الجلسة الثالثة (٤ ـ ٦ مساء)

إعداد المعلم وتدريبه

* رئيس الجلسة : أ. د. إبراهيم عصمت مطاوع ·
* المعقّب : أ. د. حسن شحاتة ·
* المقرّر : د. احمد اسماعيل حجى ·

(١) أ. د. وليم عبيد: إطار "تكا ... بعى" لإعداد المعلم ·

(٢) د. السيد عبد العزيز البهواشى : صيغة مقترحة لتطوير إعداد معلم التعليم الأساسى بكليات التربية فى مصر ·

(٣) د. أمينة عثمان : دراسة تحليلية لاتجاهات معاصرة فى إصلاح التعليم وإعداد المعلمين فى كليات التربية بمصر ·

(٤) د. على السيد الشخيبى : التوافق المهنى للمعلمين ـ دراسة تحليلية نقدية ·

أ. د. إبراهيم عصمت مطاوع:

في هذه الجلسة الثالثة، المُعَنْوَنَة (إعداد المعلّم وتدريبه)، رأت إدارة هذا المؤتمر أن أقوم مقام زميلي وصديقي الأستاذ الدكتور حامد العبد، العميد السابق لكلية التربية جامعة المنيا، لوعكة صحّيّة أصابته، كما أن المعقّب الأستاذ الدكتور سعيد اسماعيل علي اعتذر عن حضور الجلسة لارتباطات له، وحلّ محلّه زميلي وصديقي الأستاذ الدكتور حسن شحاتة، وعلى يساري يجلس مقرر الجلسة الأولى الأستاذ الدكتور أحمد اسماعيل حِجّي.

ولدينا في الجلسة أربعة أبحاث، أولها للأستاذ الدكتور وليم عبيد، وعنوانه (إطار "تكا - بُعي" لإعداد المعلم)، والبحث الثاني للدكتور السيد البهواشي وعنوانه (صيغة مقترَحة لتطوير إعداد معلّم التعليم الأساسي بكليات التربية في مصر)، والبحث الثالث للدكتورة أمينة عثمان، وعنوانه (دراسة تحليلية لاتجاهات معاصرة في إصلاح التعليم وإعداد المعلمين في كليات التربية بمصر)، والبحث الرابع للدكتور علي السيد الشخيبي، وعنوانه (التوافُق المهني للمعلمين - دراسة تحليلية نقدية).

اولا : دراسات الجلسة

١٠ إطار "تكا - بُعيّ" لإعداد المعلّم

أ٠د٠ وليم عبيد
كلية التربية جامعة عين شمس

(الدراسة كاملة ص ١٧-٣٣ من الجزء الثانى)

ملخص البحث

تبدأ الدراسة بطرح بعض المسلمات التى تعتبرها منطلقا لها ، وهذه المسلمات هى :

- أن هناك تدنّيا فى مستويات خريجى كليات التربية٠
- أن سوء أحوال التعليم لا يعود إلى المعلم وحده ٠
- أن تدنّى مستوى الخريجين هو مسئولية مشتركة بين أساتذة المواد التربوية وأساتذة المواد التخصّصية ٠
- أن هناك أمورا خارجة عن إرادة أعضاء هيئة التدريس ، تؤثر بالسلب على المُخرَجات٠
- أن الإصلاح والتطوير لا يكونان بتغيير الشكل ، بل بمعالجة جوهر المشكلة ٠

والمطلوب الآن - فى نظر الدراسة - هو فحص المكوّنات الفعالة فى إعداد المعلم ، والعمل على التأكد من توفرها فى أوعية إعداد المعلم ، حيث تبدأ عملية العلاج دائما بعد تشخيص الواقع ٠

ويسير النظام الحالى فى إعداد المعلم بكليات

التربية حسب ما يسمى بالنظام التكاملى ، حيث تقدم فى الوقت الحالى للطلاب مجموعتان منفصلتان من المواد التخصصية والمواد التربوية ، إضافة إلى مادة التربية العملية ، وحيث يسير المساران فى خطين متوازيين ، لا يلتقيان ، مما يعد عائقا واضحا فى تحقيق نمو المعلم .

والملاحظ أن المواد التربوية يتكرر كثير من محتواها فى المقررات التربوية المختلفة ، وأن بعض المقررات تُغرق فى التنظير .

وهذا الذى قيل عن الإعداد التكاملى ، يمكن أن يقال بشكل أو آخر عن الإعداد التتابعى ، ويضاف إليه اختلاف نوعية طلابه ، حيث تتعدد روافد هؤلاء الطلاب ، ويكون إحساسهم بالانتماء إلى المهنة وإلى الكلية محدودا .

إن التدريس عملية معقدة ، يصعب اختزالها فى عدد من المقررات على هذا النحو ، ومن ثم يكون الأمر فى حاجة إلى إعادة النظر فى عملية الإعداد تلك برمّتها ، بحيث تجمع بين إيجابيات النظامين ، التكاملى والتتابعى معا ، فى إطار واحد ، يضمن أن يكون الإعداد فى وعاء متخصص ، لإعداد المعلم ، وفى كلية جامعة ، لاتقل الدراسة فيها عن أربع سنوات ، يكتسب الطالب من خلالها الخبرة والمعرفة ، وتكون

لديه القدرة والدافعية للتعلم جميعا -

ومدة الدراسة فى هذا الإطار أربع سنوات ، ينقسم العام الدراسى فيها إلى فصلين دراسيين ، مدة الفصل ١٨ أسبوعا ، يدرس الطالب فيها ٣٠ ساعة ، يلى ذلك عام كامل يقضيه الخريج مدرسا مقيما فى المدرسة ، يحصل فيه على مرتب ، مقابل عمله نصف نصاب المدرس العادى ، ويقوم أساتذة كلية التربية بالإشراف عليه عمليا فيه .

كما يجب أن يدرس الطالب فى هذا الإطار مقررات تخصصية بنسبة ٧٠٪ من خطة الدراسة ، ومقررات تربوية بنسبة ٢٠٪ ، ومقررات ثقافية عامة بنسبة ١٠٪ .

ومما تجدر الإشارة إليه أن المعلم فى اليابان له دور واضح فى نجاح التجربة اليابانية ، وأن وضعه الاجتماعى والمادى فى اليابان مرموق ، وأن باليابان ٥٦ كلية تربية ، وأنه يمكن تعيين خريجى الجامعات فى اليابان فى وظائف التدريس ، ولكن بعد استيفائهم شروط الترخيص بمزاولة مهنة التدريس ، وأن هناك تدريبا يقدم على المستوى المركزى للنظار والوكلاء ومستشارى المواد .

أما فى الفلبين ، فإن إعداد المعلم يتم من خلال

تزويد معلم المستقبل بمواد تربية عامة، تشتمل على مقررات عامة، سياسية واقتصادية واجتماعية، ومواد مهارات أساسية - إضافة إلى مواد تربوية تمهينية، تنظم في تتابع سيكولوجي تحت إشراف هيئة التدريس - وإلى مواد تخصصية، توضع في ضوء المتطلبات التدريسية في المدرسة.

٢. صيغة مقترحة لتطوير إعداد معلم التعليم الأساسى بكليات التربية فى مصر(*)

(ملخص البحث)

دكتور / السيد عبد العزيز البهواشى
مدرس التربية المقارنة
كلية التربية بالعريش - جامعة قناة السويس

يعتبر التعليم الأساسى فى مصر أساس مرحلتى التعليم الثانوى والعالى. لذا يجب الاهتمام بتطوير إعداد معلم هذه المرحلة، على اعتبار أن اللبنة الأولى لشخصية الفرد توضع فيها. وكليات التربية باعتبارها القناة الشرعية لإعداد المعلم، ينبغى أن تلعب دورا كبيرا فى تطوير إعداد معلم التعليم الأساسى فى مصر.

لذلك، تحددت مشكلة البحث فى السؤالين الآتيين:

١ - هل واقع إعداد معلم التعليم الأساسى بكليات التربية فى مصر يتم بالصورة التى تحقق الهدف من مرحلة التعليم الأساسى؟

٢ - ما الأبعاد الرئيسية للصيغة المقترحة لتطوير إعداد معلم التعليم الأساسى بكليات التربية فى مصر؟

وللإجابة عليهما، تم الاعتماد على منهج البحث الوصفى فى خطوتين. الخطوة الأولى لوصف وتحليل واقع إعداد معلم التعليم الأساسى فى كليات التربية فى مصر. وتبين من عرض هذا الواقع أن هناك قصورا وتباينا فى أسلوب إعداد المعلم بكليات التربية، وتتمثل مظاهره فى التفريق بين الطلاب فى سياسية القبول والإعداد بكليات التربية، بالإضافة إلى أن المقررات التى تحتويها هذه الكليات لا علاقة لها بمفهوم التعليم الأساسى المطبق فى التعليم المصرى.

وللتغلب على أوجه القصور هذه، تمثلت الخطوة الثانية فى تقديم صيغة مقترحة مكونة من أربعة أبعاد رئيسية لتطوير إعداد معلم التعليم الأساسى بكليات التربية فى مصر، وهى:

١ - وضع سياسة دقيقة موجودة للقبول بكليات التربية ومحاولة الإفادة من التجارب العالمية فى هذا المجال.

٢ - ربط مقررات إعداد المعلم بالمتغيرات التى يمر بها المجتمع المصرى والأهداف التى يسعى إلى تحقيقها.

٣ - تمهين المقررات التى يدرسها الطلاب المعلمون فى كليات التربية وربطها بالبيئة التى توجد فيها.

٤ - إعادة تنظيم برنامج إعداد المعلم فى كليات التربية بحيث يتفق مع وحدة التعليم الأساسى.

(*) الدراسة كاملة ص ٢٥ - ٥٧ من الجزء الثانى .

٣. دراسة تحليلية لاتجاهات معاصرة في إصلاح التعليم وإعداد المعلمين في كليات التربية بمصر

دكتورة أمينة عثمان
كلية التربية ببنها

(الدراسة كاملة ص ٥٩-٧٥ من الجزء الثانى)

ملخص البحث

لما كان التعليم عملية يقصد بها تنمية الفرد فى اتجاهات مقصودة، اجتماعيا وثقافيا ووجدانيا وعقليا وجسميا .. إلى غير ذلك من نواحى نمو الفرد وشخصيته ومهاراته، فلا بد أن يرتبط التعليم بحضارة المجتمع الذى يتم فيه، بحيث يكون من السهل على المربين إدراك التغيير المقصود، ومتابعة مدى تحقق الأهداف، فى نفس الوقت الذى يسهل فيه ملاحظة مؤشر الانحدار إذا حدث، فيسارعون بالإصلاح أو التطوير، ولكن ينبغى أن ندرك أن عملية الإصلاح والتطوير للتعليم قد لا يكون لها بداية ونهاية، بمعنى أننا لا نستطيع أن نقول إننا أصلحنا التعليم وانتهينا، ولكنها عملية يجب أن تظل مستمرة .

وليس معنى ذلك أن يُنظر إلى التعليم ونُظمه على

أنه عمل غير مستقر، أو أن التطوير أو التغيير يدخل عليه كما لو كان التغيير هدفا فى ذاته، وعلى هذا ينبغى ألا يدرك قادة التعليم ورجالاته أن خطط التطوير التى أنجزها أسلافهم كانت خاطئة، ويجب هدمها، لأن التطوير وإصلاح التعليم خطة ومنهج علمى ودراسة مستفيضة، تنبع من الجميع، مخططين ومنفذين، قادة وقاعدة، بحيث يجد كل منهج جزءا من نفسه فى عملية التطوير، فيسارع ويخلص جهوده فى تحقيقها.

ولهذا فليس من الحكمة أن نستورد خطة ما ثبت نجاحها فى بلد آخر، كما يجب ألا يُفهم من ذلك أن الإفادة من خبرات وتجارب البلاد الأخرى فى التعليم تنبئ عن عدم قدرتنا على التطوير، أو أن جميع الخبرات الخارجية غير صالحة، بل على العكس من ذلك، فإنه يمكن الإفادة من الخبرات الناجحة، وتحاشى الممارسات التى ثبت عدم فعاليتها فى التطوير، حين تكون ظروف تطبيقها مشابهة لأوضاعنا المحلية.

ومن هنا نبعت مشكلة البحث الحالى، فى محاولة للاطلاع على التجارب وتحليل محاولات التطوير التى تمت فى بعض البلاد، للاستفادة منها، مع مراعاة الفروق الحضارية وطبيعة الإنسان وآماله، مع وضوح الرؤية والأهداف، والتحرر من سلطان الأساليب التقليدية المعوقة للإصلاح.

وعلى هذا يمكن تحديد مشكلة البحث الحالى على النحو التالى : " ما أهم حركات الإصلاح والاتجاهات العالمية التى ساهمت فى تطوير مشكلات التعليم وإعداد المعلمين ؟" .

وبعد تحديد مشكلة البحث ، تفرعت إلى الأسئلة التالية التى يجيب عليها البحث ، وهى كما يلى :

١ - ما دور كل من التعليم والمعلم فى علاج التخلّف فى المجالات المختلفة ؟

٢ - ما أبرز حركات الإصلاح والاتجاهات العالمية البناءة التى سعت إلى تطوير النظم التعليمية وإعداد المعلم؟

٣ - كيف يمكن الاستفادة منها فى معالجة الواقع التعليمى لإعداد المعلم فى مصر ؟

خطوات البحث :

١ - حتميات الاهتمام بالتعليم وإعداد المعلم .

٢ - تطور إعداد المعلم فى مواجهة أمة معرضة للخطر (دراسة تحليلية لتقرير اللجنة القومية الأمريكية لإصلاح التعليم) .

٣ - معايير الاستفادة من التقرير الأمريكى فى تطوير التعليم وإعداد المعلمين فى مصر .

٤ - تقرير نادى روما الدولى حول التعليم وتحديات

المستقبل ، ومعايير الاستفادة منه .

٥ - دراسة تحليلية للجنة تطوير التعليم الرائـــدة الأمريكية (مجموعة هولمز)، ومعايير الاستفادة من النتائج .

٦ - دراسة تحليلية لأعمال لجنة الاصلاح وتطوير التعليم الدولية والتبادل التعليمي بين اليابان والولايات المتحدة ومعايير الاستفادة .

٧ - نماذج تنفيذية مقترحة للاتجاهات العامة لمشروعات الاصلاح والـتطوير العالمية .

٨ - نتائج البحث .

٩ - توصيات .

١٠- مقترحات .

٤ـ التوافق المهنى للمعلمين
دراسة ميدانية نقدية(*)

د.على السيد الشخيبى
استاذ مشارك بكلية التربية والعلوم الاسلامية
جامعة السلطان قابوس (معار)
استاذ مساعد بكلية التربية
جامعة عين شمس

نظرا لمكانة المعلم ومهنة التعليم والتغيرات التى طرأت عليها خلال السنوات الاخيرة فان هذه الدراسة تمثل محاولة للبحث فى احدى القضايا الحيوية التى تثار حول العلم ومهنة التعليم ، والتى لم تجد اهتماما جادا من جانب الباحثين فى مجال التربية ، وتتمثل هذه القضية فى التوافق المهنى للمعلمين ، وحيث ان هذه الدراسة ذات طبيعة نظرية ـ تحليلية نقدية ـ فانها اعتمدت على كل من المنهج الوصفى ومنهج التحليل الفلسفى . ودارت هذه الدراسة حوب مجموعة من المحاور الرئيسية وهى : ـ

(١) المحور الاول : عن مفهوم التوافق المهنى بوجه عام والتوافق المهنى للمعلمين بوجه خاص .

(٢) المحور الثانى: يحاول الاجابة عن السؤال الثانى : هل معلم اليوم اكثر ام اقل توافقا مهنيا من معلم الامس ، وذلك بتقديم مجموعة من التغيرات التى حدثت خلال الايام الاخيرة واثرت على المعلم بوجه عام وتوافقه المهنى بوجه خاص .

(٣) المحور الثالث :ويتمثل فى التوافق المهنى للمعلمين خارج المدرسة ، ويعرض فيه الباحث الى مكانة المعلم ومهنة التعليم فى المجتمع واتجاهات العامة نحوهما .

(٤) المحور الرابع : ويتمثل فى التوافق المهنى للمعلم داخل المدرسة ، ويتضمن علاقات المعلم مع بعض الراشدين المسئولين عن العملية التعليمية فى المدرسة وهم اوليات امور التلاميذ ومدير المدرسة والمعلمين والزملاء .

(٥) المحور الخامس :ويركز على علاقة المعلم بتلاميذه داخل حجرة الدراسة وبعض المشكلات التى يمكن ان تظهر خلال هذه العلاقات على اساس ان كلا من المعلم والتلميذ هما العنصران الرئيسان فى العملية التعليمية داخل حجرة الدراسة .

وفى نهاية الدراسة توصل الباحث الى ان معلم اليوم اقل توافقا مهنيا من معلم الامس سواء داخل المدرسة او خارجها او داخل حجرة الدراسة نتيجة لمجموعة من الاسباب والمواقف التى يمكن ان تشير مشكلات تؤثر بدورها سلبيا على التوافق المهنى للمعلم . وفى ضوء ذلك حاولت هذه الدراسة ان تقدم بعض المقترحات التى يمكن ان تسهم فى رفع مستوى التوافق المهنى للمعلمين ومن هذه الاقتراحات :زيادة سنوات الاعداد المهنى للمعلمين بالجامعة الى خمس سنوات ـ ان يكون اعداد معلم المرحلة الابتدائية داخل الجامعة ـ زيادة وعى المعلمين بمهنتهم ورفع مستواهم الاقتصادى الاجتماعى ، زيادة وعى المواطنين وخاصة اولياء امور التلاميذ باهمية المعلم ومكانة مهنة التعليم ، تحديد الادوار والمسئوليات على العاملين بالمدرسة واجراء بعض الدراسات الميدانية فى مجال التوافق المهنى للمعلمين .

(*) الدراسة كاملة ص ٧٧ ـ ١٠٢ من الجزء الثانى .

ثانيا : تعقيب ا. د. حسن شحاتة على دراسات الجلسة

أ. د. حسن شحاتة:

اسمحوا لى فى البداية أن أهنئ الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، والأستاذ الدكتور عبدالغنى عبود، والزملاء، بهذه الندوة، أو بهذا المؤتمر السنوى الثانى، وليس الأول، الذى يتناول (كليات التربية فى الوطن العربى، فى عالم متغيّر)، حيث تحضرنى بعض الأفكار التى أودّ البدء بطرحها، حتى تكون موضع نقاش لِمن أراد، فلسنا بصدَد تقييم البحوث أو تحكيمها، كما هو متّبع فى المؤتمرات الأخرى، ولكن هدف هذا المؤتمر - كما قال الأستاذ الدكتور عبدالغنى عبود فى الصباح - هو عرض بعض القضايا الحيوية والأفكار المهمّة التى يمكن أن تكون مدار النقاش والجدل، وظهور وجهات النظر المتعدّدة والمختلفة، فلا تزال العلوم الإنسانية مجالا خِصبا وثريّا للأفكار المتنوّعة.

والحقيقة أننى سجّلت فى عُجالة، انطباعاتى نتيجة لبعض الدراسات والبحوث، ونتيجة لتعامُلى مع عالَم الصفحة المطبوعة، حيث توصلتُ إلى مجموعة من الأفكار:

* هل هناك ضرورة للربط بين ما يدرُسه الطالب المعلّم فى كليات التربية، وبين ما يدرسه هذا الطالب المعلّم فى مراحل التعليم العامّ؟

* وهل هناك ثغرات بين ما نقدّمه لهم وما ندرّبهم عليه، وبين ما يقوم المدرس بعمله داخل المدرسة، باعتباره الواقف على خطّ الإنتاج ؟

* وهل يجهّز هذا الذى يقف على خطّ الإنتاج فى معاهدنا بحيث يستطيع أن يقوم بكفاءة وبفاعلية، متمثلا القدرات والمهارات التى سيُكْسِبُها للمتعلمين ؟

** هذه قضية، أما القضيّة الثانية، فهى :

* هل نحن فى حاجة إلى كلية للبنات فى مجتمع القرن الحادى والعشرين، فى مصر أو فى غير مصر ؟

* التربية العملية بشكلها الحالى فى كلية التربية، أنا أعتبرها - وأنا أستاذ بقسم المناهج - إهدارا لوقت طلاب كلية التربية، واستنزافا ماليّا لأموال الدولة، فهل لنا أن نفكّر فى صورة جديدة، لا يقتصر العمل فيها على قسم المناهج وحده، وإنما يشارك فيها كل أقسام الكلية، خاصّة الأقسام التربوية، لأن هذا هو المصنع أو المزرعة، التى يتدرّب فيها هذا الطالب المعلّم ؟

كذلك أنا أعتبر إعداد المعلم الواقف على خطوط الإنتاج فى مدارسنا ليس مهمّة التربويين فقط ، فهناك

مؤسّسات أخرى غير كلية التربية، يمكن أن تشارك فى هذا الإعداد .

- وهل نعدّ هذا المعلم بين أربعة جدران فى كلية التربية ؟

- وهل يقع عبء التربية فى العالم العربى كله على التربويين وحدهم ؟ إننا لا بدّ أن نناقش هذه القضية - قضية التربية، لا قضية التربويين .

- هل تطوّرت مضامين البرامج التربوية والنفسية التى نقدّمها منذ عام ١٩٢٩ - حيث كان معهد التربية فى المُنيرة؟

- هل اختلفت مسمّياتها ؟ هل اختلف الكمّ ولا زال الكيف كما هو ، ونحن فى عالم متغيّر ؟

- أساتذة التربية، وأنا واحد منهم - هل يقفون فى موقف الناقدين ، ولا يقفون فى موقف المُبدِعين والمفكّرين؟

- متى يصبح السلوك الأكاديمى لأساتذة الجامعة قدوة ونموذجا للمعلم ، لأن الطالب المعلّم إنما يتعلّم بالنموذج والقدوة فى كليات التربية ؟ أم أن هناك أشياء كثيرة تُفسِد هذا المعلم عندما ينزل إلى الميدان - ميدان العمل؟

- أين يقع الأستاذ الجامعى على خريطة البحث العلمى؟

وأين يقع على خريطة القراءة؟ وهل يجب أن نقرأ، أم أننا نطوِى صفحة القراءة بحصولنا على درجة الأستاذية ؟

- هل نهاجم السياسة التعليمية فى مصر أو فى غير مصر، قبل أن نقرأ عنها، وقبل أن نعرف التوجُّهات السياسية لمتَّخذى القرار ؟

- متى نتوقّف عن تبديد المعلمين؟ ومتى نُعِدُّ لهم برامج للتدريب ؟ أَوَمَا آن الأوان للنموّ المهنى والقراءات المهنية والتعلُّم الذاتى ؟

*** هذه مجموعة من الأفكار، أرجو أن ننسَى منها ما لا يُعجِبنا، وأن نناقش ما نحبّ أن نناقشه منها .

* * *

وبعد عرض هذه الأفكار، ننتقل إلى الأوراق الأربعة، المعروضة فى الجلسة، والتى إذا نظرنا إليها نظرة متأنّية فسوف نجدها جميعا دعوة إلى التحسين والتطوير، سواء بوَضع إطار أو صيغة مقترحة، أو بالدراسة التحليلية .

كذلك فإن هناك سمة مشتركة تجمع بينها، وهى المقارنة بين أنظمة مختلفة، وهذا يؤدى إلى نوع من النموّ أو التنمية بالضرورة، لأننا ننمّى أنفسَنا فى التربية

المقارنة، من خلال الموازنات بين تلك الأشياء .

ووصف الواقع هو الآخر يُعتبر بداية للتطوير، وقد كان ذلك واضحا في بعض الأحيان ، ولكنه كان متعجّلا في بعضها الآخر، وكان التركيز على بعض الصّيَغ ، التي يعتقد بعض الباحثين أنها مُفيدة، وقد كانت هي الأساس في البحوث ، وكانت الأمانة في العرض واضحة المعالم، كما كانت الجوانب التي تزيد من فاعلية المعلم في أدائه واردة في بحث من هذه البحوث ، ولكني كنت أتوقّع أن يكون هناك اهتمام بموضوع الكفاءات أو الكفايات في مسألة إعداد المعلم، بحصرها في مجموعة من المهارات والقدرات والثقافة، التي يُفرَض أن يزوَّد بها ، إضافة إلى التدريب عليها وأدائها ، إذ لا بدّ من الوقوف على النموذج الذي ننشُده في هذا المعلم، في كل تخصّص من التخصّصات - ومِن خلال معرفة هذه الكفايات ، يمكن ترجمتها إلى محتوَى في كليات التربية ، التي هي معاهد لإعداد المعلمين ، وهذه نقطة تفتقر إليها هذه البحوث ، وهي صيغة معمول بها في البحوث الحديثة ، أن يكون هناك اهتمام بالكفايات اللازمة للمعلمين ، وأن تُترجَم هذه الكفايات إلى برامج خاصّة للإعداد .

كذلك لم يكن هناك النظرة التي تراعي التشخيص مِن

خلال أدوات حقيقية فى رأيى ، وقد أكون مخطئا فى ذلك ، فالدراسات - فى معظمها - مجموعة من الانطباعات أو الخبرات المكرّرة ، أو أنها مقولات من بعض الدراسات ، أو من بعض البيئات الأخرى ، قد تتّفق معنا وقد لا تتّفق .

ومع ذلك ، فالدراسات مجموعة من الأعمال الجيّدة ، وتُعتَبر إسهاما جيّدا فى عملية التطوير إن شاء الله .

ا. د. إبراهيم عصمت مطاوع :

هناك ملاحظة جانبية ، وهى أن عنوان الجلسة هو (إعداد المعلم وتدريبه)، يعنى Pre-service/In-service ، فأنا لاحظتُ ، وأرجو أن أكون مخطئا ، أن التركيز كان منصبّا على عملية الإعداد وحدها ، أما عملية التدريب أثناء الخدمة ، فقد أُغفِلَت فى معظمها ، إن لم تكن قد أُغفلت كلّيّة ، إضافة إلى أن الإعداد ليست مَنُوطة به كليات التربية وحدها ، فهناك أيضا كلّيات التربية النوعية ، وكليات التربية الأُحادية التوجُّه ، ككليات التربية الرياضية والتربية الفنّيّة والاقتصاد المنزلى وغيرها ، بينما التدريب موجود فى جهات أخرى ، مثل وزارة التربية والتعليم ، ممثّلة فى المراكز المختلفة للتدريب ، المنتشرة فى مختلف أنحاء الجمهورية ، وبجانبنا المركز

الرئيسىّ للتدريب فى مَنْشِيّة البكرى ، مُجَاوِرا لهذه الكلية ، وهناك مركز فى الاسكندرية ، ومركز فى أسيوط ، وهكذا ، وغيرُ منطقىّ على الإطلاق أن تكون هناك جهة مسئولة عن عملية الإعداد بالكامل ، وجهة أخرى مسئولة عن عملية التدريب ، فهل هناك صيغة يمكن أن نصل إليها ، لتوحيد الإعداد والتدريب معا ؟

هذه مجرّد خاطرة ، أردتُ أن أفتح بها باب مناقشة الأوراق الأربعة لهذه الجلسة .

ثالثاً : تعقيبات الحضور على دراسات الجلسة

أ. د. عبد الرحمن النقيب :

سأل الدكتور حسن شحاتة فى تعقيبه :

هل نحن فى حاجة إلى كلية بنات اليوم فى عالمنا المتغيّر الذى نعيش فيه ؟ وأعطانا انطباعا بأن معنى التغيُّر فى عالم اليوم هو أن نخرُج من ثقافتنا الأصلية، التى ننتمِى إليها ، ومِثلُ هذا الكلام فيه من الخطورة علينا ما فيه، لأن معناه أن تضيع هُوِيَّتُنا ، ونَذوب فى ثقافة أخرى .

على أن القضية ليست قضية ثقافة أصيلة فقط ، وإنما هناك جانب أكاديمى أيضا ، فقد أثبتت الدراسات أن التعليم المنفصل له مزاياه أيضا ، وله مبرّراته النفسية والسيكولوجية، ومِنْ ثَمَّ فهذا الانفصال بين البنين والبنات له مبرّر علمى تربوى ، ومبرّر ثقافى .

وثمَّة أمر آخَر، هو أننى أعتقد - ونحن نتحدّث عن كليات التربية فى الوطن العربى - أن كلية التربية ليست شيئا مستقلا قائما بذاته، وإنما هى جزءٌ مِن نظام أكبر ، هو النظام المجتمعى ، حيث أشار الدكتور سعيد اسماعيل فى جلسة الصباح إلى أننا ليست لنا هُوِيّة حضارية، ومِن ثَمَّ فاننا يجب أن نعالج القضيّة فى إطارها الأوسع ، وهو المجتمع الذى أنشأ هذه الكليات ، والذى يعيش فيه أعضاء هيئة التدريس ، والذى قَدِمَ منه الطلاب ، ليعودوا إليه بعدَ

تخرُّجهم ، للعَمَل فى مدارسه ، ومِنْ ثَمَّ يجب النظرُ إلى القضيّة من منظورها الكلّىّ ، فنبدأ بمعرفة : مَن نحن ؟ وما نوع الطالب الذى نريد أن نربّيه ؟ وما نوع المعلّم الذى يربّى هذا الطالب ؟ ولأىّ وطن عربىّ نفعَل ذلك كلّه - الوطن الكبير - أم وطن الدويلات الموجود الآن ؟

وعلى ذِكر العالَم المتغيّر ، إنه ربما تحدُث للوطن العربى تقسيمات أخرى ، وهذا هو التحدّى ، وهو التغيُّر الحقيقى الذى يجب أن نواجهه . وشكرا .

أ. د. عبد السميع سيد أحمد:

لفت نظرى فى أحد البحوث أنّ منهج البحث فيه هو المنهج الوصفى ، إلا أننى لم أتبيَّن فى هذا البحث أثر هذا المنهج الوصفى ، وقد أكون مخطئا ، لأننى لم أقرأ الورقة ، ولكن كثيرا من الباحثين يحاولون كلما كتبوا ورقة ، قالوا إنهم ساروا فيها وفقَ منهج معيَّن ، وليكن المنهج الوصفى ، بينما المؤتمرات على مستوى عالَمىّ ، وأحدُها كان عن مناهج البحث فى التربية ، ولم يذكُر فيه أىّ باحث منهجَ بحثه ، ذلك أن أوراق المؤتمرات هى من نوع الأوراق ، التى تسمَّى (ورقة الرأى) ، حيث يُوجَد المنهج فى ذِهن الباحث ويسير وَفْقَه ، دون أن يذكره ، فيضع فى ضوئه التحليل والنقد

والسياقات المختلفة، ويقدّم رأيه حول الموضوع المطروح، فليس هناك ما يدعو - إذن - للنصّ على أن هناك منهجا للبحث، بالطريقة الشكلية التى نسير عليها .

وهناك أمر آخَر، هو أننا ما دمنا نتحدث فى مجال التربية المقارنة، وهى - كما نعرف مِن أساتذتها - تؤكّد على القُوَى والعوامل الثقافية، كنتُ أودّ أن نتذوّق - ولو بصورة سريعة - الثقافة، والقُوَى والعوامل فى داخل هذه الثقافة، التى تقف وراء إعداد المعلم، سواء فى الخارج أو عندنا - ولا أقصد بالثقافة، الثقافة العامّة، المصرية أو العربية فقط، وإنما أقصد ثقافة كليات التربية، فإن كلية التربية، كأيّة كلية غيرها، وكأيّة جامعة، لها ثقافتها الخاصّة بها، متمثّلة فيما يجرِى فيها من صراعات، كالصراع بين الفكرة الليبراليّة والفكرة المِهْنِيّة، فالفكرة الليبرالية ترى أن العلوم التى ندرّسها للمعلم يجب أن تكون علوما تنظيرية، بهدف تحرير المعلّم وتنويره، ثم دَخَلَ الطابع المهنى إلى هذه الكليات، فأوجد نوعا من الصراع بين الأكاديميين التخصُّصيين، وبين الذين يدرّسون الموادّ التربوية والنفسية، مما يعكس الصراع حول فكرة المدرّس: هل هو مهنى أم مثقّف؟

وهناك صراعات أيضا بين أقسام الكلية المختلفة، مِمّا ينعكس على المعلم الذى نعدّه، وعلى تكوينه وعلى المفاهيم التى تُوجَد فى أذهان مَنْ يتولّوْنَ إعداده. فهذه اللمسة الثقافية الاجتماعية، التى تدور حول القُوَى والعوامل الثقافية، كنا نودّ أن نسمعها بصورة مكثّفة، أكثرَ مِمّا نسمع عن تجارب الآخرين، أو عن السوءات الموجودة فى إعداد المعلم فى مصر. وشكرا.

أ. د. محمد سيف الدين فهمى:

بدا لى مِن كلام سيادة الرئيس أن هناك فرقا بين الإعداد والتدريب، بحيث تكون هناك مؤسّسة للإعداد وأخرى للتدريب، وأنا أعتقد أن هذا الكلام قد فَاتَ أوانُه، وهو كلام مغلوط، ونحن نلاحظ الآن فى بعض كليات التربية أن بعض الأساتذة المسئولين عن إعداد المعلم ربما لم يروا المدرسة إلا عندما كانوا طلبة فى التربية العملية، ونحن نعرف معيدين وصلوا إلى رتبة أستاذ، حيث عُيِّنَ الواحد منهم معيداً بعدَ تخرُّجه مباشرة، ثم حصل على الماجستير فالدكتوراه، ثم تدرج فى السلك حتى وصل إلى الأستاذية فى التربية، وهو لا يعرف المدرسة، وربما كنتُ أنا واحدا منهم، وإن كنتُ قد اشتغلتُ بالتدريس لعدد طويل من السنوات - وما أردتُ أن أؤكّد عليه هو أن استراتيجيات

إعداد المعلم وتدريبه أصبحت استراتيجية واحدة، بمعنى أنَّ الإعداد يجب أن يكون مرتبطا بالتدريب، ونحن نعرف أنَّ مسئولية الإعداد الآن مسئولية مشتركة بين مؤسَّسات الإعداد، وهى كليات التربية، والمؤسَّسات التى تستخدِم المعلم، وهى وزارة التربية والتعليم .

وهناك تجارب عالَمية كثيرة الآن تتَّصل بإعداد المعلّم وتدريبه، فى أوربا وأمريكا وجنوب شرقى آسيا، حيث نجد ما يُسمَّى بمراكز التعلُّم للمعلمين، وفى هذه المراكز يمتزج أساتذة التربية مع جماعة المدرّبين، لوضع برنامج للتدريب - وأنا - على أية حال - أرى خطورة الفصل بين الإعداد والتدريب، لأن هناك تكاملا بينهما، فكلاهما تهدف إلى إعطاء مهارات أو خبرات أو قِيَم معيَّنة، ومِن الخطورة الفصلُ بينهما عندنا الآن، وأن تكون وزارة التربية عندنا لا تتَّصل بمعاهد الإعداد، فالأصل هو أن يكون الإعداد والتدريب معا فى كليات التربية، وأن تتعاوَن وزارة التربية مع هذه الكلّيّات، فيما تقوم به من عمل، بقدر كبير، حتى يستمرّ النموّ المهنىّ للمعلّم .

وشكرا .

أ. د. إبراهيم عصمت مطاوع:

حديث الأستاذ الدكتور سيف أوحى إلىّ في التوّ واللحظة، بطريقة التداعي الحُرّ، أن نُومِي بإنشاء قسم في كليات التربية لمتابعة الخرّيجين.

وفي الكلية الآن - كما هو معروف تربية عَمَلية، تنصبّ على الإعداد، بينما متابعة الخرّيجين - التي أقترحها، تنصبّ على التدريب. وهذا الأمر، حيث الجمعُ بين المجالين المرتبطين بطبيعتهما، نراه في كلية الطب، وفي المستشفيات الجامعية، حيث يتم إعداد الطبيب وتدريبه فيها - فهل يمكن إنشاء قسم لمتابعة الخرّيجين في كلية التربية، يتمّم عمل الكيان الآخر الذي يسمّى التربية العملية؟

على أن هناك مشكلة ستظهر، وهي وضع مراكز التدريب الحالية، في مختلف أنحاء الجمهورية، ويمكن حل المشكلة بإلحاقها بكليات التربية، فينضمّ كل مركز تدريب إلى أقرب كلية تربية منه، ولكن: هل تقبَل وزارة التربية هذا التنازُل عن مراكز التدريب التابعة لها؟

على أية حال، يجب دراسة الأمر، تطبيقا لما نادى به الدكتور سيف، مِن أن التدريب مكمّل للإعداد، وأنهما يكوّنان معا منظومة واحدة.

د. احمد غانم:

أُحبّ أن أُشير إلى أن ورقتي التي أقدّمها في جلسة الغد إن شاء الله، عن التنمية المهنية للمعلمين، أو دور كليات التربية في تنمية المعلمين مهنيا، حيث يأتي في إطارها النموّ المهني، والتدريب أثناء الخدمة، إضافة إلى بُعْدٍ رابع، وهو أخذ الورقة بمفهوم التنمية المهنية، كبديل عن التدريب أثناء الخدمة، وفي الورقة كذلك تصوُّر مقترَح لمنظومة فرعية يجب أن تنشأ في كليات التربية، تختصّ بهذه الجزئية.

د. سليمان عبد ربه محمد:

أتوجّه بالشكر إلى السادة الباحثين الأربعة، على ما بذلوه من جهد رائع في أوراقهم.

وقبل أن أبدأ ملاحظاتي على الأبحاث، أودّ أن أعبّر عن موافقتي وتأييدي للأستاذ الدكتور عبدالرحمن النقيب، فيما قاله، تعليقا على ما قاله الدكتور حسن شحاتة، فإذا كان الدكتور حسن يسأل: هل نحن في حاجة إلى كلية للبنين وكلية للبنات، فإنني أُجيب عليه بقولي (نعم)، لأننا نعيش في مجتمع مسلم.

أما بالنسبة لملاحظاتي على هذه البحوث، فهي أنه

بالنسبة للبحث الأول ، وهو خاص بالدكتور وليم عبيد ، حيث تَعَرَّض سيادتُه فى هذه الورقة لبعض واقع إعداد المعلم ، فركّز على برامج الإعداد ، وذكر عيوب النظام التكاملى والنظام التتابُعى ، ثم انتقل مباشرة إلى إطار لهذا الإعداد المقترَح ، حيث بدأ بهدف الإطار المقترَح ، ثم انتقل إلى مكوّنات هذا الإعداد ، وركّز فيه على ثلاثة جوانب ، هى مدّة الدراسة ومحتَوى الدراسة ، وآليّات الدراسة .

ولا شكّ أنّ ما جاء فى هذا الإطار كلام طيّب ، وفِكر جيد ، ولكن هل هذا الكلام يُفيد النظامين ، خاصّة وأن هناك دعوة مؤدّاها تركيز كليات التربية على النظام التتابُعى ؟

والفِكر - كما قلتُ - فكر طيّب ، ولكنّ ما أدهشنى هو أنّ الدراسة أتت - بعدَ الإطار - بدراستين مقارنتين لبلدين وإعداد المعلم فى كل منهما ، وهما الفلبين واليابان ، مما يمثّل بالنسبة لى جهدا زائدا .

أما بالنسبة للدكتور السيد البهواشى ، فبحثه صيغة مقترحة لإعداد معلم التعليم الأساسى ، بكليات التربية فى مصر ، وأعتقد أنه بحث جيّد ، وفيه جهد كبير ، ولكنّ ما جاء فى محاور البحث مركّز على ثلاثة جوانب ، لو نظرنا إليها لوجدنا أنها تركّز على جانب سياسة التعليم وجانب سياسة

القبول ، إضافة إلى جانب المقرّرات الدراسية ، وأعتقد أن عنوان البحث أكبر من هذا .

ولى بعض الملاحظات على البحث ، قد يكون مرجعُها أننى فهمتُ ما قرأتُه خطأً ، حيث يذكُر أن على كليات التربية أن تأخذ طلابها من بين ذوى المجموع المرتفع ، ككليات الطب والهندسة ، وأنه لا خوف على هذه الكليات من قِلّة عدد الطلاب الراغبين فى الالتحاق بها .

كذلك فأنا أرى أن هناك بعض التعميم ، خاصّة عندما يقول إن هناك فائضا فى بعض المعلمين ، خاصة فى محافظة المنوفية ، وأن ما ينطبق على المنوفية ينطبق على غيرها - ومثلُ هذا التعميم - فى نظرى - يحتاج إلى دراسة .

أما بالنسبة لبحث الدكتورة أمينة عثمان ، فهو بحث قيّم ، عنوانه دراسة تحليلية لاتجاهات معاصرة فى إصلاح التعليم وإعداد المعلمين فى كليات التربية بمصر ، ومن وجهة نظرى ، عندما قرأتُ هذا البحث ، أنّ هذه الاتجاهات ليست فى مصر ، وإنما الإفادة منها هى التى تتمّ فى مصر ولمصر ، أما الاتجاهات ذاتُها فهى فى بلاد أخرى ، يريد البحث أن يستفيد بها فى مصر .

وشكرا .

أمين النبوى :

ذكرت بعض الدراسات أن الدراسة تعتمد على المنهج الوصفى ، والمنهج الوصفى للأسف الشديد أحيانا يُحَمَّل فوق طاقته ، فالوصف لا يأتى فى الغالب إلا بوصف ، أو يصل فى النهاية إلى مجرّد تشخيص ، إذا كان مع الوصف شئ من التحليل للواقع ، ولكنى لا أستطيع أن أخرج منه بالكيفية التى أعالج بها معالجة حقيقية ، كما اقترح الدكتور السيد البهواشى ، عندما وضع صيغة مقترَحة ، وكما حاولت الدكتورة أمينة عثمان فى الدراسة التحليلية لاتجاهات معاصرة فى إصلاح التعليم وإعداد المعلمين - هذه المنهجية لا بد وأن تقوم على تداخُل بين ثلاثة أشياء ، هى الإعداد والاختيار والتدريب أثناء الخدمة .

ولذلك فإن كلمة أستاذنا الدكتور عبدالسميع أثّرت فىّ جدا ، حيث سأل : أين نحن ؟ حقيقة إننى يمكن أن أستفيد من الفكر المعاصر ، وأنطلق منه ، وأرى ما هو موجود فى التجارب الأخرى ، وهذا ضرورى ومفيد جدا فى عملنا ، ولكن من الضرورى أيضا أن أعرف الوضع الذى أنا فيه ، فهل عندنا نحن كليات تربية كتلك الموجودة فى انجلترا أو أمريكا ؟

إننى بحُكْم خبرتى القليلة والمحدودة جدا ، فإننى أرى أن كليات التربية فى مصر جامعات ، وليست مجرّد كليات

عادية ، فهى تضمّ كلّ شىء ، حتى التعليم الفنى ، ومِن ثَمَّ فهى لم تترُك لغيرها من الكليات شيئا ، وهى تتحمّل فوق طاقتها ، رغم ضعف إمكانياتها ، وحتى برامج التدريب ، فإننا نحمّل كليات التربية مسئوليته .

فنحن إذن فى حاجة إلى نوع آخَر من كليات التربية ، أو على الأقلّ إلى مدخل جديد لها ، أو منظومة جديدة ، حتى تستطيع أن تقوم بالعبء الضخم المُلقَى عليها ، فى ضوء عنوان مؤتمرنا (فى عالَم متغيّر) ، ولا بد أن أسأل نفسى : ما نوع المعلّم الذى أريده؟

لقد اتفقنا جميعا على أن كلية التربية لا بُدَّ أن تعدّ معلم التعليم الثانوى ، وتعدّ معلم التعليم الأساسى ، سواء الابتدائى والإعدادى ، ومع ذلك نجد أوّل ورقة عن إعداد معلم التعليم الأساسى ، كما نجد ورقة أخرى عن إعداد المعلمين - وهكذا فنحن فى حاجة إلى منظور جديد ، أو مدخل جديد ، للتوفيق بين الأوضاع المتداخِلة والمتناقِضة مع بعضها البعض ، والمتنافِرة أحيانا ، حتى نصل إلى صيغة مصرية للواقع الصعب جدا ، الذى تحياه كليات التربية فى مصر اليوم ، ويُنقَل منها للأسف الشديد إلى بعض الدول العربية .

وشكرا .

محمد عوض :

أرى أن بعض الأبحاث ركّزت على نوعية الطالب الموجود بكلية التربية، وهناك تساؤل أحبّ أن أسأله، هو : هل القضيّة قضيّة الطالب فى كلية التربية، أم أنها قضيّة ما تا يجرى على أرض الواقع فى المدارس ، وهل يكفى حصول الطالب على الليسانس أو البكالوريوس ليمارس مهنة التعليم، أم أن هناك ضوابط أخرى يجب أن تُوضَع ، مثل مسألة التوافق المهنى ، وتغيير مادّة التخصُّص ؟ وما دور كليات التربية فى ذلك كله ؟ وما موقفها منه ؟

وثَمّة تساؤل آخر، هو : هل تسمح كليات التربية لمعلمى اللغة الإنجليزية أن تأخذ المعلمين الذين يدرّسون فى مجال غير الذى تخصّصوا فيه ـ كمدرّسى اللغة الإنجليزية الذين تخرّجوا من قسم الفلسفة أو التاريخ مثلا ـ هل تسمح لهم بتأهيلهم فى المجال الذى يعملون فيه، أم أنه حقّ مكتسب ، كما رأينا فى جلسة الصباح ؟

ثُمّ ثَمّةَ سؤال أخير عن البحث المقدّم تحت عنوان (صيغة مقترَحة لإعداد معلم التعليم الأساسى) ـ فأين إعداد معلم التعليم الثانوى ، خاصة وأن كلية التربية بدأت تُعِدّ معلم التعليم الفنّىّ ـ أين معلم التعليم الثانوى فى مؤتمر عنوانه (كليات التربية فى الوطن العربى فى عالم متغيّر)؟

د. إبراهيم الزهيرى:

عنوان المؤتمر هو (كليات التربية فى فى الوطن العربى فى عالم متغيّر)، وكليات التربية هى المؤسّسات الرئيسية لإعداد المعلم بصفة عامة، فأين دورها فى إعداد معلم الفئات الخاصّة ؟ أين إعداد هذه الفئات على خريطة كليات التربية، خاصّة أن المورد الرئيسى لمعلم الفئات الخاصة، سواء السّمعية والبَصَرية أو الفكرية، هو دُور المعلّمين والمعلّمات، وهى حاليّا فى حالة تصفية، فمَن المسئول مستقبلا عن إعداد معلم هذه الفئات، سواء كان ذلك من منظور تصنيفى أو من منظور غير تصنيفى ؟

أما فيما يتعلّق بالبعثات الداخلية، فإن الشرط الأساسى لها هو أن يكون حاصلا على دبلوم المعلمين أو المعلمات لمدّة عام واحد، ودُور المعلمين والمعلمات فى طور التصفية الآن، ومعنى ذلك أن المورد الرئيسى للبعثة الداخلية على وشك أن يُغلَق، فأين المصدر البديل لتخريج معلم الفئات الخاصة؟

يُضَاف إلى ذلك أن الدراسات تشير إلى انخفاض مستوى خرّيجى دُور المعلّمين والمعلّمات، وانحسار دور وفعالية البعثات الداخلية فى إعداد معلم الفئات الخاصة - فأين كليات التربية من ذلك كله ؟ وشكرا .

عبد الناصر محمد رشاد :

أتّفق مع كلام الدكتور ابراهيم ، وأُضيف إليه أن كلية التربية اتّخذت قرارا بعدم قبول الطلاب المكفوفين داخل الكلية ، وذلك منذ سنة ١٩٨٣ أو ١٩٨٤ ، وكُنتُ أنا أوّل المتضرّرين مِن هذا القرار ، لأنى كنتُ أودّ أن ألتحق بالكلية ، ولكنى رُفِضْتُ فى هذا العام ، بسبب هذا القرار .

أُضيف إلى ذلك أن البعض منا (نحن المكفوفين) قد التحق بالدراسات العليا بالكلية ، وبعدها فُوجِئْنَا بقرار فى العام الماضى يقضِى بحرماننا من الالتحاق بالدراسات العليا أيضا ، ومِنْ ثَمَّ فإننى أسأل - مع الدكتور ابراهيم - عن الجهة التى ستتولّى تخريج معلّم الفئات الخاصّة ، خاصّة وأن معلم هذه الفئات الخاصّة يحتاج إلى قُدرات ومهارات لا تتوفّر للمعلم العادىّ ؟

وشكرا .

محمد عبد اللطيف :

بالنسبة لكلام الأخ عبدالناصر ، أنا أعترض على جزئية مِمَّا قاله ، وهى أن الطلبة الذين أكملوا دراستهم هنا فى الكلية ، لم يفعلوا ذلك ليعملوا فى مجال التخصُّص

الذى تخصَّصوا فيه، وعندنا عبدالناصر مثلا، فهو زميل لنا فى قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، ومِن ثَمَّ فقد ترك التربية الخاصّة تماما .

ومِن ثَمَّ فالمفروض أن نضع اعتبارا خاصّا لهذه الفئات الخاصّة، بإنشاء قسم خاصّ بهم، لأن الطالب الذى يتم دراسته العليا منهم لا يستمرّ فى نفس التخصُّص بالضرورة .

أما بالنسبة لكلام الأستاذ أمين النبوى، مِن أن منهج البحث الوصفى عليه كلام، فإنى أرى أن الوصف لا بدّ أن يتبَعه تحليلٌ وتفسير، ومِن ثَمَّ فإن الباحث لو أنه استخدم المنهج الوصفى استخداما جيّدا، وبطريقة ملائمة لبحثه، فإنه سيصل به إلى نتائج جيدة، فالمنهج الوصفى منهج علمى أيضا، وله احترامه أيضا، بشرط أن يُستخدَم استخداما صحيحا، شأنُه فى ذلك شأنُ غيره من المناهج .

وشكرا .

د. أحمد إبراهيم:

مِن خلال البحوث التى سمعتها كلها، أُحِسّ بأننا نبحث فى شتات، وبأن كُلاًّ منا يتناول ظاهرة أو مشكلة، مِن وجهة نظره، دون أن ترتبط ببقية الظواهر التعليمية، ومِن ثَمَّ يتبادَر إلىَّ السؤال التالى : ألم يَحِن الوقتُ بعدُ

لكى نضع فلسفة تربوية عربية، تتضمَّن جوانب العملية التعليمية ، فى صياغة عربية، سواء على مستوى إعداد المعلم وعلى مستوى محتويات الدراسة وفى نمط تربية الطالب المتعلّم - فالحقيقة أننى كنت أنتظر أن أجد لأىّ موضوع مِن الموضوعات التى عُرِضت، سواء فى جلسة الصباح أو فى هذه الجلسة، أىَّ مدخَل لفلسفة تحكُمنا فى العمل التربوى ، ولكنى لم أجد .

إننى رغم خبرتى فى الميدان ، لا زلتُ حتى الآن ، لا أعرف الأيديولوجيا التربوية الخاصّة بنا ، ولا فلسفة التخطيط التربوى الخاصة بنا ، ولا فلسفة التخطيط لتعليمنا ، فمَن نحن ؟ وإلى أين نسير ؟

إن المشكلة ليست مشكلة الواقع الذى نعيشه، وإنما المفروض هو أن نفكر فيما ينبغى أن نكون عليه، سواء قلنا بتطوير التعليم ، كما تَمَّ فى مؤتمر سنة ١٩٨٧، أو قلنا بتحديث التعليم ، كما نقول الآن - والمهمّ فى ذلك كله هو أن تكون لنا فلسفة، أو إطار فلسفى ، تسعَى العملية التعليمية فى مختلف التخصُّصات لتحقيقه - وأرجو أن أسمع تعقيبات السادة أساتذتنا بهذا الخصوص، ولهم الشكر .

أ.د عبد الغنى عبود :

أوّلا أنا أشكُر للإخوة الزملاء أصحاب الدراسات الأربع ، ولمن نابوا عنهم ، وللمعقّبين والمقرّرين - فقط أريد أن أنبّه إلى عدد من الأمور ، أوّلها أن فكرة المؤتمر طُرِحَت ووُزِّعَت أوراقُها على الناس وفق محاور ، وأنهم استجابوا لها وكتبوا فيها - فإذا كان هناك خطأ ، فهو خطؤنا وليس خطأهم .

أما الأمر الثانى ، فهو أن الدراسات أتت إلينا ، فقمنا بتحكيمها ، وأصررنا على إصلاح أىّ شىء طُلِبَ إصلاحُه ، مهما كان صغيرا ، وأذكُر هنا أن أوراقا نُزِعَت من الدراسة وسافرت إلى البحرين ، ليضع عليها صاحبُها بعض همزات وبعض علامات استفهام وغيرها ، ولم نرض نحن بعمل ذلك ، وفضّلنا أن يقوم صاحب الدراسة بنفسه بذلك ليتعلّم ذلك أيضا ، وهو موجود معنا الآن ، وهذا هو جوهر تنظيم المؤتمر ، وليس من عمل التنظيم أن يسأل باحثا : لماذا كتبتَ فى كذا وتركتَ كذا ، طالما كان الموضوع المكتوب فيه من موضوعات المؤتمر ، وأعتقد أن إعداد معلم التعليم الأساسى مِن هذه الموضوعات ، لأن هذا المعلم يُعَدُّ الآن فى كليات التربية فى مصر ، ولأن لهذا الإعداد فيها مشاكله التى نُحِسُّ بها جميعا .

أما الأمر الثالث ، فهو للفتة الذكيّة للدكتور عبد السميع عن

ثقافة كليات التربية وردّت على بالنا فعلا ونحن نخطّط للمؤتمر بصورة أو بأخرى ، إلا أننا رأينا أن يكون العنوان المعبّر عن ذلك هو واقع هذه الكليات فى الجلسات التالية ، سواء فى جلسة دراسة الواقع ، وفى جلسة التجارب المعاصرة ، إذ لا تتمّ مثل هذه الدراسات ، دون دراسة ثقافة هذه الكليات ، عندنا وعند غيرنا على السواء .

ومما تجدُر الإشارة إليه ، أننا رتّبنا لاستخلاص واقع كليات التربية فى مصر اليوم مِن عدد مِن العمداء المرموقين ، الذين رأينا أنهم يمكن أن يُضيفوا إلى الندوة وإلى المؤتمر على السواء ، ورأيناهم قادرين على الحضور فى ظروف امتحانات التأهيل التربوى ، التى بدأت مع بداية أعمال المؤتمر .

هذه مجموعة من التعقيبات ، رأيتُ أن أقاطع بها مُسْلسَل التعقيبات ، وأعتبرُ ما قلتُه نقطةَ نظام ، لأنه ليس من وظيفتنا هنا - فى تصوُّرى - ولا يليق بنا - أن نتعرّض لزميل صاحب دراسة تَمَّ تحكيمُها وقُبِلَت لتكون ضِمن أعمال المؤتمر ، بالمساءلة أو المحاكمة على هذا النحو ، رغم ما بذله من جهد فى بحثه ، ويؤسفنى أن يكون من أوائل من سنُّوا هذه السُّنَّة السيّئة اثنان مِمَّن عايَشوا البحوث مِنْ أَلِفِهَا إلى يَائِهَا ، وهما أمين وسليمان ، مِن قسم التربية المقارنة ، ومِن الهيئة التنظيمية للمؤتمر .

إننا نتعامل مع زملاء فكّروا واجتهدوا، ولا نتعامل مع طُلاّب ماجستير أو دكتوراه، ومِن أدب الحِوار معهم أن نتعامل مع صاحب الرأى بالحُسْنَى، حتى ولو اختلفنا معه.

واسمحوا لى أن أُنْهِىَ تعقيبى على التعقيبات بأمر يتصل بجلسة الصباح، وعلى وجه التحديد ورقة الدكتور وليم عبيد عن (الإطار التكابعى)، حيث يتّضح منها ميله للنظام التتابُعى، ومِن حقّه أن يميل كيف شاء، ولكننى أحبّ أن أوضح أن للنظام التتابُعى مِن الميزات والعيوب ما للنظام التكامُلى، ومِن ثَمَّ فالنظامان جيّدان، مِن زاوية، وسيّئان من زاوية أخرى، وإذا أردنا أن نفاضل بينهما فسيكون ذلك أمرا صعبا، كما أنه أمر غير مفيد، وإنما المفيد هو البحث فى طريقة للارتقاء بالمهنة، مِن خلال هذا النظام أو ذاك، ورأيى الشخصى أن ذلك يتمّ بجعل مدّة الدراسة بكلية التربية خمس سنوات، سواء تَمَّ ذلك فى كلية التربية بالنظام التكامُلى، أو بدراسة أربع سنوات فى الكليات الأكاديمية، تتبعُها السنة الخامسة فى كلية التربية، بالنظام التتابُعى - وبذلك ننهض بالمهنة من خلال الارتقاء فى الإعداد الأكاديمى والإعداد التربوى للطالب، كما يحدُث فى كلية الطب والهندسة على سبيل المثال. ثم يأتى دورنا نحن بعدَ هذا المدّ، فننقّى برامجَنا ومناهجنا، ونتصدّى لقبول الطلاب من مكتب التنسيق، دون ما تدخُّل منا لاختيار من يصلُح للمهنة.

وأعتقد أن أصعب جزء فى العملية هو الجزء الخاص بنا ، فنحن نقدّم لطلابنا شيئا سيّئًا للغاية ، بالفعل ، وأذكر أننا اكتشفنا ذلك بأنفسنا ونحن نراجع برامجنا ومناهجنا ومقرراتنا فى القسم ، حتى أننا لم نهدأ منذ ثلاث سنوات من العمل المتواصل ، وأن المقرر الواحد يستهلك منا اجتماعين اثنين وثلاثة اجتماعات أحيانا قبل إقراره .

إنه جهد لا بدّ أن يُبْذَل ، ولكنه جهد واجب ، ويجب أن يكون جهد الكلية كلها ، ليكون جهدا مؤسّسيّا ، لا جهدا فرديا ، يضيع وسط الركام .

وأشكر لكم حسن الاستماع ، وآسف على الإطالة فى نفس الوقت .

أ. د. حامد عمار:

أوّلا ، أريد أن أبدأ بالنقطة التى أشار إليها الأستاذ الدكتور عبدالغنى عبود ، فيما يتعلق بأدب الحوار ، التى أوافقه عليها تماما ، وأضيف إليها شيئا آخر يمكن أن يسمّى أدب الحضور ، ففى الصباح ، كانت هذه القاعة مليئة بالحضور ، ثم هاهى بعد الظهر انكمشت وتقلّصت ، ولستُ أدرى لذلك سببا ، إلا أن يكون قول الشاعر (الكرام قليل) .

وقد أحببتُ أن أبدأ بالإشارة إلى ذلك ، لأنه فى حدّ ذاته

دلالة على مدى الاهتمام بهذه القضايا التى نُشير إليهـــا ، ونراها فى غاية الأهمّيّة ، وهى المشروع الحضارى لمصر وللعالم العربى ، وحين نجد أنفسنا مضطرّين إلى أن نواجه المشكلـــة ، وإلى أن نضحّى ببعض الوقت ، ننسحب .

إن الحرص على المشاركة فى مثل هذه القضايا قِيمَة يجب أن نحرِص عليها ، ونمارسها عمليا ، حتى تنتقل منا إلى مَـــن نعلّمهم ، كالعدوَى ، ومِن ثَمَّ فأنا لا أجد مبرّرا يمكن أن يُقبَل لهذا الذى سمَّيْتُه انسحابا .

أما النقطة الثانية التى أحبّ أن أُشير إليها ، فهى أننا فى كثير من مناقشاتنا ، نجد أننا قد ابتُلِينَا فى أدبيـــات التربية بميكروب المجرَّدات ، حيث نتحدّث باستمرار ، ونريـــد منظورا شكلُه كذا ، وتغييرا شكلُه كذا ، وعادات .. ومعـــارف .. كلُّها مجرَّدات ، أو مفاهيم مجرَّدة ، لا أجد مانعا مِن البـــدء بـــالتفكير فيها ، ولكننا فى الوقت نفسه يجب ألا نقـــف عندها ، وإنما نربطها فى أذهاننا بواقع ترتبط به ، لأننا حين نتحدّث عن مهارات أو مُكْنَات (بدلا من لفظ كِفَايات) ، معيَّنـــة ، إنما نضعها مرتبطة بالواقع الذى نريد أن نغيّره ، بمعـــنى أن هذه الأشياء تمارَس بطريقة معيَّنة ، ومعروف من دراسة الواقـــع ، وأننا نريد أن نعالجها بطريقة أخرى ، وتوجُّه آخر ، وليتنـــا نستطيع فى بحوثنا ودراساتنا أن نرتبط أكثر بالواقع ، وأن

ننظر إلى كل فكرة مجرّدة فى ضوء ارتباطها به، وإلا كانت فكرة هُلامية..

فنحن مثلا حين نتحدّث عن قبول الطلاب مثلا، وأقصد الطلّاب الذين يأتون إلى كليات المعلمين، نجد أنفسنا نتحدّث عن شىء مجرّد اسمه المواصفات، وهذا المصطلح (المواصفات)، مصطلحٌ أتانا مِن عالَم البناء أو المبانى، ومعناه أن الطلّاب الذين يأتون إلينا لا بُدّ مِن تشكيلهم وإعادة تشكيلهم باستمرار لأن هذه هى مهمّتنا، حتى نجعلهم على النحو الذى نريده، لأنهم لن يأتوا إلينا كما نريدهم بالضرورة، فالاختيار مهمّ، إلا أننا إذا أتانا مَنْ لا يصلُح لنا، فيجب ألّا نسلّم ونسكُت، وإنما علينا أن نُعيد الصياغة والتشكيل، فتلك هى مسئوليتنا، بأن نعلّم، ونعدّل أنواع التعليم، ونعدّل المهارات والتصوُّرات وأنواع التفكير وطريقة الكتابة، وغير ذلك، كما يفعَلون فى عالَم البناء، وعلمُ النفس يتحدّث كثيرا عن هذه الأمور.

وثَمَّةَ أمرٌ آخَر، هو أننا تحدّثنا عن عالَم متغيّر، ونسأل أنفسنا: هل هناك شىء غير متغيّر، منذ خلق اللهُ الأرضَ ومَنْ عليها؟ إن العالم متغيّر باستمرار، ولكن ما الحكمة فى أن يُوصَف العالَم بالتغيُّر فى هذه الأيام؟ وما الاختلاف فى التغيّر فى هذه الأيام، عنه فى الثمانينات أو السبعينات

أو الأربعينات أو الثلاثينات أو سنة ١٩٢٩، حيث بدأ معهد التربية العالى للمعلمين - مثلا ؟

ما هى أنواع التغيُّر ؟ وعلى أى المستَويات حدث تغيُّر؟ هل حدث تغيُّر على المستوَى المحلّىّ الوطنىّ أم على المستوَى العربى أم على المستوى العالَمىّ ؟

وهنا لا بد ألا نكتفى بالوصف ، وإنما نتجاوزه إلى التحليل - تحليل كل التغيُّرات المرتبِطة بالثقافة ، والمرتبِطة بالتكنولوجيا ، والمرتبِطة بالعلاقات الاجتماعية ، والمرتبِطة بالتغيُّرات فيما بين الفئات والطبقات الاجتماعية - فهذه هى المادّة الحقيقية للتغيُّر ، التى نضعها فى اعتبارنا ، ونحن نُعِدُّ المتعلّم ، فى هذا العالَم المتغيّر .

وفى هذا السياق ، أُحبّ أن أُشيرَ إلى قضيّة كلية البنات ، لأنها جزء مِن المتغيّرات ، على الأقلّ بالنسبة لى ، فهناك كتاب لأحد علماء الأزهر الأفاضل ، استغرق فى كتابته ستّ سنوات ، وقدَّم له فضيلة الشيخ محمد الغزالى ، وفضيلة الأستاذ القرضاوى ، اسمه (تحرير المرأة فى عصر الرسالة) ، وهو مِن أربعة أجزاء ، وأنا أرَى أن يكون بكلّ كلية من كليات التربية نسخة منه ، فى مكتبتها ، لأهمّيّته ، حيث يوضّح الكتاب كيف حرَّر الإسلام المرأة بالفعل تحريرا كاملا ، فى شخصيتها ، وفى رسالتها ، وفى مشاركتها فى الحياة الاجتماعية ، فى السلم وفى الحرب ،

ويدعم الكتاب الرأى الذى يراه صاحبُه بآيات القرآن الكريم وبالحديث النبوى الشريف والسنة، لأن عملية الاختلاط فى حدود الشريعة والآداب التى حدّدتها كانت موجودة، وكانت البنت المخطوبة تجلس مع خطيبها، وتقدّم له القهوة، وكانت المرأة تذهب إلى الصلاة، كما يُشير الكتاب إلى أنها كانت تخرج للصلاة فى وقت لا يتصوّر الإنسان أن المرأة تخرُج فيه أبدا، وهو وقت العشاء ووقت الفجر، فهذا التجديد فى الفقه وفى الثقافة الإسلامية عامل مهمّ جدا، ونحن نتحدّث عن عالَم متغيّر - فالعالَم المتغيّر عالَم فيه اجتهادات، فى الفقه، وفى التأويل، وفى التفسير، بما لا يتناقَض مع النصّ الصريح والنصوص القطعية.

ونعود إلى القضايا التى تشغلنا فى الإعداد، وأنا أرَى أن المسألة إنما هى مسألة ربط بين ما نقوله الآن وما قلناه فى جلسة الصباح، حيث نقول إن المعلم رجل ذو مِهنة، بما للمِهنة - كمفهوم - من دعائم أربع، فالتغيير جزء من الفلسفة، وكذا الجانب الثقافى، الذى نتحدّث عنه، ووظيفة المدرس أن يُسهِم مع غيره فى تغيير المجتمع، تغييرا يعنِى تطويره إلى الأحسن، وهذا التغيير مهمّة المدرس الأساسية، كما أنه مهمّة التربويين فى معاهد إعداد المعلمين، أن يُودِعُوه كمنهج فكرىّ وفلسفىّ فاعلٍ للعملية المرتبطة بإعداد

المعلم للتعليم ، إذ المشكلةُ عندنا أنّنا ننمّى فى أنفسنا وفى طلابنا القدرة اللفظية المجرَّدة ، وأنا على استعداد أن أتناوَل الكتب ، بما فيها كُتُبى ، لنجد ما فيها ، أو لنقل معظمه ، ألفاظا مجرَّدة ، وكلاما فى الهواء لا علاقة له بالواقع ، ومجرّد (كليشيهات) ، كلما كان (الكليشيه) منها أكثر تعقيدا ، كان أكثر عَلْمَوِيّة ، وهذا هو ما ننقُله لطلابنا ، ونعقّد به أنفسنا ، ولذلك فإن الناس لا يصدّقون كلام كليات التربية ، ولا أبحاثها ، فالمسألة مسألة عرض وطلب ، والطلب على أىّ بحث موجود ، لأن الكل يُريد أن يرى فكرا جديدا معقولا مقبولا ، له معنَى ، وله دلالة ، وله مغزَى ، يستطيع أن يحرّك الواقع ويحسّنه ، فلا أحد يكرَه ذلك .

وقد سمعت اليوم أن شركة IBM ، التى كانت تكسب ستة مليارات دولار فى السنة ، خسرت فى هذا العام خمسة مليارات دولار - لماذا ؟ لأن هناك باحثين ، توصّلوا مِن خلال البحث العلمىّ إلى اكتشافات واختراعات ، لم تستغلّها إدارة الشركة ، ولم تُدْخِلها فى خطة الإنتاج لتسويقها ، مِمّا دفع بهؤلاء الباحثين إلى شركات أخرى للكمبيوتر ، مِمّا جعل هذه الشركات تضرب شركة IBM ، وهكذا كان عدم تنفيذ شركة IBM لنتائج البحوث وبالا عليها ، أما بحوثنا نحن ، فليس لها مردود ، ومِنْ ثَمّ فليس هناك طَلَب عليها .

ولو أنَّ بحوثنا استطاعت أن تقدّم لواضع السياسة التعليمية ومنفّذها حلولا علمية حقيقية لمشكلات حقيقية على أرض الواقع ، لسارَعوا إليها ، ولكننا نترُك الواقع ، لنشغل أنفسَنا بقضايا البحوث ، وبالمنهج الوصفيّ ، وما شَابَهَ ذلك .

وأذكُر أننى عندما عدتُ إلى قسم أصول التربية ، سمعتُ بقصّة المنهج الوصفى وذُهِلْتُ ، وسألتُهم : منذُ متى اخترعتم هذا المنهج الوصفى ، الذى نعمل فى القسم منذ حوالى عشرين بدونه ؟ فما حكاية هذا المنهج الوصفى ؟

إنك - وأنت تبحث - تَصِف ، وأنت - حين تصف - لا تصف ، وإنما أنت تختار - مِن خلال إطار معيّن اخترتَه - المُعطَيات التى تسمّيها ، وهذا الإطار هو الذى يُملِى عليك الاختيار لمعطَيات معيَّنة ، لتركيبها ، والوصول بها إلى صورة معيَّنة ، تجسّد الواقع .

ولا أُريد أن أُطيل فى الأمور المنهجية ، وإنما الذى أُريد أن أُشير إليه ، هو أننا فيما يتعلّق بالقضايا المرتبطة بالمعرِفة العالَمية ، فإننى أعتقد أننا نَجْتَرُّ بعضُنا البعض ، حتى فى ميدان التربية ، كطلاب للماجستير والدكتوراه ، وأننا - كأساتذة - لا نقرأ لبعضنا البعض ، ولو أننا قرأنا الأدبيات العالَمية ، وقرأنا لبعضنا البعض ، فسوف نستطيع أن نُكوِّنَ

فكرا مشتركا ، وهذا الفكر ليس مِن الضروريّ أن يكون مدرسة ، أو مدارس ، وليس مِن الضروريّ - فى مسألة المدرسة تلك - أن تكون متّفقة مع بعضها البعض ، ولكنها سوف (تُلاغِى بعضها)، أو بتعبير أكثر تهذيبا ، سوف تتحاور ، حول قضايا ، وحول مشكلات ، بحيث يُبدِى كلُّ واحد رأيه أو وجهة نظره ، بدلا مِن وضعنا الحاليّ ، الذى يسير فيه كلٌّ منا فى قوقعة معيَّنة يعيش فيها ، منعزِلا عن الآخَرين .

وهذه مسألة مهمّة جدا بالنسبة للإعداد فى التربية ، أن تتكوّن مدارس فكرية ، مِن خلال التفاعُل مع الأدبيات ، والتفاعُل مع واقعنا ، بحيث نجعل الأدبيات العالَمية رافدا لنا .

وكلمة (رافد) هنا ليست كلمة مجرَّدة ، لأنها تعنِى : إلى أىّ مدَى أستطيع أن أُحَسِّنَ واقعى ، مِن هذا الذى وصفتُه بأنه (رافد)؟ وإلى أىّ مدَى أستطيع أن (أُجَذِّر) واقعى مِن خلاله (بمعنى أن أجعل له جذورا) ؟

والكلام عن العلاقات المستورَدة والفكر الاستعمارى - كل هذا يرتبط بإيجاد مدرسة نقدية فى التربية ، تستطيع أن تنقُد وأن ترَى إلى أىّ مدَى يُعَدُّ هذا الفكر مقبولا ، وقادرا على تحريكه وتطويره ، أو إلى دفعه إلى الوراء أو إلى تجميده؟

إذن فهناك متغيّرات لا بدّ من حصرها ، على كل المستويات ، وهذه المتغيّرات هي : نحن نريد مِهنة ، فما مفهوم المِهنة ؟ وما هي محاور العمل ؟ وما نوع المعرِفة ، بغَضّ النظر عن التكامُلي والتتابُعي ؟ فالمهم ليس النظام ، وإنما القضية هي قضيّة المعرِفة ، والمعرِفة قائمة على مُعطَيات كل علم ، وأن يفهم الطالب النظام المعرِفي لهذا العلم ، وهل التاريخ - مثلا - مجرّد جمع للحقائق ، أم أنه نظام يوضّح أن هناك عوامل للتغيُّر - عوامل للتطوُّر - عوامل للثبات - عوامل للصعود والهبوط ، فهناك جهد إنساني وجهد بشري يصنع التاريخ ؟

وإذا ما انتقلنا من التاريخ إلى المواد التربوية ، فإنني لا بد أن أسأل نفسي : ما جوهر التربية المقارنة ؟ وما جوهر أصول التربية ؟

وعندما أصل إلى الحكمة من إيجاد النظام المعرِفي لقسم أصول التربية ، فسوف أستطيع أن أصوغ المنهج ، ويكون مفهوما بالنسبة لي ، ومفهوما بالنسبة للطالب ، وبالتالي يستطيع الطالب أن يكوّن نظرة ناقِدة لهذه الأمور .

وإلى جانب الجوانب العلمية والجوانب المِهنية ، هناك أيضا الجوانب الشخصية ، التي نسمّيها بجوانب التفَرُّد ، أو

جانب العلاقة بين كون الإنسان كائنا متفرّدا وكونه كائنا اجتماعيا ، لنعرف : كيف نُقْنِع مدرسا بتنمية الحواسّ؟ وكيف نُقنِعه بتنمية التفكير العلميّ ؟ وبقيمة التجربة فى المعرِفة ؟ كيف أُمَكِّنُه مِن أن يحتَفِظَ هذا ، حتى يُصبِحَ جزءا من قناعاته المِهنية وقناعاته الفنّيّة، إذا لم يكن هو قد مَرَّ بهذا ؟

وأنا أُذَكِّر دائما بهذه التجربة، عندما كنا فى جامعة لندن ، حيث قالوا لنا : إن ما درستموه فى دبلوم التربية فى الماضى غير مُجْدٍ، فلتتعلَّموا دبلوم تربية من جديد، حيث أخذنا نلعب ألعابا رياضية، ونمارس هوايات، وكنا فى هوايات التصوير ندخُل الغرفة المُظلِمة ، وفى الفنون نُمْسِك بالريشة، سيرا على المَثَل القائل (مَنْ ذاقَ عَرَف) .

ولكن : كيف يمكن أن تُدْخِل هذه الموادّ كموادّ محترَمة، وخبرات أساسية، ونُقْنِع بها المعلم ، ليرى أنها وسيلة من وسائل التعلُّم ، ووسائل التفرّد ، التى يستطيع بها التعبير عن نفسه؟ أُضِفْ إلى هذا : كيف يمكن أن نطلُب مِن المعلم نفسِه أن يعلّم نفسَه ذاتيا ؟ وما هى الفُرصة التى تُتَاح للمعلم خلال أربع سنوات، لكى يجعل القراءة جزءا مِن منهجه ؟

لا بدّ أن تكون هناك ساعات مخصّصة فى صميم الجـــدوَل ، للقراءة الحرّة . وربّما كان الدكتور حسن شحاتة وجماعتـــه يتكلمون عن القراءة الحُرّة والقراءة الصامتة ، فإذا كـان التلميذ لا يقرأ مِن ابتدائى وإعدادى ، فلكى نعدّل من هذه العادة ، لا بدّ أن نفتح الطريق ، لأن تكون القراءة الحُـرّة جزءا مِن أعمال السنة ، ونجعل الطالب يقوم بتلخيص الكُتُـب وعرضها ، وأن تكون عملية القراءة وتكوين عادة القراءة جزءا مُهِمّا جِدّا مِن البرنامج .

وأخيرا أُحِبُّ أن أُشير إلى ما تَفَضَّل به الدكتور عبد الغنى عبود ، فيما يتعلّق بعدَد السنوات ، وأنا أعتقد أننا مادمنا نتحدّث عن عالَم متغيّر ، تتزايَد فيه المعرِفة العلميـــة ، أو المعرِفة المِهنية ، وأساليبُها وتجدّدها ، فلا بدّ مِن أن نزيـــد سنة ، وأعتقد أن هذه عملية ضرورية .

وأَوَدّ أن أُشير إلى أننا ، سواء فى المناهج أو غيرها ، لا نزال نعمَل بنظريات فى عِلْم النفس ، وعلم نفس التعلُّم ، أو الصحّة النفسية ، تنتمى إلى الأربعينات ، والنموذج عليهـــا نظرية بلوم . وكلنا يعرف بلوم ، ولكن المشكلة عند تطبيقه . إنك تستطيع أن تعلّم أىَّ موضوع ، حتى التفاضُل والتكامُـل ، لِطالب فى الإعدادى ، بشرط أن تقدّمه له بالطريقة المناسِبة ،

وبالمثابرة، وهذا شرط ضرورىّ ، إذ يتميّز به اليابانيون ، مما يُضايِق الأمريكان .

فمِن خلال الأسلوب والطريقة العَمَلية، التى أشرتُ إليها فى الخطاب والرسالة التى ينقُلها المعلّم ، والنموذج على ذلك ، أن تبدأ بالمحيط فى العوائد الاجتماعية، حيث أن البدء بالبيت، ثم المدرسة، ثم الحىّ ، أو البدء مِن بيئة محدودة، ثم التوسّع فيها - هذا المنهج ثبت فى دراسات متعدّدة، أنه لا يُثير الاهتمام لدَى الطالب ، لأنها أمور مألوفة ومعروفة للطالب ، وبهذا تقتُل رغبتَه فى الشوق إلى المعرفة، ولا تُثير اهتمامه، فالأطفال يعرفون الصواريخ ، ويعرِفون الألعاب الأوليمبية فى برشلونة، ويعرفون أين برشلونة - فكيف نُثير اهتمامات الطفل ، ونستغلّها لتوسيع معرِفته، وإثارة شوقه إلى المعرفة ؟

إن أهمَّ شىء فى المعلم هو أن ينفّذ فى متعلّمه ما نعلّمه نحن إياه، فى إعداده، وأن يجعل الطفل محبّا للقراءة، وأن يكون فى شَوْق ، بل وفى عِشْق ، للمعرِفة، وزيادة المعرِفة .

وشكرا .