علم النفس التربوي كمقرر في الدراسات العليا
رؤية ناقدة لوضعه في الجامعات العربية ورؤية مستقبلية في اطار التربية العملياتية (١)

محمد رفقي عيسى *

الملخص

إن الهدف الأساسي من التربية العملياتية Process Education هو تعليم مهارات عالية التعميم ، أو استراتيجيات تمكن المتعلم من حل نوعيات عديدة من المشكلات ، وتجعله على مستوى التفاعل الفعال مع العالم المتغير الذي يعيش فيه . ولكي يكون مقرر علم النفس التربوي منفّذا في الإطار العملياتي فإنه يجب أن يحوي أهدافا عريضة تهتم بتنمية كفاءة الدارسين في هذه المهارات العالية التعميم ، ذات القدرة التكيفية بعنصريها ، المماثلة والمواءمة ونظرتنا إلى المداخل التقليدية . وبعض المداخل المستحدثة في تدريس مقرر علم النفس التربوي ــ مثل التعليم المبرمج والاختبارات المرجعية الميزان والتعلم من أجل الاتقان ــ لا تأتي داخل المدخل العملياتي ، بينما تقترب برامج التدريس الخاضعة لتحكم المتعلم (L C I) من هذا المدخل ، وإن كانت ما زالت محددة في المهارات المطلوبة والناتجة عنها .

ويتطلب المدخل العملياتي Process Approach لتدريس مقرر علم النفس التربوي ، القيام بتحديد أهداف عملياتية عامة ، يليها عدد من الأهداف المتوسطة ؛ التي ترتبط بأنماط معينة من الأداء ، وإن كانت عمومية في المواقف المرتبطة بها ، ثم يأتي مستوى ثالث من الأهداف المرتبطة بمواقف محددة وأداءات معينة تختلف باختلاف الأفراد . ويجب أن تكون الأهداف العملياتية العامة متخطية لحدود المقرر (علم النفس التربوي) ، وأن تكون عامة تسهم في بناء ما يمكن أن نطلق عليه الانسان المثقف القادر على التنظيم والنمو الذاتي ، وعلى الطرف الآخر يكون محتوى المقرر مرتبطا بالمادة العلمية ذاتها ؛ التي تتأثر هي والسلوك التدريسي ، وإدارة البرنامج ، بالأهداف العملياتية العامة ، وتساعد الاختبارات في النهاية على تقويم مدى اكتساب هذه المهارات ، أما المستوى الوسيط فيشكل نقطة التدرج وحلقة الاتصال بين المستويين .

مقدمـــــة :

تعرضت كليات التربية في مصر لحملة عنيفة مؤداها أنها ـــ أي كليات التربية ـــ لم تثبت جدارتها في تحقيق الهدف المتوقع منها ، أو على الأقل فإن جهات أخرى تقوم بتخريج أفراد يعملون في نفس المجال الذي يعمل فيه خريجو كليات التربية قد أثبتت أنها أكثر كفاءة في إعداد هؤلاء الأفراد لما ينتظرهم . وقد أدى هذا الهجوم إلى ظهور ردود فعل متزامنة من المهتمين بهذه المعاهد التربوية ، واتخذت ردود الفعل هذه اتجاهين أساسيين أحدهما دفاع عن الأداء وإيجاد مبررات للتقصير فيه ، وآخر ينادي بالتطوير والوصول إلى أقصى الممكن من النتائج من المتاح من الامكانات . ونادى كلا الاتجاهين بعقد ندوات ومؤتمرات لدعم وجهة نظره[٢] . وفي المقال التالي يحاول الكاتب أن ينحو منحى التطوير . ورغم أن الحديث قد تركز على تطوير تدريس مقرر علم النفس التربوي في الدراسات العليا في إطار التربية العملياتية إلا أن نفس الاتجاه يمكن أن يساعد على إحداث نفس التطوير على مستوى مرحلة الإجازة الجامعية الأولى وفي المقررات الأخرى . كذلك يمكن وضعه في الاعتبار عند التخطيط للدراسات العليا في التربية في الجامعات العربية الأخرى .

المدخل العملياتي في التعليم Process Approach :

شهدت الحقبة الأخيرة من التطور في طرق التدريس في العالم اتجاها إلى زيادة الاعتماد على المدخل العملياتي Process approach في التعليم على مستوى ما قبل الجامعة وبصورة معقولة داخل مدرجات الجامعة في مرحلة الاجازة الجامعية الأولى ، وأصبحنا نجد كثيرا من نظريات التربية العملياتية وتعريفاتها تدخل في بناء محتويات المنهج وتصنيف الأهداف والمقررات الدراسية وطرق التدريس في كثير من المناهج التعليمية ، ولكن التعليم الجامعي في العالم العربي بصفة خاصة ما زال يفتقر لمثل هذا الاتجاه ، إما تمسكا بالقديم أو عن عدم ثقة بمعلوماتنا عن الجديد . حتى أصبحت الدراسة في الجامعة امتدادا لما يتم على مستوى الدراسة الثانوية ، بل وأكثر من ذلك أنه امتداد غير طبيعي . ولقد أثبتت التربية العملياتية أنها من الاتساع بحيث يمكن أن تشمل التدريس على أي مستوى . ويهدف الكاتب إلى معالجة بعض المداخل لتدريس مقرر « علم النفس التربوي » ـــ والمقررات المتضمنة فيه ـــ في إطار التربية العملياتية على مستوى الدراسات العليا .

ويجدر بنا في البداية أن نعطي فكرة عامة عما تعنيه التربية العملياتية باعتبارها أساس الحديث المقبل . لا يقتصر مفهوم العملياتية Process الذي تبنى عليه التربية العملياتية على التغير الذي يشكل الفرق بين المدخلات والمخرجات كما قد يتبادر إلى الذهن من المعنى اللغوي للفظ في الانجليزية ، وإنما يدخل فيه التغيرات المشتملة في المراحل الوسيطة ؛ والتي تجعل من المخرجات في كل مرحلة مفردات ذات طبيعة مخالفة لما كانت عليه لحظة كونها مدخلات للعملية ذاتها . فكل مرحلة تشكل عملية هضم وتمثيل تناسب المرحلة التي تليها ، ومن ثم تشكل المهارة العملياتية طريقة التعرف على جزيئات

الخبرة والتعامل معها في كل مرحلة من هذه المراحل . وتهتم التربية العملياتية Process education أساسا بتنمية المهارات القابلة للتعميم أو « الاستراتيجيات » التي تسمح للمتعلم أن يساير العالم المتغير الذي يعيش فيه مسايرة فعالة ، ومن ثم فإن تدريس حقائق معينة ، ومفاهيم خاصة ، وبعض العلاقات بينها يأتي في المرتبة الثانية بعد الاهتمام باكساب الدارسين المهارات أو « الاستراتيجيات » التي يمكن أن يستخدموها في حل مجموعة متنوعة من المشكلات . صحيح أن المهارات العالية الخاصة بحل المشكلات من هذه الصيغة لا يمكن اكتسابها بدون التعرف على حقائق معينة ، وإدراك مفاهيم وعلاقات وخبرات تؤدي إلى هذا الاكتساب ، ولكن المهارات العامة المقصودة هنا هي الهدف الأساسي من التربية العملياتية وليس محتوى التعليم في حد ذاته . فالدارسون يجب أن يكتسبوا محتوى معينا ولكن هذا المحتوى يؤدي وظيفة محددة في إعطاء الأساس المعرفي والوسيلة لاكتساب هذه المهارات وتطبيقها . ويتفق في ذلك الدارسون لنظريات التعليم والمنادون بالمدخل العملياتي في التدريس (Borton, 1970, Cole, 1972 Gagne, 1965, Schroder, Karlins M & Phares, 1973; Parker & Rubin, 1966; Rubin, 1969, Seferian & Cole, 1970).

ولعل مثالا صغيرا يوضح لنا الفرق بين المدخل التقليدي والمدخل العملياتي في التربية ، ففي المدخل التقليدي للدراسات الاجتماعية مثلا ، يحتوي المنهج الدراسي على أهداف معينة تدور كلها حول اكتساب الدارسين بعض القواعد والمعلومات والعلاقات ، ومن ثم تختار المادة الدراسية على هذا الأساس ، وتدور مهمة المعلم الناجح في أن يعرّف تلاميذه على الأوضاع الاقتصادية أو الأوضاع السياسية أو المعلومات الجغرافية لبلد معين ـــ ويصبح الهدف الأساسي من التدريس أن يستطيع الطلبة في النهاية الاحتفاظ بهذه المعلومات لورقة الامتحان .

ويأتي الاستخدام الحاذق لهذه المعلومات من أجل التوصل إلى استنتاجات أو بناء استدلالات صحيحة منها في المرتبة الثانية ، وهو الذي يحتل المرتبة الأولى في المدخل العملياتي حين يتطلب من الدارسين اكتساب هذه المهارات دون التقيد بمعلومات محددة أو ببلد ما . فيصبح تدريس المواد الاجتماعية أشبه بتدريس مادة القراءة ، حيث لا يهتم المدرسون بما يقرأ التلاميذ بقدر اهتمامهم بتنمية القدرة على القراءة ذاتها من خلال الفهم العام ، والقدرة على التقدير الاستقرائي ، وتعميم الأفكار . ومن ثم فإن الأهداف العامة في التربية العملياتية لا تتقيد بمحتوى معين أو بمادة بذاتها سواء كانت هذه المادة المواد الاجتماعية أو علم النفس التربوي . ولعل النظرة العامة على برامج علم النفس التربوي في الجامعات العربية عامة والمصرية بصفة خاصة تعطينا فكرة عن المدخل التقليدي المتبع في تدريس هذه المادة ، فأغلبها يهتم بامتحان المقدرة على التمكن من حقائق معينة ، أو مفاهيم محدودة ، أو يهدف بصفة أساسية إلى دراسة علاقات واضحة . وعلى مستوى مرحلة الإجازة الجامعية الأولى ، تهدف هذه الحقائق ـــ بغض النظر عن النتيجة ـــ إلى جعلهم مدرسين أكفاء ، وعلى مستوى الدراسات العليا قد تهدف إلى جانب الهدف الذي تقدم ـــ إلى خلق « باحثين » أكفاء ونادرا ما نرى سوى الاهتمام بالمحتوى النابع من الاهتمام بالمدخل التقليدي في التدريس . ويبدو أن ذلك راجع إلى أن

المدخل التقليدي أسهل في التحديد من البرامج والمقررات التي تهدف إلى تنمية المهارات العامة . وتدور معظم الكتب ــ إن لم تكن كلها ــ التي يطلب من الدارسين اتقان ما فيها من معلومات حول الهدف الأساسي ، الذي يدور في ذهن القائمين بالتدريس لها أو المخططين للمقررات فيها سواء بصفة صريحة أو بصورة ضمنية كما نجده في مقدمات الكتب[٣] التي وضعت تحت عنوان هذه المادة الدراسية . بل إن واضعي معظم هذه الكتب وضعوا في اعتبارهم تقسيمها إلى أبواب وفصول تسمح بتقسيمها بصورة عادلة على عدد اللقاءات الدراسية التي سيتم تدريسها فيها .

لماذا المدخل العملياتي الآن ؟

إن التبريرات التي يمكن أن نعطيها لضرورة اللجوء إلى المدخل العملياتي في تدريس هذا المقرر في الدراسات العليا هي نفس التبريرات على أي مستوى . أولا : لأن الحقائق المحتواه في أي مجال كثيرة ومتغيرة وتتصف بالدينامية التي لا تجعلها في صورة نهائية ، ومن ثم فإنه من الخطأ وضع أي كم في الاعتبار ، وأن المدخل المتاح لهذا الأمر هو أن نساعد الدارس على معرفة بعض المعلومات التي نعتبرها مركزية أو محورية بالنسبة للمجال ، وأن نساعد أيضا على اكتساب المهارات التي تمكنه من تطبيق هذه المعلومات المحددة وتحويرها وتطويرها . ثانيا : إن المعلومات في أي مجال يمكن دائما أن نجدها في مكان ما يمكن الرجوع إليه وقت الحاجة ؛ مثل كتاب نحتفظ به في مكتبتنا ، أو مرجع نرجع إليه وقت الحاجة (Gagne, 1965: 70) ولكن الاستراتيجيات أو المهارات المنبثقة من التربية العملياتية لا يمكن اكتسابها إلا عندما يستطيع الفرد بذاته تجريدها من مواقف متعددة تستلزم إجراءات حل المشكلات (Cole, 1972: 23) فعملية القراءة مثلا أو القدرة على ربط المعلومات بعضها ببعض ، واستنباط الاستنتاجات ، واستنفار الأفكار ، وتبادلها لا يمكن أن نرجع إليها في الكتب . فهل يستطيع مدرس ما أن يجد في الكتب مثلا كيف يدير حصة معينة ؟ أو كيف يحل صراعا نشأ بين تلميذين ؟ أو كيف يختار من بين مواد المنهج ما يناسب تلميذا معينا لديه مشكلة دراسية ما ؟ . وهنا نجد أن المهارات العملياتية ــ باعتبارها تحوي اتجاهات عامة وقدرات معرفية غير محدودة بمشكلات معينة ، كما أنها تعطي مدى واسعاً ــ جديرة بأن تكون أهدافا أساسية لأي تعليم بالنظر إلى ظروف اكتسابها وعمومية تطبيقها . ثالثا : تبرير آخر يمكن أن نسوقه .. هو أن الحقائق المحدودة والمعلومات التي يتم التركيز عليها في المدخل التقليدي تذهب إلى زوايا النسيان بسهولة وسرعة (Gage & Berliner, 1975: 143) بينما تظل المهارات العملياتية ملازمة للفرد طول حياته بل تتحسن بازدياد الخبرة وتستخدم لتوجيه البحث نحو معلومات جديدة وتنظيمها وتفسيرها .

وبالإضافة إلى ما سبق فإن الحقائق والمعلومات المكونة لمحتوى هذه البرامج تتميز بارتباطها بحدود المادة المقصود بها البرنامج وإن فائدتها قلما تتعدى هذه الحدود إلى مادة أخرى أو مقرر آخر وفائدتها ــ بذلك ــ قاصرة على مواقف وسياقات محددة مما يخرجها عن طابع الحياة الفعلي ؛ الذي يتطلب مداخل متداخلة متشابكة في اعتمادها على بعضها البعض ، وهو ما نقصده بالعمومية وشمولية

المهارات العملياتية . ومما يعضد هذه المقولة أن القدرة على حل المشكلات لا تقتصر على مادة معينة ، بل يستفاد منها في المواد الأخرى -(Roberts, 1966: 353-361; Tanner, 1966: 362-372) وهو ما يتحقق باكتساب هذه المهارات التي تنفذ من الحدود المصطنعة بين المقررات الدراسية والمجالات التعليمية المختلفة وتشجع على تكوين قدرة المماثلة والمواءمة وأسلوب حل المشكلات في المواقف المتنوعة سواء المعرفية أو الشخصية أو الاجتماعية أو الانفعالية أو التعاملية أو غيرها . ومن ثم فإن المهارات العملياتية تعتبر ــ كما ذكرنا من قبل ــ ذاتها الأساس لكل أنواع التعلم الحقيقي ؛ ذلك التعلم الذي يشمل القدرة على المماثلة والمواءمة ، والقدرة على اكتساب الحقائق ، وفهم العلاقات . كما أن التمكن من هذه المهارات يؤدي بنا إلى تكوين شخص كفء ليس فقط ذا قدرة على التعلم ، بل ورغبة في التعلم (Bruner, 1968) ورغبة في أن يجعل لما يتعلمه معنى (Postman & Wiengartner, 1969) ورغبة في أن ينمو وجدانيا وانفعاليا إلى جانب كفاءته في التفكير .

المداخل التقليدية في تدريس مقرر علم النفس التربوي :

ربما يكون أكثر المداخل شيوعا لتدريس مقرر علم النفس التربوي هو استخدام كتاب معين كوسيلة لتحديد الأهداف والمحتوى وتسلسل الأنشطة المطلوبة ، ومن ثم فيطلب من الطلبة قراءة فصول معينة منه أو كافة الفصول فيه ويحضرون محاضرات تعقد داخل مدرجات عامة قد تدور فيها بعض المناقشات حول المحتوى المحدد ، وفي النهاية يختبر الطلبة في مدى معرفتهم به ، ويتم التقويم على أساس قدرة الطالب على التعرف على ما تمت دراسته من معلومات ، أو تذكر هذا الكم أو بيانه . وقد يتعدى في القليل إلى تطبيق ذلك في مواقف قائمة على الاختيار ما بين متعدد أو كتابة مذكرات مختصرة أو مناقشة قضايا مفاهيمية . وعادة ما يكون التركيز على النظريات وطرق البحث والاستقصاء في علم النفس التربوي ، وذلك على المستويين مرحلة الاجازة الجامعية الأولى ومرحلة الدراسات العليا . ويتجاهل البرنامج الحاجات والاهتمامات الفردية لدى الطلبة وقدراتهم المحدودة في ترجمة المحتوى المجرد للبرنامج في أداء عمل كفء (Feldhusen, 1970: 7-9) . وقد يجادل البعض في أن المفهوم أو المبدأ الذي يتم تعلمه ثم تطبيقه أو تعميمه ــ فيما بعد ــ على موقف جديد قد تم تحويله بذلك إلى مهارة عملياتية .. وهنا يتضح عدم القدرة على تمييز الحد الفاصل بين التأكيد على المحتوى والتأكيد على المهارة العملياتية . فهناك مثلا فرق بين تعلم جداول تقديم التعزيز في نظرية الاشتراط الاجرائي ومعرفة بعض المواقف المختلفة لها وبين استخدامها بالفعل مع إدراك النتائج المتوقعة والواقعة ، وهو المقصود من القول من أن التمكن من علم وظائف الأعضاء لا يعني التمكن من تشريح الجسد ، أو فهم العلاقات التبادلية بين أعضاء المجتمع ... وهو ما يقصد بالهضم والتمثيل في تعريف التعلم .

وقد يتبادر إلى الذهن أنه طالما يتم إعطاء الطلبة فكرة عن الأنسقة العملياتية للنمو والدافعية والانتباه والتعميم والذاكرة والفروق الفردية باعتبارها محتويات للمقرر ، ويتم التأكد من ذلك عن

طريق الاختبارات ؛ فإن ذلك يسمح لهم باستخدام هذه الأنسقة في تفسير وتقويم المواقف الحياتية المماثلة ، ولكن ذلك لا يختلف عن الفكرة الواردة في الفقرة السابقة ... ومن ثم فلا يدخل في إطار التربية العملياتية . فالمدخل العملياتي يعتمد على الأهداف العامة العريضة التي يهدف إليها تدريس مقرر ما ، والأغراض المحددة من تدريس محتوى معين ، ثم اختياره لا لذاته وإنما لتحقيق هذه الأهداف بمعنى أنه في المدخل العملياتي يكون الهدف العام تنمية كفاءة الطالب في المهارات العامة ؛ التي يتم تحديدها كمواصفات لما نتطلبه منه ، مصحوبة بالتبريرات المنطقية لهذا الاختيار التي تربط بين التمكن من هذه المهارات والأداء الناجح في المجال المتوقع . ثم يتم اختيار المحتوى من بين المحتوى العام للمادة لكي يخدم نمو هذه المهارات ، ولا يجب أن يكون المحتوى واحدا لكل الدارسين .

ولكن المدخل التقليدي في تدريس مقرر علم النفس التربوي يدرس للطلبة عن المهارات العملياتية ــ وليس المهارات ذاتها ــ ويعتمد على مهارات الطلبة السابقة في القراءة والادراك والتذكر . وهو بذلك يكسب الطلبة معلومات ومفاهيم قد ــ وقد لا ــ يتم تطبيقها في حل مشكلة ما أو توجيه إجراء معين . ورغم أن المحتوى قد يشمل معلومات عن النظريات الأساسية وطرق البحث المتصلة بها إلّا أن ذلك يعتبر قاصرا إن لَمْ يصحبه تخطيط لممارسة التطبيقات الحاذقة لهذه النظريات والطرق حتى يتم اكتساب المهارات العملياتية فيها عند مواجهة مشكلات في الحياة أو البحث العلمي في المستقبل . ولقد أكدت الدراسات الأمبريقية أن التغيرات في الاتجاهات وأنماط الأداء المعرفية ؛ والتي تم قياسها نتيجة لدراسة المعلومات والنظريات والمبادىء في برنامج الدراسة الجامعية ، لا يصاحبها تغير في السلوك الوظيفي للمدرس في التدريس العملي .. ووجد آسبي (Aspy, 1972: 21-24) ارتباطا ضئيلا بين معرفة المدرسين بحقائق نظريات التعلم وسلوكهم داخل غرفة الصف . كما أوضح كثير من الباحثين أن الترجمة العملية لمحتويات مقرر دراسي من النظريات والمبادىء في سلوك تدريسي يتسم بالمهارة يتطلب أخذ مثل هذا الهدف في الاعتبار عند تدريس هذا المقرر واضفاء الخبرة العملية لما يتم تدريسه فعلا (Schmuck, 1970: 707-735) .

بعض الاتجاهات المعاصرة في تدريس مقرر علم النفس التربوي :

استخدمت في الآونة الأخيرة كثير من المداخل في تدريس مقرر علم النفس التربوي تتميز أغلبها بتطبيق الفردية في التعلم ، مثل اللجوء إلى التعليم المبرمج ، والاختبارات المرجعية الميزان ، والتعلم من أجل الاتقان ، وذلك في الجامعات الأمريكية والأوروبية . ومن بين هذه المداخل نجد صورا متنوعة من النظام الذي نادى به كيلر (Keller, 1968: 79-89, Keller & Sherman, 1974) تحت اسم النسق الشخصي في التعليم Personalized System of Instructional (PS I) ، وليس هناك شك في أن هذه الصور المتنوعة قد ساعدت على تحسين نوعية وكفاءة التدريس ، حيث أنها تقوم على تنظيمه بطريقة حاذقة وتخطيط مسبق أكثر مما كان يتم في المداخل التقليدية . ولكن اهتمامها الأول ما زال هو إتقان الدارسين لمعلومات معينة أو مفاهيم خاصة أو علاقات معينة دون الاهتمام باكساب

المهارات العملياتية . وقد لاقت هذه الصور المنبثقة من نظام كيلر نجاحا متميزا في الوصول إلى النتائج المرجوة وتحقيق الأهداف التقليدية وأحيانا ما يشار إليها باعتبارها برامج « عملياتية » لما تحويه من جهد في التنسيق للتخطيط من أجل تحقيق أقصى فائدة وأحسن اتقان . ولكن رغم كل هذه الأهداف النبيلة لا يمكننا أن نعتبرها داخلة في الإطار الذي تنادي به التربية العملياتية . فمحك نجاحها ما زال هو المحك المستخدم لقياس نجاح المداخل التقليدية . ويمكننا أن نرى ذلك من خلال حكمنا على مواصفاتها المنشورة معها ... فهي في المقام الأول برامج تؤكد على المحتوى وليست ذات اتجاه عملياتي Process Orientation (Menges, 1972: 32-39; Nelson & Scott 1972: 293-302; Terril et al, 1973: 253-258) .

أمّا المدخل الثاني الذي سنشير إليه هو ذلك الذي تم وضعه في مركز التربية والأبحاث التابع لجامعة ويسكنسون الأمريكية .

Wisconsin Research & Development Center for Cognitive Learning

تحت اسم التربية عن طريق الارشاد الفردي Individually Guided Education (IGE)
أو التعلم عن طريق الإرشاد الفردي Individually Guided Learning (IGL) حيث يتم تحديد الأهداف التربوية لكل دارس ، ثم يتم داخل هذه الأهداف تحديد الموضوعات أو المواد التعليمية والأنشطة التي تحقق الناتج المراد ، والذي يختلف فيه كل دارس عن الآخر في النتائج والطريقة ومعدل التقدم . وهنا يكمن وجه الاختلاف بين هذا المدخل والمدخل السابق ذكره . ففي المدخل السابق (PS I) لا يختلف الدارسون في الناتج أو الطريقة وإن اختلفوا في معدل التقدم . وقد استُخدم هذا المدخل (IGE) في تدريس مقرر على النفس التربوي في جامعة كورنل Cornell University على يد الأستاذ ريتشارد ريبل (Ripple, 1971: 395-399) وتبعت ذلك محاولات أخرى مع بعض التعديلات مثل إعطاء الدارس مزيداً من الاشتراك في الاختيار والتخطيط والتقويم . وأطلق على التعديل اسم التدريس الخاضع لتحكم المتعلم Tref Learner Controlled Instruction LCI) (finger & Johnson, 1973: 471-479 وقد استخدمه كاتب المقال في التدريس لمرحلة الاجازة الجامعية الأولى من جامعة كنتاكي University of Kintucky[٤] حيث يطبق نظام المقررات ــ على عكس الجامعات المصرية ــ والذي يسمح بتأجيل الامتحانات لعدم استكمال المتطلبات دون الاضرار بموقف الدارس . ورغم أن هذا التعديل قد لا يختلف في محتواه كثيراً عن سابقه إلّا أن الوسيلة المستخدمة في تطبيقه تأخذه للاقتراب من تصور الأهداف المرادة في التربية العملياتية . فالنشاط الذي يقوم به الدارس من التعرف على أهدافه التعليمية وتحديدها وبيانها إجرائيا ثم الاختيار المناسب لسبل تحقيقها بل وتقويم المدى الذي وصل إليه ــ حيث أن مهمة المدرس ستقتصر على تقديم المساعدة والتوجيه داخل إطار ما حدده الدارس بنفسه . هذا النشاط يعتبر من المهارات العملياتية على أساس عدم اقتصاره على موضوع أو مقرر معين بل يتخطاه إلى مواد ومقررات أخرى . كما أن هذه المهارات ستكون ذات أهمية قصوى بالنسبة للدارسين في أعمالهم الحياتية

والوظيفية والأكاديمية لمن يريد استكمال دراسته العالية باعتبار أن كل هذه المجالات الثلاث تحوى مشكلات تتطلب التعرف عليها ، وتحديد صياغتها ، ثم جمع واختيار أنسب الوسائل لحلها ، كما تتطلب استقرار الأحكام حول فعالية هذه الوسائل والاجراءات . وهذه « الاستراتيجيات » والمهارات ليست محتوى كتاب يمكن الرجوع إليه ــ إذا لم يتذكره دارس ما ــ حين الحاجة .

كما شهدت الحقبة الأخيرة برامج عديدة لتدريب مدرسي المستقبل على تنمية قدرات الاتصال وإقامة العلاقات الانسانية وتوضيح القيم واتخاذ القرارات وأساليب حل المشكلات . والتي يمكن اعتبارها مهارات عملياتية ليس باعتبارها تدور حول مهارات انسانية ولكن لأنها تجعل من المهارات العملياتية الأكثر تعميما هدفا أساسيا وتحتوي على الاجراءات التي تهدف أساسا إلى تنمية هذه المهارات . ولا تقتصر هذه البرامج على تدريب مدرسي المستقبل فقط ولكن كما هو واضح يمكن تعميمها على كل من يقوم بوظائف تتصل بالجماهير من ناحية وكل من يتطلب نموا معرفيا شاملا (Eberlein, 1972: 154-157, Gazda, 1971: 47-51 Guggenhim, 1968: 34-38, Menlo, . 1971: 31-34, Simon et al, 1972).

ولكن هذه البرامج ذات الاتجاه العملياتي لم تستخدم من أجل تدريس مقرر علم النفس التربوي بصفة خاصة ، كما أنها لم تدخل في دور التعميم بالنسبة لمقررات المرحلة الجامعية أو الدراسات العليا . وإنما استخدمت بصفة رئيسة في الندوات التدريبية والبرامج قصيرة الأمد التي تستخدم في تدريب المدرسين وغيرهم من المهن الانسانية مثل الاخصائيين الاجتماعيين أثناء الخدمة . ولكن يجب أن نضع في اعتبارنا أن الاهتمام الأساسي في الإشارة لهذه البرامج يكمن في الأساليب والمهارات العامة التي يجب أن نضعها في اعتبارنا عند تدريس هذا المقرر بدلا من التركيز على محتوى جامد من النظريات والمبادىء والمفاهيم النظرية . ويمكن أن نضع أغلب مفاهيم ومبادىء علم النفس التربوي محورا للمدخل العملياتي حيث أنها يمكن أن تشكل أساسا منطقيا للتفسير الحاذق والفهم السليم للدوافع الانسانية والسلوك البشري والتعرف على الفروق الفردية والتعامل معها ــ إلى جانب التخطيط السليم والأداة الهادفة والتقويم الصحيح للتعلم والأداء وهذا ما لا يشكل محورا فيما سبق ذكره من برامج . أي أن التركيز لن يكون على النظريات والمفاهيم في حد ذاتها وإنما على استخدامها في التفسير والتطبيق (Neisser, 1975: 168-170, Samuels, 1975: 3-4) وقد حدد كلوسمير (Klausmeier, 1970: 1-3) محتوى مقرر علم النفس التربوي ــ وهو يتفق إلى حد كبير مع ما حدده أساتذة المقرر في الجامعات العربية ــ باعتباره يندرج تحت هذه الموضوعات . التعلم .. النمو الانساني ــ الفروق الفردية ــ البرامج التعليمية ــ أساليب التعامل بين الطلبة والمدرسين وباقي الأفراد الآخرين بعضهم البعض وبين كل فئة وأخرى .. ويعتبر الموضوع الأخير في الذكر أكثر هذه الموضوعات اعتبارا في البرامج التي سبقت الاشارة إليها في هذا الجزء .

تصور للمدخل العملياتي في تدريس مقرر علم النفس التربوي على مستوى الدراسات العليا :

بعد أن أشرنا في الجزء السابق إلى المداخل الأكثر شيوعا في تدريس مقرر علم النفس التربوي

وعلاقتها بالتربية العملياتية ، يمكن أن نفرض هنا التصور لاستخدام هذا المدخل في تدريس هذا المقرر على مستوى الدراسات العليا . وفي بادىء الأمر يمكن أن نضع في اعتبارنا الخصائص الأساسية للبرامج أو المقررات في إطار هذا المدخل حتى نستنير بها في الحديث عن هذا التصور ـــ وتشمل :

أ ـــ المستويات المختلفة لأهداف المقرر مع التصور الوظيفي لكل مستوى .

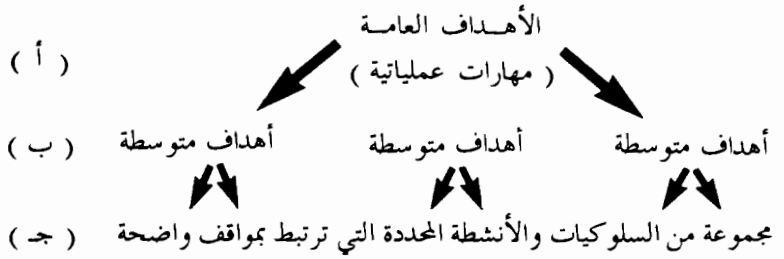
ب ـــ العلاقة بين المهارات العليا العملياتية والمكتسبة من المقرر والمجالات الأخرى غير علم النفس التربوي .

جـ ـــ تصور لمحتوى المقرر وطريقة إدارته (تنفيذه) .

أولا : المستويات المختلفة لأهداف المقرر والتصور الوظيفي لكل مستوى :

إن التخطيط السليم لأي برنامج أو مقرر وتنفيذه يتطلب التحرك داخل تدريج تجريدي من المستوى الأعلى في التجريد في بيان القدرات العامة إلى قدرات متوسطة متفرعة منها حتى تصل إلى إجراءات محددة يتم فيها تحديد الأعمال وتحديد مستوى الأداء وظروف تقييمه (Krathwohl, 1965: 83-92) . ونحتاج إلى هذه المستويات في تخطيط أي برنامج وتتبع تنفيذه حيث تضع لنا الأهداف العامة الخطوط الرئيسة التي تهدينا في اختيار مجموعة الأهداف الوسيطة ، وانتقاء مجموعة الأهداف السلوكية المحددة من بين الامكانات اللانهائية . فالأهداف العامة ـــ إذن ـــ هي التي تمكننا من اتخاذ القرار بالنسبة للموضوعات العامة والمواد التعليمية والطرق المتضمنة للأنشطة ؛ التي تؤدي كلها في النهاية إلى تحقيق هذه الأهداف العملياتية . وقد نجد الكثير عن هذه الأهداف وطرق تحديدها في دراسات ومراجع عديدة عن التربية العملياتية .

(Burns, 1972: 17-33; Eisner, 1969; Glasser, 1973: 557-566, Tyler, 1964: 77-83, Klausmeier & Ripple, 1971) .



ويمكن ترجمة ما سبق إلى أن التركيب العام للمقرر الدراسي يجب أن يبدأ بتحديد أهداف عامة تحوي مهارات عملياتية عريضة تبين للجميع مستويات الأداء المتوقعة منه ، ويجب أن تكون هذه الأهداف محددة في عددها إلى أقصى درجة . وتضع هذه الأهداف العامة التوجيهات اللازمة لاختيار كل من القائمين بالتدريس والدارسين المناسبين لمجالات النشاط ، والتطبيقات اللازمة للنظريات

والأساليب المنبثقة منها . بينما يحتوي المستوى التالي عددا أكبر من الأهداف المتوسطة والتي تكون أكثر تحديدا ، وتحوي مجالات الكفاءة المرتبطة ، وأنماط الأداء المعروفة ، ولكن المواقف المرتبطة بها غير كاملة التحديد بمعنى إمكانية تعميمها على مواقف عديدة . ويأتي بعد ذلك المستوى الثالث وفيه تتحدد الأنشطة التي تخص كل فرد من الدارسين وإجراءاتها واضحة ومحددة يتم اختيارها من بين عدد لا نهائي من الإمكانات المتاحة والتي يمكن أن تؤدي إلى تحقيق الأهداف المتوسطة . وربما يساعدنا على تفهم ذلك مثال نسوقه ؛ فلنفترض أنه من بين الأهداف الرئيسة لمقرر دراسي معين : « تنمية التفكير الناقد لدى الدارسين » فقد يكون من بين الأهداف المتوسطة لهذا الهدف : « القدرة على تبادل الأدوار مع الباحثين » ، « القدرة على التعرف على نقاط الضعف والقوة في الأبحاث » .. ثم يأتي على المستوى الثالث ما يجب على القائم بالتخطيط والتنفيذ للمقرر (المدرس) أن يفعله وهو أن يسأل نفسه عن الأنشطة المعينة التي تسهم في اكساب هذه القدرات وتنميتها وقد يجد الاجابة على سؤاله فيما يلي :

١ ــ التعرف على مواقف الباحثين الآخرين وقراءة واعية للأبحاث المتنوعة .
٢ ــ التعرف على الإطار النظري للأبحاث ومدى تطابق الفروض مع النتائج .
٣ ــ القدرة على قراءة بيانات الدراسات والتعرف على المراجع وتتبع مصادرها والتحقق منها .
٤ ــ تكرار الدراسة أو البحث (أو التجربة) على عينة مماثلة .
٥ ــ تكرار الدراسة أو البحث (أو التجربة) على عينة معدلة .
٦ ــ تكرار الدراسة أو البحث (أو التجربة) مع استخدام وسائل بحث مغايرة .
٧ ــ مقارنة ما جاء بالبحث بما جاء في أبحاث مماثلة .
٨ ــ تبادل الآراء حول ما يقوم به الدارسون فيما بينهم .

وهكذا يمكننا توليد عدد كبير من الأنشطة التي يمكن أن نشغل بها الدارسين ، وتساعدهم على توضيح أفكارهم بالنسبة للبحث العلمي بصفة عامة وإكسابهم النظرة الناقدة .

ثانيا : العلاقة بين المهارات العليا العملياتية والمكتسبة من المقرر والمجالات الأخرى غير علم النفس التربوي .

إن المهارات العملياتية التي يتم تحقيقها من تدريس مقرر علم النفس التربوي ليست مقصورة على علم دون آخر ، فهذه المهارات تمثل « عناقيد من الخبرات الحياتية » «Clusters of life outcomes» (McClelland, 1973: 1-14) . فهي أنماط من التفكير والمهارات ذات عمومية فائقة تجعلها تتخطى الحدود الفاصلة بين مقرر وآخر في المحتوى إلى التركيب العام . ويجدر بنا هنا أن نشير إلى المهارات التي أشار إليها فلاندرز وبوفام (Flanders, 1973: 24-37; Popham, 1974: 68-73; 1975: 244-248) بالنسبة لمهارات الاتصال ومهارات التخطيط كمثال ــ وإن كانت أضيق مجالا إلى حد ما ، ولكنها ما زال لها القدرة على تخطي حدود التدريس الفعلي إلى كل الأنشطة المتصلة بالتعامل

مع البشر . فرغم اختلاف المحتوى بين المواد الدراسية من علم نفس تربوي أو علم اجتماع أو فلسفة أو طرق تدريس ، فإننا نجد ارتباطا بينها في إكساب هذه القدرة والاستفادة منها . وهنا تكمن نظرية تعليم وتعلم هذه المهارات ذات الصفة التعليمية العالية (Bruner, 1968, 1973; Gagne, 1970; Gagne & Briggs, 1974; Piaget, 1973.)

ثالثا : تصور لمحتوى المقرر وطرق إدارته :

رغم أن المحتوى قد يختلف بالنسبة للأفراد سواء القائمين منهم بالتدريس أو الدارسين ، بل وقد يكون من الصعب اقتراح تصور لمحتوى للمقرر يتصف بالالزام والصرامة في الاتباع ، فإنه من الممكن أن نضع تصورا عاما يستخدم كدليل في التخطيط والتنفيذ لأي محتوى آخر . ويجدر بنا في البداية أن نعطي فكرة عن برامج الدراسات العليا التي تقدمها كليات التربية في الجامعات العربية ، وهي تنقسم إلى نظامين أساسيين :

أ ــ نظام يقوم بتقديم برنامج دراسي تحت اسم الدبلوم الخاصة في التربية ، وله صحيفة تخرج تتضمن مجموعة من المقررات الدراسية التي يشترك فيهما جميع الدارسين باستثناء مقررات التخصص . وهذا البرنامج يلتحق به :

١) خريجو كليات التربية الذين أمضوا بنجاح سنة تكميلية بعد التخرج تشتمل على مقررات أكاديمية وتربوية تخدم غرضين أساسيين : الأول نوع من التجميع والانعاش والاثراء لمعلومات المرحلة الجامعية ، والثاني محاولة لإعطاء سمة التشابه للمحتوى الذي يتقنه كل الدارسين .

٢) خريجو الكليات الجامعية الأخرى الذين حصلوا على الدبلوم العامة في التربية(٥) من كليات التربية ودرسوا فيها مجموعة من المقررات التربوية تعادل إلى حد كبير المقررات التي درسها خريجو كليات التربية في المرحلة الجامعية الأولى .

ب ــ نظام يقوم بتقديم دراسات عليا على نمط الجامعات الأمريكية حيث يلزم الدارس بدراسة عدد معين من المقررات يتم ترجمتها إلى عدد من الساعات المعتمدة Credit hours ومعدل تخرج Grade Point Average (أو تقدير عام) ، ولا يمنح شهادة بدبلوم معينة وإنما يستمر فيه الدارس للحصول على درجة الماجستير بعد تقديم أطروحة مقبولة تترجم أيضا إلى عدد من الساعات المعتمدة (عادة ست ساعات) .

وكلا النظامين يقوم بتقديم مقرر علم النفس التربوي باسمه الصريح أو تحت مسميات مختلفة (علم النفس التعليمي ــ قراءات في علم النفس ــ الفروق الفردية ــ مناهج البحث في علم النفس ــ التقويم التربوي ....) ويقترح التصور الجديد أن تتم دراسة وتقويم المحتوى لهذه المقررات بحيث تنقسم إلى قسمين أساسيين أحدهما عام والآخر تخصصي :

القسم الأول :

يختص بالناحية المعرفية والتمكن من الصيغ الفكرية والنظريات والمفاهيم ، ويمكن أن يتم ذلك في مقرر منفصل (أو مقررين) تحت اسم علم النفس التربوي ويشمل إعطاء الدارسين فكرة عن :

١) نظريات التعلم المختلفة ورؤيتها لـ :
أ/ أنواع التعلم
ب/ انتقال أثر التعلم
جـ/ استمرارية التعلم وشموليته

٢) نظريات النمو ورؤيتها لـ :
أ/ النمو المعرفي والاجتماعي والأخلاقي والانفعالي ...
ب/ نمو الشخصية
جـ/ العوامل المؤثرة في النمو وخاصة ما يمكن التحكم فيها .

٣) نظريات الدافعية ورؤيتها لـ :
أ/ العلاقة بين مفاهيم التعلم والأداء والدوافع .
ب/ العوامل المؤثرة في الدوافع وخاصة ما يمكن التحكم فيه .
ج/ تأثير الدوافع على التعلم والأداء والشخصية .

٤) نظريات الفروق الفردية ورؤيتها لـ :
أ/ علاقة الفروق الفردية بالنمو والتعلم والتعليم .
ب/ اختيار أساليب تعلم مختلفة وأسس هذا الاختيار .
جـ/ مجالات الفروق الفردية والجماعية .

٥) نظريات التقويم ورؤيتها لـ :
أ/ الافتراضات الأساسية في التقويم .
ب/ أساليب جمع المعلومات والاستفادة منها في التقويم .
جـ/ الأساس المستخدم في تفسير النتائج .

وقد يكون هذا المحتوى مستخدما عند بعض الأفراد في مرحلة الدراسة الجامعية الأولى ولكن استخدامه على هذا المستوى الأول يكون دائما في صيغة تقويمية ويرتبط بالتطبيق العملي أكثر منه بالتفهم النظري والصيغ الفكرية المنبثق منها وهو ما يؤكد عليه المستوى الحالي .

القسم الثاني :

ويختص بالتعمق في مجال محدد حيث يختار فيه الدارسون (مقررات اختيارية) مجالا من بين المجالات التي سبقت دراستها ويتم تخطيط البرنامج والمقررات بحيث تدور حول المهارات العملياتية العليا . ولا يعني ذلك أننا نتجاهل هذه المهارات في القسم الأول الذي يركز على الجانب المعرفي والتمكن فيه ، ولكن طريقة عرض النظريات المختلفة يجب أن تكون بطريقة تهدف إلى إكساب الفرد القدرة على تنظيم المعلومات وتقدير الذات والرؤية الموضوعية لتباين الآراء باعتبار أنه سيكون قادرا على تفسير موقف معين طبقا لخلفيات نظرية متعددة وذا مرونة وطلاقة في إدراك المواقف كما أنه

سيشكل الأساس في الأنشطة في المقررات الاختيارية إلى جانب أن هذا المحتوى من المفاهيم والمبادىء والنظريات سيكون ذا فائدة كبيرة في تنمية القدرة على تفسير أنماط السلوك والممارسات البحثية . واستخدامها التطبيقي يساعد على فتح مجالات عديدة للدراسات ذات الأساس ؛ وهو ما أكده كثير من المفكرين التربويين (Cole, 1975: 1-64; Glock & Wilkins, 1971: 46-47, Neisser, 1975: 168-170; Treffinger & Davis, 1971; Treffinger & Johnson, 1973: 471-479) ويجب ألا يقوم التدريس في هذا البرنامج على أساس التلقين وإنما على أساس علاقة جذب وطرد بين المدرس والدارس وهو ذلك المناخ الذي يسود نظام الورش التعليمية Learning Workshops ؛ صراع من أجل توضيح الأفكار والقيم حيث يستخدم القائم بالتدريس سلطة الخبرة دون سلطة المنصب ــ السلطة المرجعية لا السلطة القانونية ــ لاستثارة دافعية الإنجاز وتحقيق قمة الأداء للدارسين الذين يقومون بوضع الأهداف لأنفسهم والتعرف على ماهيتها والرضى الكامل بتحقيقها ، والاقتناع بنتائجها ، وهو ما يطلق عليه في نظرية جان بياجيه إخلال التوازن من أجل الاتزان الأفضل Disequilibrium for better equilibrium . كما أن تقديم النظريات المتعددة سوف يعطي للدارسين الحرية في اختيار الإطار النظري المناسب وهو ما يؤدي إلى التمسك عن اقتناع وتتبع مجالات البحث التي تساعد على تأكيد حسن هذا الاختيار القيمي . وهذا يلقي على القائم بالتدريس عبء استخدام مهارته في عدم تقديم نظرية على حساب أخرى ، أو تأكيد وجهات نظر معينة مع تجاهل وجهات نظر قد تكون مخالفة . ويجب أن يكون ذلك ليس في مادة المحاضرات فقط ، وإنما يتعداه إلى الأبحاث والأنشطة المتصلة بالبرنامج ، وبنود التقويم في الاختبارات يجب تصميمها بحيث نقيس كفاءة الدارس في المهارة العملياتية التي تعتبر هي الهدف الرئيسي من البرنامج ، ومن ثم يجب أن تتسم بالعمومية وهو ما يؤيده ماكليلاند (McClelland, 1973: 1-14) ويظهر في أعماله . وهكذا فالبرامج والمقررات الدراسية التي تحتضن أمورا معينة وتأتي فيها ممارسات مخالفة أثناء الإدارة والتنفيذ تؤدي إلى العكسية في النتائج المنبثقة أو الازدواجية في السلوك والفكر وهو أمر خطير جدا في التخطيط للتربية .

مناقشة وتوصيات :

بغض النظر عما تسفر عنه الدراسات من توقعات وما يصدر عن الندوات من تنبؤات لعام ١٩٨٤ ، أو ١٩٩٠ أو ٢٠٠٠ أو ما وراء ذلك فإن نظرة عامة على تطور التربية يؤدي بنا إلى تنبؤ واحد سليم هو أنه مهما كانت الصورة التي يكون عليها هذا التنبؤ لفترة ما من الزمن فإنه حين يأتي وقتها فسنجد أن « التربية » أقل تغيرا وأبطأ تطورا مما تنبأنا به . إن النظرة العامة تجاه كليات التربية عامة وتجاه الدراسات العليا فيها بصفة خاصة ــ وقد تمتد هذه النظرة لتشمل كافة أنماط التعليم الجامعي ــ دفعت القائمين بالعمل الأكاديمي بها إلى الشعور بأن هناك شيئا ما غير سليم أو على الأقل على وضع دون المرام . فهل هذا لأننا نتطلب أكثر مما يمكن أن تعطينا ، أم أنها قصرت عن أن تعطينا

ما يجب أن تعطي ؟ وفي كلتا الحالتين ـــ ومهما كانت أسباب عدم الرضى هذا ـــ فإننا يجب أن يكون تساؤلنا الأساسي : لماذا كانت المخرجات أقل مما يجب ؟ هل لأن المدخلات قاصرة أو أن هناك عيبا في النظام ذاته ؟؟ ومن هنا نبدأ .

إن طريقة التفكير السائدة بين طلبة الدراسات العليا تختلف عن طريقة التفكير التي نتطلبها من الأفراد على هذا المستوى ، ولا يعني ذلك أنهم غير قادرين على اكتساب هذه الطريقة ، بل إن ذلك يتطلب جهدا معينا من القائمين بالتخطيط أو التدريس على هذا المستوى . ولا يمكن أن ننظر إلى علاج ذلك عن طريق إضافة برنامج معين وإنما عن طريق إعادة النظر في البرامج الموجودة واتباع طريقة أخرى في بناء المحتوى والكيفية التي يتم بها العطاء والتلقي والاكتشاف والتقويم . فإنه إلى جانب الحقائق المتصلة بالمادة العلمية فهناك ما يصاحب ذلك من إكتساب التعقل الموضوعي وسهولة التقصي والوصول إلى ما وراءها وما يربطها ببعضها . وقد يكون هذا هو الهدف الأساسي من التعرف على هذه الحقائق . أما بالنسبة للكيفية التي يتم بها تدريس هذا المحتوى والذي يظهر في مجمله على هيئة محاضرات ومذكرات وأبحاث فإن نسبة الغياب قد تكون عالية في بعض المقررات ، حيث يعتمد الطلبة في دراستهم على قراءة ما يوزع . كما أن العنصر الشخصي ينتفي عند الاقتصار على الكلمة المطبوعة التي نقرأها عندما نريد ، ونتركها عندما نريد . إلى جانب أن القراءة تتطلب تتبع خط معين من التفكير بينما يساعدك الاستماع على المشاركة في عملية التفكير والتبادلية المباشرة التي تصاحب ذلك مما يجعل الدارسين يلجأون إلى الحفظ الأصم في أغلب الأحيان ، كما أن الكثيرين منهم يقصر حضوره للمحاضرات على أخذ المذكرات ، مما يجعل عملية الفهم معطلة ، كما يفقد المناخ التعليمي التبادلية الشخصية التي سبقت الاشارة إليها ، كما أننا يجب أن نأخذ الحضور مأخذا آخر غير طريق الاجبار وإنما عن طريق المشاركة الفعلية أو الاحساس بالفائدة المرجوة وإعطاء الناتج منه (أي الحضور) قيمة المطلوب من المقرر .

كما أن العدد الكبير الذي يمثل عدد المقبولين بهذه الدراسات يتطلب إما وضع حد معين له ، أو تقسيمهم إلى مجموعات تتحول فيها المحاضرات النظرية إلى نمط الورش التعليمية ، التي تتسنى فيها التبادلية الشخصية . كما أن قصر الأبحاث على مقالات تقدم في نهاية الأمر يعتبر خطأ جسيما ، وقد لا يستفيد منه الدارسون إما لجهلهم أصلا بالأصول المتبعة في اعداده ، أو لعدم التعرف على جوانب الصواب والخطأ في ذلك ، ومن ثم يجب أن تحتوي هذه اللقاءات على مناقشة لهذه الأبحاث التي يجب أن تمتد لتشمل إعادة لبعض الدراسات والتدريب على جمع المعلومات المتصلة بالمادة العلمية ذاتها ثم تتم مناقشتها داخل حلقات . وقد يتطلب ذلك وقتا أكثر مما هو مخصص لكل مقرر ، ولكن الفائدة تساوي ما يبذل في ذلك . كما أن طريقة التقويم يجب أن تسير على نفس النمط مع ما تقدم من تصور للمحتوى والكيفية وتنمية ملكات النقد العلمي وإعطاء جلسات الاستماع الشفهية حيزا أكبر في التقويم بدلا من تقليصها كما يحدث الآن . ويجب أن ننظر إلى التقويم باعتباره مزدوج الهدف يمس الدارس والمقرر .

وهناك حاجة لوجود الروح الشمولية القائمة على التبادلية الدينامية ؛ بمعنى ألا تكون هناك انفرادية في التخطيط للبرامج والمقررات التي تقوم الأقسام المختلفة بتدريسها ؛ وذلك من أجل إعطاء الدارسين انطباعا ، بل إدراكا بأن المقررات التربوية تشكل فيما بينها مجرة واحدة ، والعلاقة بينها ليست تفاضلية وإنما تكاملية ، ومن ثم يجب ألا يضعوا في اعتبارهم تقويما خاطئا للمقررات فيعتبرون بعضها « منتهية » تنتهي بانتهاء الامتحان فيها ، ومقررات مستمرة ستجد تكملتها في مقررات تالية فيدفعون « بالمنتهية » إلى الظل بل وقد يصل بهم الاعتقاد بأن هذه المواد « المنتهية » قد جاءت حشوا أو زيادة في صحيفة تخرجهم فيهملونها . ويدفعنا ذلك إلى إعادة النظر في المقررات الاختيارية التي تعطى للدارسين . ولا يقصد من ذلك إلغاء الاختيار ، وفرض مقررات معينة وإنما على أساس أن هناك مقررات إلزامية ينبغي ألا تكون على هذا المستوى[٦] وأخرى لا يمكن أن تترك رغم أهميتها وذلك من أجل التكامل الذي سبقت الاشارة إليه . ومن أجل مزيد من الشمولية يجب أن نعطي فرصة لاشتراك أكثر من محاضر داخل إطار المادة الواحدة إما من داخل الكلية أو من خارجها طبقا لوجود التخصصات أو استخدام المقررات المصغرة Mini-Courses ؛ والتي تقدم على هيئة موضوع واحد يقدمه محاضر متخصص يستغرق لقاء واحدا أو اثنين . ويجب في ضوء ما تقدم أن يعاد النظر في صحيفة التخرج للدبلوم الخاص أو الدراسات العليا والاعتبارات الزمنية للدراسة فيها[٧] .

الهوامش :

١) حاول الكاتب التوصل إلى ترجمة عربية مقبولة لمصطلح الانجليزية «Process Education» عن طريق إثارته مع بعض أساتذة التربية العرب ، فلم يتفق اثنان منهم على تعريب واحد ، (« التربية الأدائية » ، « التربية الأسلوبية » للأستاذ الدكتور عبد العزيز القوصي ـــ « التربية الإعدادية » للأستاذ الدكتور رجاء أبو علام ـــ « التربية العملية » للأستاذ الدكتور حامد عبد العزيز العبد) بينما أشار البعض بإمكانية استخدام جملة لتحل محل المصطلح لتفسير مكنونه . ولما كان الاقتراح الثاني يحتوي على صعوبة أكثر فإن الكاتب قد رأى الاستفادة من توجيهات الأستاذ الدكتور محمد جواد رضا في استخدام هذا التعريف « العملياتية » على أساس أنها قد صدرت واستخدمت في الترجمة العربية لكتاب « تعلم لتكون Learning to be تأليف ادجار فور وفريق عمله ـــ ترجمة الدكتور حنفي بن عيسى الأستاذ بجامعة الجزائر وقامت بنشر الكتاب المترجم عن اليونسكو الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـــ الجزائر وقامت بنشر الكتاب المترجم عن اليونسكو الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ـــ الجزائر ١٩٧٤ . وقد ورد اللفظ المعرب في ص ص ١٨٩ـــ١٩٠ « البحث العملياتي » ، « البحوث العملياتية » ـــ ويرحب الكاتب بتعريب أفضل يلقى التأييد من العاملين في المجال .

٢) عقدت كلية التربية ـــ جامعة المنصورة بمصر ـــ ندوة للدفاع عن كليات التربية في أوائل عام ١٩٨٢ ، كما نادت نفس الكلية بعقد مؤتمر لتطوير الدراسات العليا في نفس العام .

٣) إنظر مقدمات بعض الكتب العربية التي وضعت تحت عنوان « علم النفس التربوي » .
ـــ أحمد زكي صالح : علم النفس التربوي ـــ دار النهضة العربية ـــ القاهرة ، ط ١٠ ، ١٩٧١ .

ـــ عبد الله الحمي موسى : علم النفس التربوي ـــ دار النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨١ .
ـــ رجاء أبو علام : علم النفس التربوي ـــ دار القلم ـــ الكويت ، ١٩٨٢ .
ـــ محمد عبد العزيز عيد : في علم النفس التربوي ـــ دار البحوث العلمية ، الكويت ١٩٧٥ .
ـــ فؤاد أبو حطب ـــ آمال صادق ـــ علم النفس التربوي ـــ مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ .

٤) المقرر تحت اسم النمو الانساني والتعلم برقم ٢٠٢ .

EDP 202 Human Development and Learning.

في الفترة من ٧٦ـــ١٩٧٩م .

٥) أو ما يعادله من دبلوم تربوي متخصص مثل الدبلوم المهنية .

٦) مثل مقرر « المدرسة الابتدائية » في مقررات الدبلوم الخاصة في التربية في جامعات مصر .

٧) في الجامعات التي لا تستخدم نظام الفصول الدراسية مثل جامعات مصر تبدأ الدراسة في الدبلوم الخاصة متأخرة عن الدراسة الجامعية لاعتبارات القبول ، وعادة ما تنتهي مع الدراسة الأولى ومن ثم فتستغرق فعليا مدة قصيرة تتراوح بين ثلاثة وخمسة شهور على الأكثر .

المراجـــع الأجنبيـــة :

Aspy, D.N. "An investigation into the relationship between teacher's factual knowledge of learning theory and their classroom performace," **Journal of Teacher education,** 1972, 23 (1), 21-24.
Borton, T. **Reach, touch and teach.** New York: McGraw-Hill, 1970.
Bruner, J.S. **Toward a theory of instruction.** New York: W.W. Norton, 1968
Bruner, J.S. **Beyond the information Given: Studies in the Psychology of knowing.** New York: Northon, 1973.
Burns, R.W. "The central notion: Explicit objectives," in W.R. Houston & R.B. Howsan (Eds.), **Company Based Teacher Education, Progress, Problems and Prospects** (Chicago: Science Research Associates, 1972) pp. 17-33.
Cole, H.P. **Approaches to the logical validation of career development curricula paradigms.** Carbondale, I11.: Career Development for Children Project, Southern Illionois University, 1973.
Cole, H.P. **Process Education.** Englewood Cliffs, N.J.: Educational Technology, 1972.
Cole, H.P."Evaluation indices for curriculum materials and educational programs". **Teacher Education Form,** 1975, 9 (3), 1-64 (whole issue)
Eberlein, L. "A process approach to teachers," **Improving College and University Teaching,** 1972, 20 (2), 154-157.
Eisner, E.W. "Instructional and expressive educational objectives: Their formulation and use in curriculum". in R.E.Stake (Ed.), **Instructional Objectives, Vol.3 AERA Monograph Series on Culrriculum Evaluation (Chicago: Rand McNally, 1969).**
Feldusen, J.F."Student Views of the ideal educational psychology course Educational Psychologist, 1970, 8 (1), 7-9.
Flanders, N.A. "Basic teaching skills derived from a model of speaking and listening". **Jouranl of Teacher Education,** 1973, 24 (1), 24-37.
Gage, N.I. & Berliner, D.C. **Educational Psychology.** Chicago, Rand McNally 1972.
Gagne, R.M. **"Psychological issues in science: A process approach,"** in D.C. American Association for the Advancement of Science, 1965, pp. 7
Gagne, R.M. **The Conditions of Learning,** New York: Holt, 1970.
Gagne, R.M. & Briggs, L.J. **Principles of instructional design,** New York, Holt, 1974.
Gazda, G.M. "Systematic human relations training in teacher preparation and inservice education,'" **Journal of Research and Development in Education,** 1971, 4 (2), 47-51.
Glaser, R. "Educational pyschology and eduction, "**American Psychologist,** 1973, 28 (7). 557-566.
Glock, N.D. & Wilkins, W.E.A course in educational psychology for prospective teachers," **Educational Psychologist,** 1971, 8 (3), 46-47.
Guggenheim, F. An integrative approach to the teaching of educational psychology to teachers. Peabody **Journal of Education,** 1968, 46 (1), 34-38.
Keller, F.S. "Good-bye, teacher....", **Journal of Applied Behavioral Analysis,** 1968,1 (1). 79-89.
Keller, F.S., & Sherman, J.G. **The Keller plan handbook: Essays on a Personalized system of instruction.** Menlo Park, Clalif.: W.A. Benjamin, 1974.

Klausmeier, H. J. "The education in educational psychology", **Educationl psychologist,** 1974.
Klausmeier, H.J. & Ripple, R.E. **Learning and human abilities.** New York Harper & Row, 1971.
Krathwohl, D.R. "Stating objectives appropriately for curriculum, and for instrucational material development", **Journal of Teacher Education,** 1965, 16 (1). 83-92.
McClelland, D.C. "Testing for competence rather than for intelligence". **American psychologist, 1973, 28 (1), 1-14.**
Menges, R.J. "Freedom to learn: Self - directed study in a required course," **Jouranl of Teacher Education,** 1972, 23 (1), **32-39.**
Menlo, A. "Enhancing perceptions of self and others through classroom learning experiences." **Educational Psychologist,** 1971, 8 (2), 31-34.
Neisser, U. "Self-Knowledge and psychological knowledge: Teaching psychology from the cognitive point of view. "**Educational Psychologist,** 1975. 11 (3), 168-170.
Nelson, T.F. & Scott, D.N. Personalized instruction in educational psychology. **The Michigan Acadmician,** 1972, 4 (3), 293-302.
Parker, J.C., & Rubin, L.J. **Process as content: Curriculum design and the application of knowledge.** Chicago: Rand McNally, 1966.
Piaget, J. **To understand is to invent.** New York: Viking Press, 1973.
Poham, W.J."Minimal competencies for objectives - oriented teacher education programs," **Journal of Teacher Education,** 1974, 25 (1), 68-73.
Popham, W.J. "Applications of teaching performance tests in preservice and inservice teacher education," **Journal of Teacher Education,** 1975, 26 (3), 244-248.
Postman, N., & Weingartner, C. **Teaching as a subservice activity.** New York: Delacorte Press, 1969.
Ripale, R.E. "The teaching of educational psychology: Freedom to choose." **The Journal of Teacher Education,** 1971 22 (4), 395-399.
Roberts, J. "Curriculum development and experimentation", **Review of Educational Research,** 1966, 36 (3), 353-361.
Rubin, L.J. (Ed.) **Life skills in school and society.** Yearbook 1969. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1969.
Samuels, S.J. "The enemy within: Threats to education psychology within an outside the field,"' **Ideas and Views, New Directions in Educational psychology.** Newsletter of AERA'S Special Interest Group, Summer, 1975, 3-4-
Schumck, R.A." Helping teachers improve classroom group procees," In N.W. Miles & W.W. Charters (Eds,) **Learning in social settings** (Boston: Allyn and Bacon, 1970), pp. 707-735.'
Schroder, H.M.Karlins, M., & Phares, J.O. **Education for freedom.** New York: Willey, 1973.
Seferian, A., & Cole, H.P. **Encounters in thinking: A compendium of curricula for process education.** Buffalo, New York: Creative Education Foundation, Occasional paper No.6, 1970.
Simon, S.B. Howe, L.W., & Kirschenbanm, H. **Values clarification: A hand-book of practical strategies for teachers students.** New York: Hart, 1972.
Tranner, D. "Curriculum theory: Knowledge and content," **Review of Education Research,** 1966, 36 (3). 362-371.
Terrill, A.F., Berger, V., & Mulgrave, N.W. "The Application of a modified mastery approach to the teaching of graduate educational psychology," **Psychology in the Schools,** 1973,10 (2). 253-258.
Treffinger, D.J., & Davis, J.K. **Educational Psychology: A self-directed course of study.** Minneapolis: burgess, 1971.
Treffinger, D.J., & Johnson, E.P. "On self-directed learning: when you say Hello, do they write it in their notebooks? "**Liberal Education** 1973, 59 (4), 471-479.
Tyler, H.W. "Some persistent questions on the defining of objectives, in C.N.Lindvall (Ed). **Defining educational objectives** (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1964), pp. 77-83.
Yee, A.H. "Educational psychology as seen through its textbooks", **Educational Psychologist,** 1970, 8 (1), 4-6.

*
محمد رفقي عيسى :

• حصل على الدكتوراه في علم نفس اللغويات عام ١٩٧٨ من جامعة كنتاكي ــ الولايات المتحدة الأمريكية .
• مدرس بقسم علم النفس التربوي بجامعة الكويت .