

## العملية التربوية تخنقها النظرة القاصرة<sup>1</sup> منصوري عبد الحق (جامعة وهران- الجزائر)

### مقدمة

من الأسباب المباشرة التي أدت الى تهميش المدرسة والتقليل من شأنها، الغموض الذي يشوب وظيفتها ويطبعاها في كل ناحية من نواحيها. كما أن أزمته تكمن في الأهداف بالدرجة الأولى، بحيث أن العديد من القضايا المصيرية التي يتحدد على ضوئها الدور المنوط بها تبقى لأسباب كثيرة عالقة وبدون الفصل الحاسم والصريح فيها.

في خضم هذه الحالة من الاستقرار التي تعرفها المدرسة، يجد المربون أنفسهم مضطرين ولو بصورة ظرفية مؤقتة الى الانطلاق في العملية التربوية من قواعد جزئية هشة أحيانا، ومن أسس غير متينة.. لذا فإن المواقف التربوية التي ينتظر منها الجميع أن تجسد فلسفة المدرسة التربوية ومن ورائها فلسفة المجتمع، تظهر متناقضة فيما بينها، ولا يعالج أصحابها من خلالها سوى ظروف آنية، منعزلة عن كل ما سبق أن قدموه أو يمكنهم تقديمه مستقبلا. وهي إشارة واضحة الى غياب النظرة العميقة والشاملة في السياسة التربوية المعتمدة.

في هذا المقال نحاول أن نتعرض لبعض المواقف والممارسات وكذا بعض القناعات التي نبرر وجودها بغياب التصور الشامل والعميق المتعلق بشؤون التربية والتعليم. سوف نبدأ أولا بطرح جملة من الأسئلة التي ظلت بدون إجابة بسبب عدم وضوح الرؤية لدى

---

<sup>1</sup> - نشر هذا المقال في مجلة " التربية " مجلة محكمة تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم العدد 122 السنة السادسة والعشرون سبتمبر 1998م (الصفحات: 111-123)

المربين. نمر بعد ذلك الى بحث ومناقشة الدافع الذي يقف وراء عرض بعض المواد الدراسية بأساليب تحجب النور عن التلميذ الذي لا يجد في متابعة مواضيعها أي تذوق وأية متعة.. ولا يعرف لماذا يدرسها أصلا. وسيكون تركيز حديثنا بصورة خاصة على مادة الرياضيات. في فقرة ثالثة نحاول أن نتأمل في الطريقة التي يعامل بها التلميذ داخل القسم وكيف تساهم هذه الطريقة بدورها في التلبس عليه سواء بالنسبة لما هو مطلوب منه القيام به في المدرسة، أو فيما يتعلق بتحديد السلوك المقبول والموقف المناسب وما يعتبر غير مقبول وغير مناسب. بعدها ننتقل الى تقويم سير العملية التربوية و نلتفت بشكل خاص الى الكيفية التي يتقدم بها التلميذ أو يخرج بها من موضوع الى موضوع آخر أو يرتقي بها من مستوى دراسي الى مستوى أعلى منه. وهي عمليات تثار حولها بعض التساؤلات نظرا لأنها تتم بصورة ارتجالية وانطلاقا من تقديرات سطحية وأحيانا خاطئة. وأخيرا نتطرق لموضوع اللعب كإطار تربوي له خصوصياته، غير أنه، بسبب ضيق الأفق التي تدرج فيها العملية التربوية عامة، بقيت الآراء متضاربة حوله، وظل الموقف المعلن رسميا إزاءه يعتبره موضوعا مندمجا في المنظومة التربوية، بينما لا يهتم به من الناحية العملية إلا في حدود ما يسمى بعملية الترفيه على النفس.

#### أسئلة لا بد أن تقدم فيها إجابات واضحة

حتى تستطيع المدرسة احتضان تربية هادفة، لا بد من إبراز دورها داخل المجتمع وتحديد بصفة واضحة الأهداف التي تعمل على تحقيقها. يلي ذلك ضرورة اتخاذ الإجراءات والتدابير وتوفير جميع الوسائل اللازمة ثم الشروع في العمل الميداني بطريقة واقعية تحت إشراف تكون من أهم خصائصه الكفاءة والقدرة.

في هذا السياق نسأل أنفسنا كمربين عن حقيقة ما يدور في فلك مدارسنا، وعن الجهود والطاقت " أين وكيف ولماذا تصرف؟ " هل يحمل المربون أهدافا واضحة توجه أعمالهم؟ " هل الطرق والوسائل التي يعتمدونها، ينتقونها انطلاقا من هذه الرؤى الواضحة، فتمكّنهم بالتالي من إدراك الغايات التي اقتنعوا بها و يتحركون برغبة شديدة من أجل تجسيدها؟ " كذلك " هل نلمس للعملية التعليمية في جزئياتها وكلياتها أثارا في حياة الأطفال، بحيث يمكن رؤية ما تُحدثه من تغييرات ايجابية تشمل جميع مظاهر شخصيتهم، بالإضافة الى تراكمية هذه الآثار عبر أيام وأسابيع وشهور وسنوات تواجههم بهذه المؤسسة؟ " هل ما يجري داخل الحجرة الدراسية يقوم به المدرسون أو يشجعون عليه لمجرد أنه لا يكلف كثيرا، أم لأنه يتناسب مع طبيعة موقع المدرسة الجغرافي، أم لأنه يتماشى مع التكوين والإعداد الذين خضع لهما المدرسون أنفسهم، أم لأنه يتجاوب مع أولويات الجهة الوصية أو مع مصالح إدارية محضة، أم أن ذلك كله عبارة عن تقاليد تأصلت في المدارس، لا ينبغي مخالفتها بغض النظر عن كونها تفيد

التلاميذ أو لا تفيدهم، تساعد عملية النمو عندهم أو تعطل سيرها الطبيعي... الخ؟ إنها عينة من التساؤلات التي تطرح نفسها في ميادين الممارسة التربوية، وتعطي صورة مصغرة عن طبيعة التحديات التي تواجه العمل في قطاع التربية الحساس. وإن عدم التفرغ لبحث هذه القضايا ومعالجة مثل هذه المشاكل يمثل في حد ذاته مظهرا من مظاهر العجز والقصور والإخفاق.. لأن بدون الإجابة على هذا النوع من الأسئلة، لا يمكن أن نعرف بكل شفافية وموضوعية أين يتجه العمل التربوي، وطبيعة ونوع الأهداف التي سيتوج بتحقيقها، والعدد الذي أنجز منها وما بقي في طريق الإنجاز، وأنجع الوسائل وأنسبها في كل مرحلة من مراحلها ..

إن العملية التربوية الحكيمة والراشدة تستند الى فلسفة المجتمع الشاملة وتستمد توجيهاتها، التي تحدد على ضوءها خطواتها، من نتائج الدراسة العلمية المحايدة والنزيهة. هذه الأخيرة هي التي تكشف عن الحاجات وترتب الأولويات وتصنف الضرورات دون شطط أو إجحاف في حق أي طرف. غير أن نظرة سريعة ومباشرة الى الواقع التربوي تشير بوضوح الى أن ما يجري في المدرسة أمر يفلت من قبضة التخطيط والتوجيه و لا تستوعبه الفلسفة الهادفة . إن التعليم، بعبارة أخرى، عملية غير متحكم فيها من قبل المشرفين عليها. ويعتبر ذلك من أبرز المآخذ التي سجلتها بعض المذاهب الفلسفية والتربوية الحديثة على الممارسات التربوية التقليدية (Skinner, B.F, 1977) . كما أن الآثار الناجمة عنها، سلبية كانت أو إيجابية، لا تظهر في غالب الأحوال كنتائج متوقعة ومنتظرة، بل وكثيرا ما تأتي مفاجئة يصعب فهمها وتبريرها. وإذا كان في وسع عدد لا بأس به من المعلمين تحسس القدرات الكامنة لدى التلاميذ النجباء وبناء توقعات موضوعية تتعلق بهذه الفئة التي تتشكل من أقلية، فإن فشلهم في تأطير بقية التلاميذ، التي تمثل أغلبية، بات واضحا ومؤكدا، خاصة وأن إنجازات هؤلاء تقف في حدود متوسطة لا تستلقت أنظار المشرفين إلا بصفة نادرة.

وهكذا فإنه رغم أن حجم الساعات التي يقضيها أطفالنا في المدارس كبير نسبيا وأن عدد السنوات المتعاقبة من أجل الدراسة له دلالاته، كما أن الجهود المبذولة من كل الأطراف عظيمة، والأموال التي تصرف معتبرة إضافة الى عدد الأنشطة التربوية المبرمجة التي تبدو في الظاهر مفيدة وقيمة، وعدد المؤطرين الذي يتضاعف سنة بعد سنة، وتتضاعف معه ميزانية عملية التكوين المتواصلة... إلا أن ذلك كله لم يثمر سوى نتائج ضعيفة وهزيلة لا ترضي المربين أنفسهم كما أنها لا تفي بحاجات الأفراد والمجتمع، وتقف، كما أشرنا، دون مستوى تلك الجود المبذولة.

إن الوضع السيء الذي يتخبط فيه المربون يطرح إشكاليات جديدة باستمرار، خصوصا في الجانبين التربوي والتسييري .. وتتم معالجتها عادة بصورة جزئية وخارج الإطار العام الذي ظهرت فيه أول الأمر. و بدلا من تسليط الضوء على أصول

الانحراف في العملية التربوية للوصول الى مستوى من التحكم في كل ما تفرع عنها، فإن جهود المخلصين تبدد في الفروع والجزئيات، علما بأن طريق الإصلاح في هذا الاتجاه هو طريق مسدود لا يؤدي الى شيء، ولا تنفع معه عملية تجنيد الطاقات ومضاعفة الجهود. من هنا كان لا بد من تأمل جاد في هذا الواقع ولا بد من تقويم موضوعي لما يجري داخل المدرسة وتصحيح المسار بها بغرض تمكينها من القيام بالدور المنوط بها على الوجه الأكمل، وأن تحدد لها الأهداف بكل وضوح، وتعد لها المناهج الصالحة لتحقيق هذه الأهداف.

### ما المانع أن يجد التلميذ في تعلم الرياضيات متعة؟

إن تدريس مادة الرياضيات كثيرا ما أخفى الحكمة والهدف من مطالبة تلاميذ المدارس بتحصيل كم هائل من الجزئيات الدقيقة والإلمام بكثير من التفاصيل التي تبدو فاقدة المدلول والمغزى بالنسبة لمتطلبات الحياة الاجتماعية في ظاهرها. ومما يزيد هذا التدريس تعقيدا، فيحصل إزاءه نفور، أن يغلب عليه الاستعمال الاصطلاحي بشكل مكثف وغزير، حتى تتحول الحصص التعليمية أحيانا الى مناسبات يدخل خلالها المدرس والتلميذ في عالم من المجردات من الصعب إدراك كنهها أو تصورها على حقيقتها. لذلك نجد نسبة كبيرة من هؤلاء التلاميذ تقف دون المستوى المتوسط من حيث الفهم والاستيعاب. وتجدر الإشارة هنا الى أن نتائج الدراسات العلمية التي تناولت هذا الموضوع، ربطت مستويات التحصيل في مادة الرياضيات بالطرق والأساليب المعتمدة في تدريس هذه المادة (Gulliford.,1969). إذ أنه بإمكان المعلمين تبسيط مسألها وجعلها في متناول عدد أكبر من التلاميذ مع ضمان حضور فعلي وإقبال شديد على تعلمها. انهم يستطيعون تحويل مادتهم الى مصدر من المصادر الهامة التي تساعد على تجسيد التعليم الحقيقي والمفيد، بدلا من مجرد تعلم شكلي وصورى لقوالب توارثتها الأجيال على أنها معقولة و منطقية. كذلك بوسعهم أن يجعلوا منها وسيلة فعالة تنتعش بها العملية الفكرية وتشحذ بواسطتها الملكات العقلية.. ولا مانع من إدراج عنصر الترفيه في سياق العملية التعليمية نفسها(سعد الله أ.خ،1995) علما بأن دراسة مادة الرياضيات، في الصورة التي تقدم بها حاليا، تُرهق عقول الصغار ولا تساعد على استغلال مواهبهم وتوظيفها.

إن مادة الرياضيات، كبقية المواد العلمية المقررة، يمكن اللجوء في تدريسها الى الطريقة المخبرية المكيفة حسب طبيعة موضوعها. وذلك من شأنه أن يدفع بالتلاميذ الى اكتشاف الحقائق الرياضية بأنفسهم في جو ممتع تنشرح له الصدور وتستانس به النفوس (Williams,A.A.1970;Gough.R.G.,1970) بعد ما كانوا يأخذونها في قوالب جاهزة لا تخضع لأية مراجعة.. وهي الصورة التي ظلت تبعث على القلق وتؤدي الى حالة انقباض النفس في أوساط المتعلمين. ومن الإجراءات العملية المساعدة على تهيئة أذهان التلاميذ وتجاوز السلبيات التي تتخبط فيها الطريقة التقليدية في عرض مادة الرياضيات و باقي المواد العلمية، نذكر

بالخصوص :

**1-** تمكين التلاميذ من القيام بعدد معقول من التجارب يستعملون فيها أدوات ووسائل قياس متنوعة تسمح لهم بالوقوف على الحقائق بطريقة عملية. وإذا اضطر المدرس الى تقديم شروح إضافية، ينبغي أن ينطلق فيها من مستوى أفراد المجموعة وواقعهم، ومن الحقائق والمعطيات التي اكتسبوها فعلا.. وألا تكون هذه الشروح مقطوعة تماما عما تعلموه سابقا.

**2-** إتاحة الفرص الكاملة للتلاميذ لمباشرة النشاط المطلوب منهم بالطريقة التي يرون ويختارون من تلقاء أنفسهم، مع مطالبتهم بتدوين في كراساتهم ما توصلوا إليه من أجوبة وحلول. ذلك أن تدخلات المعلم، التي يستدعيها العمل التربوي في مثل هذه الظروف، تكون أكثر واقعية وأكثر تجاوبا مع احتياجات كل تلميذ .. كما أن المعلم سيكون في موقع يسمح له بتقويم العملية التعليمية ومستويات التقدم فيها.

**3-** مع مرور الزمن يدرك الجميع أن ما قاموا به في وقت من الأوقات يمثل جزءا من كل.. هذا الكل تكاملت عناصره عبر مراحل و بصفة تدريجية، مما يجعل عددا أكبر من التلاميذ يستطيعون، وبكل سهولة، إدراك الجزئيات الدقيقة، وملاحظة، وبسرعة فائقة، أوجه الشبه و الاختلاف بين الأشياء و الصور و الظواهر و الأحداث، واستخلاص النتائج بحسب ما يتوفرون عليه من معطيات، مع بناء تعميمات عديدة على كثير من الأصعدة، الى أن تصبح غالبيتهم، على الأقل، قادرة على حل المعضلات الرياضية مباشرة بدون اللجوء الى الأدوات والوسائل المساعدة، وبدون الاعتماد الكلي على التجارب المحسوسة. إنهم استوعبوا المفاهيم الرياضية في سياق معالجة المسائل الرياضية، واستوعبوها بأنفسهم.. من هنا أصبحت تشكل رصيدهم المكتسب بالطريقة الذاتية و بالجهود الخاصة .. لذلك تراهم يستعملونها على بينة تامة بها ووضوح كامل، وبتحكم فيها شبه مطلق.

**4-** حتى يتسنى للمربين التعرف على الأدوات التي يميل اليها التلاميذ، والتي يساعد اللجوء اليها على نقل أكبر قدر من المعاني وأكبر عدد من المفاهيم الرياضية، وعلى تنويع التجارب التي يجدون في القيام بها سعادة و متعة زيادة على الفائدة، و كذا على تأطير أنشطة علمية مكملة يتحرك فيها التلاميذ بحرية أكبر وبأقل عدد ممكن من تدخلات المربين للتوجيه او التصحيح .. حتى يتسنى لهم ذلك كله، لا بد أن يخصصوا وقتا كافيا وألا يستعجلوا النتائج التي تثمرها عملية النضج، وسيدركون أنه مهما استغرقت عملية التأمل و البحث وقتا طويلا نسبيا، فإن المعطيات التي تجتمع للمربين حول الأفراد بعد ذلك سوف تجنبهم الوقوع في الأخطاء التربوية ذات الأضرار الخطيرة.

إن توفير هذا المناخ أثناء تدريس مادة الرياضيات سيُغيّر كثيرا من اتجاهات التلاميذ نحو هذه المادة ومدرستها، كما سيضمن تجاوبا أكبر من قبلهم ومضاعفة هادفة للجهود من

شأنها أن تعبد أمامهم طريق النجاح، واكتساب ما يحتاجون إليه من حقائق رياضية وما يرتبط بها من قدرات ومهارات تساعد على عملية التكيف.

### هل يصبح التشاؤم أرضية صالحة لتحسس الطريق والاستعداد لمواجهة التحديات؟

تساءلت امرأة وهي تخاطب أحد المربين: " أنا أرى أنكم تخطئون عندما تحاولون جعل العمل المدرسي عملاً مرغوباً فيه من قبل الأطفال حتى يقبلوا عليه بشغف ومحبة... إن هؤلاء الأطفال سوف يقضون معظم سنوات العمر في القيام بأشياء لا يحبونها ولا يجدون أية رغبة في القيام بها. لذلك يصبح من واجب المدرسة أن تعودهم عليها من الآن" (Holt, J. 1976) وما أعجبها من نظرة الى الحياة وما أصدقها .. إنه منطق البسطاء الذي لا يخطئ الحقيقة ولا يجانب الصواب. أما التوابل الأخرى التي يضيفها علماء الكلام والفلاسفة في تحليلاتهم، فإنها لن تغير صورة الواقع التي يعيشها كل فرد في المجتمع. إن هذه المرأة بنت استنتاجها على مقدمات لا مجال لرفضها أو محاولة إنكارها. فما دامت الحياة التي يحيهاها الناس هي عبارة عن سلسلة من المشاكل والعقبات لانهاية لها، ألا يكون من واجب المدرسة حينئذ تحضير الأفراد لمواجهة هذا الواقع بالذات؟ فلماذا ينشغل المعلم في القسم بالطفل وما يميل إليه أو ما تستهويه نفسه، وهو يعلم علم اليقين أن حياة الغد التي تنتظر هذا الطفل المسكين لا يكون له فيها حق الرأي أو حق الاختيار؟ و كأن هذه المرأة تريد أن تقول للمعلم: " إن ابني سوف يقبل على حياة يكون فيها مستعبداً ومستخدماً، ولهذا أسألكم بالله أن تعودوه على مرارة هذا المصير الذي ينتظره والذي لا مفر منه". والغريب أننا نتوقع من الذين يحملون هذه النظرة عن الحياة عامة وعن حياتهم الخاصة أن يحرصوا أكثر من غيرهم على أن تكون حياة أطفالهم أحسن ومنتظر منهم أن يقولوا مثلاً: " لقد حرمانا من فرصة عيش حياة سعيدة وحياة هادفة، فالرجاء منكم تربية أطفالنا تربية تسمح لهم بتحقيق ما عجزنا عن إدراكه في حياتنا". و هما في الحقيقة نظرتان متناقضتان ومتعارضتان إلا أنهما تتعايشان على مستوى التوجيه التربوي والممارسة التربوية، و آثارهما السلبية إنما تظهر عند الفرد الذي يتلقى هذه التربية .. نعم إنه التناقض الذي تحاول المدرسة التعايش معه. فمرة يرفع فيها شعار الدفاع عن مصالح المجتمع ويطلب فيها من الفرد أن يذوب في الإطار العام ويخفي رغباته وميوله.. وبعد تقويم للوضع تكون الحصيلة: ضياع الفرد وضياع المجتمع. و مرة أخرى يتحول الانشغال صوب الفرد فيتعزز الاهتمام بإشباع حاجاته التي أصبحت تحتل مكانة رفيعة ضمن الأولويات التربوية، ولا يترك إلا هامشاً صغيراً يخصص لما يعتبر من المصالح العامة. وهنا أيضاً، عند تقدير الحصيلة، نجدها عبارة عن سراب وأوهام. إن تكرار هذه المأساة عبر عدد من الأجيال هو الذي دفع هذه المرأة الى اعتناق التشاؤم كحل واقعي وموضوعي. بما أن المؤسسة التربوية عجزت عن القيام بوظيفة التغيير الايجابية

في المجتمع، فأولى بها أن تستسلم للواقع الاجتماعي وتخضع مناهجها وبرامجها لهذا الواقع، تفاديا للدخول في تناقض معه أو مع توجهاته.. وتصبح المدرسة "فعلا" في خدمة هذا المجتمع ومصالح أفرادهِ. علما بأن كل تغيير هام يعرفه المجتمع سوف تتأثر به المدرسة.. والمهم في هذا كله المحافظة على الحد الأدنى من الانسجام بينهما والتقارب في وجهات النظر المعتمدة من قبلهما. لكن يبدو أن المرأة المستغيثة تعرف مسبقا أن الوضعية التي تعيش فيها المدرسة حاليا لا تسمح لها حتى ببرمجة وتأطير التشاؤم الذي يمكن أن يعطيها شرعية الوجود والبقاء، باعتباره الأمر الذي تحوم حوله أكثر الآراء ويشهد عليه كواقع ملموس أكثر أفراد المجتمع. إن الخطأ التربوي الذي نهبت عليه المرأة يتمثل في تبني المؤسسات التربوية برامج تنسج واقعا خياليا من المستبعد جدا أن يدركه التلاميذ في حياتهم. وهي الطريقة الوحيدة التي وجدتها المدرسة للتعبير عن موقفها، مع عدم إضفاء الشرعية على الواقع الذي لا يطمئن إليه المربون برمتهم. لكن هؤلاء يعرفون أن الموقف الذي تتبناه مؤسستهم لن يؤثر في واقع الناس المؤلم، وبالعكس، فإنه يساهم بقوة في تدمير أفراد المجتمع أدبيا ومعنويا، ليبتلعهم بعد ذلك التيار التشاؤمي.. ويصبح الجميع يدورون في حلقة مفرغة، ولا أحد يملك القدرة عندئذ على إيقاف حركة الدوران أو توجيهها والتكلم فيها.

### المدرسة تركز الانقياد والاستسلام

يميل المربون أحيانا الى وضع السلوك الطيب والخلق الرفيع في نفس الخانة مع خصائص ذاتية أخرى كالكفاءة والقدرة (Holt, J., 1976. p.138). ولعل تلقائية كثير من مواقفهم المسجلة أثناء ممارستهم لوظيفتهم هي التي تجعلهم لا يقدرّون بصفة موضوعية حجم الفروق الشاسعة الموجودة بين تلك الصفات والخصائص. لذلك فهم يتعاملون معها بنفس المنهجية وباعتماد نفس الطريقة التربوية، الأمر الذي يجعل التلاميذ لا يحسنون التصرف نظرا لأنهم لم يتعلموا بعد قيمة كل خاصية أو صفة أو مظهر، كما أنهم لم يدركوا مكانة كل عنصر من تلك العناصر في الإطار العام وداخل النسيج التربوي الشامل. ومن بين ما يمكن ملاحظته في هذا السياق، سعي المعلم الدائم لتزكية و تعزيز السلوك الانقيادي والاستسلامي داخل حجرة الدراسة. غير أن هذا الانقياد الذي يحبذه المربون، رغبة منهم في توفير جو الهدوء وفرض الانضباط وإبعاد كل ما من شأنه أن يشوش الأذهان ويعكر جو العمل- يخفي أشياء أخرى لها دلالتها، حتى ولو كانت هذه الأشياء لا تطفو على سطح المعاملة. والصحيح الثابت أن استسلام التلميذ أو انقياده لا يعني بالضرورة أن التلميذ تمكن من استيعاب الدرس أو فهم جزئياته.. كما أنه لا يعبر بصدق عن اكتسابه لخلق كريم أو لخصال حميدة. وفي الظاهر، لا يعني أكثر من تجسيد عملي لرغبة أفصح عنها المربي.. ويقوم التلميذ بهذه الاستجابة قصد ارضاء هذا المربي وتجنب إثارة غضبه.. ولا

يفيد ذلك حصول تعلم أو تقدم في العملية التربوية، كما قد يتصور بعض المربين. من هنا، يتعين على المربين مراقبة مواقفهم، وتقدير الطريقة التي يفهم بها التلاميذ هذه المواقف والكيفية التي يتجاوبون معها. فعندما يعاتبون أو يعاقبون العناصر المتمردة التي تنتهك حدود الآداب العامة داخل القسم، وفي المقابل عندما يزكون أو يذكرون بخير العناصر التي تعرف بالهدوء والانقياد، يجب ألا يعتبر التلاميذ العقوبة كإشارة تعبر عن وجود عجز في متابعة الدراسة من قبل المجموعة المعاقبة، أو فشل في فهم واستيعاب الدروس وكذلك ألا يروا في التنويه بالسلوك المستقيم والأخلاق القويمة إشارة الى وجود تفوق في الدراسة أو نجاح في الإلمام أو الاحاطة بمادة دراسية أو موضوع ما. إنه من صميم واجب كل مربى أن يتحسس اتجاه فهم تلاميذه له، ومدى سلامة هذا الفهم، وكيف يتجاوب هذا الأخير مع متطلبات الأهداف التربوية المرورية أو غيرها. في نفس هذا السياق، يجب أن ننبه على أمر بالغ الخطورة وهو أن حاجة الإنسان الى المحبة والاعتراف لا يمكن إشباعها ببعض المظاهر الفارغة. وإذا شعر الطفل في المؤسسة التربوية أن حصوله على انتباه معلمه أو كسب ثقته وتعاطفه يجب أن يمر من طريق التزام الآداب التي يشجع عليها هذا المعلم بطرق مباشرة و يرضاها - كالجوس معتدلاً، وعدم رفع الصوت بالتشويش والازعاج ، والمكوث داخل القسم هادئاً... إلخ - ، فإنه قد "يرتدي" هذا اللباس أمام المعلم ويظهر له انقيادا تاما وطاعة مطلقة، وهو لا يرى في ذلك أكثر من وسيلة ناجعة لإرضائه، وسوف يستغني عنها بمجرد ما تتخلف الآثار المترتبة عنها. وعلى العموم تبقى سياسة ارضاء المعلم مفتوحة على احتمالات كثيرة.. ولتحقيق الهدف المنشود، فإنه لا يتورع عند تحديد الوسيلة كما أنه لا يجد حرجا في تبني الطرق الملتوية والأساليب غير الشريفة. ومن المواقف السلبية التي نجمت عن هذا الواقع، رغبة التلاميذ وحرصهم الشديد على الحصول على الإجابات الصحيحة التي سبق للمعلم أن عرضها، وذلك بأية وسيلة كانت، تظاهرا أمامه بالمعرفة والقدرة، حتى ولو كانت الحقيقة غير ذلك.

إن سقوط المعلم في لعبة التلاميذ هذه سوف يعزز الضعف في ناحيتين على الأقل:

**1-** لن يتعلم هؤلاء التلاميذ بالصورة التي ترفع عنهم مظاهر الالتباس والغموض. ففي الظاهر حصل عندهم فهم - والإجابات الصحيحة المقدمة من قبلهم على التساؤلات الموجهة إليهم دليل على حصول هذا الفهم، ومكافأة أصحاب هذه الإجابات بالتنويه والتشجيع هي تأكيد لذلك - إلا أن هذه الاجابات لا تعبر بصدق عما أصبح من المكتسبات التربوية الحقيقية بالنسبة للتلاميذ.

**2-** ينتهي عدد كبير منهم الى القناعة بأن مزج الكذب والتحايل والاعتماد على الآخرين مع الطاقة الذاتية المبذولة قصد الحصول على الأجوبة المطلوبة هو بالفعل ما ينتظر من الإنسان القيام به في المدرسة هذا ما تشجع عليه حاليا المؤسسات التربوية، سواء بطرق مباشرة أو غير مباشرة.. إذ أن كل ما ينطوي عليه محيطها يؤكد على بعض



المظاهر التي غالبا ما تخفي وراءها حقائق مؤلمة. وإذا أصبح هم المربي الوحيد أو انشغاله الأول يتجه نحو تحقيق التكيف مع هذا الواقع المنحرف - و قد اطمأن الى ايجابية الدور الذي يؤديه- فإن المدرسة نتيجة لذلك ستظل مهتمة بالمحافظة على نمط التكوين الشكلي، واشكالية فعالية المؤسسة التربوية التي طالما تناولها الباحثون(غيث،1984)تطرح نفسها من جديد وبحدة. وبضمان تخريج الدفعات المتعاقبة من حملة الشهادات والألقاب العلمية..علما بأن هؤلاء الخريجين - عند نزولهم الى الميدان العملي الذي لا يعترف إلا بالكفاءة والمهارة - ستكون صدمتهم قوية وشديدة. وكما لاحظنا في بداية هذه الفقرة، يكون الانحراف بسيطا في أول الأمر و لا ينبئ بأية خطورة، لكن ونظرا لغياب نظام تقويمي صارم ودقيق يتابع الآثار التي تنجم عن هذا الانحراف و يصححها وقت ظهورها، فإن ما بدأ بسيطا أمس صار اليوم معقدا، ومع الأيام تزداد زاوية الانحراف انفراجا وتوسعا، فيتحول جل نشاط المدرسة الى استعراضات شكلية يتيه خلالها الفرد عددا من السنوات. فإذا ترك المدرسة ودخل في عمق المجتمع، جاءت المفاجأة. عندئذ تظهر " الثمرة " الحقيقية.

#### الانتقال في العملية التربوية مبني على تقديرات خاطئة

من الأخطاء الشائعة في المؤسسات التربوية، حكم المعلم فيها على التلميذ من خلال بعض المظاهر المضللة أو الاشارات غير الواضحة. وعلى هذا الأساس يقرر، مثلا، أن تلميذه فهم الدرس أو أنه على استعداد ليدخل معه في الموضوع الجديد أو أنه غير قادر على متابعة الدروس مع هذه المجموعة أو تلك، وبالتالي يجب عزله أو العودة به الى مستوى أقل من المستوى الذي يباشره حاليا... ونجد المدرس أحيانا قد بذل جهودا معتبرة وخصص أوقاتا طويلة في شرحه بعض المسائل أو في معالجته لبعض المواضيع، لكنه عندما يقترب من تحقيق الهدف و إيصال الفهم الى التلاميذ، يتوقف عن تقديم المزيد من الشروحات المكملة والتوضيحات الضرورية، لمجرد أنه لمس بعض التجاوب العام مع ما يعرضه. والحقيقة أن هذا التجاوب هو مؤشر إيجابي لبداية حصول الفهم والذي بإمكان المدرس إيصاله الى نهايته شريطة ألا يتعجل الخروج من الموضوع والانتقال الى موضوع جديد..علما بأن عددا قليلا من التلاميذ يتمكنون من متابعة المدرس حين يكون انتقاله من درس الى درس أو من موضوع الى موضوع آخر انتقالا سريعا وبدون سابق إعداد. وتظل الأغلبية الساحقة متأرجحة بين استيعاب جزئي أو فهم ناقص يشوبه الالتباس والغموض. هذه المجموعة الغالبة تحتاج فقط الى بعض التوضيحات الإضافية يقدمها المدرس لتكتمل عملية الفهم عندها، خاصة إذا صاحبها تمارين في الموضوع يساهم حلها في تبييد أوجه الغموض المتبقية و رفع كل التباس.

متى نقول مطمئنين: إن التلميذ فهم الدرس؟ أو بعبارات أخرى، ما هي المظاهر التي تعبر

عن حصول الفهم الحقيقي لديه؟

إن الإجابة على هذا السؤال لا تكون إجابة نموذجية، ذلك أنها تختلف من مرب إلى مرب آخر نتيجة اختلافهما في تقويم ما يجري داخل القسم. إلا أن المظاهر التالية تعتبر، في نظرنا مؤشرات إيجابية تتم عن حصول الفهم لدى التلاميذ:

- 1- قدرة التلميذ على التعبير عنه، أي الفهم، في كلماته الخاصة.
- 2- إعطاء أمثلة مناسبة من إنتاجه واختياره يجسد فيها هذا الفهم.
- 3- قدرته على توظيف الاستيعاب أو الفهم في ظروف جديدة وبالملازمات العديدة والمتنوعة.
- 4- تمييز ما استفاده من تعلم عن حقائق ومعارف أخرى مشابهة له في بعض الخصائص والأوصاف.

5- التنبؤ ببعض نتائجه. هذا التنبؤ الذي يبينه التلميذ على أساس الفهم.

6- قدرته على تعريف الشيء الذي تعلمه وذلك بذكر نقيضه وعكسه.

إن مثل هذه المواقف والسلوكيات إذا بدت مستقرة وثابتة، يمكن أن تساعد المدرس على تمييز التعلم الحقيقي من التعلم الشكلي، كما يمكن اعتبارها مؤشرات قوية يستطيع المعلم، على أساسها توجيه دروسه وبلورة طرق عرضها وتقديمها.

هناك بعض الباحثين قالوا بعدم وجود تعليم حقيقي وآخر شكلي. حسب هؤلاء، فإن التلميذ عندما يكون قادراً مثلاً على التصريح بأن " $56=8 \times 7$ " فقد أصبح يعرف كل ما يحتاج إلى معرفته حول هذا الأمر. وهذا الحد من المعرفة هو ذاته ما في وسع مختص في الرياضيات الوصول إليه. الفارق الوحيد بينهما أن الرياضي المختص يعرف كثيراً من هذه المعادلات والحقائق التي بدأ تلميذ المدرسة يكتسب بعضها. هذا الأخير يحتاج إلى مدة زمنية محددة للإلمام بها وبالحجم والكمية التي يتوفر عليها المختص. وتستطيع المدرسة، دائماً حسب هؤلاء المفكرين، أن تنتج "إنشتاين" عدد المرات التي تريد وذلك بتلقين الأطفال ما كان يعرفه "إنشتاين".

هذا التصور قد يجد صدى في أوساط أصحاب نظرية التعلم والسلوكيين.. خاصة عندما ينحصر دور المدرس، كما هو رأي بعضهم، في تقديم أجزاء من المعرفة وملء أدمغة الأطفال بها، لتنصبغ بها عقولهم وتظهر آثارها على شخصيتهم. لكنه، في حقيقة الأمر، رأي يجانب الصواب والموضوعية. فالتعلم أو الفهم أو الاستيعاب ليست عمليات خطية، وليست أجزاء صغيرة وبسيطة تتكون منها الحقائق مرتبة في شكل خطي داخل دوائر، أو متراكمة بعضها فوق بعض. إن الإلمام بمجال علمي لا يعني فقط الاطلاع على موضوعاته التي تتوزع فيها مختلف مفاهيمه.. بل لابد كذلك من إدراك العلاقات القائمة بين الأجزاء المكونة له وطريقة اقتران بعضها ببعض، وموقع الجزء فيها من الكل، وكيف تنصهر هذه الأجزاء داخل هذا الكل.. وشتان ما بين القدرة على الإخبار بوجود طاولات

وكراسي ومصابيح داخل البيت وإمكانية تقدير مدى تناسب الأماكن التي وضعت فيها تلك الطاولات والكراسي بعد تحديد هذه الأماكن والتعرف على هذه الأشياء لكن مع غلق العينين. كذلك يوجد فرق كبير بين معرفة أسماء الشوارع بمدينة ما والقدرة على التحرك في المدينة والتنقل فيها من مكان الى مكان مع سلوك أنسب وأصلح وأقصر الطرق للوصول الى النقاط التي يقصدها.

إننا في مدارسنا نتحدث عن العالم وما يدور فيه وما نعرف عنه لكن بطريقة خطية، وكأن أحداث وظواهر هذا العالم مصطفة في خط ممتد تتحدد فيه بدايتها ونهايتها بدقة ووضوح كاملين. وهو تشويه للواقع ما بعده تشويه، فرضته طبيعة الحديث أو الكلام عنه. فالكلمات تخرج أصلا متسلسلة ومتلاحقة واحدة تلو الأخرى في اللحظة، وليس هناك طريقة أخرى للكلام أو الكتابة. هذا الاستعمال اللغوي السائد يضطر صاحبه الى الابتعاد عن الصورة الحقيقية التي صيرها أقساما وأجزاء بسيطة مفككة لا تفيد معنى محدد، ولا شك أنها لا تصور الواقع الحي والمتفاعل والدائم الحركة. ولن يكون تعلمنا كاملا وهادفا مفيدا إذا لم يتمكن التلميذ من أخذ هذه الأجزاء المفككة وتحويلها، على المستوى الذهني، الى صورة تقترب من الصورة الأصلية التي انطلق منها. إن ما يعاب على المدرسة أنها تقوم عادة بحشو الأذهان بالكلمات والمصطلحات، تخرن وتسترجم حسب الحاجة. وقد أفرغت من كل مضمون يرتبط بواقع التلميذ، فتحوّلت المدرسة نتيجة لذلك الى عالم منغلق على نفسه لا صلة له بالمجتمع. فلا بد من التفكير الجاد في ابتكار الطرق والأساليب التي تجعل من المدرسة مكانا يعطى فيه التعلم الحقيقي، وليس فقط المكان الذي "تُمضغ" فيه الكلمات والمصطلحات بدون قصد واضح أو غاية محددة.

### نظرة غير موضوعية للعب

يظل موقف المربين من لعب الأطفال والوسائل المساعدة عليه موقفا يكتنفه بعض الغموض. إنهم غالبا ما ينطلقون فيه من تصورات سطحية وغير موضوعية والتي نستطيع حصرها في اتجاهين رئيسيين:

1- اتجاه اعتبر عملية اللعب نشاطا ترفيهيا يستعيد فيه الأطفال بعض قواهم ليستأنفوا بعدها عملهم التربوي ابتداء من النقطة التي توقفوا عندها. فاللعب المبرمج يكون مجرد فسحة يرتاح خلالها التلاميذ جسما وذهنيا، وهي لا تثمر بالضرورة وبصفة مباشرة أثارا تربوية مرتقبة ومتوقعة.

2- اتجاه آخر اعتبر إدراج حصص للعب، تتخلل الحصص التربوية المبرمجة، عملا سلبيا للغاية. إن إتاحة فرص للاسترخاء وللخروج عن التقاليد المدرسية العامة وعن الأدبيات المقيدة المألوفة داخل الأقسام، هي في نظر أصحاب هذا الاتجاه، طريقة لتشتيت انتباه التلاميذ، خاصة وأن غالبية المعلمين يجدون صعوبة في استعادة انتباه التلاميذ ومستوى التركيز المطلوب بعد انتهاء فترات الاستراحة، بالإضافة الى الوقت الضائع الذي تتطلبه هذه التهيئة الضرورية كلما حصل توقف في العمل

## التربوي العادي.

في الواقع يتميز كلا الاتجاهين بالقصور الواضح، كما ينطلق من رؤية ضيقة في تحديد مكانة اللعب ضمن العملية التربوية. ذلك أن اللعب ليس مجرد عمل ترفيهي يستعاد به النشاط أو يبعث عن طريقه الاستعداد والرغبة في التعلم، كما أنه ليس توقفاً أو انقطاعاً عن العملية التربوية الأصلية، من شأنه محو الآثار الطيبة التي تثمرها جهود المربين في فترات عملهم العادي أو بعض هذه الآثار. لكن الذي يخفى على أصحاب هذه الآراء أن حصة اللعب، كباقي الحصص، ينتظر فيها مساهمة موفقة من المعلم الذي يشرف عليها. إذ باستطاعته أن يجعل منها مناسبة للترفيه على النفس أو يوظفها في الاتجاه الذي يعاكس مسار العملية التربوية. كما أن بوسعه تحويلها إلى حصة تربوية بأتم معنى الكلمة، تمتاز عن بقية الحصص بالثراء والغنى وبالتنوع في الأنشطة والخروج عن أجواء الروتين المملة، زيادة على ناحيتها الترفيهية الهادفة والتي تساعد التلميذ على تجديد معنوياته. وكل ذلك يحدث دون أن نقول عنها "إنها حصة يتوقف فيها العمل التربوي" .. وتكون على العكس من ذلك حصة تربوية كاملة تمد التلميذ بما يساعده على فهم واستيعاب بعض المواضيع أو المسائل التي عجز عن هضمها في الدروس العادية، كما تُكسبه أنواعاً من المعارف والخبرات لا يمكنه استنفادتها إلا في مثل هذه الأجواء التي تسود فيها الحركة التلقائية والمبادرة الحرة والتي ترفع فيها الضوابط المقيدة إلى الحد الذي يسمح فيه لاهتمامات المتعلم أن تجد طريقها إلى الانتعاش حتى مع تجاوز الحدود الضيقة للبرمجة التربوية. وهذا المناخ توفره حلقات اللعب. أما مهمة الموجه التربوي فإنها تتمثل أساساً في حسن استغلال هذه المناسبات لتحقيق ما فشل في تحقيقه في الدروس التي قدمها في الظروف المألوفة العادية. ومن الفوائد التي يحققها إدراج "اللعبة" كأحدى وسائل العمل التربوي الأساسية، نذكر بالخصوص:

- 1- إن "اللعبة" تضع أمام التلميذ مشكلة يجد في نفسه رغبة في حلها بمفرده، من غير التماس مساعدة من الآخرين، وبعيدا عن الالتزام الآلي بالقواعد الجافة والجامدة التي تعلمها.
  - 2- إن اللعب يسهل على التلميذ إدراك الأشياء على حقيقتها وبالطريقة التي تظهر بها في محيطه الفيزيقي. وهو أمر لا يتحقق له في الدروس النظرية التي يتلقاها.
- بالنسبة لعملية اختيار "اللعبة"، نبه بعضهم إلى ضرورة تفضيل تلك التي تترك الدور الأساسي يؤديه الفرد الذي سيتعامل معها.. وفي المقابل تجنب تلك التي يتحول معها اللاعب إلى متفرج، بحيث تكون حركات "اللعبة" و"سلوكاتها" ذاتية لا تبقى للفرد سوى مهمة شكلية، وإن كانت تؤدي دوراً ترفيهياً، فإنها لا ترقى إلى خدمة المتعلم في الاتجاه العام الذي يسير الأهداف المرسومة والغايات التربوية المحددة.
- بهذا النوع من التصور لعملية اللعب وبحسن اختيار وانتقاء اللعبة، يمكن أن تتحول الحصة التي صنفها رجال التربية ضمن الحصص الثانوية التي تُرقى بها على التلاميذ، إلى حصة تربوية يتعلم فيها الأطفال برغبة واهتمام وبمردود أكبر.

## الخاتمة

ان واقع العالم العربي والاسلامي يؤشر الى وجود أزمة عميقة في التربية، لا شك أنها أكبر من أن تكون مجرد أزمة في الوسائل . والمتأمل في هذا الواقع يدرك أن تبني الترفيع كوسيلة للتحكم في أبعاد هذه الأزمة لن يوصل الى أية نتيجة .. ونستطيع أن نفهم سبب فشل جميع الاصلاحات التربوية التي عرفها قطاع التربية في هذه المجتمعات منذ استرجاعها لسيادتها السياسية .

ان الحالة التي آلت اليها التربية لا تستدعي فقط اضافة عناصر جديدة و حذف أخرى قديمة وانما تتطلب اصلاحات عميقة وجدرية تبدأ بتحديد فلسفة تربوية واضحة المعالم، مروراً برسم الأهداف وبلورة المقاصد، وانتهاء الى معايير دقيقة لانتقاء بواسطتها أوجه المعرفة وأنواع الخبرة العلمية ذات الأولوية بالنسبة للمجتمع الاسلامي ، وتنظيمها ضمن مناهج تربوية واقعية و طموحة. و هي كلها مطالب موضوعية يدفع الى تحقيقها استشعار خطورة الوضع وعمق الأزمة التي تواجهها التربية. ومما يساعد على الانطلاق في هذا العمل البناء، استعداد الشعوب العربية والاسلامية اليوم الى الرجوع الى أصالتها ووجود صحوة فكرية أصبحت تؤثر في مجرى الأحداث وتطرح في المجتمع بدائل تعزز استقلالية النظام التربوي و تحرره من قيود التبعية.

## المراجع

- سعد الله أ.خ. (1995). الرياضيات المسلية . ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر .
- غياث، ب (1984). التربية ومتطلباتها. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص.55-61.
- Skinner ,B.F.(1977). Beyond Freedom and Dignity » Penguin Books.
- Gulliford.R.(1969) .Backwardness and Educational Failure . N.F.E.R : London .
- Williams, A. A.(1970) .Basic Subjects for the Slow Learners. N.F.E.R.: London . pp.140-141..
- Gough. R. G.(1970). Sums are Fun " In Price, C. (Ed.). (1970). *Your Child and School*. Cornmarket Hutchinson, Limited. pp. 41-45.
- Holt, J. (1976) . How Children Fail . Penguin Books. p.159.

### Abstract:

#### **The educational process is narrowed by short-sightedness**

One of the reasons that led to school marginalization is the ambiguity of its function, and since education crisis mainly lies in its objectives and ends, it naturally resulted in a state of extreme instability, where many of the crucial questions remain for many reasons unresolved and without a decisive and explicit answer. Also, the educational choices supposed to embody the philosophy of society appear contradictory to each other, which clearly indicates the absence of a long and comprehensive vision in the approved education policy. In this article, we try to expose some of the attitudes, practices that justify their existence in the absence of a comprehensive and profound policy related to education issues. We will begin by asking certain questions that have remained unanswered due to educators' lack of clarity of vision.. such as: "Does the act of education have effects on the

school children's lives over the days, weeks, months, and years of their presence in this institution?" ... " Do teachers have clear objectives guiding their actions and do their selected methods allow them to achieve goals and objectives they seek to reach? After that we turn to the shortcomings and failures that characterize the study of mathematics in particular by focusing discussion around an axis expressed in the question "What prevents students from finding pleasure in studying mathematics?" since, This speciality, like other scientific subjects, can adaptably be taught by giving students full opportunities to carry out the activity required in the way they see and choose on their own, and more importantly encouraging them to discover mathematical facts themselves in a pleasant and comforting atmosphere by easing restrictions and controls and giving them more freedom of action. We then wondered about the need to adopt a non-ambitious, even pessimistic vision, of the priority of investment in the individual or in the collective. As long as life that people lead is a series of endless problems and obstacles, then is it not the duty of the school to prepare individuals to face this particular reality? So why all this propaganda about the absolute need to pay attention to the child's inclinations, interests, and what he likes and dislikes, when educators know with certainty that tomorrow's life that awaits this poor child will not give him the right to opinion or the right to choose in an absolute way? Then we move on to discussing the benefit of adopting the strategy of subjecting students to checks and restrictions in an exaggerated way adopted by schools where we notice that generally administrative staff, teachers and educational assistants all of them constantly work with determination to impose submission and obedience of students , and the extent of its usefulness in improving the learning process and the knowledge and skill acquisition of the learners. In another paragraph, a reflection on the process of controlling and organizing educational progress and how so often teachers judge their students through misleading appearances or through estimates far from the required objectivity, especially since evaluation processes often do not care much about acquired skills and the type of change that occurs at the level of ideas, attitudes, convictions and feelings. Another element to which we have given particular importance relates to play in children's school life. The educators' position remains ambiguous and is often built on a superficial and non-objective vision, which can be summed up in two main contrasting convictions:

1- A school of thought that considers play as a recreational activity during which students relax physically and mentally, and does not necessarily produce expected educational effects.

2- Another trend regards inclusion of play sessions, between scheduled educational sessions, as a very negative act. Providing students with opportunities to relax and break away from the usual school routine and restrictive norms within the classroom is a way to distract students and divert their attention, and that the majority of teachers find it difficult to regain the concentration level required after the end of recess periods.