الباب الأول

ماهية علم المناهج

الفصل الأول: لماذا دراسة علم المناهج؟

الفصل الثانى: مفاهيم أساسية

الفصل الثالث: تطور الفكر التربوى وإنعكاساته على المنهج

الفصل الأول

لماذا دراسة المناهج ؟

الفصل الأول

لماذا دراسة علم المناهج؟؟

اذا قلنا أن وسيلة المجتمع فى بناء القوى البشرية هى عملية التربية، فان وسيلة عملية التربيـة فى ذلك الشأن هى المناهـج الدراسية، فالمدرسة بكـل مقوماتها المادية والـبشرية موجهة من أجل تنفيذ مناهج معينة لـها أهداف محددة تحمل فى طياتها مواصفات خاصة إرتضاها الـفلاسفة والمنظـرون ذوى العلاقة بعمـلية التربيـة فكراً وسلوكاً، وهـكذا فان دراسة علم المناهج يعد أمرا حيوياً لكل من له صلـة بعملية التربية، وقد يتصور البعض أن هذا الأمر يعد مهما للـمعلم دون غيره من المهتمين بعملية التربـية،ولكن الحقيقة هى أن كل قيادة تربوية فى أى مستوى فى حاجة حقـيقية الى دراسة هذا العلم، على اعتبار أن فهمه وإدراك مضمونه ومغـزاه هو السبيل المناسب لنقل الفكر الى مـستوى التطبيق، بمعنى أن كل ما تـتضمنه أدبيات هذا العلـم من أفكار ومبادىء ومقترحات سـيظل مجرد حبر على ورق الى أن يتنـاوله كل من له علاقة بالعملية التربويـة بفهم ووعى وبصيرة. ولعلنا لا نغالى اذا قلنا أن أولياء الأمور باعتبارهم مـعنيين بعملية التربية أيضا ويشاركون المدرسة مشـاركة فعالة لابد لهـم من معرفة بعض المبـادىء الأساسية التى تسـاعدهم فى متابعة الأبناء فى أثناء تنفيذ المناهج المدرسية الرسمية.

والمناهج المدرسية فـى كل زمان ومكان تعكس تصور المربين للـمسارات التى يمكن أن يتعـلم الأبناء من خـلالها، وهى فى ذات الـوقت تعبـر عن فكر من نـوع أو آخر، وقد يكون هذا الفكـر حصيلة لبحوث علمـية ودراسات تجريبية، وقد يكون مـجرد نقل عن فكر أو تجارب آخرين أو تطويعا لاتجاه سائد فى احدى الدول أو بعض الدول.

ولعلنا نلاحظ أن أى نقد يـوجه الى العملية التعليمية يوجـه عادة اما للمناهج أو الى المعلم أو الى المدرسة أو إليها جميعا باعتبارها مـنظومة ثلاثة الأبعاد، فحينما يوجه النقد مثلا الـى مسألة هبوط مـستوى الخريجين فـى احدى مراحل التعـليم وعدم صلاحيـتهم لسوق العمل فان ذلك يعزى عادة الى المناهج المدرسية وإلى نوعية المعلمين ومستوياتهم،

لدرجة أن البعض يغالى فى نقده فيشير تصريحاً أو تلميحاً إلى أن المدارس بصورتها الحالية تؤدى إلى أضرار أكثر مما تؤدى إليه من النفع، وهنا يكون النقد فى جوهره موجهاً إلى المنهج بمعناه الواسع.

ويلاحظ أيضا أن البحوث فى مجال المناهج تولى إهتماما خاصاً بقضية المستويات التى يلعب فيها المنهج والمعلم الدور الأساسى، هذا كما أن البحوث الحديثة فى هذا المجال والعديد من مشروعات تطوير المناهج الدراسية وخاصة فى الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة توجه اهتماما الى هذا الجانب الأمر الذى تمثله بحوث مستويات الأداء وكفايات التدريس.

ويرجع هذا النقد بداية إلى أن المعلم فى ممارسته لمهنته ينفذ منهجاً دراسياً بغض النظر عما إذا كان مفروضا عليه أو شارك فى تصميمه وبنائه، يرجع هذا النقد ـ وخاصة في بعض الدول المتقدمة ـ الى أنه لايوجد مقررا معينا يفرض على المعلم وإنما يختار المعلم المقرر الذى يتصور أنه مفيد لتلاميذه من ناحية وأنه يستطيع تدريسه أو تنفيذه من ناحية أخرى، وأن هذا المقرر الذى وقع عليه اختياره يمثل من وجهة نظره ما يمكن أن يساعده هو وتلاميذه على التقدم نحو الأهداف المرغوب فيها والتى يتبناها المنهج الدراسى.

والمعلم فى أى حالة من الحالتين أو غيرهما ليس تربويا وإنما هو ممارس ميدانى، أى أنه يسعى ويجتهد فى تطبيق فكر تربوى من نوع أو آخر، ومن هنا نجد أن المعلم كثيراً ما يوفق الى الكشف عن العديد من جوانب الفكر التربوى السائد فى مجتمعه والذى يوجه كافة مايبذل من جهد تربوى، وفى أحيان أخرى يفشل فى تبين مايراه منه، وما يتوقع التربويون إنجازه.

والسؤال المطروح دائما فى هذا المجال هو: وماذا يفعل المعلمون فى الفصول المدرسية وفى المدرسة؟ إن المقصود بهذا السؤال هو كيف ينقذ المعلمون المناهج المدرسية، على اعتبار أن المنهج قد يكون واحداً فى منطقة ما أو دولة ما ولكن تترك الحرية للمعلمين والتلاميذ لاختيار المقرر المناسب الذى يعد انعكاسا للمنهج المحدد، وفى مناطق أخرى قد يكون المنهج ثابتاً وكذا المقرر، ولا يملك المعلم فى هذه الحالة الحرية فى اختيار مقرر معين. وبذلك فان المقصود هو أن نعرف كيف ينظر المعلم الى محتوى

الكتاب المدرسى سواء كان مفروضا عليه أو قام هو باختياره مع تلاميذه؟ وما نوع الخبرات المتاحة من خلاله؟ وهل لها علاقة بالمنهج وأهدافه أم لا؟ وهل يلتزم المعلم بالفكر التربوى السائد فى مجتمعه، أم انه يلتزم بفكر تربوى آخر أم أنه لايلتزم بأى فكر على الاطلاق، بمعنى أنه لايمتلك أى رؤية خاصة، وإنما يبذل جهده بشكل آلى فى اطار تحيط به الغموض والعفوية.

ولعلنا نلاحظ من خلال كل هذه التساؤلات أنها تدور في أسابها حول محور واحد هو «الفكر التربوى أو النظرية التربوية» إذ أن المعلم فى ممارسته لمهنته ليس مجرد ناقل للمعرفة وانما يمثل ماهو أكثر من ذلك بكثير، فهو يحمل اتجاهات وقيم ووجهات نظر خاصة حول طبيعة المتعلم وإمكاناته وحول نظرته ومفهومه عن المعرفة، وهى أمور تقوم عليها النظرية التربوية.

وقد لوحظ أن الأخطاء والمشكلات التى عانت منها مناهج كثيرة فى البلدان العربية كان نتيجة لأخطاء فى تناول وترجمة عديد من جوانب الفكر التربوى. ومثال ذلك أنه حينما شاعت فكرة النشاط، فهم هذا الأمر على أنه نشاط حركى يجب أن يوجه التلميذ إلى ممارسته، الأمر الذى يختلف تماماً عما قصده أصحاب هذا الفكر.

وعلى أية حال فإن هناك فى ميدان المناهج ثلاثة اتجاهات رئيسية شائعة، فهناك اتجاه يجعل من التلميذ محوراً له وهناك اتجاه آخر يجعل من المعرفة محوراً له واتجاه ثالث يجعل من المجتمع محورا له، والمقصود بذلك هو أن الاتجاه الأول يجعل من المتعلم وإمكاناته وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، بل ويظهر هذا أيضا فى اسلوب تنفيذ المنهج وما يصاحبه من أنشطة ثقافية وفنية ورياضية مختلفة، ومعنى هذا أن كل المضامين والعمليات تتجه مباشرة الى بناء شخصية المتعلم عقليا ونفسيا وحركيا، وهو بذلك جوهر العملية التربوية وهدفها، وبالتالى فان كل شىء عدا ذلك هو وسائل تتكاتف من أجل بناء هذا الفرد. والاتجاه الثانى يجعل من المعرفة شيئا له مكانة خاصة، فهى من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه، غاية الغايات والنهاية المرجوة التى لاتعادلها أى نهاية أخرى، ومن هذا المنظور توجه كل الامكانات لنقل المعارف من الكتب الى عقول التلاميذ بصورة نمطية، وكلما اقترب مايوجد فى عقول

الأبناء من مستوى التطابق مع مايوجد فى أمهات الكتب كان ذلك علامة على نجاح المعلم وكذا كل العاملين فى تحقيق أهداف التربية، وفى هذه الحالة لاتكون امكانات أو ميول الأبناء أو خبراتهم السابقة أو قدراتهم موضع اهتمام أو رعاية كافية.

والاتجاه الثالث هو الذى يتخذ المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وما يقترن من تغيرات وما يواجهه من مشكلات محوراً له، وفى هذه الحالة تكون الأهمية الغالية لهذه الجوانب، أما ماعداها من خصائص المتعلم وقدراته تكون بعيدة كل البعد عن بؤرة الاهتمام.

ومن ثم يمكن القول أنه ليس من المعقول أو المقبول أن يستند المنهج الدراسى على ناحية واحدة دون الأخرتين، فليس من المعقول على سبيل المثال أن تأتى إلى المدرسة الابتدائية وتنظر الى التلاميذ فى محاولة لرصد اهتماماتهم مهما كان نوعها ثم نسير خاضعين لها تماماً، وليس من المعقول أيضاً أن نكتفى بقدر معين من المعرفة لننقله إلى الصغار فهذا وحده لايؤدى بل ولا يكفى فى عملية التربية، وليس من المعقول أيضاً أن نقول أنه إذا كنا قد بدأنا عهداً جديداً فى مجال الاقتصاد فلابد من أن نزيد من اعداد المقبولين بالمدارس التجارية وأن نفتح كليات أخرى للتجارة، أو أنه نتيجة للثروات البترولية فى البلاد العربية يجب أن تولى اهتمامها الغالب إلى المعاهد الفنية وتخريج الفنيين لهذا المجال.

ويرجع هذا الاعتراض الذى نقدمه الى أن وظيفة المدرسة والمناهج الدراسية ليست فقط تخريج أفراد يعملون فى سوق العمل والإنتاج وإنما هناك وظائف أخرى تعد أكثر أهمية، منها تخريج أفراد لديهم الكفاءات اللازمة لتطوير المجتمع ودفعه الى الأمام وتنقيته مما علق به وبثقافته من عادات سيئة أو تقاليد عقيمة أو غير ذلك من الأمور التى تعوق حركة المجتمع وتطوره، وهذا يؤكد المعنى السابق وهو أى فكر فى مجال المناهج يجب أن يكون ثلاثى الأبعاد (متعلم ـ معرفة ـ مجتمع).

والمعلم فى هذا المجال يتولى مسئولية تربية المتعلم وهو م خلال ذلك يعى تماما طبيعة هذا المتعلم وإمكاناته، وكذا طبيعة الاطار الاجتماعى الذى يعيش فيه ومتطلباته وتوقعاته من عملية التربية التى يمر بها المتعلم، هذا بالاضافة الى أن المعلم عضو عامل وصاحب

مهنة فى مجتمع معين، وهذا المجتمع له فلسفة تنعكس على الفكر التربوى السائد فيه، وبالتالى فهو مطالب بأن يكون على وعى وبصيرة بأبعاد ومغزى هذا الفكر وقادراً على تمثله، والسلوك بمقتضاه فى المواقف التعليمية، هذا كما أنه تخصص فى أحد مجالات المعرفة وتدريسه لمستويات تعليمية معينة، وبالتالى فان المعلم يعد بداية ونهاية مايجرى من تفاعلات بين هذه الجوانب الثلاثة.

وبالرغم من أهمية دور المعلم فى هذه العملية إلا أنه من الملاحظ أنها بعلاقاتها وتفاعلاتها لاتزال بعيدة عن فكر كثير من العاملين بمهنة التربية فى كافة المستويات، ومن هنا يجىء التخبط والارتجال والمشكلات التى يشعر بها المسئولون عن بناء المناهج وتطويرها من ناحية والمعلمين من ناحية أخرى.

ويلاحظ فى هذا المجال أن المعلمين فى معظم أقطار الوطن العربى أقل إحساساً بمظاهر ذلك التخبط والارتجال من المسئولين عن بناء المناهج وتطويرها، حيث أن المعلمين لايشاركون على أى نحو فى هذه العملية وانما يتولون مسئولية تنفيذ مايقدم اليهم من المناهج الدراسية، وفى ذات الوقت نلاحظ انهم يشعرون أكثر من غيرهم بالمشكلات التى تنتج عن عملية تنفيذ المناهج.

ولقد أدرك المربون أن المعلم بحكم مكانته وأهمية فى العملية التربوية لاينبغى أن يكون بعيدا عن عمليات المنهج سواء ماكان منها تخطيطا أو تنفيذيا، وذلك حرصوا على أن يمثل المعلم تمثيلا حقيقيا فى كل مايجرى من عمليات متعلقة بالمناهج ولذلك مُثل المعلمون وكان هذا الاتجاه استجابة للعلاقة المباشرة بين المعلم من ناحية وبين تخطيط المنهج وتطويره وتنفيذه من ناحية أخرى، ولعلنا لانغالى إذا قلنا أن تشكيل اللجان على هذا النحو ليس إلا توسيعاً للقاعدة التى تختص بهذه العمليات، حيث كانت تهتم ـ ولا تزال ـ بعملية- أساسية وهى اختيار المحتوى المختار ترجمة للأهداف المحددة من قبل، ولذا كان دور المعلم فى هذه اللجان دوراً شكلياً، إذ أن اشتراكه فيها لم يكن فى ظل الإدراك الحقيقى لدوره وفهم كامل لأبعاد النظرية التربوية أو الفكر التربوى الموجه للعمل، ومن ثم اتجهت الجهود فى أغلب الأحوال نحو المحتوى ومناقشته من حيث ملائمته لتلاميذ صف دراسى معين ومن حيث اسلوب تنظيمه دون التدقيق إو إمعان

النظر فى نوع الفكر السائد وكيفية ترجمته الى ممارسات تربوية ميدانية.

والمعلم كممارس لمهنة لها أصولها وأسسها العلمية لابد أن يكون له رأى فى سلبيات العمل ومتفرحات العلاج والتطوير، وخاصة أن معظم المناهج فى البلدان العربية لاتخضع للتجريب، بل تفترض أن ما يقدم الى المعلم لتدريسه هو أفضل ما يمكن، والتساؤل المطروح هنا هو: أليس من المطلوب أن يقول المعلم وجهة نظره فى هذا المنهج؟ وما اعترضه من مشكلات؟ وما واجه تلاميذه من صعوبات فى أثناء تنفيذ المنهج؟ أليس من حقه أن ينقد مايقدم اليه ليدرسه نقداً يستهدف الإصلاح والتطويز؟

ان من حق المعلم ومن واجبه أيضا أن يشارك بشكل أو آخر فى هذه العملية، ولكن قبل أن نتحدث عن الحق والواجب لابد أن نتأكد من أنه قادر على المشاركة الفعالة، مما يقتضى دراسة لكل المفاهيم الأساسية فى مجال المناهج وأساسياتها وعناصرها وتنظيماتتها وأوجه النقد التى توجه الى المناهج ونواحى القوة ونواحى الضعف فيها، وكذلك وجهات النظر العملية فى كل شأن من شئونها.

ان كل مايجرى على الساحة التربوية من أحداث وكل ماينشأ من صراعات فكرية حول المناهج الدراسية أساسه عدم الفهم عن الأمور التى تتحدث عنها، فأحيانا نرى من يتحدثون عن تطوير المناهج فاذا لهم يتحدثون عن المقررات، والكتب المدرسية، وأحيانا يناقش لبعض علمية تطوير المناهج والأصول التى يجب اتباعها ولكنهم فى الواقع يتحدثون عن جزئية هامشية فى الاطار الكلى للمنهج وينسون أن القضية أعمق وأشمل من هذا وذاك بكثير، ومن هنا فان المعلم لابد أن تكون له آراء خاصة به مستندة الى الدراسة العلمية وهذا لن يتوفر له الا بدراسة متخصصة فى مجال المناهج.

والمعلم أيضا فى ممارسته للمهنة يجب أن يكون مدركاً لحقيقة هذه الأمور، اذ أنه لن يستطيع النقد البناء الا فى ضوء اطار فكرى سليم لايمكنه تكوينه الا من خلال الدراسة العلمية المتخصصة، هذا كما أنه فى سعيه الى تنفيذ منهج معين مع تلاميذه لابد أن يكون مدركا لمكانة الكتاب المدرسى وموقعه من العملية التعلمية وكذلك أوجه النشاط المختلفة سواء داخل المدرسة أو خارجها وغير ذلك من مكونات المناهج الدراسية مثل الوسائل التعليمية والتقويم واستراتيجيات التدريس التى يستخدمها.

ان كل هذه الجوانب وغيرها هى فى حقيقة الأمر انعكاسات أو ترجمات لفكر تربوى لابد من الاستناد اليه منذ البداية والالتزام به فى كل مراحل العمل سواء عند التخطيط لبناء المنهج وتطويره أو عند تنفيذه.

وفى ضوء ماسبق فإن المعلم سواء شارك فى عمليات بناء المناهج وتطويرها أو لم يشارك فيها لابد أن يعرف تماما وبمنتهى الوضوح طبيعة هذه العمليات وأسسها لأن العلاقة وثيقة بين هذه العمليات وعملية تنفيذ المنهج.

وإذا كانت أسس أى فكر فى مجال المناهج هى المتعلم والمعرفة والمجتمع، فإن المعلم بدون شك لديه بعض الأفكار حول العلم أو المادة التى يقوم بتدريسها، وبالتالى يستطيع أن يكون صاحب رأى فيما يجد تدريسه للتلاميذ وما لايصل الى هذا المستوى، كما أن لديه تصوراً عن البنية المعرفية لهذا المعلم، ومع ذلك فهو فى حاجة مستمرة الى اعادة النظر فى هذا كله ليكون عند مستوى المشاركة فى أى عملية من العمليات المتعلقة بالمنهج الدراسى.

وهو فى حاجة أيضا الى أن يتساءل دائما حول العلاقة بين هذه الأفكار من ناحية والمجتمع من ناحية أخرى وما يعتريه من تغيرات وما يصاحب ذلك من تطورات عملية وتكنولوجية وما قد يحدث من تغيرات أيديولوجية.

إذن إدراك العلاقة بين هذين الجانبين (المعرفة والمجتمع) يساعد فى اختيار ما هو مناسب من التراكمات الثقافية ليتضمنه المنهج الدراسى، وفى هذا المجال يجب أن يدرك المعلم طبيعة النواحى السيكولوجية ونظرياتها وخاصة الحديث منها، وهنا تصبح العملية الثلاثية (المعرفة ـ المجتمع ـ التلميذ) عملية منطقية تيسر العمل فى مجال المناهج وتجعله قائما على أسس علمية.

والشىء الذى نود تأكيده فى هذا المجال أن الاتجاه نحو لامركزية المناهج قادم لا محالة، بمعنى أن المناهج الدراسية سيتم تخطيطها وبناؤها على مستوى الأقاليم أو على مستوى المحافظات فى مصر وعلى مستويات مشابهة فى أقطار الأمة العربية، وهذا يعنى أن القيادات التربوية فى كل مكان فى حاجة الى دراسة علم المناهج دراسة واعية لأنه سيأتى اليوم الذى يتحملون فيه مسئولية مناهج على مستويات مختلفة، ومن ثم فان

الممارسات الجارية فى بناء المناهج وتطويرها على المستوى المركزى ستتم على المستوى اللامركزى، وهى فى ذات الوقت فى حاجة الى تقويم وتطوير فى ضوء المفاهيم العلمية والمستحدثات الجارية على المستوى العالمى فى مجال علم المناهج فكراً وممارسة وتقويما وتطويرا ومتابعة.

ولعلنا نلاحظ أن الاتجاه نحو اللامركزية فى المناهج يرجع الى عدة عوامل من أهمها التباينات الثقافية والبيئية يزيد من الفروق بين السمات المجتمعية المحلية، ولعل هذا يؤكد فكرة البدء من المعلوم والتدرج الى المجهول ومن الملموس الى المجرد، ومن المجرد الى ماهو أكثر تجريدا.

ان مثل هذه المفاهيم التربوية وغيرها كثير ما يعكس متطلبات أساسية لابد من وضعها فى الاعتبار عن تخطيط وبناء المناهج، وسيزداد هذا الأمر الحاحا على المستوى اللامركزى، ومن ثم فان دراسة علم المناهج هى فى الأصل علمية اتخاذ قرارات علمية فى الوقت المناسب والمكان المناسب، وهو كلما يتوافر الا اذا وجد المناخ المناسب والذى تعكسه ممارسات المعلمين وكافة القيادات التربوية على المستنوى المركزى وعلى المستوى اللامركزى أيضا.

الفصل الثاني

مفاهيم أساسية

الفصل الثانى

مفاهيم أساسية

يحتاج أى دارس لأى عمل الى فهم للمفاهيم الأساسية المستخدمة فيه، بمعنى أن لكل علم مفاهيم حاكمة تشكل البنية المعرفية لهذا العلم، وبالتالى فان فهم هذا العلم ودراسته والاستغراق فى تعلمه فى مختلف مستوياته يعنى بداية دراسة المفاهيم الأساسية. والواقع يشير الى أن علم المناهج يضم العديد من المفاهيم الحاكمة والمفاهيم الفرعية والتى تشكلها فى مجموعها بناء هذا العلم، الا أنه قد لوحظ أن الدراسات والبحوث التى أجريت - ولا تزال - فى مجال المناهج وكذا كافة الممارسات الجارية على الساحة التربوية تعرض مفاهيم عديدة من زوايا مختلفة ومن أطر معرفية ليست ثابتة، ومن هنا يحدث الاختلاف فى التفسيرات وفى الآراء، وبالتالى فى اتخاذ القرارات، وليس من شك فى أن دارس علم المناهج وخاصة المبتدىء يحتاج الى جرعة أولية يتعلم من خلالها تلك المفاهيم حتى يتسير له دراسة المادة العلمية فى مجال المناهج، ولذلك فان هذا الفصل خصص لعرض المفاهيم الأساسية لعلم المناهج، الا أن ذلك لايعنى أنه لاتوجد مفاهيم أخرى، ولكن ماقصدناه هو أن ما سنعرضه فى هذا المجال هو تلك المفاهيم التى نحتاج اليها فى دراسة موضوعات هذا الكتاب حتى يجد الطالب المعلم وكذا المعلم الممارس للمهنة وكل قيادة تربوية متعة فى أثناء القراءة من أجل إثراء خبراتنا فى مجال المناهج بشكل عام، وبناء على ذلك فان المفاهيم الأساسية التى سنعرض لها بشىء من التفصيل فى هذا الفصل هى:

المقرر - المحتوى - الكتاب - برنامج - خبرة - خبرة موازية - منهج - قيادية المنهج - المنهج كعملية اتخاذ قرار - تخطيط المنهج - تصميم المنهج - بناء المنهج.

ان هذه المفاهيم وغيرها كثيرا أصبح شائع الاستخدام فى مجال المناهج سواء على مستوى العلم ذاته وبين دارسيه أو على مستوى الممارسة التربوية، وكثيرا ما يحدث الخلط والتداخل مما يؤدى فى النهاية الى خلل فى الاجراءات والتفاعلات، ومن ثم ما ستعرضه فى هذا الشأن من معالجات لمعانى هذه المفاهيم هو محاولة للتوضيح والتفسير

تلافيا للغموض أو بعضه على الأقل:

(١) المقرر: هو تلك الموضوعات الرئيسية والفرعية التى يتم انتقاؤها من بين تراكمات المعرفة المسجلة فى المصادر العلمية المتاحة أمام من يختارون قدرا معينا من المعارف، وهذه الموضوعات لاينبغى أن يكون اختيارها عشوائيا ولكن هذه العملية تم فى اطار فهم كامل لما حدد من أهداف للمنهج كما سنرى فيما بعد، ولكن مايهمنا فى هذا المجال هو أن نشير الى أن عملية الاختيار هذه ليست ذاتية ولكنها تتم بناء على معايير محددة، وهذه المعايير هى أهداف المنهج ذاتها، بمعنئ أن مايتم اختياره من موضوعات يجب أن يكون انعكاسا مباشرا، أو ترجمة صادقة لتلك الأهداف، وبالتالى لابد من التأكد من الاتساق بين الأهداف من ناحية المقرر التى تم اختيارها.

(٢) المحتوى: هو المعالجة التفصيلية لموضوعات المقرر، فان كان المقرر قد حدد ووضع فى فهرس الكتاب، فان التناول التفصيلى لهذه الموضوعات كما وردت في الكتاب المدرسى هى التى يطلق عليها محتوى المنهج، ولما كان المحتوى لايعرض منفصلا بذاته وانما يعرض متكاملا مع وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات وأسئلة كانه يصعب القول أن المقرر هو المحتوى، ويشمل المحتوى عادة على حقائق ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومباديء وقوانين ونظريات، أى أنه يضم نواح معرفية عديدة تعكس جزءا أو أجزاء من البنية المعرفية لعلم ما أو لعدد من العلوم، وهذا المحتوى قد ينظم فى شكل أو آخر لكى يلائم مستوى دراسى معين كما سيتبين لنا فى مواضع عديدة من هذا الكتاب.

(٣) الكتاب: هو ذلك الوعاء الذى يضم المحتوى من المادة الدراسية وما يصاحبها من وسائل تعليمية وأنشطة وتدريبات وتطبيقات وأساليب تقويم مختلفة، ويضم الكتاب أيضا مقدمة للمتعلم وفهرسا يعرض المقرر بشكل عام وموجز، كما قد يضم قائمة بالمصطلحات والمفردات غير المألوفة بالنسبة للمتعلمين، ويعد الكتاب عادة للمتعلم، وهذا يعنى أنه لم يعد للمعلم، ومع ذلك فان المعلم مطالب بأن يطلع عليه من أجل أن يعرف حدود المادة التى يضمها وعمقها واتساعها، ومن هذا المنطلق يبدأ هو بدراسة تلك الموضوعات بالتفصيل عن طريق المراجع المشار اليها فى دليلم المعلم أو فى الكتاب المدرسى ذاته كما يحدث أحيانا، وليعلم المعلم أن مايوجد بالكتاب المدرسى لايمثل الا

نسبة ضئيلة مما ينبغى ان يعرفه المعلم، ومن ثم فانه لايصح بل ولا ينغى ان يتصور المعلم أن المطلوب منه هو تعليم ماجاء بالكتاب فقط، ولكن لابد أن يكون موسوعياً فى فكره ومعلوماته حتى يكون قدوة حقيقية بالنسبة للأبناء.

(٤) برنامج: هو خطة يتم وضعها لفرد أو فصل أو مدرسة، وقد تكون هذه الخطة لجزء من يوم دراسى أو يوم دراسى كامل أو شهر أو فصل دراسى كامل أو عام دراسى، وفى هذا البرنامج تحدد الأنشطة التى يجب تنفيذها فى الفصل فى زمن محدد، وبذلك فان الخطة تضم عادة مجموع الخطوات والاجراءات والدروس والأنشطة التى تتم فى الفصل والمدرسة فى مدى زمن معين، وهكذا يكون البرنامج المدرسى مشتملا على دراسة أو تنفيذ لمناهج دراسية معينة خلال عام دراسى أو أى فترة زمنية خلال العام الدراسى، وفى جميع الأحوال يكون البرنامج أشمل من المنهج المدرسى، ولكن عندما يضع المعلم خطة لتدريس علاجى مثلا لأحد التلاميذ أو لمجموعة يكن ذلك برنامجا صغيرا فى اطار منهج معين، وقد يشترك فى هذا البرنامج العلاجى أكثر من معلم من معلمى المدرسة وفقا لأهداف البرنامج ومجاله.

(٥) خبرة: الخبرة هى موقف تربوى تتم فيه عمليتى التعليم والتربية معاً، فاذا كان المعلم يدرس درساً ما فى الفصل خلال حصة ما فان هذا الموقف يتضمن خبرة ما تضم معارف وحقائق ومفاهيم وتعميات واتجاهات وقيم ومهارات وغيرها من جوانب العملية التربوية، وعندما يمر المتعلم بهذا الموقف من المفترض منه أن يتعلم منا، وكلما كانت هذه النوعية من الخبرات أو المواقف مؤثرة وقادرة على إحداث تغيرات مطلوبة فى المتعلم كلما كانت من النوع المربى، وهذا يعنى أن المتعلم يتعلم من الخبرة أو من خلال مروره بالخبرة ولكن لايتعلم كل من يمرون بها بنفس القدر، كما قد يمر الفرد بخبرة ما ولا يتعلم منها مطلقاً بفعل عوامل شخصية وأسرية واجتماعية وإقتصادية ونفسية.

وبذلك يمكن القول أن مجموعة الخبرات التى يمر بها المتعلم خلال عام دراسى معين هى مايمكن أن نعتبره منهجاً مدرسيا كاملاً، وبالتالى فان الخبرة تعد وحدة بناء المنهج كما سيظهر ذلك فيما بعد.

(٦) خبرة موازية: ان الخبرة بالمعنى السابق هى موقف دراسى مخطط ومدروس

وبالتالى فان القصد هو جوهر وجود الخبرة ولكن الى جانب ذلك توجد خبرات من نوع آخر غير مقصودة، أى أن المتعلم حينما قام بتخطيط موقف الخبرة الأصلى كان يرمى الى أهداف معينة، ولكن الى جانب هذا الموقف قد يتعلم المتعلم أشياء أخرى لم ترد على ذهن المعلم عندما كان بصدد التخطيط لتلك الخبرة، فاذا كان المعلم على سبيل المثال قد خطط خبرة تستهدف دراسة التلاميذ لعملية تصنيع اللبن فى أحد المعامل، فهذا الموقف يستهدف اكتساب معلومات وحقائق معينة واكتساب بعض المفاهيم والخروج بتعميم أو أكثر، وهذا هو مايعبر عن أهداف الخبرة المخططة أو المقصودة، ولكن أثناء مرور التلاميذ أمام العمليات الجارية فى العمل لاحظوا شيئا عن نظافة العمال فى ملابسهم وفى نظافة الأدوات وكيفية التعامل مع الألبان ومنتجاتها بحرص شديد، كل هذا يمكن أن يساعد على تكوين اتجاهات موجبة وقيم مرغوب فيها نحو النظافة أو غيرها من الاتجاهات والقيم التى قد تتواجد فى مثل هذا الموقف.

وعلى الرغم من أهمية هذه الخبرات الموازية الا أنها لاتخضع للتخطيط المسبق لأنه يصعب على المعلم رصدها ووضعها فى الاعتبار، ولكن نتيجة لتراكم خبرات المعلم فى أثناء ممارسته للمهنة قد يتكون لديه الوعى والبصيرة التى تساعد فى هذا الشأن.

منهج: المنهج عبارة عن مجموعة متنوعة من الخبرات التى يتم تشكيلها والتى يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها، وهذا يتضمن عمليات التدريس التى تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ، وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسئولية التربية، ويشترط فى هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير.

إن هذا التعريف يشتمل عدة أمور تحتاج الى تفسير، وخاصة أن فهمه بجميع أبعاده يعد أساساً لفهم مظعم ماسيرد فى الفصول التالية. وبنظرة فاحصة الى هذا التعريف يلاحظ أنه يشتمل على:

١ـ مجموعة متنوعة من الخبرات يتم تشكيلها.

٢ـ إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها (بالخبرات).

٣ ـ عمليات التدريس التى تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ.

٤ـ المدرسة كمؤسسة تربوية وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى التى تحمل مسئولية التربية.

٥ ـ يشترط فى هذه الخبرات أن تكون:

(أ) منطقية.

(ب) قابلة للتطبيق.

(جـ) مؤثرة.

وفيما يلى معالجة تفصيلية لهذه المشتملات التى يتضمنها التعريف سبق تقديمه

أولا: مجموعة متنوعة من الخبرات التى يتم تشكيلها:

لعل القارىء يشعر هنا بالحاجة الى توضيح معنى الخبرة، ويقصد بها موقف تعليمى منظم يخطط له المعلم ويضع تصوره لكيفية تحديد محتوياته، واللازم له من الإمكانات والمواد التعليمية والأنشطة التى يقوم بها التلاميذ، وقد يكون الموقف داخل الفصل الدراسى أو خارجه وقد يكون خارج المدرسة كذلك، وفى أى حالة من الحالات يختلط قدر من المادة العلمية ـ فى كتاب مدرسى مثلا ـ بطريقة أو أكثر من طرق التدريس وبوسيلة تعليمية أو أكثر وبنشاط مصاحب أو أكثر بحيث يؤدى الموقف التعليمى (الخبرة) الى مخرجات حددها المعلم منذ البداية فى أهداف واضحة المعالم وتصف الأداء أو التغير الذى يجب أن يطرأ على نواحى السلوك لدى التلاميذ، وقد يتعلم التلميذ بعض الحقائق والمعلومات فقط من خلال المرور بهذا الموقف، وهنا يطلق على الخبرة مصطلح (خبرة فقيرة) أى أنها لم تؤد الى تعديلٍ أو تغيير جوهرى فى سلوك التلميذ، حيث أن المعلومات والحقائق وحدها لاتكفى لتعديل السلوك على النحو المرغوب فيه، أما اذا تعلم التلميذ أحد المفاهيم العلمية مثلا أو اكتسب ميلا نحو القراءة فى مجال آو آخر مرتبط بموضوع الخبرة المتاحة، واكتسب اسلوبا جديدا فى معالجة مشكلة، أو التفكير على نحو سليم فى مواجهة موقف يمكن أن يطلق على الخبرة فى هذه الحالة (خبرة غنية).

ومهما كان الأمر فإن مانود تأكيده فى هذا المجال هو أن الخبرة بهذا المعنى تعد الأساس والجوهر فى بناء المناهج الدراسية وتطويرها، بمعنى أن المادة العلمية المتضمنة

بالكتب المدرسية لاتمثل الخبرة وإنما هى وسيلة من وسائل تنظيمها وإدارتها وتحقيق أهدافها.

ومن الملاحظ أن الانسان منذ ميلاده يكتسب خبرات جديدة كل يوم. فهو حينما يقابل كلبا لأول مرة نجده يقترب منه بطريقة تلقائية دون خوف أو تردد وربما يمد يديه الى فمه ويضعها بداخله وهو لايزال غير واع بما قد يحدث له.

ويفسر سلوك الطفل فى هذه الحالة بأنه لم يسبق له المرور بخبرة من هذا النوع أو أنه سبق له المرور بخبرة من هذا النوع دون أن يتعرض للأذى، ولذا فانه يعود الى الإقدام على الكلب دون خوف أو تردد، أما اذا ماهاجمه الكلب عضه مثلا نلاحظ أنه لن يقدم على هذا العمل مرة أخرى، أى أنه لابد للتعلم من الخبرة ان تكون ذات تأثير واضح وفعال بالنسبة للفرد.

ويلاحظ أيضا أن الإنسان خلال حياته يكتسب العديد من الخبرات، ليس فقط من خلال المدرسة أو الجامعة ولكن من خلال مؤسسات أخرى يتعامل معها فى حياته اليومية، فهناك حياته مع والديه وأقاربه، وهناك الجيران والأصدقاء، وهناك المسجد والكنيسة، وهناك السينما والمسرح والإذاعة والتليفزيون وغير ذلك من وسائط الثقافة، وبالتالى فإن احتكاكه بهذا كله وتفاعله معه يتيح له قدرا كبيرا من المواقف المؤثرة التى تترك بصماتها بوضوح فى شخصية فتتشكل اتجاهاته وقيمه وعاداته وأسلوب تفكيره وأحكامه القيمية وميوله والتى تشكل فى مجموعها أنماط سلوكية تميزه عن غيره من الناس.

ومن خلال استعراض مراحل تطور الفكر التربوى يلاحظ أن الخبرة تعنى من وجهة النظر هذه كل مايراه الكبار مناسباً للصغار من المعرفة، حيث أن وظيفة المؤسات التعليمية هى نقل التراث الثقافى من جيل إلى آخر، وواضح أن هذا التصور لمضمون الخبرة ينظر اليها من زاوية ضعيفة هى زاوية المحتوى ليس الا، ومما دعم هذه الفكرة التصور القائل أن المعرفة توجه السلوك الإنسانى وأنه يكفى لتعلم الطفل السلوك بمقتضى القيم الأخلاقية التى يرضى عنها المجتمع، يكفى أن نقدم له قدرا مناسبا من المعرفة حلول سلوك وأخلاقيات السلف الصالح.

ولعلنا فى ضوء ذلك نستطيع القول أن هناك خبرة مربية وأخرى غير مربية، ومعنى هذا أن الانسان أو المتعلم حينما يمر بخبرة ما ويتعلم منها أى يتأثر بها، ويظهر هذا التأثر بشكل واضح فى سلوكه فالخبرة فى هذه الحالة تعد من النوع المربي، أما إذا مر بخبرة ولم يتعلم منها أى شىء، بمعنى لم يحدث أى تعديل فى سلوكه فهى خبرة غير مربية.

والخبرة فى حدود المعنى السابق بيانه، متصلة، وتعد مجالا للتفاعل وشاملة لعدة وجوانب متكاملة مع بعضها، وهى الأمور التى يطلق عليها شروط الخبرة المربية أو معايير الخبرة المربية.

والمقصود بذلك هو أن الخبرة فى اتصالها - أى استمرارها - تعنى أن الفرد حينما يمر بخبرة بسيطة ولأول مرة فهو يكتسب منها (يتعلم منها) بعض الأمور، وحينما يمر بخبرات أخرى مشابهة يتعلم منها أموراً أخرى تضاف الى ما تعلمه من أمور فى المرة الأولى، وهذا يؤدى الى مايمكن أن نطلق عليه مصطلح (تراكم خبرى) ففى المثال السابق حينما يتعلم الطفل أن الكلب يعض سيتحاشى الاقتراب منه، وهكذا وباتساع خبراته سيعرف الكثير عن الكلب وغيره من الحيوانات.

والخبرة كمجال للتفاعل تعنى أن التلميذ من خلال مروره بها يحتك بكل مكوناتها استنادا الى خبراته السابقة والمتصلة بالخبرة الحالية، وهو فى أثناء هذا التفاعل ربما يعيد تنظيم خبراته السابقة، أي ما تعلمه من الخبرات السابقة أو يضيف إليها شيئاً جديداً لم يسبق له تعلمه فيما سبق.

ويحتاج التفاعل المثمر للتلميذ مع الخبرة أن تكون على مستوى جيد من التنظيم وأن يكون المعلم قادراً على ادارتها بكفاءة.

والخبرة كمجال شامل تعنى شمولها على مادة دراسية منظمة بشكل معين وطريقة أو أكثر من طرق التدريس وكذا وسيلة تعليمية أو أكثر، كما تشمل على نشاط يقوم به التلميذ، بحيث تشكل فى مجموعاتها مجالا يتضمن جوانب كثيرة أو مساعدات متنوعة وليس مجرد مادة دراسية وطريقة معينة من طرق التدريس.

وهذه الجوانب التى تشتمل عليها الخبرة متكاملة مع بعضها الآخر، وتشكل فى

مجموعها كل مركب، وهى فى ذلك بمثابة (تركيبة الدواء) التى يتناولها المريض، فهى تتكون من عدة عناصر لايستطيع المريض أن يفصل أحدها أو حتى بعضها ليشفى من المرض، ومن ثم فإن الخبرة فى تكاملها تعتمد على مايوجد من علاقات منطقية بين مكوناتها.

ثانياً: إتاحة الفرص للمتعلم بالخبرات:

وهذا يعني أن اختيار محتوي المناهج وتأليف الكتب المدرسية لا يكفي ولا يدل علي تشكيل الخبرات، فكما سبق القول أن المحتوي يتكامل مع عدة جوانب أخري لتشكيل هذه الخبرات، وهنا لابد من الإشارة إلي أن مخططي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية إذا كانوا يضعون من التوجيهات ويصدرون من التعليمات المصاحبة للمنهج إنما يقصدون أن يقدموا للمعلم ما يساعده علي تشكيل الخبرات المربية تيسيراً لتعليم وتحقيق أهداف المنهج.

والمعني الذي نقصده في هذا المجال هو أن مثل هذه التوجيهات أو التعليمات أو أدلة المعلم كلها تستهدف مساعدة المعلم ـ وخاصة حديث المهنة ـ علي تشكيل الخبرات لتلاميذه وإتاحة الفرص لهم للمرور بها، ولا يقصد بالمرور هنا مجرد المرور العابر، وإنما احتكاك التلميذ بالخبرة وتفاعله معها بكل مشتملاتها بحيث يصبح في موقف يكون عليه فيه إصدار حكم علي خبراته السابقة أي تعديلها أو تطويرها أو إلغائها تماماً.

ويحتاج مرور التليمذ بالخبرة إلي استعداد سواء من جانبه أو من جانب المعلم، فهو يجب أن يوجه إلي قراءات معينة أو إلي الإجابة عن أسئلة محددة أو التفكير في حل مشكلة ما، وقد يوجه إلي ممارسة نشاط قبلي يتمثل في زيارة مكان ما أو عمل تجربة بسيطة، أو جمع بيانات عن مشاهدات محددة، أو تحليل جداول أو إحصاءات وغيرها، وكل ذلك يستهدف جعل المتعلم في موقف إيجابي يشارك خلاله في تحقيق أقصي فائدة من الخبرة المتاحة.

أما المعلم فهو يقوم بدور التنظيم والإدارة، ويقصد بالتنظيم هنا هو أن يحدد أهدافاً للخبرة التي يعد تلاميذه للمرور بها، وقد يشارك التلاميذ في تحديد الأهداف وصياغتها، إذ أن مشاركة المتعلم في تحديد الأهداف وصياغتها يجعله أكثر استعداداً وتحمساً للسعي

نحو تحقيقها، علي العكس تماماً من سعيه إلي تحقيق أهداف مفروضة عليه من الخارج أو لم يشترك في تحديدها وصياغتها.

ويشتمل التنظيم أيضاً علي تجهيز ما تحتاجه الخبرة من أجهزة أو صور أو ملصقات أو شرائح أو نصوص مختارة من مصادر أخري غير الكتاب المدرسي، أو إحصاءات أو بيانات أو غير ذلك من المواد التعليمية المساعدة، كما يشتمل أيضاً علي إعداده للأسئلة التي يمكنه استخدامها أثناء مرور التلاميذ بالخبرة، وأن يحدد ما سيقدم للتلاميذ في البداية وما سيقدم إليهم أثناء المرور بالخبرة وفي نهايتها، وقد يري المعلم أيضاً أن يقوم بإعداد ورقة عمل تطبع وتوزع علي التلاميذ بحيث تتضمن بعض المعلومات الأولية وعدداً من الأسئلة التي تدفع كل تليمذ إلي التفكير في إجابا لها في أثناء المرور بالخبرة.

أما الإدارة فيقصد بها في هذا المجال تلك الإجراءات التي يتبعها المعلم في أثناء مرور التلاميذ بالخبرة منذ البداية وحتي النهاية، وهنا تجدر الإشارة إلي أن التربويين في حرصهم علي أن يعد المعلم خطة لكل درس إنما يقصدون أن يضع المعلم لنفسه تصوراً عقلياً لما يود إتخاذه من الإجراءات والعمليات في أثناء مرور التلاميذ بالخبرة،مع ذلك فقد لوحظ من خلال الإشراف علي الطلاب في التربية العملية أن نسبة كبيرة من الطلاب لا يولون هذا الأمر الاهتمام الكافي علي الرغم من أهميته، كما لوحظ خلال زيارات ميدانية لمعلمين ممارسين للمهنة أنهم ينظرون إلي هذه المسألة من زاوية ضيقة، وفي الحالتين (الطالب المعلم، المعلم الممارس للمهنة) نجد أن الاهتمام موجه في أغلبه إلي تلخيص لمحتوي الكتاب المدرسي وإعداد لبعض أسئلة متصلة بنقاط الدرس التي سبق تحديدها، الأمر الذي يختلف تماماً مع المعني الذي يتضمنه الاستعداد لإدارة الخبرة.

إن مرور المتعلم بالخبرة يعني في جانب إستنادها إلي خبراته السابقة ويعني أن تمهد إلي تعلم آخر أو تمهد إلي خبرة تالية، وهذا يقتضي أن يكون المعلم علي دراية بالخبرات السابقة لتلاميذه وأن يجيد تنظيم وإدارة الخبرة الحالية حتي تكون مثيرة للاهتمام ومتصلة بما سبقها من خبرات لدي التلاميذ وتجعلهم أكثر استعداداً وتشوقاً للمرور بخبرات أخري متصلة بمجال الخبرة السابقة والحالية، ولعل هذا الأمر يشبه إلي حد كبير العمل الهندسي في أي بناء، فلا يمكن أن يبدأ البناء في الدور الأول دون أساس محكم، ولا يمكن أن

يبدأ البناء في الدور الثاني دون التأكد من سلامة الدور السباق، وهكذا بالنسبة لبقية الأدوار، وهنا يظهر معني التتابع والاستمرار.

ثالثاً: عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ:

يمثل التدريس بعداً هاماً من أبعاد الخبرة، ولا يصح إطلاقاً أن نتحدث عن التدريس وأساليبه المختلفة بمعزل عن الأبعاد الأخري للخبرة، إذ أن موقف (أى خبرة) يحتاج في إدارته إلي معلم، وهذا المعلم يستخدم من الأساليب ما يساعده ويساعد تلاميذه علي تحقيق أو بلوغ الأهداف المحددة للخبرة، والتدريس من حيث هو دور من أدوار المعلم ومن حيث هو عملية أساسية لإدارة الخبرة؛ وجعلها نابضة بالفعالية والحياة يختلف تبعاً لما حدد من الأهداف لك خبرة، بمعني أنه ليست كل طرق التدريس متساوية في قيمتها بالنسبة للموقف الواحد، هذا وقد يستخدم المعلم أكثر من طريقة في الموقف الواحد والذي يكون له أكثر من هدف بطبيعة الحال، والمعلم في استخدامه لطرق التدريس كافة الإمكانات والمواد التعليمية والوسائل التعليمية والأنشطة التي أستطاع تجهيزها قبل الوقت المحدد لمرور التلاميذ بالخبرة وإذا كان المعلم يود أن يحكم علي مدي نجاحه أو فشله في إستخدام أسلوب أو أكثر من أساليب التدريس في أثناء تنفيذ وإدارة خبرة ما فإنه يجب أن يكون واعياً بأن حكمه سواء أكان إيجابياً أم سلبياً إنما ينسحب علي كافة الإجراءات والعمليات التي قام بها بالإشتراك مع تلاميذه في سبيل تحقيق أهداف الخبرة وليس علي ما أستخدمه من أساليب التدريس فقط.

ويستطيع المعلم أن يصدر حكمه في هذا الشأن من خلال ملاحظته لتلاميذه ومدي إنفعالهم بالخبرة ومدي تفاعلهم مع الموقف، وكذا من خلال تقويم التلاميذ للموقف في جملته ومدي تقدمهم نحو الأهداف المحددة له من قبل.

وقد يتصور البعض أن عملية التدريس قاصرة علي الفصل المدرسي فقط وأنه يعني أن يقوم المعلم بترديد محتوي الكتاب المدرسي أمام التلاميذ، ولكن الواقع أن عملية التدريس بمعناها الشامل في إطار الخبرة المتمثلة في موقف معين ـ قد تتم في مواقف داخل الفصل المدرس وقد تتم في مكتبة أو في معمل أو في مزرعة أو في حديقة أو

متحف أو مصنع أو غير ذلك من المواقف والمجالات التي يلجأ إليها المعلم مع تلاميذه من أجل تنفيذ المنهج في إطار الأهداف المحددة له.

وكما سبق القول فإن ما يقوم به المعلم من تدريس في أثناء مرور التلاميذ بخبرة ما قد يكون متنوعاً، بمعني أن المعلم قد يقوم بالإلقاء ثم يوجه إلي تلاميذه سؤالا إلي مناقشة مشكلة أو وجهة نظر إزاء موضوع معين وهكذا، ولذلك يشير المختصون في مجال التدريس أن المعلم حينما يستخدم الإلقاء معظم الوقت المتاح لخبرة ما ويستخدم السؤال الشفهي للمناقشة بعض الوقت يطلق علي الإلقاء في هذه الحالة مصطلح (إستراتيجية التدريس) ويطلق علي المناقشة مصطلح (تكتيك التدريس)، والعكس صحيح، فإذا ما أستخدم المعلم المناقشة معظم الوقت والإلقاء بعض الوقت تصبح الأولي (إستراتيجية تدريس) والثانية (تكتيك تدريس).

وهذان المصطلحان من المصطلحات الجديدة في مجال التربية عامة ومجال المناهج بصفة خاصة، وقد أخذا من مجال العلوم العسكرية، شأنها في ذلك شأن العديد من المصطلحات التي دخلت إلي مجال التربية ويشيع استخدامها في مجالات أخري مثل الاقتصاد والإدارة فضلا عن العلوم العسكرية.

والشئ الذي نشعر أنه قد يكون في حاجة إلي تأكيد في هذا المجال هو أن المعلم في اختياره لإستراتيجية أو تكتيك في التدريس لابد أن يكون علي وعي منذ البداية بأن هذا الاختيار رفضاً أو تفضيلاً لواحدة علي الأخري يعد أمراً محكوماً بالفلسفة التربوية السائدة والنموذج الذي استخدم في بناء المنهج الذي يقوم بتنظيم خبراته علي نحو معين، وهنا لا ينبغي أن ينظر المعلم إلي طريقة معينة كطريقة مثالية تصلح لكل مواقف أو لكل خبرة ينمها لتلاميذه، حيث أن الطريقة الفعالة في موقف ما ـ والتي يستطيع المعلم من خلال إستخدامها أن يحقق مع تلاميذه ما يرجوه من الأهداف ـ قد تكون هي ذاتها من أسوأ الطرق بالنسبة لمواقف أخري، والعكس صحيح تماما، ويستطيع المعلم وخاصة المبتدئ أن يكون لنفسه فكراً أو فلسفة خاصة في ممارسته للمهنة، ويعد توصله الى الطرق المناسبة لكل خبرة يتيح فرص المرور بها لتلاميذه مقوماً رئيسياً من مقومات

هذا الفكر أو تلك الفلسفة، ومن ثم فإنه يمكن القول أن من الفروق الأساسية بين المعلم كصاحب مهنة لها أصولها العلمية وبين معلم آخر هو ما يستخدمه من طرق يثبت له شخصياً صلاحيتها في المواقف المختلفة التي ينظمها لتلاميذه. وتوجد بداية هذا الفكر في مرحلة إعداده للمهنة حيث تنظم له بخرات مربية تعد مجالا جيداً لابد له من المرور به والتعلم منه، وإثراء هذا التعليم في أثناء ممارسته للمهنة ومن خلال ما يمكن أن يتاح له من برامج تدريبية في أثناءها.

ربعاً: المدرسة كمؤسسة تربوية وغيرها من المؤسسات الإجتماعية الأخري تحمل مسئولية التربية:

تحمل المدرسة كمؤسسة تربوية مسئولية تربية الأبناء بحكم وظيفتها. ولذلك توفر له الإمكانات سواء مادية أم بشرية لتكون قادرة علي القيام بأعباء مسئوليتها علي أفضل صورة ممكنة، ومع ذلك فإن الخبرات المتاحة للأبناء قد تكون داخل المدرسة أو خارجها، حيث أن وظيفتها الأساسية تنفيذ المنهج بالمعني السابق تحديده، أي تهيئة المناسب من الخبرات سواء في المدرسة أو خارجها، ونقصد بما هو خارج المدرسة في هذا المجال المؤسسات الاجتماعية الأخري التي يمكن الإفادة من طبيعة وظائفها في إثراء خبرات المنهج، فقد يري المعلم أن تهيئة خبرة تربوية جيدة لتلاميذه يحتاج إلي التخطيط لزيارة ميدانية لمعمل أو ورشة أو مصنع أو متحف أو شركة أو مسجد أو غير ذلك من المؤسسات التي تتميز بحكم طبيعة عملها بأنها قادرة علي الوفاء بكثير ر مما يتطلبه تنظيم خبرات منهجية، والشئ المؤكد والذي نود توجيه النظر إليه في هذا المجال هو أن مختلف البيئات علي جميع مستوياتها ونوعياتها تشتمل العديد من المؤسسات أو المصادر التي يمكن الإفادة من إمكاناتها. ومن هنا نشأت الفكرة التي ينادي بها مصدراً من مصادر التعلم لا يضارعه من حيث الأهمية شئ آخر.

وبناء علي ذلك فإن تنظيم الخروج من المدرسة إلي مؤسسات أخري لا يعني خروجاً مظهرياً وإنما هو خروج مدروس ومخطط، شأنه في ذلك شأن أي خبرة يقوم المعلم بتنظيمها داخل جدران المدرسة.

وهذا الأمر يتطلب بطبيعة الحال أن يسعي المعلم جاهداً إلي تعرف إمكانات البيئة التي توجد بها المدرسة وما يوجد بها من مؤسسات وأن يتعرف علي علاقتها جميعاً بالمنهج أو المناهج التي يقوم لتنفيذها. وإذا رجعنا إلي أصول هذه الفكرة نلحظ أنها تكمن في الفكر القائل أن التربية طالما هي إعداد للمواطن في مجتمع معين سيمارس فيه دوراً أو أكثر فلابد أن تكون عملية التربية من خلال المرور بمواقف حقيقية يلمسها المتعلم عن قرب مما يعطي الخبرة معني حقيقياً، ومن ثم لها آثار طيبة في تكوين بنية الشخصية.

وعلي المعلم أن يوازن في هذا المجال بين القيمة التربوية للخبرة إذا ما قام بتنظيمها داخل المدرسة أو خارجها، والمقصود بالقيمة التربوية هو ما يمكن بلوغه من الأهداف من حيث المستوي والنوعية.

ولقد شاع في الوقت الحاضر استخدام الإذاعة والتليفزيون والأفلام في مجال تنظيم خبرات المناهج الدراسية، بل وهناك اتجاه ينادي (بمسرحة المناهج أي وضعه في قالب تمثيليات أو مسرحيات يخطط لها وتنفذ اسلوب علمي، ولعل هذا يشير إلي الاتجاه الذي يجعل الخبرات التعليمية نابضة بالحياة، يعيشها المتعلم ويشعر أنها جزء من الواقع الذي يعيشه خارج جدران المدرسة، وبذلك يشعر أن هناك استمراراً بين الجهد التربوي للمدرسة وممارسته اليومية.

خامساً: يشترط في هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق ومؤثرة:

لعل القارئ قد أدرك من خلال العرض السابق أن مخططي المنهج يضعون في اعتبارهم بهذا الصدد أن يعطوا من التوجيهات والإرشادات ما يساعد المعلم في تنظيم خبرات المنهج وإدارتها، والمعلم إزاء هذا يفترض أنه يحمل مسئولية هذه العملية بكفاءة واقتدار، وهذا يعني أن عملية تنظيم الخبرات عملية مزدوجة أولها في مرحلة تناول المنهج علي المستوي التخطيطي ونهايتها في مرحلة تناول المنهج علي المستوي التنفيذي، وفي الحالتين ـ وبعد تشكيل الخبرات التي يحتويها ـ لابد من التأكد من أنها مبنية علي أساس منطقي يقبله العقل وأن تكون قابلة للتطبيق ويمكن أن تؤدي إلي نتائج جيدة في مجموعها مما يساعد علي تحقيق أهداف المنهج وبالنسبة للأمر الأول وهو متعلق بمنطقية

الخبرات يظهر أن هذه المسألة تحتاج إلي رأي الخبير بميدان المناهج علي المستوي التخطيطي، كما تحتاج إلي المعلم الكفء الذي يستطيع أن يصل إلى قرار في هذا الشأن، وبالنسبة للأمر الثاني يلاحظ أن اختيار خبرات معينة وتنظيمها يحتاج إلي دراسة مبدئية للإمكانات المتاحة سواء المادية أو البشرية وتعرف مدي إمكانية تعاون المؤسسات خارج المدرسة في هذا المجال أن يصدر حكمه في ضوء المتاح لهما من الخبرات السابقة، أما بالنسبة للأمر الثالث والأخير وهو تأثير الخبرة فيقصد به التأكد من أن الخبرات المختارة يمكن أن تأتى ثمارها عند التنفيذ، وهذا يتطلب بطبيعة الحال تجريباً ميدانياً قبل إصدار قرار ما في هذا الشأن، ولعل ذلك يشير إلي أنه ليس ضرورياً أن يمر جميع تلاميذ الصف الواحد بمجموعة واحدة من الخبرات، إذ أن ذلك يتناقض تماماً مع وجهة نظر علم النفس التعليمي فضلا عما يوجد من تباينات في البيئات العديدة من حيث مصادر التعلم والثقافات الفرعية والإمكانات المتاحة. وبالإضافة إلي ذلك نستطيع القول أنه ليس ضرورياً بل وليس مطلوباً أن يمر الجميع بخبرات واحدة حيث أن تربية الأبناء يعد أمراً مختلفاً عن صناعة أي شئ يتميز بالنمطية.

وخلاصة القول أن المرور بالخبرة والتعلم منها شئ أساسي يجب ألا تغفله المناهج الدراسية مهما كان نوعها، ولعل هذا يدعونا إلي التأمل في مقولة (ديوى Dewy) الشهيرة حيث قال: «درهم من الخبرة خير من قنطار من المعرفة».

ومن هنا وفي ضوء فهمنا لطبيعة الخبرة ومحدداتها فإن ما يتصوره البعض بخصوص المعرفة بإعتبارها مرادفة للخبرة يعد تصوراً خاطئاً، فالمعرفة ليست إلا أحد مكونات الخبرة، وهي وسيلتها من أجل توصل المتعلم إلي نواتج تعليمية مرغوب فيها، وبالتالي فإن تركيز مناهجنا في مراحل التخطيط والبناء والتنفيذ والتطوير علي المعرفة لذاتها يعد تعبيراً عن فهم خاطئ لطبيعة ما يمكن أن نسميه عملية العديد من الأطراف، وبالنظر إلي كم وكيف عائد هذه التفاعلات يمكن الحكم علي مدي نجاح المنهج الذي يتكون من خبرات عديدة.

وبعد فإننا في هذا الفصل حاولنا أن نعرض لبعض نماذج النظرية في المنهج والقوي

المؤثرة فيها وصولا إلي تحديد لماهية المنهج.

ولعل ذلك قد أوضح أن هناك ما يمكن أن نطلق عليه أساسيات المنهج، أي مجموعة الأسس التي يتم في ضوئها تخطيطه وبناؤه، بالإضافة إلي ما يمكن أن نطلق عليه مكونات المنهج وسنعالج هذين الجانبين تفصيلاً في الفصول التالية.

(٨) ميادين المنهج: ينظر ألي المنهج في الوقت الحاضر وخاصة في الدول المتقدمة باعتباره السبيل الأول لاحداث التغيرات المرغوب فيها لدي الأبناء، ومعني ذلك أنه يقود إلي التغيير والتطوير، وأنه إذا أحسن إعداده تخطيطاً بناء أمكن توجيهه من أجل أن يقود العملية التربوية ويوجهها في المسارات المتوقعة منظور من تحملوا مسئولية وضع الفكر التربوي وتحديد مجالاته ومستوياته، والمقصود في هذا الشأن أن تكون في مقابل فكرة التبعية، فهل المطلوب هو أن تعكس المناهج الصورة الراهنة لكل شئ في المجالات المعرفية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتاريخية وغيرها، أم أنها مطالبة بأن تقوم بعملية الانتقاء والتقية وتقديم كل ما من شأنه أن يساعد في بناء مواطنين قادرين علي ترك بصماتهم في أزمنة لم تعد تقبل التخلف والمتخلفين، وإنما تحترم التقدم والمبدعين ومن هنا جاءت فكرة أن المنهج المدرسي وجد ليقود أو ليساعد المواطن ليكون الأداة الرئيسية للتطوير من خلال قدرته علي الريادة والقيادة الواعية.

(٩) المنهج كعملية إتخاذ قرار: يحتاج المنهج المدرسي في جميع مراحل اعداده أو تنفيذه إلي قدرة القائمين عليه علي اتخاذ القرار المناسب، فالمخططون عليهم دراسة الفكر المتاح أمامهم وماذا ينبغي عليهم عمله من أجل نقل هذا الفكر وترجمته إلي واقع معين في منهج ما، وهنا عليهم أن يتخذوا القرار المناسب، ونفس الشئ بالنسبة للمنظرين الذين يقومون بوضع سياسة تعلمية معينة في ضوء عدد من المتغيرات المحلية والعربية والإسلامية والافريقية والعالمية، فهم يكونوا إعادة في موقف يكون عليهم فيه أن يتخذوا قراراً يحدد المدي والمستوي لكل أمر من هذه الأمور، وإذا انتقلنا إلي مستوي الموجه التربوي أو المعلم أو أي مستوي قيادي تربوي غيره مطالب أيضا باتخاذ قرارات بشأن المنهج، وما يهمنا في هدا المجال المعلم ومسألة اتخاذ القرار هذه فالمعلم إذا شارك في مرحلة التخطيط عليه أن يكون صاحب فكر ورؤية خاصة، وبالتالي لابد أن يكون

قادراً علي اتخاذ قرار مناسب بشأن مكونات المنهج، وإذا كان هو المسئول عن تنفيذ المنهج فلابد أن يكون قادراً علي اتخاذ القرار المناسب بشأن الأهداف التعلمية الاجرائية، وكذلك بالنسبة لاستراتيجيات التدريس المناسبة وأساليب التقويم التي يتم اختيارها للتعرف علي مدي تقدم الأبناء نحو الأهداف، وفي جميع الأحوال وغيرها لابد أن يتخذ القرار المناسب، وهكذا يبدو أننا في مرحلة إعداد الطالب المعلم لابد أن نعلمه كيف يكون قادراً علي استيعاب أي عدد من البدائل المطروحة واختيار أحدها إختياراً موضوعياً من خلال قدرته علي اتخاذ القرار.

(١٠) تخطيط وتصميم المنهج: هناك تقارب شديد بين المصطلحين، فالتخطيط هو وضع تصور مبدئ للمنهج في إطار نظرة شاملة لأهداف المجتمع وأهداف السياسة التعليمية، وفي هذه المرحلة يتم وضع التصور المبدئي للمنهج وهو يكون عادة علي مستوي عالٍ من التجريد والعمومية، ولا تظهر فيه التفضيلات والعلاقات الطولية والعرضية بين مكونات المنهج أو العلاقة بين تلك المكونات والأسس التى استند إليها المخططون، أما عملية تصميم المنهج فهي أكثر إقتراباً من الواقع، بمعني أن الخطة العامة للمنهج يتم تناولها بشئ من التفصيل فتظهر الأهداف العامة للمنهج وجوانب التعلم الأساسية المتضمنة فيه وكذا كيفية تنظيم المنهج والمدي والتتابع في مضمونه، وكذلك استراتيجيات التدريس وغير ذلك من مكونات المنهج، ومن خلال هذه الرؤية الغريبة إلي الواقع التربوي يتم التبادل التفصيلي للمنهج، وهو المقصود بعملية بناء المنهج.

(١١) بناء المنهج: ويشير هذا المفهوم إلي مستوي متقدم من الاجرائية، حيث يتم نقل التصميم إلي منهج فعلي بكل ما يشمله من عمليات وتفاعلات خاصة بالمتعلم والمعلم، وفيه تظهر الأدوار الخاصة بكل منهما، وكذلك الأدوار المشتركة والأنشطة والوسائل التعليمية تفصيلا، وكذلك مصادر التعلم المتاحة في البيئة، وكذلك المتطلبات المادية والبشرية التي يحتاجها المعلم عادة لتناول امنهج علي المستوي التنفيذي، وفي هذه المرحلة تتم عملية التأكد من الاتساق الداخلي للمنهج، أي مدي االتوافق بين أهدافه ومضمونه وكذلك العناصر الأخري للمنهج.

الفصل الثالث

تطور الفكر التربوى

وانعكاساته على المنهج

الفصل الثالث

تطور الفكر التربوي وانعكاساته علي المنهج

مر الفكر التربوي بمراحل عديدة، وفي كل مرحلة كان للفكر التربوي تأثيره المباشر وانعكاساته علي المناهج الدراسية في كل مراحل التعليم، لدرجة أن البعض يميل إلي القول إلي أن ذلك الفكر في مراحل تطوره ترك ما يمكن أن يسمي بالنظرية التربوية، ولكن الواقع هو أننا نميل إلي استخدام مصطلح الفكر التربوي، ومع ذلك سنحاول بيان الفروق بين ما يسمي بالنظرية التربوية والنظرية في مجال العلوم الطبيعية حتي نري إن كان بالامكان أن يصل الفكر التربوي إلي مستوي النظرية.

ولقد أخذ مصطلح (النظرية التربوية) من مجال العلوم الطبيعية، ولذلك فإن مفهوم النظرية التربوية يرتبط في أذهان الكثيرين بمفهومهم عن النظرية في مجال العلوم الطبيعية وخاصة أولئك الذين إحتكوا بهذا المجال في دراستهم أكثر من إحتكاكهم بمجال العلوم الإنسانية، ولذلك فمن الضرورة بمكان أن نبين الفرق بين النظرية في كل من المجالين تمهيداً لبيان العلاقة بين الفكر التربوي والمناهج الدراسية إذ أن وضوح هذا الفرق قد يؤدي إلي فهم أعمق بطبيعة الفكر التربوي، ويؤدي بالتالي إلي وضوح عمليات المنهج.

فالنظرية العلمية رغم ما يعتريها من تعقيدات لا يدركها غير المتخصص في هذا المجال تهتم بالوصف والكشف والتنبؤ، أو وصف الظاهرة وتحديد أبعادها والكشف عن كافة المؤثرات التي تؤثر فيها وتتفاعل معها ووصف التوقعات التي يمكن أن تترتب علي ذلك، ويمكن أن تظل النظرية في هذا المجال قائمة طالما ثبتت صحتها وأثبت الواقع التطبيقي سلامتها، وقد تسقط وتزول بفعل الواقع وتطبيقاته أيضاً. ويخضع الباحث في مجال العلوم الطبيعية النظرية للضبط والمراجعة في ضوء ما يلمسه من إنتظام في تأثيرها في المجال الذي تعمل فيه أو قصورها وعدم فعاليتها، وقد تؤدي هذه العملية إلي استمرارية

تعديلها أو إلغائها، ولذلك فإن الباحث فـي هذا المجال دائم المراجعة والاختبار لنظريته في ضوء مـا يستجد مـن معلومات أو مـؤثرات أو مشاهدات مـن المجال الطبيـعي الذي تعمل فيه نظريته.

وتختلف النظرية فـي مجال العلوم التربوية عن المفهوم السابق كـما تختلف إجراءاتها عن العمليات التي تجري في مجال النظرية في الـعلوم الطبيعية، إذ يصعب فيها الوصف والكشف الدقيـقين كما يصعب من خلالها الـتنبؤ بما يمكن أن يترتب عـلي ما يجري من تفاعلات، ويرجع هذا الأمـر إلي الإختلاف الكامل بين طبيعة كـل من المجالين، مجال العلوم الطبيعية ومجال العلوم الإنسانية.

ولقد ذهب البعض إلي الـقول أنه لولا الارتباط الوثيق والتشبع الكـامل للنظرية في التربية بالأبعاد السيكولوجية والإجتماعية لما كان ميسوراً أن يطلق عليها مصطلح (نظرية) علي الإطلاق.

من ذلك يـبدو أن النظرية الـتربوية من نوع مـختلف عن النـظرية في مجال الـعلوم الطـبيعيـة، إذ أنها تـصف العمـليات والإجـراءات التي يجـب القيـام بها، وتقـدم من التوصيات ما يـفيد في عملية التربية مـن وجهة نظر معينة، كما أن أسـلوب الحكم علي مدي صدق النوعين من النظريات مختلف، إذ أن كلا منهما يعمل بأسلوب مختلف وفي إطار وظيفة مختلفة، وهذا يعني أن النظرية في الـتربية أكثر تعقيداً منها في مجال العلوم الطبيعية، فهي تـصف مجموعة من الأنشطة التي تحدث في عملية الـتربية مثل التدريس والإقناع وإثـارة الدوافع والتعلـم والإختبار، ومن ثـم فهي تصمـم لبلوغ أهداف معـينة وتعطي من التوصيات ما يساعد علي الممارسة.

وتشتمل النظـرية في التربية علي نوع من المـسلمات يختلف عما تشمـله النظرية في مجال العلوم الطبيعـية، فهي مسلمات تختص بالأهداف المرغوبة والمتعـلم وطبيعة المعرفة وفاعلية الطرق المختلفة. ولما كانت هذه النواحـي تختلف النظرة إليها في إطار كل نظرية عن الأخري إختلفت مضامين النظريات التربوية وبـالتالي تمايزت تطبيقاتها الميدانية، الأمر الذي ترتب عليه إختلاف في نوعيات المناهج.

وفي ضوء ذلك سنحاول فيما يلي أن نعرض للاتجاهات الرئيسية في مجال النظرية التربوية وتطبيقاتها وانعكاساتها علي المناهج الدراسية، حيث أن الفكرة التي نود أن نؤكدها في هذا المجال هي أن المناهج الدراسية بمختلف أنواعها وفي كل مراحل تطورها كانت ولا تزال تدور في إطار نظرية تربوية ما، بل إن البعض حاول أن يوائم تخطيطه وبنائه للمنهج بين أكثر من نظرية تربوية واحدة.

أولاً: التربية التقليدية (Classical Education):

تعد التربية التقليدية أقدم النماذج التربوية، فهي تمتد بجذورها إلي التربية الأثنية التي توصف بأنها متعلقة بالماضي أكثر من تعلقها بالحاضر أو المستقبل، وهي تعتبر أسس لحياة ثابتة ودائمة، كما تعتقد في تواتر الحقيقية وقدسيتها، فهي في نظرهم صادقة في الحاضر وستكون كذلك في المستقبل كما كانت في الماضي.

وقد أصبحت وظيفة التربية وفق هذا المعني هي نقل هذه الصفات إلي أبناء كل جيل جديد ليكونوا قادرين علي نقل الثقافة ودعم هذه المعاني لدي الأجيال القادمة.

ولقد عاش أصحاب هذا الفكر في أجيال متعاقبة علي أرض زراعية وارتبطوا بدوراتها المتواترة وشاركوا في كافة مظاهر الحياة السائدة آنذاك حيث كانت التقاليد تتصف بالقوة والتأثير، وحيث كانت الحياة شبه ثابتة لا تعتريها سوي تغيرات طفيفة يصعب إدراكها، وإزاء فكرة استاتيكية المجتمع هذه كان هدف التربية هو أنسنة الفرد، ليس من منظور علم النفس المعاصر ولكن من خلال المنظور القديم والذي كان قوامه مساعدة الفرد علي أن يكون عقلانياً، وبذلك كانت التربية بحثاً عن معني الحياة ورحلة إلي مركز الحقيقة حيث تنبع جميع جوانب المعرفة.

وإذا حاولنا أن نفحص نظرية التربية التقليدية وإنعكاساتها كل من محتوي التربية والمعلم والمتعلم، يلاحظ أن المادة العلمية تحتل المكانة الأولي من حيث الأهمية، وهي تتكون في الغالب من معلومات وحقائق وأفكار يتم اختيارها من العالم المحيط بالفرد، وتتميز هذه المادة العلمية المختارة بأنها واضحة ومنظمة علي نحو منطقي، وهي تقدم إلي

الفرد المتعلم في هذا القالب دون اعتبار لاهتماماته أو خبراته.

أما المعلم فهو خبير بمادته ونموذج يحتذي في تمكنه، وهو مدرب بحيث يعرف تماماً ماذا يدرس وليس كيف يدرس.

أما المتعلم فهو مستقبل نشط إيجابي لهذه المعلومات والأفكار والمبادئ التي تقدم إليه، والتربية كما يراها هي اجتهاد في العمل وإنجاز لما يطلب منه من واجبات مدرسية والتحصيل في مناخ تنافسي بينه وبين الآخرين من زملائه، ومن ثم فإن التدريب العقلي للفرد هو محور الأهتمام في الفصل المدرسي وليس الفرد من جوانبه الانفعالية أو من حيث تكيفه الاجتماعي أو غير ذلك من الجوانب وثيقة الصلة بتكوينه كإنسان أو بالمجال الذي يعيش فيه.

وفي ضوء ذلك فإن المعلم هو ناقل للمعرفة من كتاب أو أكثر إلي عقول التلاميذ الذين عليهم قضاء الوقت في الدراسة والتحصيل دون بذل جهد للسعى وراء اهتمامات التلاميذ وما يثيرونه من فروض زائفة، والتلميذ في هذا الإطار يتعلم الحقيقة الموضوعية مستقلة وبعيدة عن أي تحيز أو تعصب أو أحكام أو انفعالات ذاتية أو أي مشاعر من نوع معين.

ولقد كان الاعتقاد السائد هو أن المعرفة المتاحة للمتعلم تعطيه الخبرة وتعطيه مفاتيح المعرفة وتعلمه كيف يفكر مثل الكبار، ولذلك فإن المواد الدراسية كان محورها العلوم الإنسانية مثل اللغات والفلسفة والعلوم وتاريخها فضلا عن تعليم الدين والقراءة والكتابة والعمليات الحسابية، لذلك كان إعداد المعلم يتم من خلال برنامج في الإنسانيات دون أي أصول مهنية، حيث كان ينظر إلي التدريس علي أنه فن، أي فن الاتصال بالآخرين، وحينما يتم إعداد المعلم وفق هذا الأسلوب يمكن أن يعرف مضمون ما يدرسه ويتمكن منه وكذا يمكن أن يعرف الأهداف المقصودة من وراء ما يقوم بتدريسه من المواد التعليمية.

ويتضح من ذلك أن أصحاب هذا الاتجاه كان لهم فكر خاص حول طبيعة العالم

الذي يعيشون فيه، ولقد كان فكرهم في هذه الناحية امتداداً لفكر أفلاطون وأرسطو، وقد اعتبروا المعرفة وسيلة لتدريب العقل، ومن ثم وجب من خلال هذا الطريق توجيه الفرد إلي محور الحكمة والمعرفة وتعليمه كيفية تطبيق ما يتعلمه من مبادئ في مختلف المواقف العملية التي قد يمر بها في ممارسته لحياته المهنية فيما بعد.

ولقد تأثرت المناهج الدراسية بهذا الاتجاه لفترة طويلة، بل ويمكن القول أن مناهج العديد من البلدان لاتزال متأثرة بهذا الاتجاه، وبالرغم من العديد من محاولات التطوير التي أجريت والتي لا تزال قائمة إلا أن المناهج في صورتها العامة يمكن وصفها بأنها مناهج قائمة علي أساس المادة فترتب علي ذلك أن الأهداف تأتي علي درجة كبيرة من الغموض والعمومية، الأمر الذي يترتب عليه اختيار قدر من المواد العلمية تعد ترجمة أو تعبيراً عن تلك الأهداف.

وقد ارتبط بهذا الأمر تلك المكانة الغربية التي يتمتع بها الكتاب المدرسي الواحد، فالجميع يدرسون كتاباً واحداً، وكل هذا يعد ترجمة لفكر تقليدي ينظر إلي المعرفة والمجتمع من زاوية معينة، ويحدد دور المعلم والمتعلم وفق هذه التصورات.

وقد صاحب هذا الأمر أن أصبح النشاط المدرسي المصاحب لمناهج المادة أمراً علي هامش المنهج وليس في صميمه، إذ ليس من المطلوب أن ينظر إلي التلميذ إلا من زواية واحدة وهي التدريب العقلي، وبالتالي فإن كل الممارسات اليومية للعملية التربوية تسعي إلي تحقيق هذا الهدف، وبالتالي فإن معايير الحكم علي مدي النجاح أو الفشل أصبحت متوفقة علي ما تبينه نتائج الامتحانات، إذ أن المستوي الذي يظهره كل متعلم أو تعبر عنه درجته في الامتحان هي التي تجيز له الإنتقال من صف إلي آخر.

وقد تأثر نظام إعداد المعلمين بهذا الفكر بشكل واضح، فالحقيقة أننا نعد معلم مادة، أي معلماً يصلح لتنفيذ مناهج محورها المادة الدراسية وهذا يدعو إلي القول أن هذه النوعية من المعلمين ربما تعجز عن تنفيذ مناهج دراسية من نوع آخر يتم إعدادها في إطار فكر تربوي مختلف.

ولقد تأثرت نواح أخري بهذا الفكر مثل الإدارة المدرسية وأساليب التوجه الفني ومكانة الوسائل التعليمية في العملية التربوية وكذا نظرة المؤسسات الاجتماعية الأخري إلي طبيعة الجهد الذي تبذله المدرسة كمؤسسة متخصصة في عملية التربية وعائد هذا الجهد علي المجتمع وما يضمنه من أنشطة مهنية مختلفة، ومن ثم فإن مسألة النمو العلمي والمهني للمعلم في إطار هذا الاتجاه من الفكر التربوي وتطبيقاته العملية تعد أمراً جانبياً ليس علي درجة كبيرة من الأهمية. وهذا ما دعي البعض إلي وصف هذا النموذج في التربية بأنه نموذج قُمعي أو أنه تربية قُمعية (Funnel Weducation).

وقد ظهر إتجاه آخر يمثل امتداداً فكرياً لنموذج التربية التقليدية، وهو الاتجاه نحو الواقعية والذي ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد أخذ في البداية من هذا الفكر التقليدي وانعكس علي كل ممارساته التربوية، ولكن سرعان ما ظهر الاتجاه نحو الواقعية التي تعتبر انعكاساً لثقافة المجتمع الأمريكي حيث اتجه المجتمع نحو الصناعة والحياة المنتجة كما ظهر الاتجاه نحو الديمقراطية كأسلوب حياة، كما حدث من التطورات العلمية ما تطلب خبرات جديدة، كل ذلك فرض علي التربية في المجتمع الأمريكي تحدياً جديداً لم يكن من السهل علي التربية التقليدية أن تستجيب له.

وجوهر الفكر السائد في هذا الاتجاه هو النظر إلي الحاضر الذي يعيشه الإنسان وليس إلي الماضي والتركيز في عملية التربية علي العلوم أكثر من الإنسانيات وعلي الدراسات العملية والتجريبية أكثر من الدراسات النظرية، ولذلك نظر إلي المدرسة كمؤسسة تقوم بدور فعال في عملية الإعداد للأعمال المنتجة في المجتمع والتي تحتاج إلي أفراد يتقنون العديد من المهارات التي تحتاجها الحياة المنتجة، ومع ذلك فقد ظل تعليم القراءة والكتابة والعمليات الحسابية قائماً وإن كان قد تحرر من سلطة الاتجاهات السياسية والدينية فضلا عن تحرره من القوالب الأكاديمية التي لم يكن من السهل التحرر منها في ظل الصورة المبكرة للتربية التقليدية.

ومن أبرز ما ترتب علي هذا الاتجاه أن أصبح من حق كل فرد أن يتعلم بغض النظر عن مكانته المادية أو الاجتماعية، وهو الأمر الذي لم يكن له وجود من قبل، ويمكن

القول بصفة عامة أن هذا الاتجاه يعد شكلا من أشكال التربية المهنية التي تضيق من مجال محتواها ليشتمل علي المعلومات الرئيسية والتي تعتبر ضرورية للمتعلم ليمارس دوراً إنتاجياً، وبالرغم من التطور النسبي في الاتجاه نحو الواقعية إلا أن المناهج الدراسية ظل محورها المادة الدراسية تحقيقاً اجتماعياً معينة.

ثانياً: التربية التقدمية (Progressive Education):

ظهر الفكر التقدمي في التربية كانعكاس للفكر التقليدي، وكما كان الفكر الواقعي يمثل خروجاً علي الفكر التقليدي في صورته الأولي وإلي الفكر الواقعي، وجوهر الفكر التقدمي هو أن المتعلم أصبح مركز عملية التربية، ويقصد بذلك أن المتعلم من حيث أبعاده العقلية والاجتماعية والسيكولوجية أصبح هو مركز ما يخطط من مناهج مدرسية، وهذه الأبعاد الثلاثة ينظر إليها علي نحو متوازن في عملية التربية، إذ أن الطفل يود أن يعيش طفولته وأن يعيش مع الأطفال وأن يتفاعل معهم، ويود كذلك أن يعيش مع الكبار ويتفاعل معهم، ويود أن يتعلم من خلال حياته في بيئته وذلك لكي يستمتع بحياته في الحاضر الذي يعيشه وليستعد للحياة في المستقبل. وهو لذلك يجب أن يتعلم كيف يواجه الصعاب أو المشكلات وكيف يكون قادراً علي التفكير والابتكار وكيف يسلك سلوكاً مسئولا يليق بإنسان أتيحت له فرص التعليم وكمواطن يتم إعداده ليعيش في مجتمع معين.

وفي أثناء العملية التعليمية يسمح للمتعلم بأن يتقدم في دراسته وفق المعدل الخاص به في التعلم وتتاح الفرص للجميع للقيام بأعمال تعاونية تنطوي علي أعمال الفكر وتؤدي إلي الابتكار، وقد كان السماح لكل فرد أن يتقدم في دراسته وفق معدله الخاص في التعلم إستجابة لما يوجد بين أفراد المجموعة الواحدة من خلافات من جميع النواحي بالإضافة إلي الإستجابة إلي توجيهات ونصائح خبراء المادة بضرورة شمول المناهج علي مقدار متزايد من المادة الدراسية، وبالتالي حينما إزداد حجم المادة الدراسية، كان من الصعب أن يصل الجميع إلي خط النهاية في وقت واحد، ولذلك ترك المجال مفتوحاً للجميع بحيث يستطيع كل فرد أن ينجز المطلوب في أي وقت تبعاً لقدراته وإستعداده،

وبذلك أصبح كل تعلم يصل إلي المتعلم هو نتيجة لتفاعلاته مع بيئته، أي أن تعلمه يتم كعملية نمو مثل تعلمه المشي أو الكلام.

أما المعلم في إطار هذا الفكر فهو يقوم بدور مختلف عن دوره في إطار الفكر التقليدي، فهو يقوم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة، وهو بذلك يسعي إلي توفير أفضل الظروف والإمكانات وأفضل مناخ تعليمي يمكن أن يساعد علي نمو الفرد بما توفره له طبيعته وإمكاناته، وبذلك يمكن القول أن دور المعلم في هذا الإطار له عدة أبعاد فهو خبير في طرق التدريس وخبير في التوجيه والإرشاد وميسر للتعلم وهو في النهاية خبير يرجع إليه عند الحاجة، ومن ثم فهو لا يلقن معلومات ولا ينقل محتوي دراسي من كتب مدرسية إلي عقول التلاميذ ولكنه يقود ويساعد التلاميذ، ولذلك نجد المعلم مهتماً بتنظيم الموقف التلعلمي وإدارته وضبطه علي نحو يساعد علي التعلم.

أما محتوي المادة التعليمية فقد أصبح المتعلم يصل إليه من خلال خبراته الجديدة المستندة إلي رصيده من الخبرات السابقة، ومعني هذا أن مجالات الدراسة أو المشروعات التي يقوم بها التلاميذ تعتمد في المقام الأول علي ما يظهر من إهتمامات حقيقية لدي التلاميذ، ومن خلال هذه الاهتمامات يتم إختير مجالات العمل وتحدد خطة مناسبة للقراءات التي يرجع إليها التلاميذ قبل البدء في الدراسة وقراءات أخري في أثناءها وربما قراءات من نوع ثالث بعد الإنتهاء من الدراسة، وبذلك فإن المتعلم يتفاعل مع البيئة ويشبع إهتماماته وحبه لإستطلاع وشغفه بالدراسة بالإضافة إلي أنه يمارس عملا في غاية الأهمية هو تقويم عمله ف جميع مراحلة ليدرك بصورة فورية ما وقع فيه من أخطاء، وعلي ذلك فإن المحتوي من المادة الدراسية هنا ليس كتاباً مدرسياً بعينه وإنما هو ما يصل إليه المتعلم من خلال مجموعة من التفاعلات مع البيئة.

ويمكن القول أن هذا الاتجاه في تاريخ الفكر التربوي قد حمل في طياته بداية الاتجاه نحو ما يسمي بـ «تفريد التعليم» أي جعله فردياً.

وفي ضوء ذلك يمكن القول أن أساس عملية التربية في إطار هذا الفكر هو الخبرة، فمرور المتعلم بها يؤدي إلي إكتسابه خبرة جديدة، والشرط الأساسي هنا هو أن يتم

إختيار الخبرات إستناداً إلي فهم المتعلم وطبيعته وإمكاناته وقدراته وخبراته السابقة، ومن خلال ذلك يتم ضبط وتوجيه التعلم فى إتجاه ما يحدد من الأهداف.

ويلاحظ في هذا المجال أن نوعية المعلم هنا ذات طبيعة خاصة، فهو ليس معلم مادة وإنما هو خبير بمجالات عديدة تجعل منه قائداً ورائداً وصاحب مهنة، فهو لا يستطيع أن يمارس ما سبق بيانه من أدوار إلا إذا تمكن من مجموعة من الكفايات الأساسية والتي يمارس ما سبق بيانه من أدوار إلا إذا تمكن من مجموعة من الكفايات الأساسية والتي بدونها يمكن أن ينحصر دوره في تلقين المعلومات، وبالتالي يفقد المنهج في ظل هذا الفكر الكثير من الخصائص والسمات المميزة له عن غيره من المناهج التي استندت إلي فكر تربوي مغاير، ومن ثم فإن المعلم مطالب بأن يكون نامياً ومتجداً علي الدوام.

أما عن النشاط المدرسي، فلعله قد أصبح واضحاً الآن أنه يعد جوهر المناهج الدراسية التي تعكس هذا الفكر وليس علي هامشه حيث أنه لا مرور بخبرة وبالتالي لا تعلم دون أن يقوم المتعلم بنشاط مخطط ومدروس بعناية وحددت أهدافه بدقة ووضوح، ومن خلال هذا النشاط تنمو مفاهيم المتعلم ويكتسب الجديد منها من إتجاهات وقيم وعادات ويكتسب مهارات متنوعة تساعده على أن يمارس دوراً إنتاجياً في المجتمع.

ومن خلال هذا النشاط أيضاً يمر الفرد بمواقف يكون فيها التفاعل مع الكثير من القطاعات والمؤسسات التي يضمها المجتمع المحيط به، الأمر الذي يمكن معه القول أن عملية التربية تتم في الحياة ومن خلال ممارستها الفعلية، بحيث يكون قادراً فيما بعد علي أن يشارك في تطوير المجتمع وتنقيته مما قد يكون سبباً 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 فرد في الجماعة، يمارس كل فرد دوراً تقويمياً أيضا 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.

وبالرغم من العديد من إيجابيات هذا الفكر إلا أن الكثيرين لم يدركوا هذه الجوانب على نحو سليم، فقد نظر البعض الى النشاط من ناحية مايمكن أن يقوم به المتعلم من نشاط حركى، حيث طغى الجانب الإنتاجى على الناحية التربوية فى المتاح من الخبرات للمتعلمين، بالاضافة الى أن بعض المناهج لم تراع التنوع فى الخبرات المتاحة بما يلائم أكبر قدر من اهتمامات وحاجات ومشكلات المتعلمين، الأمر الذى ترتب عليه قصوراً في التعليم والذى انتفت معه الفائدة التى قصدها أصحاب هذا الفكر من ورائه.

وكما كانت التربية الواقعية امتدادا للتربية التقليدية كانت التربية الواقعية كذلك امتدادا للتربية التقديمة، وكما تعرضت التربية التقليدية لهجوم ونقد شديدين من جانب الواقعيين تعرضت التربية التقدمية لهجوم ونقد شديدين من جانب الواقعية، ومن خلال هذا الصراع الفكرى وما صاحبه من مناهج مدرسية متنوعة فيما تستند اليه من نواحى الفكر التربوى ظهرت اتجاهات فكرية تربوية فرعية عديدة، إلا أن مايمكن أن نؤكده فى هذا المجال هو انها أفادت جميعها من الفكر السابق، ولذا سنعرض فيما يلى لما يطلق عليه التربية التكنولوجية والتربية التفاعلية كاتجاهين ظهرا كمرحلة لتطور الفكر التربوى فى مراحله المختلفة.

ثالثا: التربية التكنولوجية:

وهى تنظر إلى عملية نقل للمعرفة من جانب إلى آخر حيث تعتبر أن الثقافة بكل جوانبها لاتمثل أهمية بالغة، ولذلك فهى لاتولى اهتماماً كبيراً لمسألة نقل التراث الثقافى إلى المتعلم، وهى من خلال ذلك توجه معظم الاهتمام الى كفايات الفرد المتعلم وتحاول أن تدخل من التعديلات الضرورية على المادة بحيث تناسب المستوى الدراسى الثقافى الى المتعلم، ومن ثم تناول المادة وتبسيطها وتقديمها فى قوالب يمكن أن يتقبلها كل فرد.

ولقد أدى التطور الصناعى وما صاحبه من تغير فى نوع الطاقة المستخدمة إلى التمهيد لاستخدام التكنولوجيا التى تعتمد بشكل واضح على عقل الإنسان وما يجرى بينه وبين الحاسبات الالكترونية من تعاون لايجاد الحلول المناسبة لعديد من المشكلات المعقدة والتى يصعب على العقل البشرى أن يصل اليها بسهولة وبجهد قليل، ولقد بدأ استخدام

الأساليب التكنولوجية فى مجال التربية فى الأربعينات من هذا القرن، وذلك نتيجة لحاجة القوات المسلحة فى عديد من الدول الى قوات على مستوى عال من التدريب فى وقت قليل لمواجهة متطلبات الحرب، ومن ثم أعدت البرامج الدراسية والتدريبية استناداً الى الأساليب التكنولوجية توفيرا للأعداد المطلوبة للعمل فى كافة القطاعات والمجالات، ومع بداية خمسينات هذا القرن تأكدت الحاجة الى استخدام الأساليب والوسائل التكنولوجية فى مجال التربية، بل وأصبح استخدامها أمرا شائعاً ولعل هذا يرجع الى أربعة عوامل رئيسية هى:

١ـ الثقة فى العلم وأساليبه كمدخل لتحسين نوعية الحياة. فقد كان هناك شعور بأثر العلم فى الصناعة وفى حياة الشعوب وتأثيره فى كم الانتاج ونوعه. ومن هنا بدأت سيادة روح العلم والثقة فى تطبيقاته الأمر الذى جعل الكثيرين ينظرون الى الأساليب التكنولوجية واستخداماتها فى مجال التربية نظرة ملؤها الثقة والاطمئنان.

٢ـ تزايد الطلب الاجتماعى على التعليم فى كافة المستويات، فقد صاحب فكرة الديمقراطية وعياً لدى شعوب العالم بحقوقها وواجباتها، الأمر الذى جعل الكثيرين ينظرون الى التعليم والانتظام فى صفوف المتعلمين أمراً أساسيا ومطلباً جوهرياً وحقاً للجميع لاينبغى التساهل فيه أو التنازل عنه.

٣ ـ القصور فى اعداد المعلمين المؤهلية، حيث أدت زيادة الطلب الاجتماعى على التعليم إلى التوسع فى إنشاء المدارس، وقد صاحب ذلك الحاجة إلى مزيد من المعلمين، الأمر الذى لم يكن من اليسير تحقيقه فى فترة قصيرة.

٤ ـ الحاجة إلى خفض تكلفة عملية التربية، حيث أنه نتيجة لتزايد الطلب على التعليم ازدادت الحاجة إلى أموال كثيرة لتوفير خدمات تعليمية مناسبة لهذه الأعداد الكبيرة، الأمر الذي لم تكن ميزانيات كثير من الدول تستطيع احتماله.

ونتيجة لهذه العوامل الأساسية الأربعة بالاضافة الى ماوجه من نقد الى مختلف نماذج الفكر التربوى بدأ استخدام الاذاعة والتليفزيون والتسجيلات الصوتية ومعامل

اللغات والحاسبات الالكترونية ولوحات مفاتيح يستطيع التلاميذ توصيل استجاباتهم من خلالها إلى الآلة ، وغير ذلك من الوسائل التى استخدمت لتعليم اعداد كبيرة من التلاميذ.

وإذا نظرنا الى موقف المحتوى والمتعلم والمعلم فى هذا النموذج وأدوار كل منهما سنجد أن المحتوى يختاره الخبراء المتخصصون فى كل مجال ويتم اختياره على أساس موضوعى مع الاهتمام بالمحتوى الذى يساعد على تعلم كفايات مهنية، وينقل هذا المحتوى إلى المتعلم من خلال أجهزة ومعدات يمكن أن تجعله أكثر اقتناعاً وقبولا، وتعتبر المواد المبرمجة والموديولات والحقائب التعليمية نموذجاً لهذا الفكر.

أما المتعلم فهو يدرس مادة تعليمية بقدر كبير وقد تكون على مستوى عالٍ من التعقيد والتجريد، إلا أنها تقدم فى صورة مناسبة لمستوى كل فرد، إذ أنه ليس مطلوباً أن يصل الجميع الى النهاية فى وقت واحد يحدد سلفاً، وإنما يتقدم كل فرد تبعاً لمعدله الخاص فى الدراسة، وكل متعلم فى هذا المجال مطالب بالإطلاع على مصادر أولية ليستطيع التقدم فى دراسته بمعدل أفضل، ومن خلال ذلك يستطيع أن يعرف مستوى تقدمه ومدى نجاحه فى إنجاز كل مرحلة من مراحل العمل، أى أن هذا النموذج يعتمد على المعرفة الفورية والتعزيز الفورى لنتائج العمل، بمعنى أن المتعلم يمارس عملية تقويم الذات فى أثناء الدراسة وفى نهايتها، وقد يصاحب دراسة المتعلم للمحتوى استخدام صور متنوعة وربما الموسيقى التصويرية المناسبة لموضوع الدراسة ومجالها.

أما المعلم فإن دوره فى عملية التعليم ليس بدور أساسى، وإنما يراقب سير العمل من بعيد، حيث أنه باستخدام الآلة أصبح المعلم متحرراً من الدور التقليدى وهو نقل المعرفة من كتاب إلى عقول التلاميذ، والمعلم بالاضافة إلى دوره فى مراقبة سير العمل يمارس دورا آخر هو المساعدة فيعملية التعزيز ودعم المحتوى الذى يضعه الخبراء، ودعم العلاقات بينه وبين المتعلمين بصورة فردية، وهذا يرجع الى أن هذا الفكر يولى اهتماما خاصا لمسألة تكوين اتجاهات ايجابية نحو التعلم وهو الأمر الذى قد يصعب على المعلم فى دور إطاره التقليدى أن يحققه.

من ذلك يتضح أن هذا النموذج يركز على حياة الفرد فى المستقبل توقعاً واستعدادا لمواجهة ماقد يأتى به من صدمات.

وبالرغم من أن هذا الفكر يعتمد على المادة الدراسية إلا أن أصحابه يعتبرونه فكرا متطوراً وأكثر فعالية وتأثيراً من أسلوب التربية التقليدية.

رابعا: التربية التفاعلية (Intreactional Education)

يعتمد هذا الفكر فى جوهره على فكرة أساسية وهى أن الإنسان يعرف كل شىء عن طريق مايمر من تجارب ومن خلال مايقوم به من جهد فى البحث عن أدلة تساعد على الكشف عن غموض المشكلات والمواقف التى تواجهه، والانسان يصل أيضا الى هذه المعرفة عن طريق مايجرى من حوار بينه وبين الآخرين، وهذا الفكر يمثل دعوة إلى البحث عن جذور الإنسان أو ماضيه تحقيقا لأغراض جديدة وتوفيراً لقيم جديدة يستطيع الأفراد عن طريقها أن يوفروا صورة أفضل لحياتهم فى الحاضر والمستقبل.

ولذلك نجد من التربويين من يشبه أصحاب الفكر التفاعلى «كما لو كانوا يسعون الى تجديد منازلهم القديمة ووضعها فى قالب أو صورة جديدة معاصرة تمهيداً لحياة أبنائهم فيها من بعدهم» والمعنى المقصود من ذلك هو أن أصحاب هذا الفكر يحاولون التجديد الثقافى وإمعان النظر فى الماضى نظرة تقدير واحترام وخاصة ما أنجزه الانسان فيه، ومن هنا يعتربون ان عملية التربية هى البديل الوحيد لمواجهة التغيير تحقيقا للتطوير المرغوب فيه، ولذلك يسمى هذا الفكر أو التربية التى تدور فى فلكه بـ «التربية الراديكالية».

ويعتبر أصحاب هذا الفكر أن أى بناء معرفى دائم وزن كل بناء قيمى عرضة للتبديل والتغيير أيضا، ولذلك فإن من مسئولية التربية دعم مواقف المسألة الذاتية وإخضاع هذا البناء للتقويم الدائم، وينكر أصحاب هذا الفكر قيمة أو فعالية الأساليب التقليدية في التدريس إذ يعتبرونها غير ملائمة لما يستهدفونه فى عملية التربية وهو استنادها الى مواقف يتعامل فيها المتعلم مع كل مكوناتها ومشتملاتها.

وإذا نظرنا الى موقف هذا النموذج من المعلم والمتعلم والمحتوى نجد أن المعلم يحمل

المسئولية كاملة لتوفير المواقف التعليمية التى تظهر فيها الفردية، أى الشخصية المتميزة لكل فرد يدير الحوار بين الجميع بدرجة عالية من الثقة والتمكن، وهو فى هذه المواقف يجب أن يكون مشاركاً على نحو فعال فيدلى بدلوه حينما تدعوه الضرورة لذلك وأن يعرض وجهات النظر وأن يلخص الأفكار ويساعد الجميع على الوصول إلى الأدلة والاستناجات. ولا ينبغى أن يكون مشاركا فقط بل لابد أن يحسن الاستماع أيضا مثل جميع التلاميذ، وهذا يتطلب أن توضع من القواعد ما يناسب إدارة مثل هذه المواقف ضماناً لتحقيق مايحدد لها من الأهداف.

أما المتعلم فيعتبره أصحاب هذا الفكر قادرا على التعلم من خلال مايدور من حوار بينه وبين المعلم وبينه وبين زملائه، أى أن التعلم هنا جهد فردى، فهو حينما يشارك فى مواقف من هذا النوع يأتى إليها بمفاهيم خاصة تكونت لديه من خلال خبراته وتفاعلاته السابقة، ومن خلال مايجرى من حوار يرصد مفاهيم الآخرين المتعلقة بموضوع الدراسة، وعندئذ تكون الفرص متاحة له لمراجعة مفاهيمه ونظرته إلى الأمور المطروحة للحوار. وتتنبع دراسة موضوع ما من المتعلم ذاته، فإذا ما أظهر اهتمام أو حاجة لدراسة موضوع مثل المقارنة بين نمط الحياة فى العصور الوسطى (مدينة مثلا) ومدينة أخرى معاصرة بقصد تفسير الأحوال الراهنة والتوصل الى استجلاء الغموض المحيط بما يحاول دراسته ومن خلال هذا كله نجد أن المتعلم يفرض الفروض ويختبر أفكاره ومفاهيم الآخرين أيضا عن طريق مايجرى بينه وبينهم من تفاعلات، وبناء على ذلك فإن المتعلم يلعب الدور الرئيسى فى تخطيط المنهج الدراسى واختيار محتواه، بل وفى كثير من الأحيان تترك مسألة اختيار المعلم للمتعلمين أيضا.

وإذا كان أصحاب هذا الفكر ينظرون إلى تفاعلات المتلعم مع الموقف التعليمى بكل مقوماته كأساس للموقف التعليمى فإن معظم مايبذل من جهد فى هذا المجال يعتمد على مجموعات المناقشة الصغيرة والتدريس بالفريق حتى يتم تقويم المفاهيم والاتجاهات والقيم والتوصل الى صورة جديدة متطورة لها تساعد على تطوير الحياة حاضراً ومستقبلا.

أما المحتوى فيعتبره أصحاب هذا الفكر هو كل مايصل اليه المتعلم من مشكلات

ثقافية واجتماعية معاصرة يلمسها عن قرب ويثير تساؤلات حولها ويعبر عن اهتمامه بها، وبالتالى يصبح المجتمع المحلى هو البيئة التى يتعلم منها الفرد والتى يصل من خلال حياته فيها الى مشكلات عليه أن يبحث فى جذورها أو أصولوها وأن يجرى عملية تقويم شاملة لكل أبعادها ولأفكاره ومفاهيمه حولها وصولا إلى ما يمكن أن يقيد الانسان ويرفع من مكانته ويعلى من شأنه فى الحياة الحاضرة والمستقبلية، وعلى ذلك فلا يوجد فى اطار هذا الفكر محتوى معين يختاره المعلم أو غيره من السلطات التربوية ليدرسه المتعلم، أى أن المناهج المدرسية التى يتم إعدادها فى إطار هذا الفكر فى مناهج مركزها المتعلم وليس المادة الدراسية، فضلا عن أنها تجعل منه جوهر العملية التربوية حتى يمكن أن يمارس أدوارا حيوية فى عملية تطوير المحجتمع، وبالتالى يصبح هناك توظيفا لكافة مصادر العلم المتاحة فى البيئة ليستمد المتعلم منها مايحتاج اليه من مادة تعليمية تساعده على المشاركة فيما يجرى من حوار وتفاعلات بينه وبين الآخرين.

وباستعراض الاتجاهات الأربعة الرئيسية السابقة يتبين أنها جميعا تختلف فى نظرة كل منها الى مختلف الجوانب التى تشكل فى مجموعها فلسفة تربوية، الأمر الذى ترتب عليه نوعيات متباينة من المناهج الدراسية، فحينما يؤمن القائمون على بناء المنهج بالفكر التقليدى، نجد أن ذلك ينعكس بصورة مباشرة على أهداف المناهج ومحتواها من المادة الدراسية ومستواها وأسلوب تنظيمها، بل وينعكس أيضا على أساليب التدريس ونظرة المعلم الى الوسائل التعليمية وأساليب التقويم وأشكال النشاط المدرسى. وينطبق هذا الأمر تماما على الاتجاهات الأخرى، وخلاصة القول فى هذا المجال أن المنهج الدراسى فى أى مرحلة تعليمية أو فى صف دراسى وفى أى مادة إنما يعبر عن إطار فكرى يؤمن به ويلتزم به القائمون على أمر المناهج الدراسية، الأمر الذى ينعكس بصورة مباشرة على كافة الممارسات التالية سواء فى مرحلة التخطيط أو فى مرحلة التنفيذ، بل أن مايجرى من عمليات متعلقة بأمر تطوير المناهج إنما يمثل صورة أخرى لانعكاسات الفكر التربوى السائد فى ميدان المناهج، ولذلك فإن مايثار من نقد حول المناهج يمكن اعتبره موجهاً أساساً الى الفكر التربوى الذى تستند اليه، ولعلنا لانغالى إذا قلنا أنه فى كثير من

الأحيان يصعب على المرء أن يتبين نوعية هذا الفكر الذى تدور فى فلكه المناهج، وفى أحيان أخري لايلبس المرء أى نوع من الفكر على الاطلاق، أو يلمس أن هناك خليطا من التشتت أو جزءا من أكثر من اطار فكرى واحد دون ارتباط وظيفى حقيقى، وهذا يؤدى بطبيعة الحال إلى مناهج دراسية من نوعية سيئة يكثر حولها عادة التساؤل والتشكك فى الحقيقة موجه الى القاعدة أو معظم الأحيان، وهذا النقد والتساؤل والتشكك فى الحقيقة موجه الى القاعدة أو الأساس الذى بنى عليه المنهج، ومعنى ذلك أن المناهج هى شىء عارض يمكن تعديله أو تطويره أو إدخال تعديلات قليلة أو كثيرة حتى الغائه كلية، ولكن الشىء الجوهرى هو الفكر التربوى السائد وانعكاساته على جميع الجوانب وثيقة الصلة بالمنهج الدراسى بما فى ذلك نظام اعداد المعلم وربما نمط المبنى المدرسى وأساليب الإشراف الفنى وأدوار أولياء الأمور فى هذا الصدد.

وبناء على ذلك فإنه بالإمكان أن تكشف عن بعض نواحى القصور فى عمليات المناهج والناتج عن تصور فى الفكر أو فقدان للامح صورة فكر يمكن الاعتماد عليه:

** هناك دعوة تقول أننا فى فصولنا الدراسية يجب أن نعنى بتنمية التفكير ومساعدة الأبناء على الايداع.

ان هذه الدعوة لا خلاف على أهميتها باعتبارها مطلب يفرض نفسه على حاضر الوطن ومستقبله، ولكن هل جاءت هذه الدعوة وليدة فكر نؤمن به ونلتزم به فيما يسبق تواجد المعلم مع تلاميذه بين جدران فصل مدرسى؟ بمعنى هل آمن المخططون السياسيون والإجتماعيون والاقتصاديون والتربويون بذلك أولا؟ إذا حدث ذلك فانه من الطبيعى أن ينتقل هذا الفكر إلى أولياء الأمور، وتحدث تهيئة فكرية ونفسية ويقوى الايمان به فينتقل الى المستويات القيادية الأدنى حتى يصل إلى المدير والموجه والمعلم والأبناء أنفسهم.

إن تغلغل هذا الفكر فى نفوس البشر هو البداية، ثم تأتى بعد ذلك مرحلة التطبيق والممارسة الميدانية.

إن هذه الدعوة وغيرها لاينبغى أن تكون مجرد رفع شعار أو تحليقا فى الهواء، أو

تعلقاً بالمظهر المعبر عن العصرية والتقدم دون إرتباط به من قريب أو بعيد، لكنها يجب أن تكون دعوة حقيقية قائمة على الايمان والاقتناع والرغبة الأكيدة فى التجريب والتطوير.

** وهناك دعوة أخرى تقول بضرورة تطوير الامتحانات سواء فى الشهادات العامة أو صفوف النقل، ولا اعتراض على هذا اطلاقا، بل هو من الأمور المطلوبة حتماً، ولكن هل هناك الرصيد الفكرى السائد لدعم هذه الدعوة، وهل يمكن تطوير الامتحانات على النحو المرغوب فيه دون تطوير شامل مستند الى فكر تربوى واضح؟ وهل يمكن أن تنقلب صورة الامتحانات بين يوم وليلة، وتصبح امتحاناتنا تقيس عمليات التفكير بداية من هذا العام دون النظر الى الأوضاع القائمة من حيث المناهج والمعلم والتدريس واتجاهات الأبناء والآباء ومواقف المؤسسات الإجتماعية؟

وما يحدث فى امتحانات الثانوية العامة حتى الآن وكذا امتحانات إتمام مرحلة التعليم الأساسى يعد شاهداً على ذلك، فلو أن الامتحان تضمن سؤالا يقيس القدرة على الاستنتاج أو التنبؤ، فإن الاستجابة الفورية طوفان من الشكاوى التليفونية والتلغرافية، وتبدأ الصحافة وغيرها من وسائل الإعلام فى المناقشة والبحث والفحص والتقصى، وينتهى الأمر بتوجيه النقد إلى ماجاء بهذا السؤال الذى يعد خارج «المقرر» أو «خارج المنهج» ان كل هذه الاستجابات متسقة تماما مع النمط العام لعمليات المنهج السائدة فى مدارسنا، ومن ثم فإن تغيير أو تطوير الامتحانات يجب أن يسبقه تطويراً فى الفكر، ويبدأ بالتفكير والدراسة والتجريب ثم التطوير المرحلى

وهذا معناه أن الفكر التربوى وشيوعه وتغلغله فى البناء المعرفى والوجدانى لكل مشتغل بالعملية التربوية يجب أن يكون سابقاً وموازياً لكل تطوير فى المناهج الدراسية ،وهذا الأمر يعد من الأمور الأساسية التى تميز بين دول تجعل من مناهجها وتعليمها وسيلة لبناء البشر، ودول أخرى تزعم التطوير الشكلى الذى يؤدى إلى لاشى.

ولعل هذا يشير الى أن هناك مايمكن أن تطلق عليه أساسيات المنهج، أى تلك الأسس أو الدعائم التى يقوم عليها المنهج المدرسى، وأن هناك مايمكن أن نطلق عليه

تنظيمات المنهج، أى تلك الأشكال أو الصور التى تبدو عليها المناهج الدراسية المختلفة، وتتضمن هـذه الفكرة أن المنهج الدراسى فـى استناده على إطار فكرى مـعين أو استناده على أكثـر من فكر تربوى يقوم عـلى أسس معينة تـشكل فى مجموعـها تنظيماً منـهجياً معيـنا، وهذا التـنظيم المـنهجى لـه عدة جوانب هـى مايطلـق عليهـا عناصر المـنهج أو مكوناته.

وكما أن هناك علاقة وثيقة بين الفكر التربـوى والأسس التى يقوم عليها المنهج هناك صلة مباشـرة ووثيقة أيضاً بين أسس المـنهج وتنظيمه، ممـا ينعكس بصورة مبـاشرة على عناصر المنهج الدراسى، ولذلك فإن هذين الجانبين سـيتم بحثهما بشىء من التفصيل فى الفصول التالية.