الأسس النظرية لتطبيق فكر المدرسة المنتجة في إطار التربية الفنية بالتعليم العام

إعداد

م.د / سامح محمد عبداللطيف a.
مدرس مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بقسم علوم التربية الفنية
كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

(ii) خلفية المشكلة :

تسعى وزارة التربية والتعليم في مضمار تطوير خطط التعليم من منظور تقدمي عصري إلى التحول من الفكر التربوي التقليدي التلقيني المعلوماتى المجرد والمتجذر بين المواد التعليمية المختلفة التي لا تصب في بوتقة موضوعية وعملية واحدة في خبرة التلاميذ إلى فكر عملي يربط بين المعلومة والتخطيط والممارسة ومتابعة العمل في مشروع ما بكافة مراحله حتى يتم إنجازه بنجاح منتج ومثمر يشعر فيه التلميذ بكيانه كفرد ناجح قادر على الإنجاز بذكاء ومرجعية معلوماتية سليمة ، وعلى البحث وتجميع المصادر المعرفية المناسبة لحل المشكلة التي يواجهها ، وليتمتع بنتائج ما يحقق ويستثمرها اقتصاديا ويسوقها ويروج لها ، ويحقق اتجاهاته وميوله داخل الفصل والمدرسة وخارجها[١].

ذلك النشاط البناء الذي يكتسب التلميذ من خلاله المعرفة والمهارة والقيم ويمارس ملكاته الابتكارية بكفاءة وشغف كان في الماضي منسوب إلى مجال الهوايات وشغل وقت الفراغ .

وكانت المناهج التقليدية وهى تسعى إلى تلقين التلميذ مصنفات المعارف بصورة متجزئة تفكك من تكامل شخصيته ، وتصيبه بالضجر وتقلل من قدرته على التركيز وربط العلاقات الجزئية في كليات ذات معنى فيصاب بالإحباط وتهتز ثقته بنفسه ، كما كانت تلك المنهجية التقليدية تغفل ميول التلميذ وقدراته الفردية في تخطيطها الاجبارى المسبق ، وبالتالي تفصل بينه وبين بيئته ومجتمعه وتراثه العتيد[٢].

وكانت الهوايات تحظى باهتمام هامشي في برنامج الدراسة المكتظ . وكان من الآثار المؤسفة للتربية التقليدية ، تشجيع المنافسة الفردية دون المشاركة الجماعية والعمل في فريق تفاعلي متجاوب حول مشكلة تهم كل أفراده ، فرسخت في المجتمع قيما سلبية تعوق المشاركة وتبادل الرأي والتفكير والممارسة الديمقراطية ، وافتقد

---

(١) أحمد جلال سليمان : ١٩٩٣ – المناهج الحديثة في التربية – الكويت – دار الصباح ، ص ١٥.

(٢) أحمد حسين اللقاني : ١٩٨٣ – المناهج بين النظرية والتطبيق – القاهرة- عالم الكتب ، ص ٦٢.

التلاميذ مهارات العمل في مجموعات بصورة ديناميكية تكاملية تمكنهم من التوافق مع متطلبات المجتمع وسوق العمل وأهداف التنمية[١].

سمة أخرى سلبية في البرامج التقليدية أدت بالمدرسة أن تكون مؤسسة استهلاكية تعيش على الدعم الكامل ومعالجة قضايا افتراضية بعيدة عن واقع الحياة والمجتمع فيتعامل معها التلاميذ بتواكلية وعدم اكتراث . بينما تستهدف مساعي التطوير نحو المدرسة المنتجة تدريب التلاميذ على العمل المنتج القابل للتسويق وتحقيق الربحية ، وغرس قيم العمل والإنتاج والترويج والعرض والتسويق وحساب التكاليف وقياس الربحية[٢]. حينها يقدر التلميذ القيمة المادية للفضاء الذي تتيحه له المدرسة في الفصل أو في المعمل أو المرسم أو في الفناء ، ويتصور تكلفته اليومية والسنوية ، وكذلك القيمة السعيارية للأثاث والأدوات المتاحة له في المدرسة ، ويقيم الأجور الممنوحة لإدارة المدرسة والمعلمين والمعاونين والإضاءة والصيانة ، حتى يشعر بمسئوليته وبمقدار استهلاكه وقيمة إنتاجه في مقابل ذلك الاستهلاك[٣]، ومن ثم تسعى الوزارة في مخططها الإصلاحي إلى استبدال مناهج التلقين والتذكر والامتحانات التحصيلية الجوفاء ببرامج المدرسة المنتجة ، التي تضع التلميذ في مواقف واقعية مصغرة من المجتمع الكبير فتؤهله للمشاركة في مساعي التنمية والتقدم، حيث لا يرضى بالقبول السالب للفروض الجافية ، ويسعى لإعداد نفسه بروح التنافس والمبادأة وحب العمل والقدرة على التفاعل في إطار الجماعة المتجاوبة ، وذلك من خلال تشجيع مهارات البحث العلمي والتفكير الابتكارى والسلوك الايجابي المنتج ، وتقدير العلاقة المتلازمة بين العلم والتكنولوجيا والعمل ، والتواصل مع

---

(١) صلاح الدين خضر : ١٩٩٨ – أثر استخدام كل من استراتيجية التعليم التعاوني والتقليدي على تحصيل الطلاب للغة الفن واتجاهاتهم نحو التربية الفنية – مجلة دراسات وبحوث تربوية واجتماعية– كلية التربية جامعة حلوان – العدد السابع – سبتمبر - القاهرة،، ص ٢١٢.

(٢) إسماعيل سراج الدين : ٢٠٠٦ – الشباب والإصلاح والتحديث – مكتبة الإسكندرية، ص ٦٠.

(٣) كمال الدين عيد محمد : ٢٠٠٣ – ركائز المدرسة المنتجة – وزارة التربية والتعليم – الإدارة العامة للمدرسة المنتجة – القاهرة ، ص ٥٥.

الآخرين في المجتمع المحلي وفى المجتمع الانسانى الكبير ، لقطف ثمار الفكر والإبداع والإنجاز الانسانى وتبنيه والعمل على المشاركة في مسيرته . وقد كان التعليم المصري سباقا في تبنى تجارب هامة في هذا الاتجاه منذ القرن التاسع عشر على مستوى الإعداد المهني الحرفي وطوال القرن العشرين في نطاق تجريبي محدود ، ولكن مستهدف الوزارة أن تتبنى هذا الاتجاه في صيغته العصرية التقدمية وان تتيحها لأبناء الوطن من الجيل الصاعد ليحمله شعله التقدم والتنمية والازدهار(١).

"وعندما أسس "محمد على الكبير ١٧٦٩-١٨٤٠ " مشروعه النهضوى القائم على الاستفادة من تقدم المغرب في ميادين التعليم والتدريب ، أسس مدرسة العمليات عام ١٨٢٧ التي جمعت بين المعلم النظري وبين متطلبات إتقان الأعمال والصنائع والفنون الآلية اللازمة للنهضة ، وبعث البعثات عام ١٨١٣ لميلانو وفلورنسا وروما لدراسة العلوم العسكرية والعملية ، كما بعث بمجموعة من الطلاب إلى فرنسا تحت إشراف " المسيو جومار عام ١٨٢٨ " . وبعثة ثانية من سبعين طالبا في فرنسا عام ١٨٣٣ ، أعقبتها بعثة اكبر عدداً من الطلاب من عام ١٨٢٦ – إلى ١٨٤٤ لدراسة مختلف الفنون والعلوم والصناعات وذلك لتكوين قاعدة من الكوادر الوطنية للعمل وإدارة المدارس العملية في مدرسة العمليات ، ولترجمة النصوص العلمية والعملية من الإيطالية والفرنسية إلى العربية وللإشراف والمشاركة في النهضة الصناعية والعسكرية المستهدفة .

وقد أغلقت مدرسة العمليات التي كانت نموذجاً مصرياً مبكراً للمدرسة المنتجة آنذاك عام ١٨٦٨ ، وأعيد افتتاحها في عهد " الخديوي إسماعيل " تحت مسمى " مدرسة الفنون والصنائع " التي تطورت إلى نظام التعليم الصناعي الحرفي الذي يلائم نوعية من التلاميذ ولكنه لا يمثل نطاقا تعليميا تقدميا يعنى بتنمية ملكات العمل واليد والوعي معا .

---

(١) الاجتماع الأول لمسئولي المدرسة المنتجة بالمديريات التعليمية على مستوى الجمهورية : ٢٠٠٣ الإدارة العامة للمدرسة المنتجة – القاهرة.

ومع بدايات القرن العشرين شهد النظام التعليمي المصري بوادر جديدة لهذا الاتجاه ، ففي عام ١٩١٦ تم إنشاء نظام المدرسة الراقية ، ومنذ الثلاثينيات تم تأسيس نظام اليد المفكرة في المدارس الحكومية ، وأجريت تجارب هامة على منهج النشاط في المدارس النموذجية منذ عام ١٩٣٩ ، وفى عام ١٩٤٣ أنشئت المدرسة الأولية الريفية ، وتجربة " قرية المنايل الريفية " في أواخر الأربعينيات ومدارس الوحدات المجمعة في أوائل الخمسينيات ، وتجربة الإعدادية العملية والإعدادية الفنية عام ١٩٥٦ . كل تلك المبادرات التربوية المصرية كانت تستهدف الربط بين الفكر والعمل المنتج في إطار تجريبي محدود ، ثم عانى التعليم المصري ولفترة طويلة من البرامج التي تكرس للتحصيل المعلوماتى المجزأ بينما تحولت شعارات العمل وربطه بالتعليم إلى ممارسة شكلية غير فعالة"[١].

بيد أن التجارب الرائدة منذ بدايات القرن الماضي لم تولى الجانب التكنولوجي الحديث ولأهداف التصدير والتسويق وآليات خطوط الإنتاج واقتصادياته اهتماما يذكر إذ كانت تركز على المشاركة العملية ذات الطابع الحرفي التقليدي ، دون أن تمثل أدوار المصمم والمهندس والمخترع والمخطط ورجل الأعمال والدعاية والتسويق . حيث ظهرت مدارس الوحدات المجمعة ذات الطابع الريفي وهى ذات صبغة ريفية في القرى ، وأخرى صناعية أو تجارية في المدن بالنسبة للتلاميذ الذكور . أما للتلميذات فكانت هناك المدارس النسوية[٢].

وفى عام ١٩٥٦ تم تقسيم مدارس التعليم الفني إلى مرحلتين ، إعدادية وثانوية تهتم الأولى ولمدة ثلاثة سنوات بتزويد التلاميذ بالثقافة النظرية ، التدريب على الإنتاج في معامل المدرسة وفى البيئة الخارجية في مرافق الإنتاج المتاحة . أما المرحلة الثانوية فكانت تستهدف إعداد الكوادر اللازمة لسوق العمل من مساعدين فنيين ، وفى عام ١٩٦٣ تم تأسيس المدرسة الإعدادية الموحدة التي تقدم جرعات نظرية وأخرى عملية في مجالات الصناعة – الزراعة – التجارة – الاقتصاد المنزلي، واتيحت الفرصة للتلاميذ لاختيار مجالات الدراسة التي تناسب احتياجاتهم وقدراتهم

---

(١) عن ثقاة : مصطفي فريد الرزاز : ٢٠٠٤ – مقابلة شخصية في مرسم الفنان.

(٢) علا عدلى الشيخ : ١٩٨٥ – الصناعات الصغيرة ي الاقتصاد المصري – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة.

وميولهم ، ولأسباب تتعلق بزيادة أعداد التلاميذ في الفصول وفى المدارس ، تم تحويل الورش والمراسم والمعامل ومناطق الممارسة العملية إلى فصول للدراسات التلقينية وتداعت ميزانيات تمويل الجانب العملي الميداني في النظام التعليمي . فتراجعت كثيراً مفاهيم الربط بين الدراسة النظرية والتطبيقية العملية . مما تقدم فإن الفكر التربوي الذي بنى عليه التخطيط للمدرسة المنتجة له جذور تربوية ، فلقد كانت برامج التعليم تعالج المحتوى المعاصر للمدرسة المنتجة بصورة تجزيئية حيث تعالج التعليم بذاته ، ثم تعالج منهج التدريب كمفهوم مستقل ، ثم تنظر إلى عملية التأهيل لشغل الوظائف ومسابقات التعيين من زاوية أخرى منفصلة وهامشية[١].

بينما يتجه المنظور المعاصر للمدرسة المنتجة إلى كل تلك العمليات بصورة تكاملية مترابطة لعناصر يكمل كل منها للآخر ، حيث تدار عمليات التعليم – التدريب والتوظيف ، لتأكيد العلاقة بين التعليم وبين العمل المنتج . الأمر الذي ينبغي أن يأخذ موقعه في النظام التعليمي منذ المرحلة الابتدائية والتعليم الأساسي إلى التعليم الجامعي، وذلك عن طريق العمل على أن يواكب النشاط التعليمي مهام العمل المنتج المرتبط بالبيئة والمجتمع وأهداف الإنتاج والتنمية ، أي يكون تعليماً للمواطنة بصورة تكاملية وواقعية مرتبطة بالميدان الحياتي[٢].

يتيح هذا التوجه فرص التوافق بين متطلبات البيئة والمجتمع والاقتصاد وبين محتوى وعمليات التعليم، كما يصبح التعليم متجاوبا مع التطبيقات الميدانية لتلاميذ البيئة الزراعية أو الصحراوية أو الساحلية أو الصناعية ، فيكتسب التلاميذ خبرات فعالة وحقيقية من خلال المشاركة في عمليات التجهيز والإنتاج والتسويق والتحسين ، ويكون الإعداد داخل المدرسة بمثابة التهيئة للتفاعل مع خلايا الإنتاج البيئية بصورة مرنه وعملية تسمح بإعادة التكيف في حالة الانتقال من بيئة إلى أخرى[٣].

---

(١) محمد محمد سكران : ١٩٨٦ – دور التعليم الأساسي في تكوين الشخصية المنتجة – مؤتمر التعليم الأساسي – الحاضر والمستقبل – كلية التربية بالفيوم.

(٢) محمد هيكل : ١٩٩٨ – مهارات إدارة المشروعات الصغيرة – مكتبة القاهرة الكبري – سلسلة المدرب العملية – مجموعة النيل العربية.

(٣) محمد عبد الفتاح المنجي : ١٩٩٨ – الصناعات الصغيرة ودورها في التنمية في مصر – كتاب الأهرام الاقتصادي " بعنوان التنمية الصناعية في مصر ".

ولا يقتصر هذا الاتجاه على التربية الفنية وحدها ولكنه ينسحب أيضا على التربية الزراعية والاقتصاد المنزلي والعلوم ، بل وباقي المواد التي يجب أن يتم توجيه مناهج كل منهما لتعزيز أهداف المدرسة المنتجة ، ومن ثم فان تغييرا جذريا في محتوى وتطبيقات جميع مواد الدراسة وفى إدارة النشاط والربط بين عناصره يكون ضروريا لتحقيق التعليم المنتج . وكذلك برامج التدريب التحويلي للمعلمين للتمكن من إدارة هذا النوع المتقدم من البرامج التعليمية ، ويتطلب الأمر أيضا مقدمات لتغيير المفاهيم الاجتماعية السائدة التي لا تكن احتراما للعمل اليدوي بصورة تعادل تقديرها للعمل النظري الافتراضي ، ولقبول أهمية دمج المدخلات النظرية مع التطبيقات العملية والميدانية الفعالة لتحقيق تعليم ذي جدوى وحيوية وتفاعل[١].

وعلى ما تقدم تتحدد مشكلة البحث الحالي في عدم توافر إطار موضوعي لتطبيق فكر المدرسة المنتجة في ميدان التربية الفنية بما يسمح بتحديد المهارات اللازمة لتطبيقها في ضوء الأهداف المقترحة لتطبيق فكر هذه المدرسة.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

ما إمكانية تحديد الأبعاد التربوية والفلسفية ، والأطر المقترحة لتنفيذ استراتيجية المدرسة المنتجة في التعليم العام ؟

ما إمكانية تحديد مجموعة من المهارات اللازمة لتطبيق فكر المدرسة المنتجة بالتعليم العام؟

ما إمكانية وضع مجموعة من الأهداف التي تحدد معايير تطبيق فكر المدرسة المنتجة في إطار التربية الفنية في التعليم العام؟

فروض البحث :

١- أن هناك إمكانية لتحديد الأبعاد التربوية والفلسفية ، والأطر المقترحة لتنفيذ استراتيجية المدرسة المنتجة في التعليم العام.

---

(١) كوثر حسين كوجك : ١٩٨٣ ـ اتجاهات حديثة في مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي ـ عالم الكتب القاهرة.

٢- أن هناك إمكانية تحديد مجموعة من المهارات اللازمة لتطبيق فكر المدرسة المنتجة بالتعليم العام .

٣- أن هناك إمكانية لوضع مجموعة من الأهداف التي تحدد معايير تطبيق فكر المدرسة المنتجة في إطار التربية الفنية في التعليم العام.

أهداف البحث :

- يستهدف البحث ما يلي :

١- وضع أهداف تحدد معايير تطبيق فكر المدرسة المنتجة في ميدان التربية الفنية في التعليم العام.

٢- وضع أبعاد تربوية وفلسفية لتحديد مجموعة من المهارات اللازمة لتطبيق فكر المدرسة المنتجة بالتعليم العام .

٣- تحديد البنود المرتبطة بمحاور نظرية الذكاء المتعدد في ضوء فلسفة المدرسة المنتجة.

أهمية البحث :

تتضح أهمية البحث الحالي في الآتي :

١- الإسهام في تطبيق فكر المدرسة المنتجة في ميدان التربية الفنية في التعليم العام.

٢- إمداد معلمي التربية الفنية (في مرحلة الإعداد الأكاديمي – أو في الخدمة) بمجموعة من الأطر المقترحة لتنفيذ استراتيجية المدرسة المنتجة .

٣- اقتراح مجموعة من المهارات المرتبطة بالتخطيط والتنفيذ والتقييم واللازمة لتطبيق فكر المدرسة المنتجة وتطويره .

٤- تقديم نموذج يربط بين نظرية الذكاء المتعدد (لما لها من مرونة في التطبيق) وفكر وفلسفة المدرسة المنتجة.

حدود البحث :

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي :

١- دراسة نظرية للفكر التربوي للمدرسة المنتجة – مستعرضا منهج النشاط وأهميته وصولا إلى استراتيجيات العمل الجماعي والعمل في مجموعات صغيرة كأساس لفكر المدرسة المنتجة.

٢- الكشف عن صلاحية الأهداف التي تحدد معايير تطبيق فكر المدرسة المنتجة في إطار التربية الفنية في التعليم العام.

منهجية البحث :

يتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي عند التعرض لمحاور الدراسة .

خطوات البحث :

أولا : الإطار النظري :

اتجه البحث إلى دراسة تحليل المحاور التالية :

- الخلفية التاريخية للفكر التربوي للمدرسة المنتجة .
- المعايير القومية للتعليم والمدرسة المنتجة .
- منهج النشاط .
- العمل الجماعي كأساس لفكر المدرسة المقترحة .

ثانيا : الإطار العملي

- تصميم مصفوفة توضح المحاور الأربعة التي تؤكد دور المدرسة المنتجة وإطار التعامل مع المدرسة والمجتمع .
- تصميم مصفوفة توضح المهارات اللازمة لتطبيق فكر المدرسة المنتجة وتطويره.
- وضع نموذج يوضح الإطار النظري للمدرسة المنتجة في ضوء مجاور نظرية الذكاء المتعدد.
- تصميم خريطة مفاهيم توضح المحاور المكونة لنظرية الذكاء المتعدد في ضوء فلسفة المدرسة المنتجة وتفسيرها في (٧) نماذج .
- استخلاص وصياغة مجموعة من الأهداف التي تحدد معايير تطبيق فكر المدرسة المنتجة في إطار التربية الفنية في التعليم العام حيث تم صياغة الأهداف في ثلاثة مستويات كما يلي :
  - مستوى التخطيط ويتضمن ٨ أهداف .
  - مستوى التنفيذ ويتضمن ١٦ هدف .

- مستوى التقييم ويتضمن ١٥ هدف .

- عرض الأهداف على لجنة من الخبراء والمتخصصين في التربية الفنية للتحقق من صدق صياغتها ومدى ارتباطها بمعايير تطبيق فكر المدرسة المنتجة.
- تعديل الأهداف في ضوء ما اقترحته اللجنة من تعديلات في حذف وتعديل بعض الأهداف .
- تحليل النتائج في ضوء فروض البحث .
- توصيات البحث .

أولا : الإطار النظري :

الخلفية التاريخية للفكر التربوي للمدرسة المنتجة في التراث المصري :

إن الفكر التربوي الذي بنى عليه التخطيط للمدرسة المنتجة ليس فكرا طارئا على النظم التعليمية في مصر بدون جذور تربوية وتجارب عملية ، بل إن فكرة الجمع بين المعارف النظرية التجريدية والأعمال العملية التجريبية الإنتاجية كانت لها جذورها في التراث التعليمي المصري منذ عصور قديمة ، فقد قامت الحضارة المصرية عبر عهودها الزاهرة على هذا المبدأ الذي تترجم فيه التجليات النظرية إلى إبداعات منتجة ، فقد قامت الصروح العظيمة من أهرامات ومعابد ومعمار رائع وخطط تنظيم الري والتعدين والطب والفلك والتحنيط والصناعات المختلفة وغيرها على أساس من الرياضيات والكيمياء والفلسفة والأدب . وفى العصر الاسلامى نرى مخطوطات يدل عنوانها على هذا التوجه من بينها :- (الجامع بين العلم والعمل النافع في صناعة الحيل) لأبى العز اسماعيل ابن الرزاز الجزرى".

وقد نقد ابن خلدون منطق أرسطو بأن أحكامه نظرية صورية " لا يأمن صاحبها الوقوع في الغلط لكثرة ما فيها من التجريد والبعد عن المحسوس " ، وينادى " بمطابقة ما في الأذهان لما في الأعيان من خلال الملاحظة لا البرهان " ، فانتقل العرب من العلم التجريدي إلى العلم التجريبي حيث يلتقي النظر بالتجربة العملية والإنتاج[1] .

([1]) عن ثقاة : مصطفي فريد الرزاز – مقابلة شخصية – مرجع سابق.

وقد يكون مفيدا الوقوف على اتجاهين تعليميين أحدهما تقليدي هيمن على النشاط التربوي في مصر لفترات طويلة ، والثاني تقدمي تسعى الوزارة إلى تبنية بصور مختلفة في عهود متتابعة.

أولاً – التربية التقليدية :

التربية التقليدية نموذج له جذور كلاسيكية تعنى بالماضي وبالتراث المدون دون الدراسات ، الميدانية والمستقبلية ويستهدف حياة مستقرة ودائمة مع تصور امتداد قيم الماضي وصلاحيتها لمعالجة الحاضر والمستقبل لأنها فيما يري منظروها قيم خالدة وراسخة وفيها تحتل المعرفة النظرية المكانة الأولى من حيث الأهمية ، حيث يتم تداول المعارف والحقائق الثابتة من خلال نسق منطقي . وهى معلومات حتمية ليس لها شأن بميول التلميذ أو المجتمع وظروفه المتغيرة[١].

انتشر هذا المنهج التربوي التقليدي في مناهج الدراسة لفترة زمنية طويلة ومازالت مفاهيمه الأساسية تتداخل مع الخطط التعليمية على المستوى التخطيطي والمستوى التنفيذي وبالرغم من عمليات التطوير التي شاهدها هذا النموذج التقليدي ، فمازال يعتمد في مناهجه على المعلوماتية البحتة وعلى الكتاب المقرر .

أما النشاط المدرسي المصاحب لتلك المناهج المعلوماتية وكذلك الجوانب التجريبية والعملية والتطبيقية للمواد ذاتها ، فقد عوملت كعناصر هامشية ولم تدخل في صميم بنية المناهج والبرامج التنفيذية ولا ضمن معايير التقييم[٢].

وقد أدى ذلك التركيز على التدريب العقلي المجرد إلى جمود معايير التقييم التي انحصرت في قياس مستوى التذكر من خلال الامتحانات النظرية . وقد انعكس هذا الاتجاه بالتالي على برامج إعداد المعلمين التي تركز على تمكينهم من هذه المهمة المحدودة ، دون الالتفات المناسب لميول وقدرات التلاميذ ، أو لشحذ ملكاتهم الفردية والابتكارية ، وقمع فرص التساؤل والتأمل والنقد والممارسة الديمقراطية في الفصل وفى المدرسة .

---

(١) أحمد حسين اللقاني : ١٩٨٣ – المناهج بين النظرية والتطبيق – مرجع سابق .

(٢) ليلي حسني إبراهيم – ياسر فوزي : ٢٠٠٤ – مناهج التربية الفنية بين النظرية والتطبيق – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة.

وبالمثل ، انعكس ذلك التوجه على نظرة المجتمع إلى طبيعة دور المدرسة في تربية التلاميذ وإعدادهم للمواطنة ، ومدى تأهبهم لتحمل مسئوليات التنمية والإنتاج والتطوير[١].

وعندما تصادم دور المدرسة مع المستهدف من إعداد الأجيال الجديدة لمواكبة التقدم الصناعي والتكنولوجي ومتطلبات التنمية الشاملة ، وبناء الشخصية الديمقراطية العملية المرنة وما يتطلبه ذلك من نوعية مختلفة من الخبرات التعليمية ، تبين أن نموذج التربية التقليدية لا يصلح للوفاء بمتطلبات المجتمع المعاصر ، وعجزت الكوادر التي افرزها من هذا التجاوب والتفاعل النشط المطلوب ، فصارت المناداة بتبني نموذج آخر بصورة جذرية ورفض محاولات الترقيع للنموذج التقليدي الذي اثبت ضعف كفاءته ، ذلك النموذج الجديد اتخذ مسمى التربية التقدمية ، وكون لنفسه مدخلات جديدة تحقق ما اخفق النموذج التقليدي في تحقيقه من أهداف آنية ومستقبلية[٢].

ثانياً – التربية التقدمية :

ينظر النموذج التقدمي للتربية إلى الطفل الذي يجب أن يعيش طفولته بصورة متفاعلة نشطة وان يتعلم في بيئة واقعية تمكنه من التوافق مع مجتمعه والتأهب لمتطلبات المستقبل ، من خلال التدريب على حل المشكلات والتفكير الابتكارى الناقد ، والتصرف بمسئولية ، تحترم اهتماماته وميوله وحاجاته وتوضع كأساس لبناء المنهج المرن المتجدد . يتدرب على إثارة المشكلات وفرض الفروض والتفكير الحر ، يستطيع أن يستفيد من خبراته النوعية وينميها بالخبرات الجديدة[٣].

تلتقي المواد التعليمية في هذا النظام مع رصيده المعرفي والمهاري السابق ومع ما يتفق واهتماماته وطموحاته . ولذلك ظهرت اتجاهات تفريد التعليم – استرشاداً

---

(١) سرية عبد الرزاق صدقي : ١٩٩١ – محاضرات غير منشورة في مناهج وطرق تدريس التربية الفنية – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان – القاهرة .

(٢) سرية عبد الرزاق صدقي وآخرون : ١٩٨٩ – التربية الفنية – برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي – وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية – القاهرة .

(٣) محمود البسيوني : ١٩٦٣ – التربية الاقتصادية عن طريق الفن – صحيفة التربية – مايو – القاهرة.

بنموذجي " دالتون ونتيكا " اللذين جاءا تجاوبا لأهداف الفكر التربوي التقدمي في مجال مناهج التدريس ومقدمه لنماذج أخرى ومحاولات متعددة في هذا الاتجاه[١].

التعليم الأساسي خطوه على طريق بناء فكر المدرسة المنتجة :

يستهدف التعليم الأساسي تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات والقيم الضرورية للمواطنة. والتوافق مع متطلبات الحياة اليومية عن طريق المعارف وتطبيقاتها ، وتنمية المهارات اللازمة لهذا التطبيق . وللاندماج المتفاعل مع أنشطة التنمية وبرامجها .

يغطى التعليم الأساسي مرحلتي الابتدائية والإعدادية ، كمرحلة ممتدة ، وتسمح برامج التعليم الأساسي بالتفاعل مع متطلبات البيئة والمجتمع الذي يعيش فيها التلاميذ .

وتأتى أهمية التعليم الأساسي من كونه الركيزة الأولى للمؤسسة التعليمية – وزارة التعليم والمؤسسات التي تشرف عليها في النهوض بمستويات التعليم الأخرى كالتعليم الثانوي والجامعي في توفير المناخ الابتكارى الخلاق للطلاب في تلك المراحل المتتابعة .

ومن هذا الدور تظهر الحاجة الملحة لتفعيل دور المدرسة كمؤسسة تنموية حيوية ومؤثرة في تكوين شخصية التلاميذ وتأهيلهم لخدمة المجتمع في نهاية المرحلة التعليمية التي يجتازها سواء المرحلة الثانوية أو الجامعية[٢].

المعايير القومية للتعليم والمدرسة المنتجة :

أولى مشروع إعداد المعايير القومية فكرة المدرسة المنتجة اهتماما مركزيا باعتبارها مشروعا يرمى إلى تعزيز تنمية القدرة على إعداد أجيال قادرة على التعامل مع النظم التكنولوجية المتقدمة والمشاركة في بناء عالم متغير في اتجاه التقدم .

---

(١) كمال عبد الحميد زيتون : ٢٠٠٣ – التدريس نماذجة ومهاراته – العالم الكتب – طبعة أولي – القاهرة.

(٢) الدليل المنظم للوحدة المنتجة والمدرة للدخل ونماذج الجدوى : ٢٠٠٣ – وزارة التربية والتعليم – القاهرة.

ومن بين ما تضمنته مجالات ومعايير بنود المعايير القومية ، الأنشطة المدرسية الفاعلة والداعمة للسلوك الايجابي ، والرؤية التكاملية للمناهج وللنشاط المدرسي لتحقيق مفاهيم مشتركة بين العاملين والتلاميذ والمجتمع المحلى[١].

كما يؤكد مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم المصري على أن تتمركز الأنشطة التعليمية حول التلميذ وان تقوم المدرسة بجمع وتحليل البيانات اللازمة للتخطيط والمتابعة وإعداد برامج التطوير المدرسي ودعم العمل التعاوني بروح الفريق المتضامن . حيث ينفتح المجال أمام إعمال المشورة والمبادأة في التقدم بالآراء والأفكار والتجاوب معها أو مناقشتها بموضوعية وسماحة بين التلاميذ والمعلمين والجهاز الإداري في المؤسسة التعليمية ، وتشجيع مشاركة التلاميذ في إدارة مدرستهم وفى عمليات صنع القرار بها من خلال آليات الإدارة الذاتية ، وتشجيع أساليب ديمقراطية الحوار ووضع ضوابط مقبولة في الأداء المدرسي .

كما أوصت لجنة إعداد مشروع المعايير القومية للتعليم المصري في معرض تأكيدها على تمركز الأنشطة حول التلميذ ، أن يتم أحاطته علما بما هو متوقع منه معرفيا ومهاريا ووجدانيا في كل مرحلة تعليمية وصف دراسي ، وان توجه تلك المواد والأنشطة لتتلاءم مع ميول واتجاهات وقدرات التلميذ ، وتفتح له آفاق المنافسة في البحث والتجريب[٢].

التيارات التقليدية والتقدمية في نظم التعليم وموقفها من فكر المدرسة المنتجة :

شهدت نظم التعليم في مصر احتفالا بعناصر مكونة لفكر المدرسة المنتجة ، وبتجارب تربوية استندت إلى النظريات المعاصرة للتعليم فظهرت مفاهيم مثل استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة ، العمل التعاوني ، التفكير العملي ، الابتكار

---

(١) كمال الدين عيد محمد : ٢٠٠٢ – المنهاج ودور الطالب في الإنتاج – مديرية التربية والتعليم – الجيزة.

(٢) حسين كامل بهاء الدين : ٢٠٠١ – ندوة المدرسة المنتجة – وزارة التربية والتعليم – القاهرة .

وحل المشكلات . وغيرها من المفاهيم التربوية التي ضُمنت مناهج المواد التعليمية المختلفة كهدف رئيسي من عملية التعليم[١].

تلك المقدمات الحيوية والمفاهيم الايجابية تتطلب تطويعها من خلال الفكر النظري . التصور التطبيقي لنظام المدرسة المنتجة الذي يطرحه هذا البحث ، والبرنامج الذي يستهدف التوصل إلى الصيغة الملائمة لتطويع تلك المبادرات التربوية في إطار جديد متماسك يعنى بالممارسة العملية والتطبيق التجريبي وكذلك بآليات التقويم المرحلي والكلى لخطوات التطبيق ، الأمر الذي يرمى في النهاية إلى تفعيل دور المدرسة كوحدة إنتاجية بدلا من كونها خلية استهلاكية[٢].

وفى ضوء ذلك يمكن القول أن أساس عملية التربية في إطار هذا الفكر هو الخبرة ، حين يمر المتعلم بها يؤدى إلى اكتسابه خبرة جديدة ، والشرط الأساسي هنا هو أن يتم اختيار الخبرات استناداً إلى فهم المتعلم وطبيعته وامكاناته وقدراته وخبراته السابقة ، ومن خلال ذلك يتم ضبط وتوجيه التعلم في اتجاه تلك الأهداف . ومن ثم كان ضروريا إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين . حيث إن المعلم ليس معلم مادة وإنما هو خبير بمجالات عديدة تجعل منه قائداً ورائداً وصاحب مهنة ، فهو لا يستطيع أن يمارس ما سبق إيضاحه من أدوار ألا إذا تمكن من مجموعة من الكفايات الأساسية حتى لا ينحصر دوره في تلقين المعلومات كما في النموذج التقليدي .

في ظل هذا النموذج التقدمي أصبح للنشاط المدرسي مكانته المركزية في المناهج والمقررات الدراسية وليست على هامشها ، تلك الأنشطة المبرمجة والحرة تنبع من أهداف واضحة لبناء الشخصية الايجابية للتلاميذ. تنمى مفاهيمهم وتضعها موقع التطبيق والإقناع التجريبي ، يكتسبوا من خلالها قيماً ايجابية ومهارات وثقة في النفس تمكنهم من أن يكونوا عناصر منتجة في المجتمع ، ومن خلال هذا النشاط أيضا يمر

---

(١) محمد صالح عبد السميع : ٢٠٠٤ إعداد تدريسية قائمة على الأعمال الجماعية وفي ضوء استراتيجية التعليم التعاوني لطلبة المرحلة الإعدادية – رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان القاهرة .

(٢) رندا أحمد حلمي : ١٩٩٢ – الصناعات الصغيرة في مصر – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التجارة – الجامعة الأمريكية – القاهرة.

الفرد بمواقف تمكنه من التفاعل مع الكثير من القطاعات والمؤسسات التي يضمها المجتمع المحيط به ، الأمر الذي يمكن معه القول إن عملية التربية تتم في الحياة ومن خلال ممارستها الفعلية ، بحيث يكون التلميذ قادراً فيما بعد على أن يشارك في تطوير المجتمع وتنقيته مما قد يكون سببا في إعاقة عملية تطويره . والتقويم في إطار المناهج التي تعكس هذا الفكر عملية دائمة،فهي تبدأ مع بداية العمل والنشاط وتستمر في جميع مراحله في نهايتها وكما يمارس المعلم تقويماً لجهد ونشاط كل فـرد في الجماعة ، فيمارس كل فرد دوراً تقويمياً أيضاً لجهده ونشاطه وربما جهد ونشاط الآخرين ، بل وتشترك الجماعة كلها في النهاية في تقويم ما قامت به من عمل في ضوء ما حدد له من أهداف(١).

وبالرغم من العديد من ايجابيات هذا الفكر التربوي إلا أن الكثيرين لم يدركوا هذه الجوانب على نحو سليم ، فقد نظر البعض إلى النشاط من زاوية ما يمكن أن يقوم به التلميذ من نشاط حركي ، حيث طغى الجانب الانتاجى على الناحية التربوية ، ونتيجة للاهتمام على مبدأ النشاط في التربية التقدمية ظهر منهج متكامل بعنوان منهج النشاط .

منهج النشاط :

ظهر منهج النشاط كأحد روافد التربية التقدمية بهدف تنظيم ميول التلاميذ واهتماماتهم وما يقبلون عليه من نشاط وما يمارسونه من أعمال كذلك الموضوعات أو المشكلات التي يهتمون بها ويركزون عليها ، ليس فقط كأفراد ولكن كمجموعات .

ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق نمو الطفل من خلال الخبرة النشطة ، وهي المبادئ التي دعا إلها كل من " جان جاك روسو " "Rousseau " و "يوهان هنريش بستالونزى " "Pestalozzi" و " فريدريش فروبل " "Froebel" . وقد سمي بمنهج النشاط ومنهج الخبرة أو منهج المشروعات ، ويتحدد مفهوم منهج النشاط في ضوء ضرورة العودة إلى فكرة النشاط . ولقد تحددت هذه الفكرة كأساس لمناهج النشاط في

---

(١) Stan ford and D.Anderson : 1996 . Educational objectives and teaching of educational psychology. London , Press.

الفكر التربوي لأفلاطون ودعوة جان جاك روسو التي تبلورت فيما بعد في فكر " جون ديوى " الذي ترجمها بدوره إلى منهج تطبيقي في مدرسته التجريبية التي تنظر إلى التلميذ على أساس انه نقطة البداية والوسط والنهاية في العملية التعليمية ، وان نموه وتطوره يجب أن يكون الهدف الأسمى من هذه العملية ، وأن النشاط في هذا المنهج يقترن بمفهوم الخبرة[١].

ويتم العمل في إطار منهج النشاط من بدايته وحتى نهايته بصورة جماعية ، فما يقوم به المعلم والتلاميذ من تحديد لمجالات النشاط وأهدافها وطرق وأساليب الحصول على المعارف وتوزيع العمل وما إلى ذلك يعتمد كله على أساس العمل الجماعي والتخطيط المشترك مما يعبر عن فكرة ايجابية المتعلم وفاعليته ومشاركته في منهج النشاط ، وبالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يؤدى إلى تعليم التلاميذ وإكسابهم خبرات مفيدة تمهد لتعلم خبرات أخرى في المستقبل ، فهم يتعلمون كيفية العمل في فريق وكيفية التخطيط والاتصال والتعامل مع الآخرين والتحدث وآداب الاستماع واحترام الرأي الآخر والنقد البناء وقواعد المناقشة السليمة وكتابة التقارير وغير ذلك من المهارات الأساسية التي لا يستغنى عنها الفرد في مستقبل حياته[٢].

كما ان طرق التدريس المرتبطة بمنهج النشاط هي طريقة حل المشكلات ، فالسعي وراء المعلومات والبيانات لحل المشكلة من أهم المهارات التي يكتسبها المتعلم طيلة فترة تعليمه ، حتى يستطيع الاعتماد على ذاته في المشكلات التي يمكن أن تواجهه فيما بعد . كما يساعد هذا المدخل على تنمية الفكر الإبداعي المنتج[٣].

---

(١) سامح محمد عبد اللطيف : ١٩٩٤ برنامج للتصميم البيني في مجال التربية الفنية لطلاب المرحلة الثانوية – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان – القاهرة .

(٢) مديحة عمر لطفي : ١٩٧٣ – أثر الرسوم الجماعية في تنمية السلوك الاشتراكي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية - رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان – القاهرة .

(٣) عزة حلمي موسي : ١٩٨٣ – أثر تعلم التربية الفنية بطريقة حل المشكلات في تنمية قدرة التفكير الابتكاري لدى المتعلم - رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية– جامعة حلوان – القاهرة .

وقد تبنت المدارس النموذجية في مصر هذا المنهج منذ عام ١٩٣٩ كما سبقت الإشارة ، بهدف تحسين المناخ المستخدم في التعليم آنذاك ، ولإثراء المواقف التعليمية بما يساعد التلاميذ على اتخاذ المواقف الإيجابية ، وعلى التفكير العملي المنتج وعلى دعم فكرة وحده المعرفة والتطبيق . ولكن ذلك كان في نطاق تجريبي محدود لم ينعكس على برامج التعليم العام[١].

بين العلم والعمل والتواصل الإنساني :

بينما يمكن التفكير العلمي النظري التلاميذ من التعرف على الحقائق التي تحكم الكون وعلى التراث الانسانى في مختلف المجالات ، فان التكنولوجيا توفر له سبل السيطرة على الطبيعة وتطوير متطلبات الإنسان من خلال العمل المبتكر والدقيق. ومن ثم فان العلم يصل إلى الحقائق والنظريات ، والميدان التطبيقي ، يوظف تلك الحقائق والنظريات في منتجات نافعة ومن ثم فهناك تكامل حتمي بين المجالين .

وقد أسفر هذا الزخم الهائل من العلم عن ثورة تكنولوجية كان لها أثرها على التربية وعلى بناء المناهج وتطويرها لتغيير النظرة إلى علاقة المدرسة بالعمل ، من هنا أصبح على الإنسان العصري أن يتفاعل مع ما حوله من معطيات أو بمعنى آخر أن يتفاعل مع بيئته المحلية والبيئة العالمية وآفاقها المتجددة وفق مفاهيم جديدة حيث إن التطور الهائل أوجد قنوات اتصال دائمة واتاح انفتاحاً مستمراً على ثقافات الآخرين ، والاستفادة من منجزاتهم الفكرية والتقنية ، وتبادل الخبرات لصالح البشرية ومن ثم فان الانفتاح على منجزات الإنسان المعاصر الفكرية والعملية ينبغي أن يتكامل من خلال التعرف على القيم البيئية والاجتماعية والملامح الثقافية الأصيلة للمجتمع .

ولكي يساهم التعليم في برامج التنمية من اجل التقدم ، ينبغي أن يتعرف التلاميذ على عناصر التكنولوجيا الحديثة وعلاقتها بالابتكار الانسانى والثقة في العلم وأساليبه كمدخلات لتحسين نوعية الحياة ومن ثم تولى نظم التربية التقدمية للعلم والتكنولوجيا والاتصال أهمية واحتراما كبيرين . وزادت جرعة النشاط العملي

---

(١) محمود البسيوني : ١٩٩٣ – التوجيه في التربية الفنية – دار المعارف – القاهرة.

والانتاجي في برامج التعليم وتشجيع التلاميذ على مواصلة ذلك النشاط خارج الفصل الدراسي والمدرسة[١].

وبناء على ذلك تختلف صورة المدرسة والفصل الدراسي عن صورتهما في ظل منهج المواد الدراسية المنفصلة في نموذج للتربية التقليدية ، كما تختلف ادوار المعلم والمتعلم معا وكذلك نظرة المجتمع لدور المدرسة ، فالمدرسة هنا تصبح أكثر شبها بخلية النحل فالكل يعملون ، فهؤلاء يرسمون ، وهؤلاء يناقشون مشكلة والآخرين ينشدون مساعدة احد المعلمين ، وأولئك يخططون للقيام بزيارة لمؤسسة خارج المدرسة ، وغيرهم يحاولون الاتصال بأحد المختصين في مجال معين بغرض زيارته وجمع بعض البيانات ، والبعض يعمل في ورشة ما ، أو معمل أو مزرعة أو حديقة وغير ذلك من الأنشطة التي يحتاجها المشروع والمعلم يتابع ويوجه ويرشد ويشجع ويثير الاهتمام والحماس ، معها يكتسبون الكثير من الخبرات ذات الأثر الفعال في تشكيل سلوكهم والتلاميذ هنا يتعلمون بطريقة ايجابية حيث يختلف التعليم هنا كل الاختلاف عن التعلم الذي يكون فيه التلميذ سلبياً يتلقى المعلومات المفروضة عليه دون أن يحس بحاجة إليها أو ارتباطها بما يمر به من مشاكل حقيقية ، وعندما نذكر كلمة طريقة هنا نقصد بها الأسلوب الذي يتبعه التلاميذ في التعليم فهم عند تصديهم لمشكلة من المشكلات وبحثهم عن الوسائل المناسبة لحلها يتدربون على كيفية تحديد كل مشكلة والبحث عن البدائل المختلفة لحلها ، ثم تخطيط العمل الذي يصل بهم لهذا الحل وتوزيع مسئوليات هذا العمل .... الخ ، وعلى المعلم أن يقوم بدوره في إرشاد وتوجيه تلاميذه خلال كل مراحل العمل بصورة ديمقراطية تفاعلية[٢].

ولقد يبدو للبعض أن طريقة حل المشكلات في هذا المنهج تعنى إهمال المعرفة والتقليل من قيمتها ولكن الحقيقة تخالف ذلك ، ففكره إهمال طريقة حل

---

(١) يحيى حسن درويش : ١٩٨٧ – برنامج العمل والتنمية الصناعية – المطابع الأميرية – القاهرة.

(٢) Weeler, D.K. 1978, Curriculum process, Landon univ. of Landon press.

المشكلات للمعرفة تتنافى مع طبيعة المعرفة من جهة ومع طبيعة عملية التفكير من جهة أخرى[١].

والمعرفة لا تبنى إلا على أساس مجموعة من الحقائق والمدركات والقوانين والنظريات أي أنه لا توجد معرفة دون وجود مادة علمية ، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى نجد أن عملية التفكير لا تتم في فراغ وإنما تتم مرتبطة بموضوع أو قضية ما ، وتصبح مادة الموضوع أو محتوى القضية هما مادة عملية التفكير ذاتها ، ومن ثم فعملية التفكير تستند أيضا إلى مجموعة من الحقائق والقوانين والنظريات والتي تصبح المادة التي يعمل فيها وبها عملية التفكير ، وعلى هذا نجد ترابطاً كثيراً بين كل من المعرفة وعملية التفكير ، إلا أن ما يجب أن نلاحظه هو اعتبار المادة التعليمية في إطار هذا المنهج هي وسيلة لحل المشكلة أو وسيلة للتفكير وليست غاية في حد ذاتها . كما أن المعرفة تكتسب أهميتها عند التلميذ من كونه في حاجة حقيقية لها لحل مشكلاته.

العمل الجماعي والتخطيط المشترك خاصية أساسية من خواص منهج النشاط (المدرسة المنتجة):

إن هذا المنهج يبدأ على أساس دراسة وتحديد ميول وأغراض ورغبات التلاميذ وهذه عملية لا يقوم بها طرف دون آخر إذ يشترك فيها كل من المدرس والتلميذ والباحثين التربويين والمتخصصين في عملية الإرشاد والتوجيه حتى يمكن لهذه الأطراف المتعددة الوصول إلى معرفة عملية سليمة للميول والرغبات والأغراض الحقيقية للتلاميذ[٢]، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فان وسائل وأساليب إشباع هذه الميول وتحقيق تلك الرغبات لا يمكن أن تقترح وتخطط وتنظم وتنفذ عن طريق طرف واحد ، فهي أيضاً عملية يشترك فيها كل من المدرس والتلميذ والقائمين على العملية التربوية التقدمية حتى نضمن سلامة الموقف التعليمي في إطار هذا المنهج وقدراته على تحقيق الأهداف المرجوة .

---

(١) عزة حلمي موسي : ١٩٨٣ – مرجع سابق.
(٢) سامح محمد عبد اللطيف : ١٩٩٤ – مرجع سابق.

ومن هاتين الناحيتين يتضح أن بناء هذا المنهج وتنفيذه إنما يقوم على أساس من تعاون الجماعة ومن اشتراك كل أطرافها ، هذا الأساس الذي يحقق كثيراً من الأهداف التربوية التي قد غفل عنها المنهج التقليدي . فعندما تشترك الجماعة في تحديد أهدافها وعندما يتفق أفرادها على هذه الأهداف وعلى سبل تحقيقها من أعمال ونشاطات تصبح هذه الأهداف أهدافهم فيتحمسون لها ويشاركون في تحقيقها .

أهمية العمل الجماعي وتطور المفهوم إلى استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة كأساس لفكر المدرسة المنتجة :

تطور مفهوم العمل الجماعي ليصبح أعم وأشمل ليطلق عليه حديثا مصطلح " استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة " ، تلك الاستراتيجية التي ما لبثت وان أصبحت محط اهتمام التربويين ومحورا للعديد من النظريات المنهجية التي تبرر استخدامها في التدريس وخاصة في المجالات التي يصلح فيها استخدام وتطبيق الأنشطة الفعالة المنتجة والابتكارية ، فهي مجموعة من القرارات والعمليات المتسلسلة والمتتابعة يستطيع المعلم إتباعها وترجمتها عن طريق بعض طرق التدريس ، ومهاراتها الخاصة التي تتلائم وتتوافق مع طبيعة التلاميذ في المواقف التعليمية والأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية ، ويتم ذلك لتحقيق أهداف تعليمية محددة بدقة ووضوح ليمكن ملاحظتها في سلوك التلاميذ ، ويعتبر استخدام استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة أحد الأساليب التربوية الحديثة التي تهدف إلى نمو التلميذ من خلال تعاونه مع مجموعة من زملائه لإنجاز مشروع أو عمل ما ، حيث إنها تشتمل على عمليات تنظيمية للتلاميذ في مواقف أو مشروعات تعليمية وظيفية مصغرة ، من خلالها يستطيع التلاميذ أن يتوافقوا اجتماعيا وأن يصبحوا أعضاء فاعلين منتجين بالاندماج في أنشطة تعليمية تتيح لهم الفرصة للحصول على الحقائق والمهارات والمعلومات والقيم ، وتقديم بعض الحلول والابتكارات للمشكلات التي تتحدى قدرة الفرد الواحد في حلها ، وتحتاج إلى تعاون من التلاميذ لأدائها ، بحيث لا تغفل تلك

الأنشطة والمشروعات أهمية المشاعر والقيم بين أفراد الجماعة ودورها المؤثر في تحسين عملية التعلم .

هذا التفاعل الذي يتصف به أعضاء الجماعة يؤدى إلى تكوين عادات واتجاهات وقيم إيجابية ، تؤثر في سلوكهم داخل المجموعة عن طريق التفاعل الحادث بين الأفراد أثناء عملهم في المجموعة ، هذا التفاعل هو ما نطلق عليه الحركة المتفاعلة للجماعة Group Dynamic ، حيث إنها توضح مدى التأثير الحادث في سلوك الأفراد أثناء تفاعلهم لأداء مشروع ما في جماعات ، وهذا ما يميز سلوكهم وتنظيمهم عن العمل الفردي[1].

فمصطلح الحركة المتفاعلة للجماعة Group Dynamic يطلق على ما يحدث عندما يعمل الأفراد عموماً والطلاب خصوصاً كأعضاء في جماعات ، ويعنى مدى اختلاف سلوك الأفراد عندما يصبحون أعضاء في فريق ، وعن سلوكهم وهم فرادى ، والعوامل التي تعين على تحقيق مزيد من الإنتاج ، والأساليب الفعالة للمناقشة والتخطيط والتنفيذ والتقويم الجماعي كما يساهم في معاونة الأفراد على فهم ما يحدث بالجماعة وتحملهم مسئولياتهم كأعضاء في فريق ، وتعلم أساليب القيادة الجماعية بصورة ديمقراطية سليمة .

ويبرز التطور الذي حدث في مجال الحركة المتفاعلة للجماعة في السنوات الأخيرة نتيجة لما يتم تطبيقه عملياً في المدرسة المنتجة ولتأثير العمليات الجماعية التعاونية (Cooperative Group Processes) في التعلم ، وقد كشفت التجارب عن الدور الفعال للقائد في العمل الجماعي والظروف اللازمة للتعلم الجماعي والتفكير الاحاطى الابتكارى الفعال .

ويصف كل من " جب " و " بلانش " و " ميلر " Gibb, Blanch and Millar الظروف والمبادئ الأساسية للعمل الجماعي الفعال القائم على أساس مشاركة كل فرد في الجماعة ليكون منتجاً ، فيؤكدون أن " في العمل الجماعي القائم على

---

(1) ماجدة مصطفي السيد : ١٩٩١ – استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الابتكارية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي - رسالة دكتوراه غير منشورة - كلية التربية الفنية – جامعة حلوان – القاهرة .

اشتراك أفراد الجماعة في مشروع أو تخطيط معين ، تضع الجماعة أهدافها وتحدد الأنشطة التي تحققها ، كما وينبغي لتحقيق فاعلية هذا العمل ، الإيمان بقدرة الجماعة على حل مشاكلها ، وبذكاء الأفراد وقدرتهم على التفكير الإبتكارى المنتج لحل ما يواجههم من مشكلات[١].

وفى إطار فلسفة المدرسة المنتجة التي تدعم الجانبين النظري والتطبيقي في التعليم يعتبر النمو الاجتماعي من الحاجات الأساسية لتلاميذ يتعايشون في مجتمع ديمقراطي حيث يعملون معا لمصالحهم المتبادلة والمشتركة ولصالح الاقتصاد القومي، حيث الغرض ليس تنشئة فرد تطبيقي فقط وإنما المقصود في إطار التعاون بالمدرسة المنتجة هو تنشئة أفراد ليصبحوا نواة رجال أعمال ، ومنتجين مبتكرين[٢]. لذا ينبغي أن تبدأ هذه المشاركة مبكراً في حياة الأفراد أي منذ مرحلة التعليم الابتدائي ثم الإعدادي فالثانوي ، فإن قدر للطالب استكمال الهيكل التعليمي بالجامعة أو بالمعاهد العليا والمتوسطة ، يواصل نشاطه وطاقاته الإبداعية الخلاقة ، حيث أنشئت الجامعات الآن لكل كلياتها ومعاهدها قسماً لشئون المجتمع وخدمة البيئة يدعم وحدات إنتاجية ذات طابع خاص ، تسهم في إعلاء شأن المؤسسة وتدر دخلا على العاملين بها[٣].

ولكي يتحقق ذلك الهدف بصورة فعالة فان الأسرة والمدرسة مسئولتين عن تهيئة الفرص المناسبة للتلاميذ لتعلم التفكير الابتكارى والاحاطى والمنتج بل والعمل في مجموعات صغيرة أيضا ، ولقد كشف علم النفس التعليمي حديثاً أن مناخ التعاون والتسامح في فصل يعمل فيه التلاميذ جماعياً يحقق جوانب هامة من التعلم ، فالكفاية العالية في جميع أنواع التعلم تتوقف على توافر الجو الانفعالي المناسب ، لينمى عند التلاميذ شعوراً بالانتماء للمكان الذي يدرسون فيه ويربحون منه معاً (الجانب الاقتصادي) ، كما أن تقبل الجماعة للفرد من النتائج الهامة للتفاعل الاجتماعي ، لذا فان الاشتراك في المجموعات أثناء العمل في المشروعات أو أثناء التعليم هو هدف هام ، سواء كان ذلك لاكتساب المعلومات المرتبطة بالمواد الدراسية والمشروعات التي يقومون بها ، أو لإكسابهم العادات الفعالة للحياة في المجتمع بعد ذلك ، ويسهم

---

(١) David Jaques : 1991 , Learning in groups – Oxford , kogan .

(٢) على لطفي : ١٩٨٩ – التنمية الاقتصادية - مكتبة عين شمس – القاهرة.

(٣) حسين كامل بهاء الدين ١٩٩٢ – مبارك والتعليم (نظرة إلى المستقبل) مطابع روز اليوسف الجديدة – القاهرة.

التعاون في مجموعات صغيرة في نمو قدرات الفرد على التعبير عن الذات والاشتراك الفعال في المناقشات الجماعية وزيادة المعرفة والابتكار ، بل والاختراع نتيجة للجهود المشتركة للجماعة وتحليل المشكلات والاستفادة من دراسات الجدوى المسبقة وبحث مختلف جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والبدنية قبل اتخاذ القرار فيها ، كما يكسب الأفراد مزيداً من المهارات في عرض أفكارهم وإقناع الآخرين بها وتقبل النقد البناء الموضوعي في مشروعاتهم ، هذا التعاون هو المبدأ الأساسي في تعليم المجموعات ويتطلب ذلك توفير استراتيجية منسقة واضحة لتحسين مهارات التعاون بين أفراد المجموعة ، حيث يتحمل كل فرد من أفراد المجموعة جزء من المسئولية ويشارك الباقين في إنجاح المشروعات المنوطة بهم[١].

وبعد أن تعرضنا لتلك الاستراتيجية المنسقة السابق ذكرها يحسن عرض المداخل وأطوار العمل في جماعات لتوضيح آليات العمل في مجموعات صغيرة .

مراحل وأطوار العمل في جماعة[٢]:

حدد " جاك ديفيد"(Jaques David) ١٩٩١ مراحل ديناميكية العمل في جماعات في النقاط التالية:-

١ – مرحلة تكوين المجموعة :

وهى مرحلة الاختبار أو اكتشاف أفراد المجموعة لبعضهم البعض وفيها تتم عمليات التعارف بين أفراد المجموعة من حيث قدراتهم وآرائهم وميولهم ومهاراتهم تجاه المشكلات المطروحة والتي تتطلب اكتشاف حل بينما تظهر الأنماط المختلفة لكل من أفراد المجموعة .

٢ – مرحلة العصف الذهني (عصف الأفكار) :

وهو نشاط يتسم بالحرية والتلقائية في طرح الأفكار بجرأة دون خوف من النقد أو التسفيه ، حيث يتم تبادل وتوليد الأفكار بصورة متفاعلة بين أفراد المجموعة

---

(١) سلوى عثمان مصطفي : ٢٠٠٠- استراتيجية مقترحة لتدريس مقرر تدريس التربية الفنية لطالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية الفنية – جامعة الملك سعود في ضوء مدخل للتعليم التعاوني- مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس – السعودية.

(٢) David Jaques : 1991 – Ibid .

وكذلك أرجع إلى :

ماجدة مصطفي السيد : ١٩٩١ – مرجع سابق.

من خلال خلفياتهم البيئية والاجتماعية وتمايزهم الفردي ، وفى هذه المرحلة تتم العملية في مناخ ديمقراطي متسامح في تقبل الآراء المختلفة واستحسانها وبلورتها بالحذف أو الإضافة أو الدمج بين أكثر من طرح ، وقبول الاختلاف والسعي إلى توجيه المقترحات في تجاه الهدف من المشروع المطروح للبحث وهى مرحلة شديدة الأهمية في التدريب على توليد الأفكار ومناقشتها وتوجيهها ناحية الهدف ومن خلالها تبزغ البدائل الابتكارية غير المتوقعة ، واستقراء جدواها التطبيقية والاقتصادية .

٣ – مرحلة وضع معيار تتفق عليه الجماعة :

بعد التداول الحر للأفكار المطروحة في مرحلة العصف الذهني يتوصل أفراد المجموعة في هذه المرحلة إلى الآراء والمفاهيم المشتركة والمقبولة من المجموعة ، والتي تتحول إلى قاعدة يلتزم بها أفراد الجماعة في ضوء مراحل التطبيق المقترحة ، حيث يتبين كل فرد جدوى ما توصلوا إليه ومدى مشاركته في بلورته ، فيدافع عنه ويسعى إلى تحقيقه بكامل طاقته .

٤ – مرحلة تحديد مهام الجماعة :

يتم تقسيم العمل بين أفراد المجموعة الواحدة ليصبح لكل فرد دوره الذي ترى الجماعة انه قادر على أدائه ، وتعمل على توظيف إمكانياته ومهاراته المناسبة بحيث تصبح جزءاً من المطلوب إنجازه من قبل الجماعة ، ويتوقف توزيع الأدوار وتقسيم العمل على الأفراد وفقا لتقرير المجموعة ككل لهؤلاء الأفراد في ضوء الهدف المحدد لها .

٥ – مرحلة الدراسة والعمل :

وفى هذه المرحلة يقوم أفراد المجموعة بالاشتراك في الممارسات والأنشطة الخاصة بالعمل التطبيقي الفعلي ، وفقاً لما درسوه نظريا في دراسات الجدوى من احتياجات السوق والتكاليف والعائد والخامات والتسويق ومنافذ البيع ، حيث تذوب طموحات الفرد في أهداف الجماعة التي ينتمي إليها لتحقيق التكامل الذي يضمن للمشروع المقترح النجاح .

٦– مرحلة تقييم الجماعة لإنتاجها :

يقوم أفراد الجماعة بالنظر فيما قاموا به من أعمال وما أنتجوه وما يحويه هذا الإنتاج من مميزات وعيوب ، وفى حالة نجاحهم في العمل يسارع بعضهم في الثناء

على الآخرين محاولين إبراز دور كل منهم وما أسهم به في هذا العمل ، أما في حالة الوقوع في أخطاء فيجب أن يتجنب التلاميـذ تبادل اللـوم لبعضهم البعض ، بل يحاولون إعادة تقييم المشروع منذ البداية في ضوء ما خطط له من أهداف بعد مراجعة دراسة الجدوى . والاتفاق على البدائل الرامية إلى تخطى أسباب الإخفاق .

أسس استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة[1]:

أوضح " جاك ديفيد " (Jaques David) أن هناك مجموعة من الأسس يمكن الاستناد إليها عند إدارة مشروع ما ، أو موقف تعليمي مرتبط بمشروعات تعتمد على تقسيم التلاميذ في مجموعات صغيرة لتحقيق الهدف المطلوب ويمكن تلخيص تلك الأسس فيما يلي من نقاط :-

أولاً – الإدراك الجماعي :

يشعر أفراد الجماعة بوجود مشكلة حقيقية تتحدى قدراتهم ولا يمكن لتلميذ بمفرده أن يعمل على حلها، حيث تحتاج هذه المشكلة إلى أن يتصف أفراد المجموعة بالوعي الجماعي لإدراك أسباب تواجدهم ومشاركتهم في الجماعة لإيجاد حل مناسب لهذه المشكلة ، والتي تكون المجموعة قد استقرت عليها من خلال دراسة الجدوى .

ثانياً : الأهداف المشتركة :

يتسم دور المتعلم بأن يكون ايجابي وفعال داخل المجموعة ، ويشارك الأفراد الآخرين من أقرانه في جماعة المدرسة المنتجة في الأهداف والمبادئ التي تؤدى إلى ذوبانهم معا كأعضاء لتكوين المجموعة ، وعند تحقيق هذه الأهداف وتلك المبادئ يعد نجاحاً للمجموعة ككل وليس للفرد ، أي لابد أن يؤثر الفرد في تحقيق أهداف الجماعة وأن يتمتع بإنجازها .

ثالثاً : الاعتماد المتبادل :

يكون أعضاء الجماعة لديهم حساسية ايجابية تجاه بعضهم البعض من مراعاة الشعور والتأييد والتقبل للأفكار والملاحظات من خلال المناقشات للتوصل من خلال العصف الذهني إلى الحلول الأمثل للمشكلة المطروحة ، ومن المهم ألا يظهر قائد

---

(1) David Jaques : 1991 – Ibid .

وكذلك أرجع إلى :

Davis, R.James, 1990, Teaching Strategies for the College Classroom , U.S.A, Eastview press , Inc

الجماعة من التلاميذ ، أو المعلم انحيازا ظاهرا لا عن أعضائها بصورة غير موضوعية وإنما تشجيع التفاعل المشترك فيما بينهم لصالح الأهداف المشتركة .

رابعاً : الرغبات :

ينضم الأفراد للعمل في مجموعات في إطار المدرسة المنتجة حيث أنهم يدركون أن هناك رغبات واحتياجات لن يتمكنوا من تحقيقها خارج المجموعة ، تلك الرغبات تتحقق عن طريق الأنشطة التي تمارسها المجموعة وتمس احتياجات التلاميذ ومهاراتهم وقدراتهم ويجب أن يشعروا بحاجاتهم لتعلم خبرات جديدة من خلال تعاونهم في مجموعات تتسم بالابتكار والإنتاجية .

خامساً : التنظيم الاجتماعي :

يمكن النظر للمجموعة على أنها وحدة اجتماعية وليست وحدة منتجة اقتصادياً فقط ، فلها ادوار ومواقف وعلاقات خاصة بتحقيق أهداف المجموعة وكنتيجة لاعتبار المجموعة وحده اجتماعية منتجة اقتصادياً فيجب أن يكون لها قائد (سواء كان تلميذاً أو معلماً) فعلى التلميذ أن يشعر بأهمية دور القائد في المجموعة ، وأن دوره ليس ديكتاتورياً بل دور هام في تنظيم العمل وإنجاحه ، كما وانه يمكن أن يقدم المساعدات الفردية لمن يحتاج من التلاميذ بشرط ألا يخل بطبيعة عمل المجموعة أو بنظامها .

سادساً : التفاعل :

يتأثر أفراد المجموعة بعضهم ببعض ويستجيبون لبعضهم خلال مراحل العمل المختلفة بالمدرسة ويجب أن يشعر المتعلم بان لديه معلومات وخبرات يستطيع أن يسهم بها في العمل . أي تستفيد الجماعة ككل بما هو موجود فعلا لدى أفرادها ثم يتم تنميتها وتطويرها ومن ثم توظيفها واستغلالها لصالح الجماعة من خلال العمليات التالية بعد ذلك .

سابعاً : الترابط :

يتوافر لدى أفراد المجموعة الرغبة في البقاء داخلها للمساهمة في صلاحها والمشاركة في أنشطتها . كذلك الشعور بأهمية التعاون في عمل المجموعة وعدم السماح بتقليل شأن احد التلاميذ أو نبذة لتأكيد الرغبة لديه في البقاء بالمجموعة تأكيداً

لفكرة تكوين نواه رجل أعمال مصغر تنمو قدراته ومهاراته بمرور الوقت من خلال ترابطه بالجماعة . كما ويجب أن يضع المعلم إذا كان هو قائد المجموعات في اعتباره التعاملات الإنسانية عند تقسيم الأفراد في المجموعات .

مراحل تنفيذ استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة في إطار فلسفة المدرسة المنتجة :

تمر استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة بسلسلة من المداخل تتمثل في استراتيجيات مصغرة تشمل أربع مراحل :

تختص بالتقييم القبلي للتلاميذ ، تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ، المواقف التعليمية الإنتاجية ، التقييم البعدي لعملية التعلم والإنتاج .

ونتناول فيما يلي توضيحاً لكل مرحلة من هذه المراحل الأربعة ودور كل من المعلم والمتعلم فيها.

أولاً : التقييم القبلي في استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة[1]:

عند استخدام استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة كطريقة تدريس مقترحة ضمن الإطار الفلسفي للمدرسة المنتجة ، يجب أن يهتم المعلم بعملية التقييم القبلي لما تمثله من حجر الأساس لكل مراحل العمليات الإنتاجية التعليمية التالية ، ويتمثل ذلك في تعرف المعلم على مستوى التلاميذ في الجوانب المختلفة المتعلقة بطبيعة المهام التي سيقومون بها فيما بعد بدءً من دراسة الجدوى ووصولاً إلى تسويق إنتاج المدرسة المنتجة وحساب العائد الاقتصادي المادي لها، وتتحدد عمليات وإجراءات التقييم القبلي لهذه الاستراتيجية تبعاً لطبيعة الهدف المحدد لعمل المجموعات، وهناك بعض الاتجاهات العامة التي يمكن أن تحددها عمليات التقييم القبلي لهذه الاستراتيجية أهمها :

١ – تحديد مستوى القدرات العقلية للتلاميذ قبل تعاملهم مع الجماعة .

---

(١) ماجدة مصطفي السيد : ١٩٩١ – مرجع سابق.
وكذلك أرجع إلى :
New Trendsin Integrated science teaching vol.I, paris, vnesco.1978.

٢ – تحديد المستوى المعرفي أو المهاري للتلميذ قبل تعامله مع المجموعة .

٣ – تحديد الاتجاهات المختلفة في سلوك التلاميذ قبل التعامل مع المجموعة .

٤ – تحديد مستوى المجموعة الصغيرة ككل فيما يقدمه أفرادها من إنتاج وتعلم قبل عمليات المواقف التعليمية المنظمة في العملية التعليمية الإنتاجية فيما بعد .

ثانياً : تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة :

بعد تعرف المعلم كقائد للمجموعة على مستوى التلاميذ وقدراتهم الإنتاجية يقوم بتقسيم مجموعة العمل الكبيرة إلى مجموعات صغيرة ، وفى هذا الاتجاه تتعدد أنماط العمل في مجموعات وذلك تبعاً للهدف المحدد سلفاً وأيضا لعملية التعليم وطبيعة المواد التعليمية المرتبطة بالعملية الإنتاجية في المدرسة المنتجة . كذلك طبيعة التلاميذ أنفسهم ولذلك فان عملية تقسيم وتنسيق مجموعات التلاميذ بطريقة صحيحة تؤثر في منع الصراعات التي يمكن أن تنشأ فيما بينهم ويتجهون جميعاً نحو تحقيق الهدف ، ولقد أتضح انه من الأفضل ألا تقل عدد المجموعة عن خمسة ، ولا يزيد عن عشرة أفراد .

ويتم تقسيم الجماعات الصغيرة تبعاً لطبيعة الهدف التعليمي المحدد لطبيعة المادة الدراسية وعلاقتها بالتطبيق العملي الانتاجى ، وهناك طرق مختلفة لتقسيم المجموعات ومنها طريقة المساهمة حسب القدرات ، حيث يقسم المعلم تلاميذ الفصل إلى مجموعات صغيرة كل مجموعة تحتوى على تلاميذ ذوى مستويات مختلفة ، فمنهم الممتاز والمتوسط والضعيف . كما توجد طريقة تلقائية النشاط وفيها يتم تقسيم المجموعات عشوائياً مثل تقسيمهم عن طريق الحروف الأبجدية المرتبة بقوائم الفصل، أو تقسيمهم لمجموعات حسب أماكن جلوسهم في الفصل ، ويفترض عند استخدام هذا الأسلوب توافد حد أدنى لمعلومات ومهارات التلاميذ ككل لدى المعلم .

وأحيانا يلجأ بعض المعلمين إلى طريقة تقسيم المجموعات حسب ما يمكن أن يسند لكل مجموعة من مهام فيمكن تجميع مجموعة من التلاميذ ذوى مستوى مرتفع لإنجاز مهام عالية المستوى من الناحية الإنتاجية ، ومجموعة تلاميذ ذوى مستوى اقل لإنجاز بعض المهام التي لا تشترط نفس المستوى من الكفاءة أو المهارة ..... وهكذا.

إن تقسيم المجموعات إحدى المهام التي تظهر قدرة وكفاءة المعلم المؤهل على تحقيق الهدف التعليمي وكذلك الهدف الانتاجى (من خلال المدرسة المنتجة)

وعلى رؤيته لإمكانيات تنمية قدرات التلاميذ كأفراد يعدون كرجال أعمال مصغرين من خلال المجموعة .

ثالثاً : التعليم والتعلم (المواقف التعليمية الإنتاجية) في استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة :

هناك اتجاهان رئيسيان للعمل في المجموعات الصغيرة :

الأول : حينما يحدد المعلم للمجموعة مهام محددة ليقوموا بإنجازها (سواء إنتاجية أو غيرها) .

الثاني : حينما يطلب المعلم من التلاميذ أن يستكشفوا مسألة أو موضوع معين من خلال المناقشة معتمدين على عملية العصف الذهني للمجموعة .

ويمكن الجمع بين هذين الاتجاهين في الأنشطة الإنتاجية حيث تدور المناقشات بين أفراد المجموعة الواحدة للوصول إلى أفضل وانسب الحلول للمشكلات التي يمكن أن تواجه عمليات التعليم والإنتاج (النظري – والتطبيقي العملي) ، كما يمكن الجمع بين هذين الاتجاهين في الأنشطة النظرية والإنتاجية حيث تدور المناقشات والتطبيقات بين أفراد المجموعة الواحدة للوصول إلى تحديد بعض الآراء والاتجاهات المطروحة في النشاط ثم العمل على تنفيذ بعض المهام المسندة إليهم والتي تتعلق بموضوع مناقشاتهم ، وبالطبع فتحديد أي الاتجاهين يمكن إتباعه ، أو إتباع الاتجاهين يتوقف على ما يراه المعلم كقائد للمجموعة انه سوف يحقق الهدف العام الانتاجى الذي سبق تحديده إجرائياً ، من ذلك يتضح انه لا توجد قاعدة ثابتة تلزم المعلم بثبات أساليبه عند العمل في المدرسة المنتجة مع مجموعات صغيرة ، فقد يبدأ المعلم بشرح الدرس نظرياً لكل المجموعات ويعزز هذا الشرح بمناقشات فردية بينه وبين التلاميذ لاقتراح الجوانب التطبيقية الإنتاجية ، ثم يطلب من كل مجموعة إنجاز المطلوب من مهام ، وقد يسند المعلم إلى المجموعات مباشرة بعض المهام ويطلب من كل مجموعة تنفيذ ما اسند إليها ، أو قد يترك الحرية للمجموعات لاختيار بعض المهام بنفسها بصورة ديموقراطية ثم يقومون بالعمل على إنجازها .

إن تحديد تحركات المعلم وتسلسلها أثناء العمل مع المجموعات يعتمد على قدراته الابتكارية وتطبيقه لنظريات الذكاء المتعدد في التعليم ، كذلك يعتمد على طبيعة المادة الدراسية وطبيعة أهدافها وعلاقتها بالمشروع المقترح إنتاجه ، ولكن ما ينبغي

وضعه في الاعتبار هو أن المعلم قائد ومنظم ومرشد لكل المجموعات ، انه أشبه بقائد فريق موسيقى يعمل على تناسق وانسجام كل النغمات في عمل إنتاجي ذو عائد مادي اقتصادي متكامل ومتزن ، وهو مراقب لتحركات كل أفراد المجموعات فلا يسمح بحدوث مخالفات شخصية تخل بنظام الجماعات ولا يسمح باستئثار احد التلاميذ بالمناقشة أو العمل ويتم ذلك بروح تشوبها المودة والحزم في آن واحد.

ومن خلال عمل المجموعات يعمل المعلم على تنمية التفكير الناقد والتفكير الابتكارى الأحادي الذي يعتمد على الفكر الموضوعي والذكاء المتعدد للتلميذ ، فعملية التفكير الناقد من خلال العمل الجماعي أسلوب تربوي ينمى لدى التلاميذ القدرة على إصدار الأحكام ، فهو التقسيم الصحيح للعبارات والقضايا الذي يمكن أن يتقبله الشخص أو يرفضه من خلال صحته المنطقية .

ولما كان محور العمل في مجموعات صغيرة هو وجود مشكلة أو مشروع يتحدى قدرة التلميذ الفرد ، فعلى المعلم أن يحدد هذه المشكلة بنفسه ثم يطرحها على التلاميذ لعمل الدراسات والبحوث النظرية والميدانية المتعلقة بها ، بما يجعلها حقيقية تمس احتياجات التلاميذ الاجتماعية والاقتصادية والبيئية وذلك يتحقق في ضوء المعايير والأسس السابق ذكرها .

وأثناء عرض المشكلة ودراسات الجدوى الخاصة بها ومناقشتها مع المعلم ، عليه أن يتقبل آراء التلاميذ الموضوعية وليست الآراء المندفعة وراء حماس وقتي للفكرة حيث يجب أن تتسم المشروعات في المدارس المنتجة بالواقعية والقرب من الميدان وحاجات السوق كما يفضل أن تكون قابلة للنمو والاستمرار ، لذا يراعى المعلم عدم فرض رأيه الشخصي على المجموعات ، بل يشجع بحث ومناقشة المجموعات لأفكارها التي تحمل رأى الأغلبية فيها وتوجيهها للمسار الصحيح لتنمو وتتضح ، وعند العمل مع المجموعات لابد أن يكون لدى كل مجموعة إحاطة واعية بالهدف أو بخطوات تحقيقه ، كذلك دور الجماعة الصغيرة وعلاقته بالمجموعات الأخرى ، وألا يكون لمجموعة أو لتلميذ دور معزول عن العمل الجماعي ، كما ويفضل إجراء عمليات التقييم هذه ضوء مسارات العمليات وملاءمتها لتحقيق الأهداف المرجوة .

رابعاً : التقييم البعدي لاستراتيجية العمل في مجموعات صغيرة ضمن الإطار الفلسفي للمدرسة المنتجة :

تختص مرحلة التقييم البعدي لاستراتيجية العمل في مجموعات بالتعرف على التغيير الذي طرأ على التلميذ الفرد أو على المجموعة ككل ، وذلك في ضوء ما سبق تحديده من أهداف وضوء ما تم إنجازه وإنتاجه من مشروعات .

وتتحدد عمليات وإجراءات التقييم البعدي لهذه الاستراتيجية تبعاً لطبيعة الهدف المحدد لعمل المجموعات والمشروع الذي تم إنتاجه وإنجازه ، كما ترتبط هذه العمليات إلى حد كبير بما تم عرضه مسبقاً في عمليات التقييم القبلي التي يمكن أن تكشف مستوى كل فرد في المجموعة أو من مستوى المجموعة ككل قبل الخوض في المواقف التعليمية الإنتاجية نفسها ، ولذلك فان مسار عمليات التقييم البعدي لاستراتيجية العمل في مجموعات صغيرة تأخذ عدة اتجاهات ، أهمها :-

١ – تقييم مستوى النمو لقدرات التلميذ – في مجال إنتاجي ما – بعد عملية التفاعل مع المجموعة .

٢ – تقييم مستوى الإنتاج العملي للمشروع المقترح في المدرسة المنتجة على مستوى المجموعة ككل.

٣ – تقييم مستوى النمو في سلوك التلاميذ بعد عملية التفاعل مع المجموعة .

٤ – تقييم مستوى أداء مهارة معينة للتلاميذ من خلال ما اكتسبوه من عمليات التفاعل الإنتاجية في المشروع مع المجموعة .

إن تحديد أساليب التقييم البعدي يتوقف لحد كبير على مهارة المعلم في تحديد انسب الأساليب الموضوعية التي تقيس مستوى التغيير الذي حدث لدى التلميذ أو لدى المجموعة سواء باختيار احد المقاييس المتاحة فعلا في الميدان أو بما يمكن أن يعده هو بنفسه من استمارات واختبارات ومقاييس وأساليب ملاحظة وعوائد مادية اقتصادية بعد الانتهاء من المشروع .

ثانيا : الإطار العملي :

في ضوء ما سبق استعراضه خلص الباحث إلى مجموعة من النتائج تمثلت في الآتي:

تصميم مصفوفة تحدد الأبعاد المرتبطة بالمدرسة المنتجة وأطار التكامل مع المدرسة والمجتمع.

المهارات اللازمة لتطبيق فكر المدرسة المنتجة وتطويره .

i) نموذج لخريطة مفاهيم توضح المحاور المكونة لنظرية الذكاء المتعدد في ضوء فلسفة المدرسة المنتجة

وبناء على ما سبق قام الباحث بصياغة مجموعة من الأهداف (٣٩ هدفا) والتي تحدد معايير تطبيق فكر المدرسة المنتجة في إطار التربية الفنية في التعليم العام .

وقد قام الباحث بعرض هذه الأهداف على لجنة من الخبراء والمتخصصين في ميدان التربية الفنية وذلك بهدف التحقق من صدق صياغة هذه الأهداف ومدى ارتباطها بمعايير تطبيق فكر المدرسة المنتجة .

وقد قامت اللجنة بعمل بعض التعديلات في بعض الصياغات الإجرائية للأهداف وتسلسلها حتي تم التوصل إلى الصياغة النهائية لهذه الأهداف وهو ما يتضح كما يلي :(*)

(*) أ.م.د. مي عبد المنعم عطا الله نور : أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس التربية الفنية
أ.م.د. أحمد حاتم سعيد عبد المنعم : أستاذ مساعد تكنولوجيا تعليم التربية الفنية
أ.د. بلال مقلد : أستاذ الطباعة كلية التربية الفنية
أ.د. سامية الشيخ : أستاذ النسيج كلية التربية الفنية
م.د. ياسر محمود فوزي : مدرس المناهج وطرق تدريس التربية الفنية
م.د. أيمن نبيه : مدرس المناهج وطرق تدريس التربية الفنية
م.د. محمد عبد العاطي : مدرس المناهج وطرق تدريس التربية الفنية
م.د. خالد أبو المجد : مدرس المعادن بكلية التربية الفنية.

م	مستوى المهارة	(b) الأهداف	نعم	لا
١-		يتعلم الطالب قبول أفكار جديدة ومعالجتها وتناولها لزيادة معلوماتهم وخبراتهم والتخلي عن الخبرات السابقة بشجاعة وتسلحهم بالاتجاهات الجديدة والقيم والمفاهيم السلمية.		
٢-		يكتسب الطلاب القدرة على تنظيم أفكارهم بناء على ممارسة التفسير والاستنتاج والتوصل إلى مفاهيم عامة وأطر فكرية تعينهم على تقييم خبراتهم المكتسبة.		
٣-		يكتسب الطلاب القدرة على إبداء الرأي وتقبل آراء الأخرين ووجهات نظرهم.		
٤-		يكتسب الطلاب التفاعل الصفي عند مناقشتهم للقضايا والمفاهيم الفنية المطروحة عليهم واحتياجات البيئة والمجتمع .		
٥-		تنمية روح البحث لدى الطلاب وكذلك التأمل والقدرة على طرح الأفكار ووجهات النظر والرجوع إلى مصادر المعرفة والمراجع المتنوعة وإجراء تجارب ومقابلات شخصية وزيارات مختلفة لتحديد الأهداف القريبة والبعيدة المدة للمشروع .		
٦-		يتدرب الطلاب على اتباع الطرق العلمية في التفكير وعدم استخلاص إلى نتائج أو عموميات دون الاستناد إلى الأدلة والبراهين التي تؤيدها .		
٧-		تدريب الطلاب على الأسس العلمية والفنية والتكنولوجية التي يقوم عليها العمل الفني.		
٨-		يتعلم الطلاب من خلال المناقشة والبحث في أسلوب حل المشكلات لتكوين الاتجاهات كالولاء الاجتماعي كأحد القيم المرغوب فيها.		

م	مستوى المهارة	(c) الأهـــــــــــــــداف	نعم	لا
١-	التنفيذ	يعمل الطالب بطرق ومهارات وأساليب مختلفة في الساق من النشاط المنظم لفهم المشكلة ودراستها بموضوعية لاتخاذ قرار بالتنفيذ.		
٢-		ينخرط الطالب نتيجة للعمل بأسلوب العمل الجماعي وتتغير اتجاهاته وتذوب الإنانية ويحل محلها خوض التجارب واستفاء الخبرة وتحسين التفاعل الاجتماعي.		
٣-		إكساب الطلاب عادة التجريب والبحث عن أدلة وحلول لمشكلات العمل		
٤-		يتعلم الطالب البحث عن حلول عملية بسيطة تتطلب معرفة مهارة حل المشكلات في وقت وجهد أقل فيكتسب قدرة على التصرف العملي في الوقت المناسب.		
٥-		يدرك الطالب إمكانية إنتاج أعمال لا يستطيع تنفيذها بمفرده في إطار العمل الجماعي التعاوني.		
٦-		يتعلم الطالب كيفية الإحاطة والإلمام بهدف المشروع وخطوات تحقيقه لما يكون ملما بدوره في الجماعة وعلاقته بالمجموعات الأخرى .		
٧-		تدفع الممارسة التطبيقية الطالب وتؤدي به إلى تقدير الجهد والمهارة التي يحتاج إليها للحصول على منتجات فنية .		
٨-		يقدر الطالب المشتغلين بالحرف بالبيئية ويتعرف على بعض المشاكل التي يتعرضون لها.		
٩-		يتعلم الطالب كيفية الاستفادة بأوقات الفراغ بما يعود عليه بالنفع		

م	مستوى المهارة	(c) الأهـــــــــــــــداف	نعم	لا
١٠-		يتعرف الطالب على أنواع الخامات المناسبة لكل مجال من مجالات الفنون ومصادرها ويفاضل بين الخامات البيئية المتاحة وفقا لطبيعة العمل الفني فيؤلف بين أكثر من خامة.		
١١-		يتقن الطالب بعض المهارات السلوكية المرتبطة بممارسة العمل الفني كالدقة والصبر والجرأة وحسن التصرف والالتزام ... الخ .		
١٢-		يتفهم الطلاب الخبرات المتنوعة للعمل الجماعي مما يحقق له الفاعلية والنشاط وتكامل الشخصية والتعديل والتطوير والتكيف السلوكي .		
١٣-		تنمو لدى الطلاب القدرة على التحكم في الخامة والأداء من خلال استمتاعه بقدرته على إتقان العمل		
١٤-		يتمكن الطلاب من الاقتصاد في استخدام الخامات نتيجة للتدريب السليم على استخدامها والمحافظة على أدوات التشكيل والعمل ومراعاة النظام والنظافة أثناء العمل .		
١٥-		يتعلم الطلاب أن القيادة أسلوب وفق وتفاعل نشط مؤثر وموجه وليس مجرد مركز ومكانة وقوة تمكنه من خلالها بلاغ الجماعة لأهدافها وتحقيقها .		
١٦-		يكتسب الطلاب مهارة التفاعل الإيجابي مع القائد ومع أعضاء المجموعة والذي يحقق بلوغ الأهداف المرجوة .		

م	مستوى المهارة	(d) الأهـــــــــــــــداف	نعم	لا
١-		يتعلم الطلاب كيفية الاعتماد على أنفسهم داخل المجموعات.		

م	مستوى المهارة	(d) الأهـــــــــــــــــداف	نعم	لا
٢-		يتعلم الطلاب كيفية الالتزام والانضباط الذاتي للمجموعات وتنفيذ تعليمات القائد.		
٣-		يتعلم الطلاب كيفية المشاركة الاجتماعية بينهم والتعاون الإيجابي.		
٤-		يتحقق للطلاب التفاعل من خلال حرية الرأي ورفض المسلمات وتقبل الاختلاف في وجهات النظر .		
٥-		يتعلم الطلاب اتخاذ القرار في الوقت المناسب والاستفادة من آراء الأخرين والتعبير في عن وجهات النظر بحرية والدفاع عنها .		
٦-		يتمكن الطلاب من القيام بعملات الرؤية والملاحظة والاكتشاف والمقارنة والتحليل البصري ووضع الافتراضات وتحديد البدائل في نقاش تفاعلى بينهم .		
٧-		يتعلم الطلاب توضيح القضايا الجمالية مع اكتسابهم الخبرة والقدرة على إصدار أحكام صائبة مستندة إلى معايير عملية في إطار الفكر التعاوني .		
٨-		يتعلم الطلاب كيفية التوصل إلى مفاهيم عامة مشتركة وأطر فكرية تعينهم على تعميق خبراتهم .		
٩-		تنشيط القدرة لدى الطلاب على الملاحظة والتخمين والتفكير والاستجابة .		
١٠-		يتقن الطلاب ويتقبلوا النقد واحترام آراء الأخرين .		
١١-		يتحقق للطلاب نمو القدرة النقدية وإمكانية إبداء الرأي بشجاعة والبحث عن الحقائق.		
١٢-		تنمية الاتجاهات للطالب من خلال طرق التفكير المنظمة .		

م	مستوى المهارة	(d) الأهـــــــــــــــــداف	نعم	لا
١٣-		يتمكن الطالب عند تقييم المشروع من إظهار نقاط الضعف والقوة فيه وأن يبرزوا نواحي النجاح وأوجه الفشل حتي يمكن تجنبها مستقبلا .		
١٤-		يدرك الطلاب القيم التشكيلية ويتذوقوها ويدركوا القيم الجمالية في الطبيعة والبيئة المحيطة بهم وعناصرها المختلفة .		
١٥-		يحترم الطالب العمل اليدوى ويقدره ويتعلم حسن استغلال وقت الفراغ وكيفية الانتفاع به والتكيف مع المجتمع وتكوين علاقات سوية مع زملائهم في إطار تعاوني مرغوب فيه.		

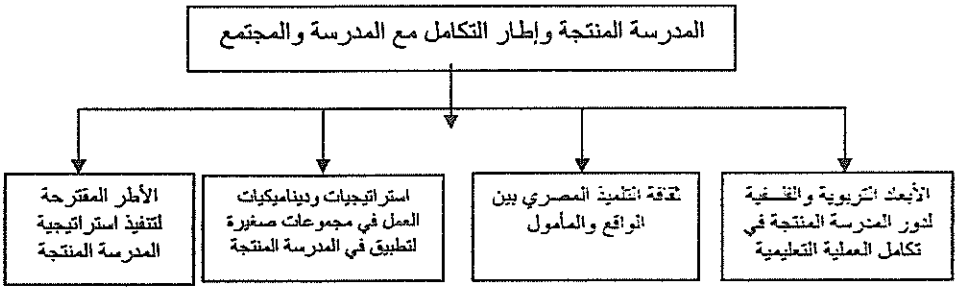
مما سبق يتضح أن هناك أسسا وخطوات خاصة باستراتيجية العمل في مجموعات صغيرة ، كما أن لتنظيم المجموعات مبادئ وقوانين سبق استعراضها وسيتم إجمالها في المصفوفة رقم (١) بالإضافة إلى الطرق الخاصة بالأعمال الجماعية والمشروعات في المدرسة المنتجة لاستخدامهم كنوع من التقنين لتناول الأنشطة والمشروعات التي تتم داخل إطار العمل في مجموعات صغيرة ، كالتخطيط والتنفيذ والتقييم كمهارات لازمة لتطبيق فكر المدرسة المنتجة وتطويره وهذا ما سيتم إجماله واستعراضه في المصفوفة رقم (٢) .

في الوقت نفسه ذاته الذي وضعت فيه أسس ومراحل وأطوار العمل في مجموعات صغيرة لمساندة المشروعات ذات القيمة التطبيقية في المدارس بمراحلها وغيرها من المؤسسات ، كان لابد من الالتفات إلى نوعية الفرد أو الطالب المشارك في المجموعة ولماذا هو متحمس ولماذا هو بارع في مجال ما عن غيره من المجالات وما إلى ذلك من التساؤلات ... هل هي صفات الابتكار من مرونة وأصالة وطلاقة وتفكير ابتكاري وتفكير احاطي أم هي جزء من رعاية الموهوبين في المجالات المختلفة .

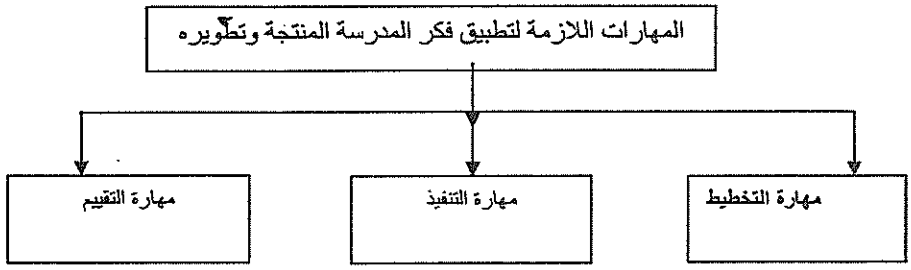
وسط هذا الزخم من الأسئلة والحوارات ظهرت نظرية الذكاء المتعدد (Multiple Intelligenes Theory and Teaching) حيث أوضح فيها " بروس تورف Bruce Troff ٢٠٠١ " ، أنها أحد النظريات الحديثة التي تم تجريبها في العديد من المجالات والمشروعات الصغيرة على الصعيد العالمي ، وقد صمم محاورها في سبعة محاور رئيسية يتضمن كل محور الأداء المطلوب من الطالب أو المتلقي كفرد داخل المجموعة أثناء ممارسة المشروعات .

وفيما يلي مصفوفة توضح نموذج " بروس تورف " لنظرية الذكاء المتعدد والتدريس وذلك لتوضيح ارتباطها الوثيق ببرنامج المدرسة المنتجة .

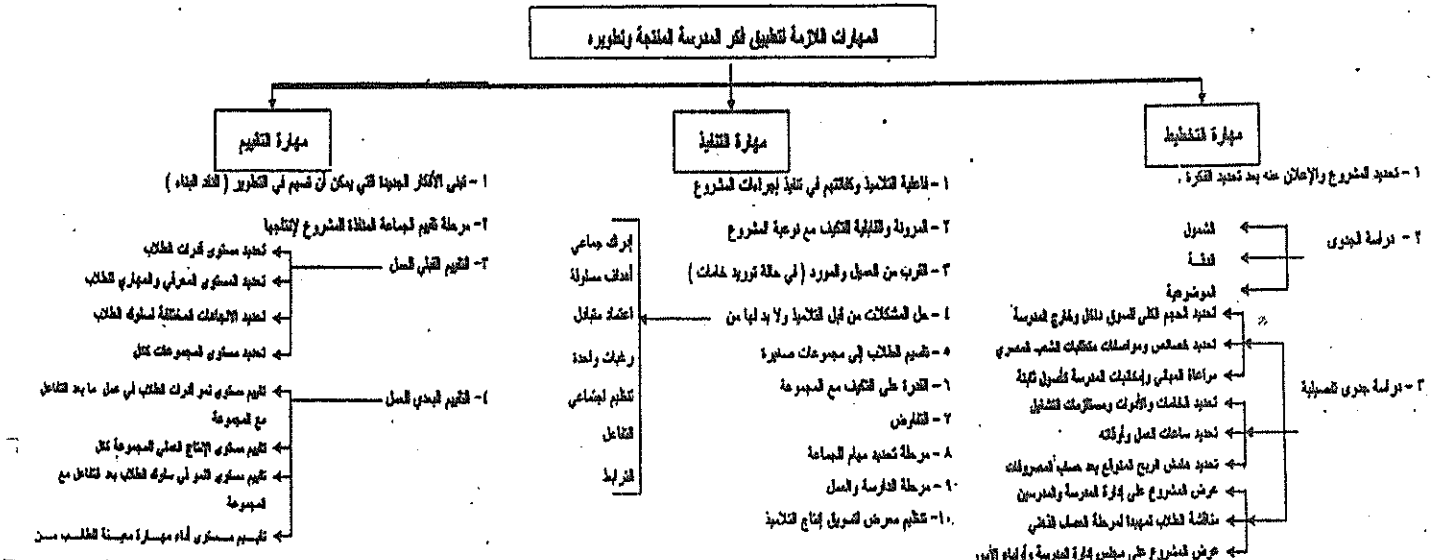
والتي تتسم بمرونة في التطبيق على المشروعات والنماذج التدريسية والتربوية المختلفة لذا يمكن الاعتماد عليها وتوظيفها في وضع الأسس النظرية لمجالات عدة ترتبط بالجانب التطبيقي للتعليم



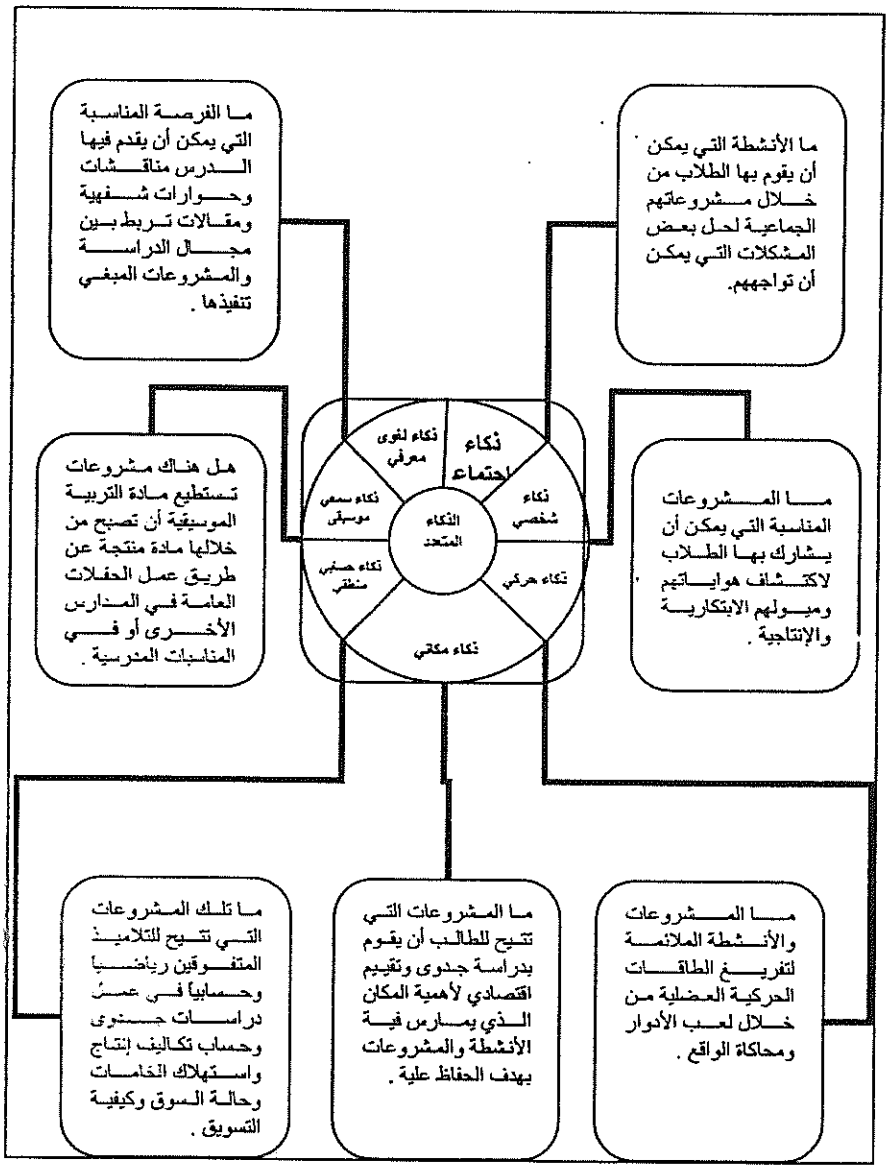
تخطيط للمصفوفة رقم (١) المدرسة المنتجة وإطار التكامل مع المدرسة والمجتمع



تخطيط للمصفوفة رقم (٢) توضح المهارات اللازمة لتطبيق فكر المدرسة المنتجة وتطويره



مساواة رقم ٢ توضح المهارات اللازمة لتطبيق فكر المدرسة المنتجة وتطويره



نموذج " بروس تورف " لنظرية الذكاء المتعدد والتدريس .

حدد " بروس تورف " "Bruce Torff" ٢٠٠١ مستويات مصفوفة نظرية الذكاء المتعدد والتدريس في سبعة مستويات مترابطة يتم من خلالها تصميم وتنفيذ المشروعات الخاصة بالأطر التعليمية أو المرتبطة بمجالات متعددة في التعليم ويصف (تورف) في مصفوفته الأداء الواجب توافره لتتحقق تلك المشروعات . وفيما يلي شرح للمصفوفة في صورة تساؤلات :

الذكاء المعرفي اللغوي : ما الفرصة المناسبة التي يمكن أن يقدم فيها الدرس مناقشات وحوارات شفهية وتحريرية تربط بين مجال الدراسة والمشروعات المراد تنفيذها .

الذكاء السمعي الموسيقى : هل هناك مشروعات تستطيع مادة التربية الموسيقية أن تصبح من خلالها مادة منتجة وفعالة في المدرسة عن طريق عمل حفلات عامة أو في مناسبات مدرسية .

الذكاء الحسابي المنطقي : ما تلك المشروعات التي تتيح للتلاميذ المتفوقين رياضيا وحسابيا عمل دراسات جدوى وحساب تكاليف إنتاج واستهلاك الخامات وحالة السوق وكيفية التسويق والبيع .

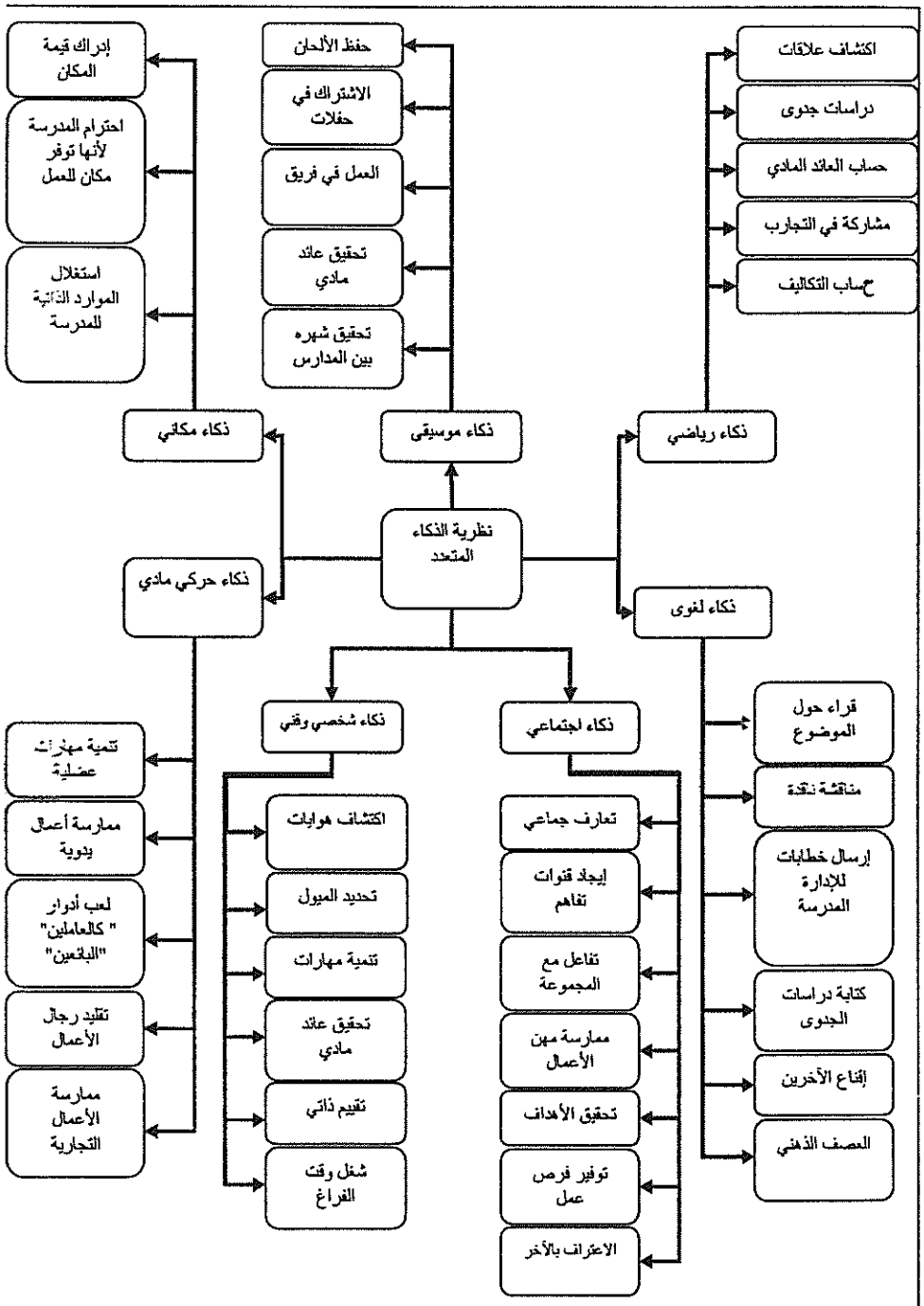
الذكاء المكاني : ما المشروعات والأنشطة التي تتيح للتلاميذ أن يقوموا بدراسات جدوى وتقييم اقتصادي للمباني وأهمية المكان الذي سوف يمارس فيه النشاط أو المشروع بهدف الانتماء له والحفاظ عليه كحجرات التربية الفنية وإعادة توظيفها وحسن استغلالها وتصميمها من جديد لتلائم الوظيفة الإنتاجية لها .

الذكاء الحركي : ما المشروعات والأنشطة الملائمة لتفريغ الطاقات الحركية العضلية من خلال لعب الأدوار ومحاكاة الواقع المادي .

الذكاء الشخصي : ما المشروعات المناسبة التي يمكن أن يشارك بها الطلاب لاكتشاف هواياتهم وميولهم الابتكارية والإنتاجية وتنميتها .

الذكاء الاجتماعي : ما الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الطلاب من خلال مشروعاتهم الجماعية لحل بعض المشكلات التي يمكن أن تواجههم .

وفيما يلي خرائط مفاهيم توضح المفاهيم الفرعية لكل محور من المستويات السبعة المصفوفة :



خريطة مفاهيم رقم (١) توضح المحاور المكونة لنظرية الذكاء المتعدد في ضوء فلسفة المدرسة المنتجة

نتائج البحث :

للتحقق من صحة الفرض الأول :

قام الباحث بإجراء دراسة نظرية تضمنت الخلفية التاريخية للفكر التربوي للمدرسة المنتجة مستعرضا المعايير القومية للتعليم والمدرسة المنتجة بمفهومها التربوي في إطار المجتمع ، وأيضا التعرض لمنهج النشاط كأحد التنظيمات المنهجية التي تؤكد على استراتيجية العمل في مجموعات صغيرة والعمل الجماعي والتخطيط المشترك بين المتعلمين .

وعلى هذا تم التوصل إلى تحديد مجموعة من الأبعاد التربوية والفلسفية للمدرسة المنتجة في إطار التكامل مع المدرسة والمجتمع وذلك من خلال :

- الأبعاد التربوية والفلسفية لدور المدرسة المنتجة في تكامل العملية التعليمية .
- ثقافة التلميذ المصري بين الواقع والمأمول .
- استراتيجيات وديناميكيات العمل في مجموعات صغيرة للتطبيق في المدرسة المنتجة.

وبناء عليه تم تحديد مجموعة من الأبعاد التربوية والفلسفية ، الأطر المقترحة لتنفيذ وتطبيق استراتيجية المدرسة المنتجة في التعليم العام(*)

وللتحقق من صحة الفرض الثاني :

قام الباحث بناء على الدراسة النظرية السابق عرضها ، قام الباحث بتحديد مجموعة من المهارات اللازمة لتطبيق فكر المدرسة المنتجة وتطويره حيث تضمنت هذه المهارات ما يلي:

أ- مهارة التخطيط :

وقد اشتملت على اثني عشر مهارة رئيسية تضمن بعضها عددا من المهارات الفرعية .

ب- مهارة التنفيذ :

وقد اشتملت على عشر مهارات رئيسية .

(*) راجع مصفوفة رقم (١).

ج- مهارة التقييم :

وقد اشتملت على خمس مهارات رئيسية تضمن بعضها عددا من المهارات الفرعية .

وبناء عليه تم التوصل لتحديد مجموعة من المهارات اللازمة لتطبيق فكر المدرسة المنتجة بالتعليم العام (*)

وللتحقق من صحة الفرض الثالث :

قام الباحث من خلال الدراسة النظرية التي تعرض لها البحث وفي ضوء ما تم تحديده من عوامل خاصة بفكر المدرسة المنتجة وربطها بكل محور من المحاور السبعة لنظرية الذكاء المتعدد، فقد تم التوصل إلى مجموعة من الأهداف التي تحدد معايير تطبيق فكر المدرسة المنتجة في إطار التربية الفنية في التعليم العام حيث تم التوصل إلى صياغة هدف ، قام الباحث بالاستبيان واستطلاع الرأي على مدى صدق صياغتها لتصبح بمثابة الأهداف العامة التي يمكن اتخاذها كمعايير تحدد للخبراء والمعلمين مجموعة من المداخل التي يمكن الاعتماد عليها عند التخطيط لتطبيق فكر المدرسة المنتجة بميدان التربية الفنية(**) .

توصيات البحث :

يوصي الباحث بالآتي :

١- تعميم المشروعات الخاصة بالتربية الفنية كالمدرسة المنتجة لتشمل الصناعات الصغيرة وتطويرها إلى منتج وظيفي نفعي ولا يقتصر على كونه منتجا فنيا فقط .

٢- الاهتمام بتنوع طرق التدريس في مجال التربية الفنية في التعليم العام وتطويرها لتهدف إلى تنمية التربية الإنتاجية .

٣- إعادة صياغة وتعميم أهداف وأفكار المدرسة المنتجة والترويج لها ونشرها بوسائل الإعلام المختلة لتلقي رواجا .

(*) راجع مصفوفة رقم (٢).

(**) راجع أهداف تطبيق فكر المدرسة المنتجة .

ليلي حسني إبراهيم – ياسر فوزي : ٢٠٠٤ – مناهج التربية الفنية بين النظرية والتطبيق – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة.
محمد عبد الفتاح المنجي : ١٩٩٨ – الصناعات الصغيرة ودورها في التنمية في مصر – كتاب الأهرام الاقتصادي " بعنوان التنمية الصناعية في مصر ".
محمد محمد سكران : ١٩٨٦ – دور التعليم الأساسي في تكوين الشخصية المنتجة – مؤتمر التعليم الأساسي – الحاضر والمستقبل – كلية التربية بالفيوم.
محمد هيكل : ١٩٩٨ – مهارات إدارة المشروعات الصغيرة – مكتبة القاهرة الكبري – سلسلة المدرب العملية – مجموعة النيل العربية.
محمود البسيوني : ١٩٦٣ – التربية الاقتصادية عن طريق الفن – صحيفة التربية – مايو – القاهرة.
محمود البسيوني : ١٩٩٣ – التوجيه في التربية الفنية – دار المعارف – القاهرة.
مصطفي فريد الرزاز : ٢٠٠٤ – مقابلة شخصية في مرسم الفنان.
يحيى حسن درويش : ١٩٨٧ – برنامج العمل والتنمية الصناعية – المطابع الأميرية – القاهرة.

ثانيا : الرسائل العلمية :

رندا أحمد حلمي : ١٩٩٢ – الصناعات الصغيرة في مصر – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التجارة – الجامعة الأمريكية – القاهرة.
سامح محمد عبد اللطيف : ١٩٩٤ برنامج للتصميم البيني في مجال التربية الفنية لطلاب المرحلة الثانوية – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان – القاهرة .
عزة حلمي موسي : ١٩٨٣ – أثر تعلم التربية الفنية بطريقة حل المشكلات في تنمية قدرة التفكير الابتكاري لدى المتعلم - رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية– جامعة حلوان – القاهرة .
علا عدلى الشيخ : ١٩٨٥ – الصناعات الصغيرة ي الاقتصاد المصري – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة.
على لطفي : ١٩٨٩ – التنمية الاقتصادية - مكتبة عين شمس – القاهرة.
ماجدة مصطفي السيد : ١٩٩١ – استخدام بعض استراتيجيات التدريس في تنمية القدرات الابتكارية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي - رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان – القاهرة .
محمد صالح عبد السميع : ٢٠٠٤ إعداد نماذج تدريسية قائمة على الأعمال الجماعية وفي ضوء استراتيجية التعليم التعاوني لطلبة المرحلة الإعدادية – رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية جامعة حلوان القاهرة .

مديحة عمر لطفي : ١٩٧٣ – أثر الرسوم الجماعية في تنمية السلوك الاشتراكي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية - رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان – القاهرة .

ثالثا : المراجع الأجنبية

1. Davis, R.James, 1990, Teaching Strategies for the College Classroom , U.S.A, Eastview press , Inc
2. New Trendsin Integrated science teaching vol.I, paris, vnesco.1978.
3. David Jaques : 1991 , Learning in groups – Oxford , kogan .
4. Stan ford and D.Anderson : 1996 . Educational objectives and teaching of educational psychology. London , Press.
5. Weeler, D.K. 1978, Curriculum process, Landon univ. of Landon press.