الباب الثانى

أسس بناء المنهج

الفصل الرابع: المعرفة والمنهج

الفصل الخامس: المجتمع والمنهج

الفصل السادس: المشكلة والمنهج

الفصل السابع: الاتجاهات العالمية والمنهج

الفصل الرابع

المعرفة والمنهج

ان أى خلاف بين التربويون حول قضية المعرفة وعلاقتها كقوة مؤثرة فى عمليات بناء المناهج وتطويرها يرجع بداية إلى نوع الفكر التربوى الذى يؤمنون به، وهو الأمر الذى ينعكس على اسلوب تفكيرهم وما يسفر عنه عن مقترحات بشأن هذه العمليات، ويلاحظ أن ماقد يبدو من خلافات فى هذا الشأن يرجع الى طبيعة النظرة المختلفة إلى المعرفة، فنظرة المعنيين بالتربية العامة تختلف عن نظرة المعنيين بأمر التدريب الفنى أو الصناعى، وتختلف أيضا عن نظرة المختصين فى مجال العلوم الانسانية، ولعل مايثار من جدل إزاء هذا الأمر يعد من الأسباب الرئيسية التى أدت - ولا تزال - إلى اختلاف نوعيات المناهج الدراسية وبالتالى إلى إثارة المشكلات المتعلقة باختيار أشكال المعرفة المختلفة وأساليب تنظيمها.

ويرجع كثير من الخلاف حول هذا الأمر أيضا الى أن قضايا المعرفة ذات شقين، فالبحث فيها قد يكون من حيث طبيعتها وأبعادها ومكوناتها وهذا الأمر يعنى به الفلاسفة عادة، أما مايثار من تساؤلات حول ما يختار منها فى إطار عملية التربية يعنى به التربويون وخاصة فى مجال تخطيط المناهج، ومع ذلك فالصلة وثيقة بين الجانبين حيث أن التربويين ينظرون الى فكر الفلاسفة المتعلق بهذا الأمر، بل ويتأيرون به فى تصوراتهم عن المناهج وسبل تخطيطها وخاصة فيما يتعلق بقدر المعارف المختارة وأشكالها.

وقد نظر البعض الى المعارف كقوة مؤثرة فى بناء المناهج وتطويرها على اعتبار أنها كل منظم فى بناء معين، ولذلك يرون أن بنية كل علم من العلوم يجب أن يكون محور المناهج الدراسية حتى يدرك المتعلم الصورة الكلية للعلم والعلاقات الطولية والعرضية بين مكوناته من المفاهيم والتعميمات والمبادىء والقوانين، ومع ذلك فقد تعرض هذا الاتجاه للنقد والذى يتمثل فى أنه ليس من وظيفة المدرسة أن تعد المتخصصين فى المجالات العلمية المختلفة، وهو الأمر الذى تعنى به المستويات المتقدمة من التخصص، ومن ثم يرى من يوجهون هذا النقد أن المناهج التى تعبر عن هذا الاتجاه تعد عودة الى المناهج التى تتخذ من المادة الدراسية محوراً لها، الأمر الذى ينطوى إلى حد كبير على

تركيز أكثر من اللازم على المادة كغاية فى حد ذاتها وتجاهل لطبيعة المتعلم وإمكاناته واهتماماته وخبراته السابقة.

ويعد برونر (Bruner) من أبرز من اهتموا بهذا الاتجاه ، وهو يرى أن تقديم التلاميذ الى بنى مختلفة فى مجالات علمية يعنى تقديمهم الى مجموعات من المبادىء العلمية التى يقوم عليها كل علم والتى يقدم كل منها إسهامه فى الحياة، وهو يرى أن دراسة هذه البنى يتطلب دراسة تقوم على التحليل والتنشيط والتعمق حتى يستطيع المتعلم أن يتقدم تدريجيا نحو الصورة الكلية لبنية كل مجال من المجالات المعرفية. وقد ترتب على هذا الفكر أن ظهرت فكرة المناهج الحلزونية (Spiral Curriculum)

ومع ذلك فإن مثل هذا الفكر يصعب الإفادة منه فى بعض المجالات المعرفية حيث يصعب فى كثير من الأحوال وضع نظم بنائية للعلم وبالتالى يصعب بناء مناهج من هذا النوع، والشىء المؤكد فى هذا المجال هو أن المعارف أساسية فى كافة العمليات المتعلقة بالمناهج الدراسية، فهى حيوية فى مجال تربية الفرد، فهو يعرف الكثير خلال مختلف المراحل العمرية، وهو فى حاجة دائما الى الاستزادة من مختلف المجالات المعرفية، وكلن اعتبار المعرفة محورا للمناهج الدراسية لايزال أمراً مشكوكاً فى قيمته التربوية، حيث أن الفرد وأن كان يتعلم الكثير من خارج المؤسسات التعليمية ومن داخلها إلا أن هذه المعارف على إختلاف مصادرها لاتكفى وحدها لتربيته تربية متكاملة، فهو فى حاجة الى المعرفة فى صور عديدة يمكن من خلالها أن يتعلم مختلف النواحى التى تؤثر فى بناء خريطة خاصة بكل فرد من المفاهيم والاتجاهات والمهارات والاهتمامات وغير ذلك من جوانب التعلم، إن هذا الأمر يتقضى أن تكون المعارف المختارة لها من قوة التأثير مايترك بصماته على فكر الفرد وبنائه من الداخل، ولعل المشكلة الرئيسية التى تترتب على استخدام مناهج تجعل من المعارف محوراً لهذه الكميات الهائلة من المعارف التى تقدم الى التلاميذ بشكل أو آخر لايتعلم المرء من خلالها سبل البحث والتفكير السليم، هذا كما أنها تفشل فى معظم الأحيان فى تكوين مفاهيم عملية معينة لدى التلاميذ أو حتى تنمية

بعض ما يتوافر لديهم من المفاهيم العلمية السلمية بالاضافة الى ذلك يلاحظ أنها لاتؤدى إلى اكتساب المتعلم المهارات الأساسية التى تتطلبها مواصلة الدراسة والتعلم.

وبذلك فإن المشكلة التى نحن بصدهـا هى: هل نعلم الفرد أى قدر من المعارف على افتراض أن هذه المعارف هى وسيـلتنا لتربيته، أم أنه من الأفضل أن تكـون المعرفة سبيلا لتربـية الفرد علـى نحو يساعـده على حب المعـرفة والاهتمام بـتحصيلـها والبحث فـيها مستخدما الهارات التي يستخدمها المتخصصون؟؟

إن الاجابة على هذا الأمـر تتطلب بداية أن نجيب على سؤال آخـر هو: ما العوامل التى يجب أن تختار فى ضوء منها المعارف التى يجب أن تحتويها المناهج الدراسية؟ حيث أنه لوحظ أن مايقع عـليه الاختيار من المعارف المختلفة يـحدده الكبار دون وضوح خط فكرى معين، ولذلك فإنه يمكن القول أن هذا الاختيار يجب أن يكون مستندا الى المعايير الآتية:

١ـ المنفعة الاجتماعية:

إن المجتمع يحتـاج الى مواطن قادر على أن يكون له دور فـى إحداث التطور، وهو لايستطيع أن يقوم بـهذا الدور إلا إذا تعلم واكتسب من الخبرات المناسـبة التى تمكنه من ممارسة هـذا الدور. ولما كانت المجتـمعات الحديثة قـد اتخذت من العـلم سبيلا لحيـاتها ولتطوير حاضرها، فـإنه من الضرورة بمكان أن تتضمن المناهج دراسـة فى مجال العلوم الطبيعية والرياضـيات حتى يستعد الفرد للحياة فى عالم تكـنولوجى معقد، وإن كان هذا لايعنى مـجرد تقديم معارف من هـذا المجال أو ذاك ـ ولكن لابد أن يتـم ذلك فى إطار فهم كامل لمعنى الخبرة المربية التى تنتج سلوكاً مرغوباً.

٢ـ المسئولية الإجتماعية:

إن الحياة المعاصرة تتميز باتجاها نحو الديمقراطية بشكل واضح، وبالتالى فهذه النوعية من الحياة تحتاج مواطناً قادراً على ممارسـة دور فعال فى هذا الشأن، الأمر الذى يتطلب درجة كبيرة من الوعى الاجتماعى والسياسى لـيدرك طبيعة ما يعترى الحياة من صراعات

ووجهات نظر وأيديولوجيات متنوعة. إن مثل هذا المناخ الذى يعيش فيه الفرد يتطلب أن تحتوى المناهج على دراسة قدر من المعارف من السياسة والإجتماع وعلم النفس الإجتماعى، وحتى فى اطار هذه المجالات التى تعد نظرية يبقى أمر المهارات المعرفية أمرا مهما وجديرا بالاهتمام فى إطار الفهم الكامل لأبعاد الخبرة المربية وضوابطها.

٣ـ الثقافة العامة:

لقد كانت دراسة التاريخ فى الماضى تستهدف المحافظة على التراث الذى تركه الأسلاف عن طريق نقله إلى الأجيال الجديدة، ومن خلال ذلك كان يتم تحقيق مايطلق عليه الوحدة الاجتماعية بين الأفراد، ولاشك أن الفرد يحتاج من خلال تربيته الى قدر من الثقافة العامة على الأقل ليحافظ على ماقدمه الأسلاف من قيم وتقاليد أصيلة تميز المجتمع الواحد عن غيره من المجتمعات الأخرى، ولذلك فإن دراسة التاريخ تعد على درجة كبيرة من الأهمية، ومن ثم لاينبغى أن تغفلها المناهج الدراسية على كافة المستويات، إذا أنه من المتوقع أن ينظر الى هذا المجال من مجالات المعرفة بإعتباره مدخلا أو وسيلة لبناء فكر الفرد وتكوين إتجاهات موجبة تدعم مسارات التفكير العلمى، على اعتبار أن هذا الهدف هو هدف واسع وشامل ترمى اليه كافة المناهج الدراسية بغض النظر عن نوعية المادة المتضمنة فى كل منها.

٤ـ الرضا الذاتى:

تختلف الحاجات والاهتمامت من فرد الى آخر، وذلك نتجة لخبراته السابقة ونوعية البيئة التى ربى فيها، ومن ثم فإن كل فرد فى حاجة الى معارف وأنشطة يستطيع من خلالها أن يشبع حاجاته واهتماماته، ولذلك فإن المناهج الدراسية لاينبغى أن تغفل الاهتمام بأمرالمجالات الجمالية والفنية والرياضية، بل إن البعض يذهب الى ماهو أبعد من ذلك فيشير اليها كمجالات إجبارية بالنسبة لجميع المتعلمين، ولعلنا هنا أحوج مانكون الى دراسات مسحية يتم من خلالها التعرف على اهتمامات وحاجات التلاميذ حتى تأتي محتويات المناهج متسعة ولو بدرجة ما مع تلك الاهتمامات والحاجات.

٥ـ تنمية العمليات المعرفية:

على الرغم من أن المجالات المعرفية السابقة لها دورها فى تنمية المهارات العقلية لدى الفرد، الا أن هناك من المجالات ربما لايستطيع معظم الأفراد دراستها، ومع ذلك فإن هذه المجالات بما تحتويه من أساليب للبحث والدراسة يمكن من خلالها أن تزيد من فعالية المهارات العقلية من خلال ماتتيحه للفرد من ممارسة عمليات الاستنتاج والتفسير والبحث عن الأدلة والمقارنة وغير ذلك من المهارات التى لايمكن الاستغناء عنها فى العصر الحاضر، ومن ثم فإن الأمر الهام هو أن تكون تنمية العمليات المعرفة هو جوهر الجهد المبذول، وبالتالى تكون المواد الدراسية مهما كان نوعها وسائل مساعدة.

٦ ـ الضغوط الاجتماعية:

هناك الكثير من الضغوط الإجتماعية التى تفرض دراسة مجال أو آخر من المجالات المعرفية، فسوق العمل والانتاج دائما يحتاج الى معارف جديدة يتمكن منها الخريجون فضلا عما يحتاجه من مهارات جديدة كلما تطور العلم وتطبيقاته فى مختلف المجالات، هذا فضلا عن أن هناك العديد من الضغوط التى يفرضها كل فكر جديد يأخذ به المجتمع، وبالتالى فإن المناهج الدراسية لابد أن تستجيب لكل هذه الأمور حيث أنها مناهج دراسية تعد مواطنين للعمل فى مجتمع معين وليس فى أى مجتمع من المجتمعات، وبالتالى فهى وسيلة لتربية مواطن قدر له أن يعيش ويعمل وينتج فى هذا المجتمع.

٧ ـ الضغوط الأسرية:

ان المدرسة كمؤسسة تربوية تتعرض الآن بكل مشتملاتها لنقد شديد، بل وهناك اتجاه الى محاسبة المشتغلين بالعمل التربوى على منتج العملية التربوية كما يظهر فى كفايات الأبناء، ان هذا الاتجاه يمثل دعوة حقيقية لمعرفة آمال الأسرة التى ترجو تحقيقها فى أبنائها، ولذلك فإن المناهج الدراسية من حيث هى جوهر العمل التربوى يجب أن تستجيب لهذا الأمر.

٨ ـ البناء القيمى:

لكل مجتمع قيمه التى يتمسك بها ويرجو أن تستمر وتنمو لدى الأبناء، بل وهناك أيضا العديد من القيم غير المرغوب فيها والتى تنتقل الى المجتمع من خارجه، ومن ثم تبدو غريبة وربما لايقبلها المجتمع بل ويرجو هدمها وزوالها. ولذلك فإن المناهج الدراسية بقدر ماتتيحه من مجالات معرفية تعزز المرغوب من القيم وتموت القيم غير المرغوبة بقدر مايمكن الحكم على مدى نجاحها أو فشلها.

ويلاحظ من دراسة الأسس السابقة أنها ليست واحدة فى كل المجتمعات وأنها ليست واحدة من حيث مضمونها فى كل زمان، ولذلك تأتى المناهج مختلفة من حيث محتواها من المجالات المعرفية، فلكل نظرته الى معنى المنفعة الاجتماعية ومضمونها، ولكل تصوره الخاص لجوانب المسئولية الاجتماعية ومكوناتها، كما أن هناك خلافات جوهرية بين الثقافات المختلفة وبين حاجات واهتمامات الأفراد، هذا فضلا عن أن كل فكر تربوى ينظر الى طبيعة العمليات المعرفية من منظور خاص، وبالتالى تختلف نوعية المعرفة التى تقع عليها الاختيار، وتختلف نوعية الضغوط الإجتماعية والأسرية من حيث قوتها وفعاليتها، وكذلك الأمر بالنسبة لخريطة القيم التى تختلف من مجتمع الى آخر بل ومن وقت إلى آخر.

إن كل هذه الأمور تعمل فى كل مركب وتؤدى فى النهاية إلى مناهج دراسية ذات مضمون معرفى معين يختلف من مكان الى آخر.

إن كل هذه الأمور تعمل فى كل مركب وتؤدى فى النهاية إلى مناهج دراسية ذات مضمون معرفى معين يختلف من مكان إلى آخر.

ومن هنا يمكن القول أن مايجرى فى بعض البلدان من نقل أو استعارة لمناهج دول أخرى متقدمة يعد أمرا على درجة كبيرة من الخطورة، بل ويعد أمرا غير مقبول من الناحية العملية، إذ أن ماتحتويه المناهج الدراسية لدولة ما هو انعكاس لهذه الأبعاد التى سبق تقديمها، ومن ثم فإن هذا النقل أو الاستعارة ينطوى على إغفال للسمات المميزة

للناقل كما يدل على عدم إدراك للمجال العام الذى يعمل فيه المنهج ومن أجله.

وبناء على ذلك فإن المشكلة التى سبق طرحها والمتعلقة بأمر المعرفة والقدر المختار منها ووظيفته تمثل قضية أساسية أمام المعنيين بأمر بناء المناهج، اذ أن المعرفة وإن كانت أساسية ولازمة فى عملية التربية إلا أنه لايمكن اعتبارها وسيلة جيدة لانجاز عملية التربية على النحو المطلوب، فهى وان كانت لازمة لبناء المفاهيم وتنميتها وبناء الاتجاهات والقيم والمهارات وغير ذلك من جوانب التعلم إلا أنها لاتكفى وحدها لتحقيق ذلك، اذ ان النجاح فى هذا الشأن يعتمد أساسا على النظر الى المعارف مهما كان شكلها أو تنظيمها أو نوعها كوسيلة لبناء الانسان من كل النواحى، ومثال ذلك أننا لو أردنا أن يكون المواطن قادرا على سلوك ديمقراطيا فإن هذا يعنى أنا فى حاجة الى معارف حول مفهوم الديمقراطية كما يراه المجتمع ويرضى عنه، وتحديد جوانب هذا المفهوم وما يتعلق به من حقائق ومعارف ومفاهيم فرعية تنتمى اليه، ومن خلال ماسبق أن قدمناه حول طبيعة الخبرة وشروطها يمكن أن يتم تناول مثل هذه الأمور تحقيقا لهذا الهدف، بمعنى أن مثل هذه المعارف إذا لم تقدم فى (مواقف خبرية) يمارس فيها الفرد كافة الإجراءات المتعلقة بهذا المفهوم، واذا لم تتح له الفرص للحياة فى مواقف حية يلمس فيها طبيعة المفهوم وأبعاده وما يتعلق به من إجراءات وممارسات فإن المعرفة المتاحة لا تؤدى فى الغالب إلى مانرجو تحقيقه فى هذا الشأن، وكذلك بالنسبة لأى مهارة فإذا أردنا أن نعلم تلميذا إحدى مهارات السباحة مثلا، فإنه من الضرورة بمكان أن تقدم له المعارف والحقائق المتعلقة بهذا الأمر دون أن نقف عند هذا الحد، إذ لابد من أن يستتبع ذلك بمواقف خبرة يطبق فيها التلميذ ما عرفه من معلومات وحقائق متعلقة بهذه المهارة، وإلا سيقف الأمر عند مجرد معرفة ماقدم له منها دون إتقان لهذه المهارة، وكذلك الأمر بالنسبة للمعارف وثيقة الصلة بتنمية اهتمامات وميول الفرد واتجاهاته وقيمه وعاداته ونواحى التذوق ومجالات وأوجه التقدير.

ولعل مايزيد من مشكلة المعرفية وعلاقتها بالمناهج الدراسية، أن المعارف متزايدة بشكل ملحوظ وبصورة لم تعهدها البشرية من قبل، ولقد كان الأمر يسيرا حينما كانت

ثقافة المجتمعات تتميز بالبساطة، حيث كانت المدرسة تمارس دورها التقليدى فى نقلها من جيل الى جيل عبر عقول التلاميذ، ولكن مع تزايد المعرفة وما يصاحبها من تطورات عملية وتكنولوجية تتزايد الحاجة الى التربية التخصصية، ولذلك فإن المشكلة الرئيسية التى تواجه مخططى المناهج فى هذا الشأن هى ماذا يختار من بين ذلك الكم الهائل من المعارف؟ وما يترك؟ وما المبررات التى يمكن الاستناد إليها فى اختيار البعض وترك البعض الآخر؟ الحقيقة أن هذه المشكلة لا تواجه مخططى المناهج فى عديد من البلدان المتقدمة، ولذلك فإن مشروعات المناهج المستحدثة سواء التى أثبت التجريب صلاحيتها وجدواها أو تلك التى لاتزال موضع التجريب. قد اتبعت الإجراءات الآتية فى اختيار المعارف المناسبة لمختلف المناهج الدراسية:

١ـ الدراسات المسحية:

والتى يتم من خلالها دراسة كافة العوامل ذات التأثير فى نوعية المعارف التى يجب اختيارها، فتتم دراسة مختلف الجوانب سواء ما يتعلق منها بالمجتمع أو ما يتعلق منها بالمتعلم، أو بالمعرفة ذاتها، وتتم أيضا دراسة المناهج السابقة وآراء المعلمين والمتعلمين حول محتواها من المعارف، بل إن البعض يذهب إلى أبعد من هذا الحد فيقومون بتعرف مختلف الآراء ووجهات النظر التى تراه مؤسسات العمل والإنتاج بالاضافة الى آراء أولياء الأمور وغيرهم ممن لهم صلة بالمناهج الدراسية، ولعل هذا الأمر يبين للمعنيين بأمر تخطيط المنهج مراحل التطور السابقة والعوامل المسئولة عن تشكيل كل منهج فى ذاته ونواحى القوة والضعف فيه، وبالتالى يصبحون فى موقف يعرفون فيه مايجب دعمه وما ينبغى تلافيه فى مشروعات المناهج الجديدة. أن المعارف التى تشتمل عليها المناهج السابقة لايجب النظر اليها باعتبارها شيئا خاطئا كلية ولذا يجب إلغاء ماسبق والاتيان بمعارف جديدة، ان العيب ليس فى المعرفة ذاتها وإنما العيب فى مبررات الاختيار والتنظيم والمعالجة، ولذلك فإن مثل هذه الدراسات المسحية السابقة تجعل هناك نوعاً من وضوح الرؤية حينما نكون بصدد الاختيار من بين تراكمات معرفية معينة.

ولقد لوحظ أن هناك من المعارف التى تحتويها بضع المناهج الحالية كانت تحتويها

مناهج دراسية منذ وقت طويل يرجع الى سنة ١٩٠٩، سنة ١٩٣٦، الأمر الذى يؤكد ماسبق ذكره من أن المعارف بالرغم من قدمها فقد تكون مفيدة وذات تأثير فى تربية الفرد، ومع ذلك فإن المعارف مهما كان نوعها فلا ينبغى النظر اليها باعتبارها قادرة على تحقيق كل مانرجوه من أهداف، وإنما تستطيع ذلك من خلال تكاملها مع كافة عناصر الموقف التعليمى.

٢ـ آراء المعلمين:

لما كان المعلم هو المعنى بأمر تنفيذ المناهج الدراسية، ولما كانت المعرفة إحدى وسائله فى هذا الأمر، فانه من الضرورة بمكان أن نتعرف آراءه ومقترحاته بشأن ما تحتويه المناهج من معارف مختلفة، فإذا كان اختيار المعارف يتم فى معظم الأحوال فى غياب المعلم وأن ما يختاره الخبراء هو الذى يصلح لتعليم الصغار والذى يرون أفضليته على غيره مما لم يقع عليه الاختيار، فإنه فى كثير من الأحيان يلاحظ أن المعلم حينما يقوم بتنفيذ المناهج وتناول ما تحتويه من معارف يكون متأثرا باتجاهاته نحو المادة وقيمه وثقافته الخاصة ومستوى ذكائه واهتماماته، الأمر الذى ينعكس بشكل مباشر على اسلوب تناوله للمعارف، ومن هنا يؤكد بعض المختصين فى مجال المناهج التى تقدمها السلطات التربوية حينما يتناولها المعلم لاينفذها كما يراها من قاموا بتخطيطها وإعادة وإنما يقدمها فى قالب متأثر بخبراته ومكونات شخصيته، ومن ثم فإن المناهج فى صورتها التنفيذية تصبح ذات شقين، الشق الأول هو المناهج التى تقدمها السلطات التربوية وشق آخر هو عبارة عن مناهج فرعية لم يقصدها التربويون وانما كانت انعكاسا للجوانب الخاصة بالمعلم، وهو مايطلق عليه مصطلح (المنهج المستتر) بل ويرى البعض أن ناتج المنهج مختلف بالنسبة للتلاميذ، بل إنه يختلف من تلميذ إلى آخر، ومن ثم تختلف صورة المنهج مرة ثانية عما خططه الخبراء فى المرحلة الأولى وهو مايطلق عليه مصطلح المنهج المنجز أو المحقق، وبناء على ذلك فإن المعلم كممارس لمهنة التربية يجب أن يكون له دوره الحيوى فى عمليات تخطيط المناهج، فهو الذى يقوم بتنفيذه، وهو صاحب خبرات غنية وله من

التجارب والابتكارات مايمكن الإفادة منها فى اختيار المعارف التى تحتويها المناهج، هذا فضلا عن أنه يستطيع أن يضع قوائم تحتوى على عديد من المشكلات التى واجهت تلاميذه فى أثناء التدريس وخاصة تلك التى ترجع الى نوعية المعارف المختارة.

ولذلك فإن مايتم تنفيذه في الوقت الحاضر من مشروعات جديدة يعتمد أساساً على المعلم سواء في المراحل الأولية أو فى المرحلة المتقدمة ادراكا لدوره الفعال فى مدى نجاح العمل أو فشله، فهو الذى يتفاعل مع تلاميذه فى الفصول المدرسية ويسعى جاهدا لتنفيذ المنهج ومساعدة تلاميذه على التقدم نحو أهدافه، ومن هنا يكون دور المعلم على درجة كبيرة من الأهمية فى عمليات المنهج على أى مستوى.

٣ ـ آراء التلاميذ:

لما كانت المشروعات التى يتم اعدادها فى مجال المناهج تستهدف تقديم أفضل نوعية من المناهج الدراسية يمكن أن تؤدى الى تربية النشء، لذلك يجرى رصد دائم لإراء التلاميذ فيما يقدم لهم من المعارف من حيث مواطن الصعوبة أو الغموض، وكذا من حيث مستويات السهولة، وبذلك يسهل على مخططى المناهج المراجعة والتعديل، هذا وتعتمد المشروعات دائما على التجريب قبل التنفيذ على مدى واسع، كما يتم اعداد المناهج فى صورتها الأولية مع بدائل متنوعة تقدم الى مجموعات صغيرة من التلميذ. ويتم تنفيذها ثم يتم استطلاع آراء التلاميذ كل حسب المنهج الذى أتيحت له فرصة دراسته، وتستند فكرة البدائل هذه على مايوجد بين التلاميذ من فروق عديدة من حيث امكاناتهم وقدراتهم فضلا عما يوجد بينهم من اختلافات من الناحية الثقافية، ومن ثم فإنه من الخطورة بمكان أن تقدم معارف ثابتة وواحدة بالنسبة للجميع. الأمر الذي لايتفق مع الواقع الذى يعيشه التلاميذ أو انتماءاتهم السابقة، وتزاد حدة هذه المشكلات عادة فى المجتمعات التى يعيش بها أفراد من جنيسات وثقافات متباينة.

٤ ـ آراء الخبراء:

تعتبر آراء الخبراء فى غاية الأهمية بالنسبة لاختيار المعارف التى تحتويها المناهج الدراسية، وذلك لأن الخبير لديه من الدراية بالمجال المعرفى الذي يطلب اليه المشاركة فى اختيار قدر منه لمناهج مرحلة عمرية معينة، بل وهو يدرك الصورة الكلية للعلم الذى تخصص فيه وبنيته الداخلية والعلاقات البسيطة والمعقدة التى توجد به، ولذلك فان الرجوع الى الخبراء المتخصصين فى المجالات المعرفية وان كان يعنى فى جانب منه الرجوع الى من هم أكثر صلة واقترابا وتعمقا فى تلك المجالات لتعرف طبيعة المعارف فيها من حيث تركيباتها وعلاقاتها، فانه لايوجد في الغالب من يستطيع القول انه قد تخصص فى مجال معرفى بقدر يسمح له بالإدلاء برأيه فى هذا الصدد الى جانب الإدلاء برأيه فى أسلوب تنظيم تلك المعارف وتقديمها الى التلاميذ، إن مسألة اختيار المعارف عمل جماعى لاينبغى أن ينفرد به شخص ما، لأن المطلوب توافر توافر خبرات متكاملة تجمع بين رأى خبير المادة وخبير التربية وخبير المناهج وغيرهم من أصحاب الرأى والخبرة فى كافة النواحى المتعلقة بالمنهج الدراسى والتى ستتعرض لها تفصيلا فى الفصول التالية، ومثال ذلك لو تصدينا لمسئولية بناء منهج حلزونى لأحد الصفوف الدراسية، فان هذا يعنى بالدرجة الأولى أننا فى حاجة الى خبير يحدد لنا بنية العلم فى شكل مفاهيم وتعميمات ومبادىء، وهنا يأتى دور المتخصص فى مجال المناهج والذى يتمثل فى تحديد أى قدر من هذه الجوانب يجب اختياره وسبل تنظيمه وتدريسه، وهذا الدور الذى يلعبه المتخصص فى ميدان المناهج يعبر فى أساسه على وعى بالعديد من النواحى الاجتماعية والسيكولوجية المتعلقة بمبررات الاختيار والتنظيم على نحو أو آخر والتدريس بصورة أخرى، ولعلنا لسنا فى حاجة الى تأكيد ان هذه الاجراءات انما هى عملية من الدرجة الأولى لا مجال فيها الى الاجتهاد أو ادعاء التمكن من كل هذه الخبرات اللازمة لاختيار المعارف التى تحتويها المناهج الدراسية فى كافة المستويات ومراحل التعليم.

٥ـ آراء أولياء الأمور:

تشترك الأسرة مع المدرسة فى عملية تربية الأبناء، بل إن الأساس فى علمية التربية

هو الأسرة حيث يكتسب الطفل أولى خبراته بما تشمله من مفاهيم وعادات واتجاهات واهتمامات، ومن ثم يزتاد دور المدرسة فى المراجعة والتعديل مجرى هذه الأمور وإصلاح الخاطئ، أو غير المرغوب منها، وعلى ذلك فان المسئولية مشتركة بل ويمكن القول أنه لايستقيم دور الأسرة أو المدرسة فى غياب أى منهما، أو اذا كان هناك تضارب بين الدورين، ولذا فإن الأسرة بكل خلفياتها الثقافية وخبراتها السابقة واتجاهاتها وآمالها وتطلعاتها لديها ما تقوله فى شأن أبنائها. وبناء على ذلك فإن أولياء الأمور كثيرا مايعبرون عن اعترافهم أو عدم قولهم لكثير من المضامين المعرفية التى تقدم إلى أبناءهم فى المدرسة، حيث أنهم يفكرون فى الغالب فى هذا الشأن مدفعين بمعيار المنفعة وعلاقة هذه الأمور وجدواها بالنسبة لتربية الأبناء، بل أن البعض يفكر فى تلك المضامين من خلال المقارنة بينهما وبين ماسبق ان تعلموه هم فى مراحل تربيتهم فى الماضى، ومهما كانت دوافع هذا التفكير أو ذلك الاعتراض فان الأمر المؤكد هو أن أولياء الزمور يجب أن تستطلع آراءهم فى مضمون مايجب أن يتعلمه الأنباء، وذلك لايعنى ان تشكل لجان المناهج بحيث يشارك فيها مجموعات من أولياء الأمور وإنما المقصود أن نتائج مايجرى من استطلاع للآراء يجب أن تكون واردة طالما كان المعنيون بتخطيط المناهج بصدد اختيار قدر من المعارف للمناهج الدراسية المختلفة، ولقد ذهبت بعض الدول الى حد أبعد إراء هذا الأمر حيث تتيح الفرص أمام اعداد قليلة من أولياء الأمور لحضور الجلسات التمهيدية التى تعقد لاصدر قرارات بصدد اختيار المعارف التى تحتويها المناهج الدراسية

٦ ـ متطلبات قطاع العمل والانتاج:

تحتاج مختلف قطاعات العمل والانتاج الى قوى بشرية قادرة على ممارسة أدوار وتحمل مسئوليات تفرضها طبيعة كل عمل من الأعمال، ولما كانت المدرسة وغيرها من المعاهد والجامعات بمختلف أنواعها هى مصدر تلك القوى البشرية فإنه يصبح من الأهمية بمكان تعرف حاجات كافة قطاعات العمل والانتاج، ان هذه المؤسسات لا تربى النشء فى

فراغ أو للحياة فى فراغ وإنما تسعى لتربيتهم تمهيدا لأدوار اجتماعية فعالة.

ولذا فإن رصد تلك الحاجات يعد أمرا فى غاية الأهمية بالنسبة لاختيار المعارف الخاصة بالمناهج الدراسية اذ ان قطاعات العمل والإنتاج دائمة التغير فى أساليبها نتيجة للتغيرات العلمية المستمرة، مما يفرض نوعيات جديدة من الكفايات التى يجب ان يتمكن منها العاملون على كافة المستويات ولذلك فإنه ما وضعت تلك الحاجات موضع الاعتبار فى اختيار المعارف فى مرحلة ما فإنه يجب ان تراجع هذه المعارف فى ضوء ما يستجد من دراسات حول الحاجات المتجددة لقطاعات العمل والانتاج، حيث أنه بدون الأخذ بهذا الاتجاه سيجد الخريج أن ما تعلمه بين جدران المؤسسات التعليمية الأخرى ليس له وظيفة حقيقية فى مجال العمل، وبالتالي تبدأ عملية تعلم جديدة منذ البداية، أى منذ الالتحاق بالعمل، وهكذا تنمو معارفه وكفاياته طالما يمارس ذلك العمل، وبالتالى يمكن القول أن ما أتيح له من فرص تعليمية سابقة يعد فاقداً بالنسبة له وبالنسبة للمجتمع.

الفصل الخامس

المجتمع والمنهج

يعد المنهج المدرسي تعبيراً عن مجموعة من العوامل، ومن بين هذه العوامل المجتمع، ولذلك فمن الأمور المستقرة أن تخضع كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع من حيث فلسفته وثقافته وآماله التي يرجو تحقيقها في أبنائه، ولذلك تختلف المناهج الدراسية من مجتمع لآخر، بل وتختلف أيضاً في المجتمع الواحد من فترة إلي أخري، وهذا يعني أن المناهج الدراسية تعبر عن المجتمع في كليته، ومن ثم نلحظ دائماً أن نوعية المناهج السائدة في معظم المجتمعات تعكس أنماط الفكر السائد فيها، ومثال ذلك أن مناهج المدرسة الثانوية الفرنسية تعني بتعليم اللغة اللاتينية لتلاميذ هذه المرحلة، بينما تعني مناهج المدرسة الثانوية في الاتحاد السوفيتي بعلوم الفضاء، وهذا يرجع إلي أن المجتمع الفرنسي لا يزال ينظر إلي هذا المجال علي اعتباره سبيلا لإحياء التراث الثقافي، وأن المجتمع السوفيتي ينظر إلي حاضر المجتمع ومستقبله ومستوي تقدمه الذي يمكن تحقيقه من خلال إعداد أجيال الحاضر علي نحو معين وحين النظر إلي المناهج في حاضرها سنلاحظ أنها لا تتأثر فقط بواقع المجتمع فقط بل وسنلاحظ أيضاً أنها تستند إلي خلفية تاريخية، بمعني أنها متأثرة إلي حد كبير بالاتجاهات الفكرية التي ظلت سائدة في المجتمع لوقت طويل.

وفي ضوء ذلك لا ينبغي النظر إلي المناهج الدراسية بمعزل عن الماضي، ولا يجب النظر إليها علي أنها تعمل في فراغ، أو علي أنها تصلح لأي مجتمع وفي أي وقت من الأوقا، إن المناهج الدراسية محصلة لمجموعة من القوي والمؤثرات الإجتماعية السائدة، ولما كانت تلك القوي والمؤثرات مختلفة في كل مجتمع عن الآخر، أصبحت سمة الدينامية من أهم السمات التي تتميز بها المناهج الدراسية.

ومن ثم فإن خبراء المناهج لابد أن تكون لديهم إجابات واضحة عن الأسئلة الآتية:

١ـ من هو الفرد الذي يود المجتمع تربيته؟

يحدد المجتمع بداية الفرد أو الأفراد الذين ستتاح لهم عملية التربية المنظمة وقد يري المجتمع أن التربية حق لفئة قليلة من الأفراد بحكم أوضاعهم الإجتماعية أو الاقتصادية، وأن البقية الباقية ليس من حقها أن تمر بهذه العملية وإنما تتاح لها الفرص للتدريب المهني

أو في مجالات الخدمة المدنية، وفي ضوء هذا القرار تأخذ المؤسسات التربوية شكلا خاصا يعكس هذه الفلسفة بصورة مباشرة، بينما يختلف شكل تلك المؤسسات لو أن المجتمع رأي أن تكون التربية للجميع تعبيراً عن اتجاه تكافؤ الفرص بين الجميع، ويستطيع المرء أن يميز بين هذين النمطين في التربية في كثير من المجتمعات، ويزداد وضوح هذا الأمر في المجتمعات التي لا تزال تسود فيها الطبقية بين جموع الشعب حيث تختلف أنواع التربية المتاحة.

وفي ضوء ذلك نجد أن من يقرر المجتمع إتاحة الفرصة أمامه للتربية يتلقي نوعاً منها يرضي عنه المجتمع بل ويحدد خطه العام.

ولعل هذه الفكرة تشير إلي أن المجتمع في إصداره قراراً في هذا الشأن إنما يحدد تصوراً قبلياً لدور الفرد أو الأفراد الذين يستهدف تربيتهم بشكل أو آخر.

وسواء كانت التربية للقلة أو لمجموعات دون أخري أو للجميع فإن دراسة الفرد من جميع نواحيه يعد أمراً أساسياً في عملية بناء المنهج، أي أن هذه العملية وإن كانت تجري لصالح المجتمع وتحقيقاً لآماله في أبناء إلا أن معرفة طبيعة هؤلاء الأبناء وإمكاناتهم لا ينبغي أن تكون بعيدة عن هذا المجال، علي أننا لا نقصد بطبيعة أبناء هنا مجرد دراستهم من النواحي المعرفية والجسمية والنفسية وغير ذلك فقط وإنما ما نقصده هو معرفة الظروف والبيئات التي يعيشون فيها والأطوار الثقافية التي عايشوها وتربوا فيها، لأن كل النواحي تضع بصماتها علي بناء شخصية الفرد ، الأمر الذي يختلف مدي التنوع فيه، مما يفرض إعتبارات كثيرة علي عملية بناء المناهج الدراسية، فالفرد في سني حياته التي تسبق التحاقه بالمؤسسات التربوية يتعلم اللغة واللهجة ويكتسب مفاهيم ويصل إلي تعميمات، وتنمو لديه اتجاهات معينة، ويكتسب عادات واهتمامات تختلف من مكان لآخر، وتختلف من فرد إلي آخر، ومن ثم فإن الإفراد حينما يحضرون إلي الصفوف الدراسية يأتون إليها ويحملون معهم أقدار متباينة من هذه الأمور فضلا عما يوجد بينهم من إختلافات ترجع إلي العوامل الوراثية وإلي مختلف المؤثرات الثقافية التى تعرضوا لها خلال تلك السنوات، وهناك أيضاً مسألة الاختلافات الجوهرية بين البيئات التي يعيش

فيهـا الأفراد، فهذه بيـئة زراعية وتـلك بيئة صـناعية وأخري بـيئة علـي أطراف الوادي وأخري بيئة ساحلية وغير ذلك من نويعات البيـئات والتي تختلف في تشكيلها للأفراد، أن المنهج وإن كانت له وظيفة إجتماعية إلا أنه لا ينبغي أن يكون بمعزل عن الفرد، فالرد هو وحدة المجتمع، ولذلك فإن دور المجتمع هو تحديـد نوعية الفرد الذي يجب تربيته، وهنا تأتي مسئولية أصحاب علم التربية فيقررون كيف تكون عملية التربية في اتجاه ملتزم بفكر المجتمع.

٢ـ علي من تقع مسئولية التربية؟

إذا كانت مسألة تحديد الفرد الواجب تربيته تعـد مسألة حيوية وأساسية في عملية بناء المنهج، فإن تحـديد المسئول عن عمليـة التربية تعد مسـألة لا تقل عن سابقتـها من حيث حيوتها وأهميتها، فالعلم هو حجر الزاوية في العملية التربوية، ومن ثم فإن مهنة التربية ليست مهنة فرد، وإنما هي مهنة يجب أن تكون لها أصـولها العلمية ومعايير للحكم علي من يمارسها ومن لا سمارسها شأنها في ذلك شأن أي مهنة أخري.

فالمعلـم في تفاعلاته مع تلامـيذه سواء داخل الفصل الدراسـي أو خارجه أو خارج المدرسة إنما يفترض فيه أنه يعكس فلسفة المجتمع معرفة وممارسة وسلوكاً، لأنه يعمل في إطار اجتماعي من نوع معين، ولا يكفي في هذا الشأن أن يقدم المعلم لتلاميذه بعض ما قيل أو ما كتب عن الديمقراطية إذا كان المجتمع قـد إختارها أسلوباً للحكم والحياة فيه، وإنما هو مـطالب بترجمـة هذا المفهوم إلي مـواقف سلوكيـة أو «مواقف خبرية» يمـر بها التلاميذ ويـعيشونها ويتأثـرون بها علي نحو يدعم هـذا المفهوم في تكوينـهم الوجداني، الأمر الذي يكون بمثابة قاعدة راسخة ورصيداً قويـاً يحكم الفرد حكماً ذاتياً قولا وفعلا. والفكر التي نقصد توضيحها في هذا المجال هي أن المعلم إن لم يكن مؤمنا بالاتجاه نحو الديمقـراطية كما يؤمـن به المجتمع فقـد يكون في هذه الحالـة عاملا من عوامل تـكوين المفاهيم الخاطئة بـل وقد يؤدي إلي تكوين اتجاهات معارضة للفكـر السائد في المجتمع، وقد يكتفي بتقديم ما يحتويه الكـتاب المدرسي من معارف حول هذا المفهوم أو بعض من أقوال المشتغلين بالـسياسة، وفي أي حالة من الحالات السابقة يمكـن القول أن المعلم لم

يقم بدوره كما يراد المجتمع وكما يتوقعه.

وإذا كان المجتمع لا يسعي إلي تشكيل جميع الأفراد علي نمط واحد، فإن هذا يعني أنه يأمل في تكوين شخصيات مستقلة تعمل كل منها في إتجاه تطويراً للمجتمع، وهذا الاتجاه يفرض علي المعلم علي سبيل المثال أن يعلم الفرد كيف يفكر.

وإذا كنا ننادي بأن يكون للمعلم دوره في عملية بناء المناهج المدرسية، فهذا يعني المعلم المهني الذي يملك من الاتجاهات والقيم والمهارات ما يجعله قادراً علي ممارسة العمل التربوي.

ولعلنا نلاحظ أن جميع بلدان الوطن العربي قد بدأت في التوسع في إنشاء معاهد إعداد المعلمين، ومع ذلك فلا يزال نظام القبول بهذه المعاهد يعتمد علي معيار مستويات التحصيل في نهاية المرحلة الثانوية، وذلك دون دراسة حقيقة لمعرفة من يقبل بهذه النوعية من المعاهد من حيث اتجاهاته نحو المهنة وقيمه ومهاراته وثقافته.

ولعلنا نلاحظ أيضاً أن هناك من يشتغلون بمهنة التربية دون أن تتاح لهم فرص الإعداد التربوي للعمل بهذه المهنة، وربما يقبل هذا الوضع لو أننا لازلنا ننظر إلي عملية التربية في إطارها التقليدي، أما إذا كنا ننظر إلي عملية التربية كعملية نمو كامل وشامل للفرد في إطار اجتماعي معين فإن الأمر مختلف، فلا يسمح بالانتماء إلي هذه المهنة رلا في ضوء معايير علمية لابد من توافرها في كل راغب في الالتحاق بهذه المهنة.

ولذلك فإن المجتمع في سعيه إلي تربية الأبناء إنما يحمل المعلم هذه المسئولية، ومن ثم فإنه من الضرورة بمكان تقرير نوعية المعلم المناسبة للمشاركة في بناء المنهج وتنفيذه.

٣ـ ما محتوي عملية التربية هذه؟

إن تحديد محتوي عملية التربية هو عملية اجتماعية في أساسها، فلا يمكن أن نعلم أي شئ بغض النظر عن المجتمع الذي نربي الأبناء من أجله، فقد يري المجتمع أن يقدم للأبناء قدراً من المعارف التاريخية والجغرافية أو الفلسفية أو غير ذلك من المعارف، ولكن هناك من المعارف التي لا تصطبغ بالصبغة الاجتماعية مثل العلوم والرياضيات، وقد يري

المجتمع تعليم لغة أجنبية أو أكثر بجانب اللغة القومية، ويري أن يعلم الفرد شيئاً من مختلف المجالات الفنية أو الرياضية أو الثقافية، وفي جميع الأحوال نجد أن ما يقع عليه الاختيار يعكس صورة المجتمع في ماضيه القريب أو البعيد وحاضره بالإضافة إلي آماله وتصوراته عن المستقبل، ومن خلال هذا كله تقدم للفرد ثقافة المجتمع وفلسفته وما تحتويه من أسس أو اتجاهات معينة في مستويات معينة تناسب مختلف المستويات الدراسية، ومع ذلك فإن ما نقصده بمحتوي عملية التربية لا يعني فقط محتوي المواد الدراسية، ولكن ما نقصده بالتحديد هو الأشكال أو القوالب التي تقدم فيها هذه المحتويات ما يرتبط بهذا الأمر من تنظميات وإجراءات وعمليات، ولذلك فإن التساؤل اخا بمحتوي عملية التربية يعد وارادً حيث تختلف نظرة المجتمع إلي المستقبل بمضي الزمن، الأمر الذي يفرض مراجعة دائمة لمحتوي عملية التربية بالمعني السابق بيانه ولا يكفي في هذا الشأن أن يراجع محتوي المواد الدراسية من الحقائق والمعارف ولكن يجب أن تشمل هذه العملية علي مراجعة شاملة للأداء التربوي في مجموعة بحيث يتم الإبقاء علي ما يصلح للمرحلة الجديدة ويستبعد ما لا يصلح لأداء الوظائف والممارسات المتصلة بها.

وقد يتصور البعض مثلا أن دعم الاتجاه نحو الولاء للوطن يحتاج إلي جهود معلم اللغة القومية أو معلم المواد الاجتماعية دون غيرهم من معلمي المواد الأخري، ولكن الشئ المؤكد أن دعم هذه الاتجاه هي مسئولية الجميع في إطار المفهوم الواسع للمنهج والذي سبق عرضه، فقد يستطيعون ذلك من خلال سلوكهم الشخصي مع التلاميذ، ومن خلال أساليب التعامل اليومية مع جميع العاملين في المؤسسة التي يعملون بها، وكذلك من خلال عملية التدريس ذاتها وما تشملها من أمثلة ومناقشات وتطبيقات في الحياة اليومية وعرض لمنجزات السابقين في مختلف المجالات العلمية.

إن المعني الذي نقصده هو أن هناك من الأمور التي تختص بها مادة دون أخري، إلا أن هناك ما يمكن أن نعني به أكثر من مادة دراسية وخاصة إذا ما نظرنا إلي المنهج بمفهومه الواسع نظرة واعية، ومثال ذلك أننا نستطيع أن نعلم التلميذ كيف يجمع

البيانـات والأدلة العلمية مـن خلال مجموعة من التـجارب العملية أو المـقارنات، وهو الأمر الذي يمكن تحقيقه تماماً من خلال الدراسات الميدانية في الجغرافيا أو التاريخ، ومع ذلك فهناك من الأمور التي يصعب تعليمها للتلميذ رلا من خلال مجال واحد.

وعلي ذلك فأن تحديد محـتوي أو مضمون عملية التربية ليـس مجرد مسألة فردية أو عفوية وإنما تحتاج كلية إلي قرار علمي جماعي يمثل كافة الاتجاهات المعنية بهذا الأمر.

٤ـ كيف نربي هذا الفرد؟

تتأثر سبل تربية الـفرد بكثير من العوامل، فهناك الخبرات السـابقة، وهناك الأساليب التي استخـدمت في تربية سابقـة والتي يعتبرها الـبعض أفضل الأساليب. وهـناك أيضا مسألة الإمكانات المادية والبشرية إلي جانب الفلسفة التربوية للمجتمع وخاصة من حيث نظرتها إلي تلك السبل.

فقد يـعتبر البعـض أن تقديم المعارف إلي الـتلاميذ وما يـصاحب ذلك من عمـليات التلقين والحفظ والاستـرجاع والتسميع يعد نموذجاً جيداً لتربيـة الفرد، وقد يري البعض الآخر أن تربية الفرد يجب أن تبدأ من التفكيـر في جعل الفرد قادراً علي التعلم أكثر من الاهتمام بعملية التعليم ذاتها، ولذلك نلاحظ أن هناك العديد من المناهج الدراسية.

ومهما كان أمر تلك الفـلسفات فإن البحث في كيفية تربية الفـرد أو سبل تلك التربية يعني البحث عن الإجراءات الواجب اتخاذها في هـذا الشأن والتي يتم من خلالها النظر إلي جوانب معينة، هي المعلم والمتعلم والمتاح من الخبرات ودور كل منها في التعامل مع تلك الخبرات.

فالمعـلم لابد أن يحـدد الأدوار التي يجب أن يـقوم بها فـي كل مجال مـن مجالات التفاعـلات اليومية مع تلامـيذه، فهو في حاجة إلي مـعرفة موقفة من المـادة الدراسية، بمعنـي هل يقدمهـا إلي تلاميذه أم يـثير الاهتـمامات بأسلـوب أو آخر وأن يستتـبع ذلك بالتخطـيط للإطلاع وجمع المادة من مـصادر مختلفة وتفـسيرها وتحليلهـا وغير ذلك من العمليات الضرورية.

وهو في حاجة أيضاً إلي أن يكون علي دراية بمختلف المصادر التي يجب الرجوع إليها لاستيفاء البيانات والمعلومات والحقائق المطلوبة، ولا يقتصر دور المعلم في هذا الشأن علي علي مجرد تقديم المادة إلي الفرد أو مساعدة الفرد علي السعي وراء المادة العلمية وتحصيلها بنفسه وإنما يشتمل أيضاً علي معرفة واسعة بمجالات النشاط التي يمكن استخدامها في العمل المدرسي.

ويحتاج المعلم إزاء هذه المسألة إلي دراسة وافية وتخطيط جيد لممارسة النشاط المدرسي، ومن حقه أن يختار من أوجه النشاط ما يعتبر محوراً لدراسة موضوع أو حدة من وحدات المنهج الدراسي، كما أنه من حقه أيضا أن يختار منها ما يعد محوراً للترويح وإثارة اهتمامات وميول جديدة يمكن أن تؤدي إلي الشعور بحاجة إلي تعلم جديد.

ومهما كانت أدوار المعلم فإن الشئ المؤكد في هذا الشأن هو أن كافة التفاعلات اليومية بينه وبين تلاميذه يجب أن يكون محورها بناء القيم والاتجاهات والمفاهيم والمهارات والقدرة علي التذوق وتقدير الجهود في كافة المجالات وتعليم الطريقة العلمية في التفكير.

ويرتبط بهذا الأمر مدي إتاحة الفرص للمعلم لاختيار المواد التعليمية أو بعضها علي الأقل ـ بالإشتراك مع تلاميذه، فهذا الأمر يعد أمراً ضرورياً، ليس فقط لاعتباره أسلوباً يمكن من خلاله وضع اهتمامات المتعلم موضع الاعتبار في اختيار مضمون المنهج، ولكن بالإضافة إلي ذلك أنه يعد أداة جيدة لتعليم الفرد كيف يعبر عن آرائه بأسلوب سليم وكيف يخطط لدراسة هذا وذاك، بالإضافة إلي أنه يمثل الاتجاه الذي ينادي بأهمية اشتراك المعلم في تحديد ما يقدم إلي التلاميذ.

إن الفرد يحتاج في أمر تربيته إلي مهارات يصعب عليه أنه أن يوم بأدوراه المهنية في المستقبل بدونها، فهو علي سبيل المثال في حاجة إلي فهم لغة الجداول والإحصاءات والخرائط، وهو في حاجة إلي كيفية القراءة الذكية الناقدة والتفسير والتحليل وعقد المقارنات وكتابة التقارير، وكل هذه الأمور الأساسيج وغيرها لا يمكن للفرد أن يتعلمها من خلال الأسلوب التلقيني، وإنما هو في حاجة إلي مواقف حقيقية يمارس فيها كل هذه

الأمور ويعرف من خلالها كلا من الصواب والخطأ عن طريق ما يقدمه المعلم من مساعدات وتوجيهات، ويلاحظ أن مسألة سبل تربية الفرد لا تحتاج فقط إلي منهج بشكل ومستوي معين ومعلم ومدرك لأدواره ومسئولياته، وإنما تحتاج أيضا إلي إستغلال كامل لمصادر التعليم التي تحتويها مختلف البيئات، فالمدارس المتناثرة في كل مكان سواء في الريف أو الحضر تحيط بها مصادر تعليم كثيرة ومتنوعة، فهناك المزارع والمصانع والشركات والبنوك، وهناك النوادي والمساجد والكنائس والمتاحف والسينما والمسرح والتليفزيون والإذاعة، وهناك المختصون في جميع مجالات المعرفة، إن هذه المصادر علي تنوعها لابد من أن تكون لها أدوارها الفعالة في هذا الشأن.

ولذلك فإن المدرسة في المجتمعات المتقدمة تربي الفرد علي السعي وراء المعرفة مهما كان مكانها، وتنتهز الفرص والمناسبات التي يمكن من خلالها مساعدة الفرد علي جمع ما يحتاجه من معلومات أو بيانات أو أرقام، ليس لمجرد الحصول علي المعارف ولكن أساساً لتعليمه كيف يتفاعل مع الآخرين وكيف يعرف بنفسه وكيف يستطيع الاعتماد علي نفسه فيما يحتاج من معرفة.

ويحمل الوالدان في هذا الشأن مسئولية مشتركة مع المدرسة، فالمدرسة لا تحمل وحدها مسئولية البحث عن سبل تربية الفرد، بل إن المنزل يحمل جانباً من هذه المسئولية، ومن ثم فإن ما تعقده المدرسة من إجتماعات أو لقاءات في مناسبة أو في أخري يعد أمراً علي قدر كبير من الأهمية، إذ أنها تمثل ما يمكن تسميته «بمواقف إتفاق» إتفاق علي أسلوب أو أساليب معينة لتربية الفرد.

٥ـ لماذا تتم تربية هذا الفرد:

إن المجتمع فى سعيه لتربية الفرد يسعي إلي بنائه علي نحو معين، بحيث يشتمل هذا البناء علي معارف ومفاهيم واتجاهات ومهارات وأساليب تفكير تجعل الفرد قادراً علي القيام بمسئولية زدواره التي يمارسها حينما ينضم إلي هيكل العمالة في المجتمع، وهذا يعني أن المجتمع في سعيه إلي تربية الفرد يرجو تحقيق أهداف معينة، ووسيلته في هذا الأمر هي المدرسة بكافة مشتملاتها من تجهيزات وإمكانات مادية وبشرية، ومن هنا

أصبح المنهج المدرسي هو أداة المدرسة في هذا الشأن، ومن ثم فإن المختصين ببناء المناهج وتطويرها لابد أن يكونوا علي دراية كافية بما يرجوه المجتمع من وراء تربية أبنائه، فهناك علي سبيل المثال من المجتمعات من يرمي إلي تربية أبنائه علي الخضوع والتبعية، وهناك مجتمعات أخري ترمي إلي تربية أبنائها علي التفرد والاستقلالية، وهناك غيرها يرمي إلي تربية الأبناء وفق أفكار معينة، ومن هنا أصبح من الضرورة بمكان أن يعكس المنهج من حيث الشكل والمضمون ومن حيث التخطيط والتنفيذ اتجاه المجتمع وأهدافه من تربية الفرد.

ومن هنا أصبح من الصعب بل وليس مقبولا من وجهة النظر العلمية أن ينقل مجتمع ما منهج مجتمع آخر ليقدمه إلي ابنائه، إذ أن كل منهج دراسي يعكس رؤية المجمتع للصورة المستقبلية لأبنائه، ولذلك فإن سعي بعض المجتمعات النامية إلي نقل الناحية العلمية.

ومن ثم فإن تحديد ما يرجوه المجتمع من أهداف من عملية التربية يعد أمراً هاماً يجب أن يحظي بالاهتمام الكافي في عمليات بناء المناهج وتطويرها، ولذلك نجد أن توافرها لدي خريج أي مستوي تعليمي. والمقصود بالأداة أو الكفايات هنا هو تحديد ووصف منتج عملية التربية كما يظهر في سلوكيات الفرد، وفي ضوء ذلك يتم تحديد الأهداف واختيار المحتوي وتنظيمه في صورة خبرات يمكن أن تساعد علي تربية الفرد وفق الاتجاه المحدد والمرغوب فيه.

ويذهب البعض إلي ما هو أبعد من ذلك فنادوا بأن تكون المدرسة موضع محاسبة، أي أن أدائها ومحتوي ما تقوم به من تربية وطرقها وأساليبها في هذا الشأن يجب أن يكون موضع مناقشة ومحاسبة من جانب الحكومة والأسرة وكافة المؤسسات الاجتماعية، ولقد كان هناك الكثير من العوامل التي هيأت المناخ المناسب لظهور هذا الاتجاه، منها النقد الذي وجه ـ ولا يزال ـ إلي مستويات الخريجين ومدي كفاءتهم للعمل في قطاعات الإنتاج، ومنها ما أثير من نقد حول المدرسة الشاملة (Comprehensive Scool) وما أثير حول قضية مدي أفضلية الرياضيات الحديثة علي الرياضيات التقليدية،

ومنها أيضا مسألة الطرق التقليدية في عملية التدريس ومقارنتها بالتجديدات التي تأخذ بها مدارس كثيرة، هذا بالإضافة إلي كثرة التساؤل حول مدي الفائدة المحققة من الأموال الطائلة التي تنفقها الدول علي عملية التربية.

ولعل هذا الاتجاه يؤكد في مجمله أن المجتمع بكافة أبعاده وقطاعاته يمثل قوة ضغط وتأثير قويين علي ما تهدف إليه المناهج الدراسية.

٦ـ ما حصيلة عملية التربية هذه؟

إن المجتمع في تحديد لما يرجوه من أهداف تسعي التربية إليها يتطلع إلي تربية الفرد علي نحو يجعل منه مواطناً قادراً علي تحمل مسئوليات من نوع معين، فهو يتوقع أن يشارك هذا الفرد في تطوير المجتمع وتنميته، ويتوقع أن يكون هو ذاته أداة لإحداث التغيير وتنقية المجتمع وثقافته مما يكون قد علق بها من شوائب لا يقبلها المجتمع ولا تساير تقاليده وقيمه، ومن ثم فإن هذا الأمر يحتاج إلي نوع من التربية يؤدي إلي هذه النوعية من المواطنين، وبالتالي فإن مدي توافر هذه النوعية من المعيار الذي يستطيع المجتمع من خلاله أن يحكم علي مدي نجاح عملية التربية أو فشلها، ولذلك فإن الكثير من أوجه النقد التي توجه إلي المؤسسات التربوية في بعض المجتمعات المتقدمة، وفحوي هذا النقد هو التنبيه إلي نواحي القصور في أداء المؤسسات التربوية والحاجة الدائمة إلي مراجعة أساليبها وتطويرها مما يمكن أن يؤدي إلي تحسين نوعية الخريجين، بل إن البعض كان مغالياً في هذا الأمر فنادي بإلغاء المدرسة كمؤسسة تربوية، والبحث عن صيغ أخري يمكن أن تحمل مسئولية عملية التربية، وقد شاركت بعض المؤسسات الإنتاجية في بعض المجتمعات في توجيه النقد إلي عملية التربية، نتيجة لما شعرت به من تواضع مستويات الخريجين الذين يلحقون بالعمل بها.

ويمكن القول أن عملية التربية التي تعتمد في جوهرها علي تزويد الفرد بقدر من الحقائق والمعارف لا تؤدي في الغالب إلا إلي عائد ضئيل ليس من بينه ما يرجوه المجتمع من أهداف وليس من بينه ما يتوقعه من صفات خصائص في الفرد تجعل منه عضواً نافعاً في مجتمع، قادراً علي تقبل التغيير وإحداثه، إن هذا النوع من التربية يتضمن امتحانات

يتم من خلالها تقدير درجات لكل فرد ينتقل بمقتضاها من صف دراسي إلي آخر أو من مرحلة دراسية إلي أخري، وهذه الامتحانات لا تقيس سوي جانب ضئيل مما يكون الفرد قد اكتسبه، فهي لا تقيس مهارات معرفية أو اتجاهات أو قيم أو مهارات أو غير ذلك من الجوانب التي تتكاتف لبناء الفرد من الداخل، إن المجتمع يحتاج إلي بناء الفرد من الداخل وليس مجرد بنائه من الخارج، يحتاج إلي بنائه في إطار من القيم والاتجاهات والمفاهيم والمهارات اللازمة للمجتمع واللازمة له كفرد وكإنسان يعيش في عصر العلم وتطبيقاته التي يكاد لا يخلو منها مجال من مجالات العمل أو التفاعلات اليومية، إلي جانب ذلك يحتاج إلي بنائه من الناحية الجسمية والصحية والنفسية بحيث يصبح مؤهلا لهذه الأدوار الاجتماعية.

إن تعرف حصيلة عملية التربية من خلال أسلوب الامتحانات التقليدي لا يؤدي إلي إعطاء الصورة الحقيقية لكل فرد، فقد يحصل الفرد علي الدرجة النهائية للمجموع الكلي للدرجات، ولكنه يملك من القيم والمفاهيم وأساليب التفكير التي تؤدي إلي التخلف لا إلي التطور، بينما قد يكون هناك فرد حصل علي درجات أقل ربما تصل إلي ٥٠٪ من المجموع الكلي أو أقل من ذلك مما يترتب عليه إعادة العام الدراسي أو فصله ومع ذلك فقد يكون لديه من النواحي الجيدة في مهاراته وأساليب تفكيره واتجاهاته واهتماماته وغيرها، فالعيب هنا ليس عيب الفرد وإنما العيب يكمن أساسا في الأسلوب المتبع لتعرف حصيلة عملية التربية، فقد يحكم علي فرد بأنه ناجح وعلي فرد آخر بأنه فاشل، ومع ذلك فإن الفرد الأول ناجح في التحصيل، أي تحصيل المعارف والحقائق المتاحة له، بينما الفرد الثاني فاشل لأنه لم يستطيع حفظ هذا القدر المتاح من الحقائق والمعارف واستيعابه، ومع ذلك فإن الثانى لو أنه أتيحت له الفرص المناسبة لاثبات ذاته لاستطاع ان يحقق النجاح ولاستطاع ان يفوق الزول الذى صد الحكم بنجاحه تحصيليا.

إن التحصيل الدراسى لا يعطى الصورة الحقيقية عن (كيف) بناء هذا الفرد من الداخل، ولكنه لايصف الا الشكل الذى لايؤثر فى أغلب الأحوال على بناء الفرد من الداخل وهو الشىء الذى يرجوه المجتمع.

وهناك عشرات وربما المئات من الأمثلة التى تشير الى نجاح أبناء فشلوا فى التحصيل فى فصول دراسية مختلفة، ولكنهم حققوا نجاحاً ملموسا فى مجالات أخرى، وتكمن خطورة هذا الأمر فى أنه متروك للصدفة، اذ ان المؤسسات التربوية ليست معنية حتى الآن بعملية التوجيه التربوى السليم.

ولذلك فالحاجة ماسة الى أدوات علمية لتعرف حصيلة عملية التربية، وليدرك المجتمع الى أى مدى تستحق عملية التربية مرصد لها من ميزانيات وأن تجرى عملية تصحيح مسار تلك العملية بصفة مستمرة تحقيقا لحصيلة أفضل، فمن حق المجتمع أن يعرف هذا الأمر بوضوح فلا مجال للتعالى أو اخفاء شيء وانما لابد ان تظهر نواحى القوة والضعف وليبذل الجهد للاصلاح والتطوير بدلا من بذله فى الاستعداد للدفاع عن آراء أو وجهات نظر معينة تنتمي الى فلسفة أخرى أو في البحث عن تبريرات مختلفة لنواحى القصور أو التخلف.

واذا كان المجتمع يسعى الى اقامة حياة ديمقراطية كاملة، فان ذلك يعنى فرصاً متكافئة للجميع فى عملية التربية، والمشكلة هنا لا تتعلق بمسألة قبول التلاميذ فى مختلف المراحل أو المستويات الدراسية ولكنها تتعلق بمسألة القبول فى أشكال من المعرفة، أى توزيع الأفراد على نوعيات مختلفة من المعرفة وفق متغيرات عديدة بعضها متعلق بفلسفة المجتمع وآماله وبعضها الآخر متعلق بطبيعة الفرد وامكاناته، ولذلك فإن تطلع المجتمع الى إحداث التطوير فى أساليب التربية السائدة فيه لايكفى أن يترتب عليه تغيير المؤسسات التربوية من حيث الشكل أو الوظيفة، ولكن لابد أن يرتبط بذلك إعادة تنظيم للمناهج الدراسية بحيث يشتمل ذلك على مراجعة لأهدافها ومحتواها وسيل تنظيمها فى ضوء مايرجوه المجتمع من الأهداف، فاذا كان من أهداف المجتمع تعليم الفرد كيف يفكر، فإن مثل هذا الهدف يتطلب خبرات مختلفة عن المتاح منها فى الوقت الحاضر، ويحتاج الى جهود تخطيطية وتنفيذية من نوع آخر أيضا سواء بالنسبة للمعنيين بتخطيط المناهج أو تنفيذها.

اذا كانت المدرسة تعنى فى مناهجها بالمعارف الأكاديمية عادة، فان المجتمع فى تطلعه

الى إحداث التطوير لا يرجو رفض ما تعودت المدرسة تقديمه الى الفرد لسنوات طويلة، وإنما يرجو إصدار أحكام علمية على مايزال منها سبيلا صالحاً لعملية التربية وما لم يعد كذلك وخاصة اذا كان يسعى الى تحقيق مفهوم تكافؤ الفرص فى عملية التربية، وذلك لأن المناهج التقليدية فى اهتمامها بالمعارف الأكاديمية دون غيرها من أنواع المعرفة الزخرى إنما تهمل جانبا من المعرفة لاينبغى إهماله أو تناسيه.

والمجتمع أيضا فى سعيه الى التطوير يضع تطورا للأولويات، ومع ذلك فعند التطبيق أو الممارسة نجد اختلافا يتعارض مع تصور المجتمع، فقد يضع المجتمع التربية الدينية للأبناء فى الصدارة ومع ذلك نجد أنه عند التطبيق لايحظى هذا الجانب بالاهتمام الكافى، وكذلك الأمر بالنسبة للعلوم الاجتماعية والتربية الأخلاقية، فعلى الرغم من زن المعارف المتعلقة بهذين المجالين يمكن استخدامها لتحقيق العديد من الأهداف المتصلة بالبناء الداخلى للفرد، الا انها ـ وبكل أسف ـ ينظر اليها على أنها مواد من الدرجة الثانية أو الثالثة اذا ماقورنت بغيرها من المواد الدراسية، ولقد جائت هذه النظرة أساسا من أننا لازلنا نركز فى عملية التدريس أو التعليم لا على حصيلة هذا الجهد، كما اننا نقيس حصيلة عملية التربية بمقياس قاصر عن إعطاء الصورة الحقيقية لمستوى تعلم الفرد، ولذلك فإن معظم الجهد فى عملية التعليم موجه الى التحصيل الدراسى السطحى الذى لايؤثر بالقدر الكافى على البناء الكلى للفرد، وبالتالى فإن حفظ بعض السير والتراجم لايؤدى الى التحلى بأخلاق وسلوكيات المشاهير وان حفظ بعض المقولات الشهيرة للعلماء،والزهاد لايؤدى الى التربية الأخلاقية، بينما الواقع هو أن المواد الدراسية كلها بدون استثناء مجال جيد لتربية الأبناء من هذه الزوايا. وبذلك فإن القضية أساسا تكمن في تحديد مايراه المجتمع ضروريا لتربية أبنائه وصياغة هذا كله فى صورة أهداف عامة لكل مستوى دراسى، الأمر الذى يجب ان يستتبع بالنظر الى تلك الأهداف نظرة علمية بحيث يتم تحليلها إلى أهداف فرعية توزع على كافة المواد الدراسية فى مختلف الصفوف، مع مراعاة طبيعة كل مادة دراسية وإمكاناتها وما يمكن تحقيقه من أهداف فى ضوء من ذلك.

وفى ضوء ذلك فإن المجتمعات المتقدمة تنظر الى المناهج المدرسية من المنظور الاجتماعى، وتشير تبعاً لذلك الى أنها يجب أن تولى اهتمامها بالمجالات الآتية تحقيقا لما يرجوه المحتمع من الأهداف:

١ـ تدريب شامل فى أساسيات اللغات والرياضيات.

٢ـ معلومات عامة عن الانسان والبيئات التى يعيش فيها فى صورة كلية وليس على أساس من المواد الأكاديمية المنفصلة، ويتناول هذا الجانب الجانبين البيولوجى والسيكولوجى والتاريخ الاجتماعى والقانون والمؤسسات السياسية والاجتماع والتقاصد والجغرافيا بحيث تشمل دراسة جانبى الصناعة والتجارة، كما يشمل أيضا الطبيعة والكيمياء.

٣ـ التاريخ والنقد الأدبى والفنون المرئية والموسيقى والآداء التمثيلى والزعمال البدوية.

٤ ـ ممارسة شاملة للاجراءات الديمقراطية بما يشمله ذلك من لقاءات ومناقشات واختيار للقادة وتدريب على سلوك القيادة كما يحدث فى المؤسسات الديمقراطية التى توجد فى المجتمع.

٥ ـ تدريب على استخدام المكتبات والصحف والمجلات والبرامج الإذاعية والتليفزيونية وغير ذلك من المصادر الفعالة للمعرفة والآراء.

٦ التعريف بثقافة أخرى ـ على الأقل ـ لمجتمع آخر بما في ذلك لغته وجوانبه التاريخية والجغرافية ومؤسساته وفنونه.

ويلاحظ على هذا الاطار العام أنه يصف نظرة المجتمع الى الفرد أى كيف يراه فى المستقبل، ولذلك فان تلك النظرة تنعكس بصورة مباشرة على محتوى المناهج الدراسية من المعرفة، ومعنى ذلك ان اختيار مضمون المناهج الدراسية من المعرفة، ومعنى ذلك أن اختيار مضمون المناهج الدراسية وإن كان يتأثر بطبيعة النظرة الى المعرفة فهو يخضع

لتأثير المجتمع من حيث نظرته الى الصورة المستقبلية للفرد حيث مسئوليات البناء الاجتماعى والتنمية.

موقف المناهج من المفاهيم والقيم الاجتماعية:

يعمل المختصون فى المناهج والمعلمون فى ضوء مبادىء ومفاهيم وقيم اجتماعية، ومن ثم فهم تلك القوى الاجتماعية يعد أمراً ضروريا بحيث يمكن ترجمتها الى سلوك ذكى يشارك به التلاميذ فى مواجهة المشكلات الاجتماعية. أى أن تلك القوى تؤثر بشكل مباشر فى اتخاذ أى قرار خاص بالمنهج الدراسى سواء على المستوى التخطيطى ز المستوى التنفيذى، فعندما يلتزم مجتمع ما بمفهوم معين فإن ذلك يتطلب تركيبا جديداً لمحتوى المنهج من المادة التعليمية وتناول جديد لهذا المحتوى، بل وربما أدوارا جديدة للمعلم، أى أن من يتصدى لبناء المنهج أو تنفيذه يجب أن ينظر الى المتعلم ككائن اجتماعى بحيث تنعكس تلك النظرة على طبيعة الخبرات التعليمية المختارة، ومن ثم يصبح المعلم أحد عوامل الضبط الاجتماعى التى تحكم إطار التربية المقصودة خاصة أن المدرسة لم يعد فى مقدورها أن تتجاهل حاجات المجتمع المعقدة وسريعة التغير، فلقد أثبتت المدرسة من الاطار الاجتماعى لضرورة شعر بها المجتمع وآمن بها وخاصة عندما حدث نوع من التراكم الثقافى الذى عجزت مع الأسرة وغيرها من المؤسسات الإجتماعية عن تحمل مسئولية تربية الأبناء. ومن هنا أصبح على المدرسة أن تعكس تلك القوى الاجتماعية وتترجمها إلى سلوك حقيقى لدى الأبناء. وإذا كان هذا دور المدرسة فيجب أن ندرك انه دور ينبغى أن يتسم بالمرونة، بمعنى أنه اذا كان المجتمع دائم التحرك والتغير فإن مفاهيمه وقيمه تتغير تبعا لذلك، ومن ثم فان المنهج لايمكن اعتباره كائنا ساكناً أو أمرا مسلما به، فالمجتمع فى مرحلة من مراحل تطوره قد يلتزم ويؤمن بالرأسمالية وعندئذ نجد المنهج المدرسى بمعناه الواسع يعبر عن ذلك المفهوم تعبيرا جيدا بحيث تكرس كل الإمكانات لجعله جانباً جوهرياً فى سلوك المتعلم، وعندما يأخذ المجتمع بالحرية والمساواة فإن المنهج يجب أن يستجيب استجابة كاملة لهذا المتغير وإلا أصبحت المدرسة جسماً غريباً فى المجتمع ومن حقه (أى المجتمع) أن يتهمها بالجمود والتخلف، ومعنى

ذلك أن القوى الاجتماعية التى يعكسها منهج ما فى مدرسة ما إنما هو تعبير عن المجتمع فى مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى بل وتختلف أيضا فى المجتمع الواحد من فترة لأخرى، وعلى ذلك فإن المجتمع بما يحتويه من مبادىء ومفاهيم وقيم هى قوى تعمل وتؤثر فى بنية المنهج المدرسى، ذلك انها توجه حركة المجتمع وتفاعلاتها، ومن ثم فهى تعتبر موجهات لسلوك الأفراد فى المجتمع.

وبالرغم من أن المؤسسات الاجتماعية الأخرى تشترك فى تلك المسئولية الا أن للمدرسة دورها المتميز فى هذا الشأن، فقد يكون للنادى والمسجد والكنيسة والإذاعة والتليفزيون والصحافة والأسرة وغيرها دور فى هذا المجال إلا أنه دور غير متخصص، وبالتالى فإن معظم مايحدث من تعلم فى إطارها هو من النوع غير المقصود بينما المدرسة يحكم وظيفتها مسئولية كاملة عن ترجمة هذا كله الى سلوك حقيقى وما يتربط به من مفاهيم وقيم وعادات ومهارات وأنماط تفكير تجعل الفرد أقدر على التكيف مع الحياة خارج المدرسة وأقدر على العمل الاجتماعى مما يطور حياة الفرد وحياة المجتمع.

ولكن ما هو المقصود بالقوى الإجتماعية المؤثرة فى المنهج؟ ان لكل مجتمع ثقافته التى شارك الانسان فى تشكيلها وصناعتها وتهذيبها وتطويرها على مر العصور وهى بهذا تعنى كل خبرات الماضي وجميع أنماط الحياة السائدة فى المجتمع سواء كانت فكرية أو مادية، وبذلك فكر المجتمع جانباً جوهريا من الثقافة اذ انها أداة لتحليلها ونقدها وتنقيتها وتطويرها، ولذلك من الضرورى ان يجرى تحليل دقيق للمفاهيم والقيم والمبادىء التى يلتزم بها المجتمع ويسعى الى اقامة الحياة على أساسها، وذلك لتحديد الفلسفة التربوية التى يجد الالتزام بها فى بناء المنهج وتنفيذه، بمعنى أن المدرسة يجب أن تكون لها فلسفة تربوية نابعة من فلسفة المجتمع حتى تصبح معبرة عن هذا المجتمع، هى عندما تتبنى فلسفة تربوية معينة نابعة من أصولها الاجتماعية يكون عليها أن تحدد محتوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس وتكتيكاته والأنشطة والوسائل بحيث تعمل كلها فى اطار مستق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب فيها، وليس معنيس ذلك أن وظيفة

المدرسة هى مجرد دعم المجتمع وترجمتها الى سلوك وافعى لدى التلاميذ، ولك المقصود أن وظيفة المدرسة هى مجرد دعم المجتمع وترجمتها الى سلوك وافعى لدى التلاميذ، ولكن المقصود أن وظيفة المدرسة يجب أن تذهب الى أبعد من ذلك بحيث تكون عامل ترقية وتطوير، بمعنى أنه اذا كانت التربية عملا وفعلا اجتماعيا فيجب أن تتسم بالايجابية وليس مجرد كونها عامل نقل ومحافظة على أوضاع معينة، من ثم فإن المدرسة مطالبة بترجمة هذا الواقع الى مواقف تعليمية تؤثر فى التنظيم المعرفى والانفعالى للمتعلمين وتتيح لهم الفرص للدراسة والتحليل اعمال الفكر لدعم واثراء تلك المفاهيم والقيم والمبادىء ولتطوير ما هو قائم فى الاتجاه السليم تحقيقا لحركة المجتمع ونموه، فليس من المقبول حاليا أن تقف المدرسة عند مستوى بيان أبعاد الواقع الاجتماعي وإنما يجب أن تذهب الى مستوى تطوير هذا الواقع، ومن ثم تختلف نوعية الفرد المطلوب، فهو ليس مجرد فرد قادر على سرد حقوق وواجبات المواطن فى مجتمع ما أو معرفة تنظيمات معينة، أو ذكر بعض فقرات من وثائق معينة، وانما المطلوب هو فرد قادر على تمثل كل ماتحتويه تلك الوثايق بحيث يكون هذا جزءا جوهريا ونمطاً عاماً فى سلوكه وشخصيته.

الفصل السادس

المشكلة والمنهج

هناك العديد من نظريات التعليم، ونـظريات النمو المعرفى والأخلاقى، وكذا نظريات الواقعية، وهى كلها نظريات تبحث فى أفضل الظروف والعوامل التى يمكن أن تؤدى الى أفضل نواتج للتعلم، ومـهما كانت نوعية هذه النظريات أو غيرها من الـنظريات المتعلقة بالسلوك الانسانى والتى يفترض فيها انها تسـاعد المعلم فى أدائه للعمل فهى لاتعيد كافية في حد ذاتها لهذا الغرض، حـيث أنها لاتقدم للمعلم مايكفى لبيان كـيفية ممارسة العمل فى الميـدان، وللافادة من أسس هـذه النظريات ومـفاهيمهـا كان من الضرورى مـعالجة النواحى الآتية:

١ـ المناهج ونظريات التعليم

٢ ـ المناهج ونظرييات الواقعية

٣ـ المناهج ونظريات النمو المعرفى

أولا: المناهج ونظريات التعلم:

تحتاج عمليات المنـاهج الى خلفية واسعة حول كيفية حدوث التـعليم والظروف التى يجب توافرها ليتـم التعلم على نحو أفضل، ولذلك فإن دراسة نظـريات التعلم يمكن أن توضح بـعض الأمور الغامضـة والتى تشمـلها ممارسات المـعلم، . ان مانجده فى مـعظم كتابات علم النفس تحت عنوان «نظريات التعلـم» لايقدم للمعلم توجيهات محددة تصلح للاستفادة منها أو العمل بمقتضاها فى المواقـف التعليمية، وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى التبايـن بين العمل فى إطار نـظرية من نظريات التـعلم والعمل من أجـل وضع خطة أو ارشادات وتوجيـهات للمعلـم، كما أنها من بـين الأسس والتقاليـد العلمية أن تـبحث النظرية العلمية فى عدد كبير من الـظاهرات باستخدام أقل عدد ممكن من القوانين، وإذا كانت النظرية العلمـية على درجة كبيرة من التعقيد فإن النظرية فى الـعلوم السلوكية تعد أكثر تعقيدا وذلك لتعلقها بالمشاعر الانسانـية وسلوك الانسان، على أننا كمعلمين لسنا فى حاجة الى دراسة متعمقة لتلك النظريات ولكن ما يعنينا فى هذا المجال هو تعرف الفروق بين تلاميذنا وكذا أوجه الاتفاق والتشابه بينهم.

فالسلوكيون يرون أن الشرطية هى الوحدة الأساسية للتعلم، وهى تعبر عن الاتصال أو الترابط بين مثير من ناحية واستجابة من ناحية أخرى، كما يرى أصحاب الشرطية الكلاسيكية والتى يمثلها (بافلوف pavlov) ان الاستجابة المرتبطة بالمثير تتميز بأنها انعكاسية ولا إرادية، بينما يلاحظ أن الاستجابة عند كل من (ثورنديك Thorndike) وأخيراً عند (سكنر Skinner) تتميز بأنها أكثر تعقيدا من الصورة التى يراها بافلوف، ولقد حاول كل من بافلوف وسنكر عزل بعض المثيرات والاستجابات معمليا لدراسة العلاقات بينها، ومع ذلك فإن واقع الأمر هو أننا فى أثناء المرور بالمواقف التعليمية نواجه أعداد كبيرة من المثيرات والاستجابات والتى يصعب وضع حدود فاصلة بينها، وخاصة أنها تكون فى الغالب على درجة كبيرة من التعقيد والتزامن فضلا عن أن الكثير منها ربما لايتوقع المعلم حدوثه أو ظهوره فى أداء تلاميذه، ولذلك فإن التفكير فى الشرطية كوحدة أساسية للتعليم يعد أمراً محدود القيمة بالنسبة للمناهج الدراسية للمعلم على وجه الخصوص ولاسيما إذا وضعنا فى الاعتبار كافة الأبعاد الشخصية والاجتماعية لكل من المعلم والمتعلم وما يصاحب تلك الأبعاد من مثيرات واستجابات يصعب حصرها وضبطها فى المواقف التعليمية، ومع ذلك فهناك إمكانية للإفادة من فكر السلوكيين فى معرفة الأسباب المسئولة عن كراهية الطفل للرياضيات أو عدم اهتمامه بدراسة اللغة على سبيل المثال. ويمكن الافادة من هذا الفكر أيضا فى التفكير فى كيفية مساعدة الطفل علي تعلم شيء ما إذا لم يكن محجما عن تعلمه.

ولقد استطاع سكنر (هل Hull) يدخل نوعا من التطور على وحدة التعليم التى أسفر عنها فكر السلوكيين (مثير ـ استجابة) فقد كان هل أكثر ميلا الى توجيه اهتمامه الى مايحدث فى داخل المتعلم، أى تلك العمليات التى توجد بين المثير والاستجابة والتي يمكن ان يقوم بها الفرد عند مواجهته بمثير معين وانتقاء استجابة ما تلائم أو تتفق مع طبيعة المثير، وبالرغم من ذلك يلاحظ أن هل كان فى فكره بعيدا عن مجال العمل العادى والممارسة التى تهم المعلم، وقد كانت فكرة التعليم المبرمج وتطبيقاته العلمية

وتعلم المهارات من مظاهر التجديدات التربوية التى تأثرت الى حد بعيد بفكر هل فى هذا المجال .

وحينما تأثر مجال التعلم بالنظرية فى مجال الإدراك ظهر نظرية الجشتالت والتي تعنى النمط أو الشكل أو الصورة، وقد امتد تأثير النظرية فى مجال الإدراك الى مجال التعليم من خلال حل المشكلات (problemsolving) على وجه الخصوص.

وتوجه نظرية الجشتالت فى ملامحها العامة الاهتمام إلى بعض التكوينات الداخلية والتى يتعملها الفرد أكثر من توجيه الاهتمام الى الاستجابات الشرطية الخارجية، وقد كان لهذا الاتجاه تأثيره الواضح على عملية التربية بما فى ذلك فكر برونز فيما بعد، ومع ذلك فان هذه النظرة تعد أقل ترابطاً من الناحية المنطقية اذا ما قورنت بنظريات السلوكيين، فضلا عن أنها تعد أكثر صعوبة من نظريات السلوكيين من حيث مدى امكانية ترجمتها الي اجراءات عملية يستفاد منها فى عمليات المنهج المدرسى، ولقد كان العمل التجريبى فى دراسة (كولر Kohler) على القرود سبيلا الى تأكيد أهمية خبرة الفرد السابقة بالمواد والمواقف والأحداث وضرورتها لحل المشكة عن طريق البصيرة (Insight) هذا كما كان كتاب (فرتهيم Werthemier) productive thinking رائدا وأساسا قامت عليه أعمال برونر ودنيس (Dienes) فى مجال تدريس الرياضيات، ويؤكد فرتهيمر على أنه فى حالة تعلم القواعد بدون الاهتمام بعملية الفهم، فان هذا يؤدى الى فشل المتعلم فى استخدام تلك القواعد وتطبيقها فى المواقف الجديدة، الأمر الذى أصبح حقيقة بديهية أثبتتها بحوث عديدة فى العصر الحاضر.

وقد كان (لفينLevin) مما أسهموا فى تطوير فكر الجشتالت فى مجال علم النفس الاجتماعى والشخصية، وقد استخدم ليفين مصطلحات يشبع استخدامها فى علم الطبوغرافيا والطبيعة والكيمياء والرياضيات مما جعل فكره يوصف بزنه فكر مستعار أكثر من كونه فكراً ينحو نحو الضبط والإحكام، ومع ذلك فقد كان لليفين الفضل فى توجيه الاهتمام الى أمور يجب أن يكون المعلم واعيا بها، وهى الخبرات السابقة للمتعلم ومعارفه السابقة.

وفى ضوء ذلك يمكن القول أن هاتين النظريتين حاولتا حصر كل التعلم الأنسانى فى نظرية واحدة يحكمها عدد محدود من القوانين، وهو الأمر الذي تخلت عنه النظريات الأكثر حداثه، ومع ذلك فإن هاتين النظريتين كان لها التأثير البالغ فى مجال علم النفس التربوى والذى لايزال مرئيا حتى الآن وخاصة عند (هاولو Harlow) و(برفلين و(برلين Berlyne) و(أوزويل)Ausuble و(باندورا Banduar) و(برونرز Bruner) و(جانييه Gagne).

فقد حاول جانييه على سبيل المثال سنة ١٩٤٧ أن يقدم فكرا متطورا يعرض فيه نظريته والعمليات المعرفية المتضمنة بها، وقد استندت هذه النظرية الى مسلمة أساسية تعتبر عملايت التعلم عمليات مشابهة للعمليات التى تتم فى الحاسبات الألكترونية، ومن ثم نجد أنه ركز معظم الاهتمام فى مسألة الصلات والتفاعلات التى تجرى بين المدخلات والمخرجات، أى بين المثيرات من ناحية وسلوكيات الفرد المتعلم من ناحية أخرى، ويعد هذا الفكر مزيجا بين الفكر المبكر للشرطين (الجشتالت) كما أنه يعد فكرا على درجة كبيرة من الاتقان المتطور، ذلك أنه عرض الشروط المناسبة لعملية التعلم كما انه اجتهد فى هذه العملية وكذا الطرف التى يستطيع المعلم أن يستخدمها فى تنفيذ المناهج الدراسية، ولما كان جانييه يمثل اتجاها فكرياً فى علم النفس التعليمى استهدف تقديم نموذج لنظرية تعليمية أكثر من كونها نظرية فى التعلم، لذلك رأينا أن نعرض فكره بشىء من الإيجاز فى هذا المجال، على أننا سنقدم معالجة أكثر تفصيلا لفكره عند معالجة الجانب الخاص بنظريات التعليم.

وفى ضوء ماسبق يتبين أن الجهود التى بذلت فى مجال نظريات التعلم قد قدمت الكثير من الاسهامات التى تعد علامات مميزة فى تاريخ تطور الفكر فى هذا المجال، ولقد كان لتلك الاسهامات دوراً فعالا فى القاء الضوء على بعض عوامل التعلم، الزمر الذى كان انعكاساته على عملية المناهج الدراسية.

ثانيا: المناهج ونظريات الدافعية:

لايزال مصطلح دافعية (Motivation) مجالا للبس والغموض، ومع ذلك فهى تشير

الى التوجيه الداخلى أو الخارجى، وتتضح هذه الفكرة فى النظريات التى تصدت لدراسة هذه الظاهرة، فهناك ما يؤكد على أهمية المثيرات الخارجية التى تؤدى بالفرد إلى أن يسلك سلوكاً معيناً أو يستجيب استجابة ما، وهناك ما يؤكد على أهمية الظروف أو العمليات الداخلية المتعلقة بذات الفرد والتى تجعله يسلك أو يستجيب على نحو أو آخر، وعلى الرغم من أن هناك من النظريات ما يتبنى أحد الاتجاهين والبعض الآخر يتبنى الاتجاه الآخر إلا أن هذا التقسيم لا يعد أمراً نهائيا أو قاطعا، وخاصة أن النظريات التى تمثل الاتجاهين تقوم على عوامل أو أسس بيولوجية، بل أن معظمها يولى بعض الاهتمام أيضا الى ما يجرى من تفاعلات بين الظروف الخارجية والداخلية، أى تلك الظروف التى يرجع بعض منها الى البيئة المحيطة والبعض الآخر الى تكوين الفرد ذاته.

وتعد الحاجة (Need) جوهر نظريات الدافعية التى تدفع الفرد وتوجهه للبحث عن سبيل لخفض الحاجة واختزالها، ومن ثم تميل الأفعال أو الأساليب التى يستخدمها الفرد فى سعيه إلى خفض الحاجة الى التكرار فى مواقف أخرى، أى أن الفرد تعلم شيئا جديدا وهو كيفية اختزال الحاجة التى يشعر بها، ومع هذا فقد وجه النقد الى هذا النموذج فى تفسير التعلم حيث قيل «أنه يعبر عن سلوك الحيوان الذى يختلف عن السلوك الإنسانى وخاصة أنه ليس من اليسير أن نحدد حاجات الإنسان».

وقد حاول «هل» أن يضع نظاما للمعززات الثانوية التى يتعلمها الفرد من خلال تفاعلاته الإجتماعية والتى تستخدم لإشباع الحاجات الأساسية، ومع ذلك فإن هذا النظام عجز عن تفسير الكثير من الظواهر التى تتلو إشباع تلك الحاجات.

وقد رفض بيترز (peters) الفكرة القائلة بأن الدافع يكمن وراء أى فعل أو سلوك يصدر عن الفرد، وهو يرى أن الكثير من مظاهر سلوك الفرد يمكن تفسيرها وفهمها من خلال المضمون الاجتماعى الذى ينتمى إليه ومن خلال أهدافه التى يرجو تحقيقها فى هذا المضمون، وقد أفاد هذا الفكر فى تعرف الأسباب الكامنة وراء سلوك معين فى المواقف التعليمية، إلا أنه لم يقدم الإجابة عن التساؤل الذى يطرحه المعلمون والمتعلق بكيفية إيارة الدوافع أو دفع الأطفال لتعلم شىء ما.

أما سكينر فقد نفذ معظم أعماله على الحيوانات الجائعة موجهاً معظم اهتمامه الى بيان آثار عملية التعزيز على التعلم، إلا أنه لم يتعرض لما يجب تعزيزه وأسباب التعزيز، ومع هذا فقد كان للمبادىء التى توصل إليها التأثير الواضح على التعلم الإنسانى.

وقد استند فى أعماله على الأعمال السابقة لثورنديك الذى قرر أن الأفعال أو الاستجابات التى يتلوها شعور بالسرور تكون أكثر قابلية للتكرار والعكس صحيح. وقد اختار سكينر فى أعماله مواقف سلوكية لتجيب الآثار المترتبة على عملية التعزيز وخاصة فى مجال الطيور وهو الأمر الذى لايزال الكثيرون يرفضونه فى مجال التعلم الإنسان، ومع ذلك فإن الشىء المؤكد هو أننا نعزز سلوك الآخرين وخاصة تلاميذنا بصفة مستمرة، بالاضافة الى أننا نتلقي تعزيزا من الآخرين لما يصدر منا من مظاهر سلوكية، ولذلك فإن المناهج الدراسية تعد محاولات لتعديل سلوك التلاميذ، ومن ثم يجب أن يبذل أقصى جهد ممكن لتعزيز المرغوب فيه من الاستجابات وعدم تعزيز الاستجابات غير المرغوب فيها. ويرى سكينر أن استخدام التعزيز فى عملية التعلم يحتاج بداية الى اختيار نوع التعزيز الذى يمكن أن يناسب كل فرد ثم تحديد السلوك المراد تغييره على نحو دقيق ووضع مستوى التكرارات المطلوبة لهذا السلوك، واستخدام نوع التعزيز المختار فور ظهور السلوك المطلوب، كما يرى أنه ليس من الضرورى أن تتم عملية التعزيز فى حالة تكرار ظهور الاستجابة المطلوبة وإنما يكفى التعزيز فى أول حالات ظهورها فقط، كما أكدت دراسته أن الإختلاف فى نظم التعزيز يؤدى الى استجابات متباينة، وهو يقصد بنظم التعزيز ثبات الفترة الزمنية التى تسبق عملية التعزيز أو تغيرها كما يقصد عدد التعزيزات التى يحصل عليها الفرد سواء كانت بمعدل ثابت أو بمعدل متغير.

والمعلم كمصدر للتعزيز ليس هو المصدر الوحيد، فقد يعزز التلاميذ سلوكهم ذاتياً بدافع إهتمامهم بالمادة الدراسية أو بدافع مقارنة أفكارهم ومفاهيمهم بالمادة الدراسية التى يتحيها المنهج الدراسى، ولقد لوحظ ان مناهج الجامعة المفتوحة تستخدم هذا الاسلوب مع مختلف نوعيات الدارسين ومستوياتهم.

وتعد المواد المبرمجة تطبيقا للمبادىء التى قررها سكينر فى نظريته حيث تجزأ

المعلومات الى جزئيات صغيرة تقدم الى الفرد الذى يتلقى تغذية رجعية مستمرة بناءا على الأداء الذى يصدر عنه إزاء كل جزئية من تلك الجزئيات. وقد قدم سكينر أيضا معالجة لموضوع الحوافز (Incentivves) وأهميتها وكيفية استخدامها فى المواقف التعليمية.

وإذا كان سكينر قد أولى معظم الاهتمام لمسألة التعزيز الخارجى نجد أن أصحاب اتجاه علم النفس الإنسانى قد أولوا معظم إهتمامهم الى التعزيز الذاتى حيث يقوم الفرد بتعزيز ذاته، أى تعزيز الأداء الذى يصل اليه ويسلك بمقتضاه مستغلا إمكاناته الخاصة التى يمتلكها، وهم يرون أن الفرد فى هذه الحالة ليس فى حاجة الى تعزيزات خارجية أو نظام للثواب والعقاب. ولقد كان هذا الاتجاه الإنسانى فى علم النفس التربوى بمثابة رد الفعل للاتجاه السلوكى الذى ظل مسيطراً على الميدان حتى الستينات، وكذا رد الفعل لنتائج التجارب التى أجريت على الحيوانات ومحاولة تعميمها على التعليم الانسانى. وقد تبنى هذا الاتجاه (ماسلو Maslow) ، (شوتز Schutz) و (روجرز Rogers) وغيرهم، إلا أن ماسلو يعتبر أكثرهم تميزاً، اذ أنه حاول فى فكره أن ينحو نحواً عملياً وتطبيقاً، كما كان اهتمامه موجها إلى الإنسان، وم ذلك فلم يغفل الحيوان، أى أنه حاول أن يصل بين الجانبين للنظر فى مسألة الدوافع الكامنة وراء السلوك الحيوانى والإنسانى، ومن ثم نجد زن ماسلو قد قدم نظاما مقترحاً للحاجات.

ويشير ماسلو فى معالجته لهذا النظام الى أن الانسان يسعى الى اشباع هذه الحاجات فى المستوئ الأدنى قبل المستوى الأعلى، وحينما يشبع الانسان هذه الحاجات يصب متميزا بالصفة الإنسانية، وعلى الرغم من بعض النقد الذى وجهه الى هذا النظام وخاصة فيما يتعلق بإغفاله لبعض الحاجات الأساسية بالجانب الدينى إلا أنه مفيدا فى مجال المناهج، حيث يجب التأكد بداية أن الفرد أتيحت له فرص إشباع تلك الحاجات قبل البدء فى النظر الى المستويات البعدية والتى يمكن أن يصل اليها الفرد. ويرى روجرز أن الفرد يوجد فى المواقف التعليمية بكليته، أى أنه يتعامل مع تلك المواقف انطلاقا من النواحى المعرفية والانفعالية المتكونة لديه، وأنه هو الذى يبادر باعمال الفكر فى اتجاه أو آخر وعند مستوى أو آخر، كما يرى أن هذه المواقف تؤثر فى السلوك بدرجات مختلفة،

كما قد يكون لها تأثيرها فى اتجاهات الفرد وربما فى شخصيته، كما أن تلك المواقف تكون موضع تقويم من جانب الفرد إذ انه ينظر اليها من زاوية تساعده على تعرف مدى ملائمتها لما يشعر به من حاجات، وكما قد ينظر إليها من حيث مدى كفايتها لتعليمة مايود تعلمه، أو من حيث كفايتها لاستجلاء الغموض المحيط بخبراته السابقة. ولقد كان لهذا الفكر أنعكاساته على المناهج الدراسية حيث بدأ المختصون بعمليات المنهج فى التفكير فى مسألة مايجب أن يعرفه التلاميذ من ناحية وما يمكن ان يكون ذا دلالة بالنسبة لهم من ناحية أخرى، ولقد تأثر البعض بهذا الاتجاه لدرجة أنهم اعتبروا أن تدريس مايود الفرد معرفته يودى الى تعلم أفضل، وبالتالى يصبح فن التدريس هو معرفة المعلم للوقت المناسب للتشجيع والوقت لممارسة الضغط على الفرد والوقت المناسب لتركه لحاله.

ثالثا: المناهج ونظريات النمو المعرفى:

كان لعديد من نظريات النمو المعرفى والاجتماعى والأخلاقى انعكاسات واضحة على المناهج الدراسية، وقد لجأ المتخصصون فى مجال المناهج الى تلك النظريات من أجل التوصل الى تحديد مايجب تقديمه إلى المتعلم وكذا كيفية تعليم مايتم اختباره من مختلف المجالات المعرفية، ولقد زاد اقبال المشتغلين بميدان المناهج على تلك النوعيات من النظريات بصفة خاصة عندما ظهرت دراسات عديدة فى مجال طبيعة المتعلم وإمكاناته وطبيعة عمليات التفكير، ولذلك سنحاول فيما يلى أن نعرض فى إيجاز أهم ملامح فكر بياجيه (piaget) وبرونر (Bruner) وإنعكاسات كل منهما على عمليات المنهج كفكرين اختصا بعملية النمو المعرفى:

١ــ بياجيه:

كان محور إهتمام بياجيه فى معظم أعماله موجها نحو دراسة المعرفة من حيث علاقتها بالنمو المعرفى لدى المتعلم مع التركيز على نمو الفكر الرياضى المنطقى. ولذلك وضع نظاما لنمو المفاهيم أشار فيه الى أن هذه العملية تقوم على ثلاث أسس هى: المنطق(Logic) والنسبية (Relativity) والتفاعلات التبادلية (Dialecties)، فالمنطق فى

فكره يحتل مكانة جوهرية، فهو يرى أنه مفتاح الفهم الانسانى على اعتبار أن العلق يتضمن هذه العملية بحكم طبيعة العمليات البيولوجية والقوانين التى تحكم العالم الطبيعى. أما بالنسبة فهو يرى شأنها أن الحكم الذى يصدره فرد ما فى موقف ما يتضمن عادة جانبا أو عنصرا ذاتيا أى أنه يعتمد على موقف ومكانة الشخص الذى يصدر الحكم، ولذلك يرى أن الحقيقة ـ كما يعبر عنها هذا الفرد فى حكمه ـ تعد أسقاطا أو تجسيد لفكر الفرد، ويلاحظ ان بياجيه اتجه فى تفكيره نحو الاهتمام بالبنى المعرفية أكثر من تفكيره نحو الاهتمام بالبنى المعرفية أكثر من مجرد الاهتمام بعملية إكتساب المعرفة.

أما بالنسبة للتفاعلات التبادلية فهو يرى أن النمو العقلى ماهو الا عملية دينامية وخاصة أنه يرتبط بمستوى النضج والخبرات الطبيعية والإجتماعية المحيطة بالفرد، ولذلك فإن الفرد كثيرا مايوجد فى مواقف يكون عليها فيها أن يختبر العديد من الفروض التى تساعده على التوصل الى الحقيقة وإصدار الأحكام المناسبة، لذا أشار بياجيه الى مفهوم التوازن(Equilibration) على اعتبار أنه يحدد درجة التفاعل ومستواه بين الثلاث أبعاد الأخرى، وهو يرى أيضا أن النشاط العقلى فى جميع مستويات النمو تتوقف على التغيرات التى تطرأ على البنية العضوية للفرد والمثيرات البيئية المتغيرة وما يجرى من احتكاكات وتفاعلات بينها.

ولقد كان لفكر بياجيه فيما يتعلق بعملية نمو المفاهيم التأثير الواضح على كثير من مشروعات تطوير المناهج ومثال ذلك مشروع نفيلد (Nuffield) فى تطوير مناهج الرياضيات والذى اعتمد فى أساسه على التسليم بالمراحل التى تضمنها فكر بياجيه عن هذا الجانب، على أن مايهمنا فى هذا المجال هو معالجة المراحل التى تهم المعنيين بعمليات المناهج وهى:

(أ) المرحلة الحسية الذاتية (preo[perational)

وتبدأ هذه المرحلة من سن الرابعة حتى السابعة، وفى بداية هذه المرحلة يعتمد الفرد على المدركات التى توجد فى بيئته، ويبدو عليه فى هذه المرحلة أنه غير قادر على الاحتفاظ فى عقله بأكثر من شىء واحد مما يراه فى موقف واحد، كما أنه لا يستطيع

من الناحية العقلية أن يأتى بعكس أو ضد الشيء أو العملية التى سبق له أن رآها.

(ب) مرحلة العمليات الحسية الأساسية (concrete operations):

وتمثيل هذه المرحلة مابين السابعة والحادية عشر، وهو يرى أن احتفاظ الفرد بما يتعلمه يعد ضروريا لأنه يمثل الأساس الذى تعتمد عليه عملية التفكير، فقد يعى الطفل صورة أرقام مختلفة فى عملية جمع معينة مثل ٢ + ٦ = ٨ أو ١ +٤+٣= ٨ وهاتان الصورتان أو غيرهما من الصور تساعد الفرد فى مواقف عليه فيها استرجاع هذه الصور لتلك الأرقام للتفسير. وهو يرى أن الفرد بناء على ذلك يستطيع أن يدرك معنى الوزن فى أوائل هذه المرحلة، وإن كان إدراكه لمعنى الكلمة لايتم الا قرب نهايتها، بالاضافة الى قدرته على التحليل والتصنيف وهى عمليات تعد أساسية لعملية تكوين المفاهيم.

(جـ) مرحلة إدراك المجردات (Formal operatious)

وتمتد هذه المرحلة فيما بين الحادية عشرة وحتى الخامسة عشر، وفى هذه المرحلة يستطيع الفرد أن يصل الى عملية فرض الفروض حتى فى حالة غياب الأدلة المادية وقبول المسلمات، كما يستطيع أن يمارس هذه العملية على أسس عقلية وليس عن طريق المحاولة والخطأ كما هو الحال فى المراحل السابقة. كما يصبح واعياً بطبيعة تفكيره، ويكون قادراً على التبرير والتعامل مع العلاقات المعقدة (النسبية والترابط).

ولقد تأثرت مشروعات عديدة فى مجال تطوير تطوير المناهج بهذا الفكر والخطوات التى اشتملها، ومع ذلك نجد أن لاوتون قد أشار الى أن فكر بياجيه يعد مفيداً ولكن بطريقة سليمة، بمعنى أن فكر بياجيه يفيد عمليات المنهج فى تعرف ما لا يجب أن نحاول تعليمه للطفل فى مختلف المراحل، هذا ولقد لوحظ أن معظم البحوث والدراسات التى أجريت فى مجال فكر بياجيه اهتمت بالبحث فى العوامل التى يمكن أن تؤدى الى الاسراع فى انتقال الفرد من مرحلة إلى أخرى، ولقد طبقت معظم أعمال بياجيه فى مناهج العلوم والرياضيات ولا تزال الحاجة قائمة الى بحوث فى مجالات معرفية أخرى، ولاشك أن فكر بياجيه كان له أصداء واسعة الانتشار وإنعكاسات واضحة على المناهج

الدراسية وخاصة فيما يتعلق منها بمسألة التعلم عن طريق الاكتشاف وبيان الفروق النوعية بين تفكير الصغار والكبار.

٢- برونر:

اعتمد برونر فى فكره على ماقدمه بياجيه، وان كان برونر أكثر مرونة فى نظرته الى مراحل تطور التفكير والتى عرضها فى ثلاث صور وأشكال:

(أ) المرحلة التى يسود فيها الإدراك الذاتى للماديات

(ب) المرحلة التى يسود فيها التخيل

(جـ) المرحلة التى تسود فيها الرمزية

وهو يشير الى أن وصول الفرد إلى مستوى هذه المستويات إنما يعتمد على مستوى النضج الذى يصل اليه وشخصيته ونوع العمل الذى يقوم به ونوعية التأثيرات الثقافية التى يتعرض لها، حتى اذا ما وصل الفرد إلى مستوى متقدم من النضج فنجد أنه يمتلك هذه الصور أو النماذج الثلاثة.

ويرى برونر أن مراحل النمو المعرفى تستقر لدى الفرد وتصبح عمليات ذاتية شأنها فى ذلك شأن الكثير من الأمور التى تفرضها الثقافة التى يعيشها الفرد. ولقد أثار برونر فى فكره ثلاث قضايا أساسية هى: نمو المتشابهات The growth of equivalence نمو عملية البحث الفعال عن المعرفة The development of efficient information وعملية التثبيت كأساس للتفكير.

وهو يقصد فى القضية الأولى الإشارة إلى أن الطفل فى سنى حياته الأولى يستطيع أن يصل إلى الأشياء المتشابهة والتى تنتمى الى قسم أو مجموع معين يستطيع أن يعبر عنها بلغته وإن كان لايستطيع أن يترجم ما يقوله إلى أفعال مناسبة، أما بالنسبة لمسألة نمو عملية البحث الفعال عن المعرفة فيقصد برونر أن الطفل ربما لايرى إلا جانبا واحداً لمشكلة ما فى السنوات الأولى ولكنه يستطيع أن يرى جوانب أخرى فيما بعد، حتى يصل الى مرحلة يكون فيها قادرا على تحليل المعلومات المتاحة، هو الأمر الذى يرتبط

بنموه من الناحية اللغوية، أما عملية التثبيت للتفكير فيرى برونر أن الفرد حينما يكون عليه أن يفعل شيئا أو أن يستجيب استجابة لفظية يكون قادرا على استخدام ما سبق له اختزانه أو الاحتفاظ به من سلوك ومعارف.

وقد كان لفكر برونر انعكاساته على المناهج، وخاصة أنه قام بالتأكد من صحة فروضه فى مجال الرياضيات ومجال العلوم الإنسانية، على أنه لم يكن من بين أهدافه الخوص فى محتوى دراسى معين وتلقينه للفرد وإنما كان هدفه الرئيسى هو تنمية الناحية المعرفية وما تشمله من قوى لدى الفرد، إذ أنه آمن بأهمية هذا الأمر وجدواه كسبيل لثقة الفرد فى مهاراته المعرفية وتقديره للفكر الانسانى وإعطاء نماذج عملية يستطيع الفرد من خلالها أن يحلل الإطار الاجتماعى الذى يعيش فيه، وإنما الإحساس بالاحترام نحو قدرات الإنسان وأن العقل الإنسانى قادراً على التطوير، ولذلك فانر برونر كان أكثر اهتماما بالبحث فى سبل وضمانات الإسراع بالنمو المعرفى للفرد، الأمر الذى جعل منه صاحب فكر مختلف عن الكثيرين الذين يرون تعليم مادة أو مهارة معينة فى سن أو مرحلة دون غيرها، وهو إن كان يرى ضرورة الاهتمام بداية بالعمليات والمهارات المعرفية وبناء الاتجاهات فانه لايقصد التقليل من قيمة الحقائق أو المعلومات، وإنما يقصد أن تكون خاضعة فى تحديدها واختيارها لمدى فعاليتها وجدواها بالنسبة لتحقيق الهدف الأساسى وهو تحقيق النمو المعرفى لدى الفرد.

وبالرغم من تأثر الكثير من مشروعات المناهج بفكر برونر الا أن النقد الأساسى الذى وجه اليه انه اهتم بالنمو المعرفى على حساب النمو الانفعالى، ومع ذلك فان الشىء المؤكد هو أن برونر استطاع بفكره فى مجال النمو المعرفى أن يقدم إسهاما جيداً فى تطوير المناهج.

ومهما يكن من أمر تلك النظريات وعلاقتها بالمناهج، فان المعلم من حيث حاجته الى نظرية تدريسية أو تعليمية يجب أن يكون على درجة كبيرة من الوعى بطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التى يمكن ان يحدث فيها التعلم على أفضل نحو ممكن، ولذلك يمكن القول أن دراسة هذا الجانب تعد أساسا هاما وضروريا يفيد من يتناول المنهج على

المستوى التخطيطى أو التنفيذى فى النواحى الآتية:

١ـ تحديد وصياغة أهداف المنهج على نحو متسق مع خصائص المتعلم.

٢ـ اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ وتطويعها بحيث تيسر التعلم.

٣ـ اختيار الاستراتيجيات والتكتيكات التدريسة المناسبة للتلاميذ.

٤ ـ تحديد أفضل الظرف لتوجيه التلاميذ سواء على المستوى الفردى أو الجماعى.

٥ ـ تحديد مجالات النشاط المناسبة للتلاميذ والتنويع فيها بما يتفق مع اهتماماتهم واستعداداتهم وقدراتهم.

٦ ـ استغلال طاقات وإمكانات كل تلميذ للتعلم الى أقصى درجة ممكنة.

٧ ـ اختيار الوسائل التعليمية التى يمكن ان تثير اهتمامات التلاميذ ودوافعهم وميولهم.

٨ ـ اعداد واستخراج أساليب ووسائل التقويم المناسبة لكل تلميذ مما يؤدى الى وضوح الرؤية بالنسبة لمدي تقدم كل منهم نحو الأهداف المرغوب فيها.

وعلى ذلك فإنه من الأهمية يمكان أن يدرك كل من له علاقة بالمنهج أن:

أولا: النمو عملية مستمرة متوحدة فى ظل الظروف البيئية المواتية:

إن نمو الفرد عبر حياته عملية تتسم بالاستمرار، بمعنى أن حالة الطفل الراهنة هى محصلة لحالته فى الماضى كما أنها تشارك فى تشكيل حالته فى المستقبل كما أن دراسة حالته فى الماضى والحاضر يمكن استخدامها للتنبؤ بمستقبله القريب. ومن ثم فإن الاعتقاد فى ظهور بعض الخصائص على نحو فجائى أصبح أمراً مرفوضاً ولا يستقيم مع الدراسات والأبحاث المعاصرة.

وصفة الاستمرار هذه لاتنسحب على جانب دون غيره من جوانب النمو، فهناك استمرار فى نمو الجانب العقلى والجانب الانفعالى والجانب الجسمانى والجانب الاجتماعى وإن اختلفت معدلاته من جانب لآخر، وفى الجانب الواحد من مرحلة

لأخرى، كما تقوم العلاقة بين هذه الجوانب على أساس التفاعل بمعنى ان كل جانب من الجوانب الأخرى ويتأثر بها، ومعنى ذلك أن هناك توجد بين هذه الجوانب فى داخل الفرد الواحد. واذا كان النمو يتسم بالاستمرار والتوحد فإن ذلك يتوقف بدرجة كبيرة على الظروف البيئية المحيطة بالفرد، والمقصود بالبيئة فى هذا المجال هو كل العوامل الخارجية التى تؤثر تثيرا مباشراً أو غير مباشر على الفرد فى مختلف المراحل العمرية، وتشمل البيئة بذلك جميع العوامل المادية والاجتماعية المحيطة بالفرد.

وتشارك البيئة بقدر كبير فى تشكيل شخصية الفرد وفى تحديد استجاباته وأنماط سلوكه إزاء مواقف الحياة، فالبيئة الاجتماعية التى ينشأ فيها الطفل تشكله اجتماعيا وتجعل منه شخصية إجتماعية ذات سمات خاصة، وكذلك الطبقة الاجتماعية والمستوى الاقتصادى وأسبوب التوجيه التربوى والنفسى تؤثر بشكل واضح على نمو الفرد ونمط شخصيته. وعلى ذلك فان البيئة كلما كانت صالحة أدى ذلك الى التأثير السليم فى النمو. وكلما كانت البيئة غير صالحة أدى ذلك الى تأثيراً سيئا على النمو.

ثانيا: لكل طفل مسار خاص لنموه يقاوم العوامل الدخيلة:

إن النمو مسألة فردية بالنسبة لكل طفل ويجب أن ننظر الى كل طفل على هذا الأساس، كما أن الرعاية المثلى تحقق للطفل خطته فى النمو بمعنى أن أى محاولات تبذل لفرض النمو عنوة إنما تقابل بالمقاومة، فالطفل حينما يدفع لتعلم المشى قبل أن يكون على استعداد لذلك إنما يحتاج لوقت وجهد كبيرين، ومع ذلك فهو سرعان ما يقف على قدم المساواة مع أقرانه فى الوقت المناسب، ومعنى ذلك أن الطفل حينما يكون فى حالة نمو بصورة طبيعية وبمعدل معين إنه ينزع الى مقاومة أى إحلال لعوامل يمكن أن تؤدى الى استشارة أو حرمان، بل ونجده يميل الى استئناف النمو بالمعدل الأصلي الخاص به بمجرد زوال هذه العوامل الدخيلة. ان الطفل يرفض عادة تلك الخبرات التى لم يستعد لها، أى أن دفعه للتعليم إلى أكثر مما يؤهله له معدل نموه ومستواه لاينتج تعلما مثمرا وإنما يؤدى الى خيبة أمل وتوترات نفسية وسلوك شاذة. ومن ثم فإنه يجب الا ينظر المنهج الى جميع التلاميذ فى أى مرحلة تعليمية كما لو كان لهم مجرى نمو واحد أو

كما لو كان لهم معايير نمو ثابتة، أى أننا لابد أن ندرك الحقيقة القائلة بأن بعض التلاميذ يحتاجون الى وقت طويل للنمو أكثر مما يحتاجه غيرهم، كما أن بعضهم سيصل الى مستويات أعلى بكثير عن المستويات التى سيصل اليها غيرهم، وعلي الرغم من أنه لاجدال فى أن كافة أنواع السلوك الشاذ ليست ناتجة عن محاولات تعليم الطفل دون أن يكون له الاستعداد لذلك، إلا أنه يجب أن ندرك ضرورة توفير البيئة التى يستطيع كل طفل فيها أن يجد مستواه الخاص، وهذا يؤكد أهمية مراعاة المنهج لظاهرة الفروق الفردية عن طريق:

١ـ توفير الخبرات التربوية المتنوعة والمتدرجة فى المستوى بحيث يكون هناك مجال ليحقق كل فرد ذاته ولتتاح له فرص الشعور بالنجاح.

٢ـ العمل على استبعاد العوامل الدخيلة التى قد تعوق النمو فى جانب أو آخر ذلك أن هناك كثير من الظروف البيئية والمشكلات الأسرية التى تؤثر على مجرى النمو بمعدله الطبيعى.

٣ ـ التنوع فى طريق التدريس بالقدر الذى يناسب مجموع تلاميذ الفصل الواحد وقد يقتضى ذلك شرحاً وتفسيراً متكرراً للبعض كما قد يقتضى مراجعة أو أكثر للبعض الآخر.

٤ ـ التنوع فى مظاهر النشاط المدرسى والوسائل التعليمية المستخدمة بما سناسب مايوجد من فروق بين التلاميذ.

٥ ـ النظر الى كل تلميذ على أنه حالة منفردة عند التقويم، بحيث ينظر اليه نظرة شاملة وبحيث تتم المقارنة بين مستويات الفرد فى فترات سابقة ومتسوى تقدمه الحالى.

٦ ـ التوجيه المدرسى والمهنى لكل تلميذ طبقاً لما تؤهله له استعداداته وقدراته وميوله، ومن ثم يحدث نوع من الإتساق بين الفرد ومجال الدراسة والمهنة.

ثالثا: بينما يكون النمو مستمرا فإنه يمر بعد بمراحل كل منها تعتبر جزءا هاما من حياة الفرد:

إذا كان النمو مستمرا متوحدا لايمكن دفعه وراء حدود معيار النضج، فانه يصبح من

المنطق أن ننظر الى كل مرحلة من مراحل نمو الطفل على أنها هامة ومتميزة فى حد ذاتها ـ فالطفل حينما يعيش فى حاضره يحتاج الى تطوير مفاهيمه ومهاراته واتجاهاته وقيمه مما يساعده على أن يعيش حياته فى المرحلة العمرية التى يمر بها على مستوى كاف من النجاح، فليس من المقبول ان تقتصر وظيفة المدرسة الابتدائية على مجرد إعداد الطفل للمستقبل، ومن ثم يجب أن توجه المناهج نحو الإعداد للمستويات التعليمية التالية.

وعلى ذلك فإن من أوضح الأمور التى يهتدى بها فى بناء المناهج وتخطيطها أن تكون الخبرات المربية المنتقاه والتى تتاح للفرد ملائمة للمرحلة العميرة التى يمر بها، فليس من المقبول مثلا أن نتوقع ان يتعلم طفل فى الصف الأول الابتدائى من صفحة مطبوعة على نحو لايلائم خصائصه فى تلك المرحلة، فهو لايستجيب لمحتويات تلك الصفحة وبالتالى لايكتسب خبرة جديدة.

ومما يساعد فى هذا الشأن أن الدراسات والأبحاث أسفرت عن وضع صورة تقريبة لحاجات ومتطلبات كل مرحلة من المراحل العمرية وتحديد مظاهر النشاط التى يجب أن تتاح للفرد فى حدود فترة من الزمن لكى ينمو على نحو يحقق له النجاح فيما يمر به من خبرات فى الحاضر والمستقبل، ومن هنا اعتبر العمر الزمني مقياسا رئيسيا للنمو فيما يتصل بأغراض التنظيم المدرسى ـ فالمؤسسات التعليمية من مستوى المرحلة الابتدائية حتى التعليم العالى تتخذ من عمر الفرد مفهوما أساسياً تحدد على أساسه نوعية الخبرات وأسلوب تنظيم الصفوف الدراسية وما تتطلبه من معلمين وطريقة تخطيط المناهج وتنظيمها. ولكن لعلنا نلاحظ أن المناهج لاتخطط عادة لكل سنة من سنوات عمر الطفل بصورة تفصيلة وانما تخطط فى ضوء مراحل نمو طويلة وهذا يؤكد عدم إمكانية التخطيط لكل سنة على حدة، ذلك أن الفروق بين مجموعة من الأطفال فى عمر زمنى واحد وأكبر بكثير من الفروق التى توجد بين الأطفال فى أعمار زمنية متعاقبة، ومن ثم فان المنهج بمعناه الواسع يجب أن ينظر الى خصائص الأطفال فى فترة ما على أنها أمر تقريبى يتطلب خبرات وطرق تدريس وعلاقات شخصية تهيىء لهم فرص تعلم الحياة على نحو سليم فى الإطار الإجتماعى الصغير الذى ينتمى إليه.

رابعا: يواجه كل طفل - بمستوى نضجه - بخبرات مختلفة يتعين عليه المرور بها والتعلم منها:

إلا أن اكتسابه الخبرات لاتتيسر إلا إذا كان مستوى نضجه ملائما لذلك، ومعنى ذلك أن المسئولين المنوط بهم رعاية المتعلم يجب ان يتفقوا على أنواع ومستويات الخبرات التى ينبغى تقديمها للمتعلم وإلا فأنه سيتعرض للتعلم فى إطار أهداف وطرق قد تكون متعارضة، ومن ثم فإن التوقيت المناسب والتأكد من وجود علاقة بين التهيؤ والخبرات يعد مظهرا من مظاهر صلاحية المنهج، ودليلا على جودة الرعاية التى توجهها المدرسة لتطوير نمو المتعلم. ومعنى ذلك أن مدى الفائدة التى يمكن أن تتحقق بالنسبة للفرد توقف على مدى استعداده للإستفادة من الخبرات التى يمر بها، ومثال ذلك أن تعليم المهارات الحركية للطفل قد يقتضى الانتظار حتى مستوى نضج معين، وإلا فان اكسابه لتلك المهارة دون استعداد كاف سيتطلب جهدا ووقتا أكثر مما يتطلبه فى حالة الانتظار حتى يكون الطفل مهيئا لذلك وكذلك الحال بالنسبة لتنمية أو مهارة عقلية أو اجتماعية أو تعديل الجوانب الانفعالية من السلوك ومن ثم فإن الاسراع فى تعليم الطفل أى شىء دون أن يصل الى مستوى النضج المناسب سيعرضه للشعور بالفشل فضلا عما يبذله من جهد فوق طاقته قد يعوق النمو فى النواحى الأخرى قبل الوقت المناسب، فإنا نؤكد أيضا أهمية عدم تأجيل ذلك الى وقت لاحق قد يصعب فيه احداث التعليم على النحو المرغوب فيه. ومعنى ذلك أن تقديم الخبرات للطفل يجب أن يكون مستندا الى التحديد العلمى الدقيق للوقت المناسب وهذا يتطلب تحديد ودراسة الاستعدادات وظروف البيئة التى يعيش فيها وأفضل الطرق التى يمكن استخدامها لتعليمه، من ذلك يتضح أهمية هذا المبدأ السيكلوجى بالنسبة لأولئك الذين يتولون مسئولية تناول المنهج على المستوى التخطيطى أو التنفيذى فضلا عن أولئك الآخرين الذين يتصلون بالمتعلم ويتعاملون معه بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

خامسا: تعاقب استجابات الفرد من الكل الى الجزء:

فمن الملاحظ أن تطور النمو يتجه من العام الى الخاص ومن الكل الى الجزء، فإذا ما نظرنا الى طفل مستلقيا على ظهره بحيث يبدو أمامه مصباحاً يصدر عنه ضوءا قويا، فإن مثل هذا المثير سيجعل الطفل ينزع الى التحرك بجسمه كله مع تحريك جميع أطرافه، بمعنى أن الاستجابة التى ستصدر عنه ستكون كلية، إلا أن الطفل فى مراحل نموه التالية تجده وقد استبعد الكثير من الحركات مثل حركة الجسم والحركات العشوائية للأيدى والأرجل، كما أنه يميل لاستخدام الذراعين والأيدى بطريقة أكثر تمايزا عن ذى قبل، وفى مراحل تالية نجده أقدر على استخدام اليدين والأصابع فى القبض على الأشياء وفحصها والتعامل معها، ومعنى ذلك أن هناك تطورا فى الاستجابة، فبينما تعد الاستجابات الكلية محصلة لجميع العضلات أو بعضها نجد أن الاستجابات المركزة والمتميزة تصدر عن استخدام عضلات ذات وظائف محددة.

وإذا كانت ظاهرة التعاقب من الكل الى الجزء تلعب دورا متميزا فى تعلم النواحى الحركية فإن لها دوراً مشابهاً أيضاً فى الجوانب الانفعالية والعملية والاجتماعية، على أن هذه العملية لاتسير فى اتجاه واحد (من الكل إلى الجزء) ولكنها تسير فى اتجاهين متكاملين بمعنى أن تعاقب الاستخدامات من الكل الى الجزء يعقبه اعادة تنظيم للأجزاء فى كليات أكبر كما هو الحال فى تعلم المهارات المعقدة واكتساب المفاهيم ونموها فى مستوياتها المركبة التالية.

ولقد أمكن استخدام هذا المبدأ فى تفسير اتجاه النمو اللغوى عند الطفل وحركة تطور الاتصال الشفهى الى الاتصال التحريرى الى العناية بتقارير الهجاء، وقواعد اللغة، كما أمكن استخدام هذا المبدأ فى تعليم الكتابة بحيث يستخدم الطفل فى بادىء الأمر الكثير من الحركات الكلية للجسم والذراع فى كتابة الحروف على لوحات كبيرة ثم الكتابة على الورق على مسافات متباعدة دون التقيد بالضبط الحركى ثم التقيد بنظام المشافات وكتابة الحروف الصغيرة ثم الإنتقال من مرحلة الحروف المنفصلة الى مرحلة الحروف المتصلة.. وهكذا.

سادسا: إن نوعية الخبرات تحدد نوعية التعلم:

أصبح من المعروف أن توفير أفضل الظروف يؤدى الى تعلم أفضل، أى أن المعلم يجب أن يعمل على تهيئة الموقف التعليمى بما يسمح بتفاعل المتعلم معه، مما يؤدى الى احداث التعلم فى الصورة المستهدفة وهذا يتضمن وجود الاهتمام والميل لدى المتعلم، أى أنه يكون أكثر استعداداً للمشاركة فى الموقف التعليمى إذا ما كانت الخبرات المتسقة مع الأهداف الفردية والجماعية. فإذا كان وجوده فى موقف تعليمى مقترن بالأهداف بدلا من خشية الفشل وعدم رضا الآخرين (المعلم وأولياء الأمور والأقران) فأن تعلمه يكون أكثر استعدادا للايمان بها والتحمس لها والعمل على تحقيقها، خاصة انهم يلمسون مستوى التقدم مرحليا فى أثناء الدراسة. وهذا يتطلب أن يسعى المعلم دائما إلى التعرف على اهتامامات تلاميذه ويعددلها إيا كان له أن يعرف مايهمهم وما يمكن أن ينمى ويحدث التعليم على المستوى المرغوب فيه.

ولعل هذا يتضح اذا ما حاولنا أن نقارن بين موقفين تعليميين يراعى المعلم أحدهما أهداف المتعلم (التى شارك فى تحديدها وصياغتها) والموقف الثانى يقوم على أهداف المعلم. ففى الموقف الأول يعمل التلاميذ والمعلم معا فى التخطيط والتنفيذ مثل التخطيط لرحلة أو مشروع لدراسة تاريخ مدينتهم أو البحث عن حل لمشكلة تتحدى تفكيرهم، وفى مثل هذا الموقف تستخدم استراتيجية المناقشة لتبادل الرأى حول ما مر به التلاميذ من خبرات وما استطاعوا تحصيله من معرفة حول موضوع الدراسة، كما يجرى نوع من تقويم الذات وتقويم الجماعة وتعديل مسار العمل فى اتجاه الأهداف المحددة سلفا. وفى الموقف الثانى يعمل التلاميذ فى اطار الأهداف التى يحددها المعلم. فهو حينما يهدف الى امداداهم بقدر من المعرفة حول موضوع معين يصبح السبيل الى ذلك هو القاد من جانب المعلم والاستماع والحفظ والاستظهار من جانب التلاميذ استعدادا لتقويم التحصيل بشكل أو بآخر وفى هذا تجاهل لأهداف التلاميذ وحاجاتهم واستعداداتهم واهتمامهم وميولهم، ومن ثم يكون هناك نوع من المخاطرة، بمعنى أن الخبرات التى يقدم التلميذ اليها أو الخبرات التى تقدم اليه قد تناسب البعض ولكن لايمكن ان نتصور

أن هناك ضمانا أكيداً للاءمة نوعيتها لخصائص نمو التلاميذ أو أنها يمكن أن تؤدى الى نوعية التعلم المرغوب فيه. وعلى ذلك فان المعلم يجب أن يحدد بدقة نوعية الخبرات التى يحتويها المنهج وجوانبها، وبالتالى يكون أقدر على اختيار أكثر أساليب التدريس ملائمة واختيار المناسب من الوسائل التعلمية وأشكال النشاط المصاحب مما يؤدى الى تهيية المواقف التعليمية التى يمكن أن يحدث فيها التعلم المثمر.

سابعا: إن المواقف التعليمية لاتكون دات فعالية إلا اذا كانت فى مجموعها ذات معنى ووظيفة بالنسبة للمتعلم:

بدأت المدرسة الحديثة فى مواجهة أهدافها وما تحتويه مناهجها من خبرات بقصد الاهتمام بالتربية للتكيف مع الحياة الخاصة حينما أدركت أن انقطاع نسبة كبيرة من التلاميذ عن الدراسة وفشل الكثيرين فيها إنما يرجع بدرجة كبيرة الى أن الخبرات لم يكن لها معنى أو وضيفة من وجهة نظر التلاميذ، ومن ثم بدأت فى تطوير المناهج بحيث تراعى حاجات التلاميذ واهتمامهم وميولهم ومشكلاتهم قدر الإمكان، وبحيث تصبح أكثر وظيفة بالنسبة لهم، ولعل ذلك يشير الى أن مايمر به المتعلم من خبرات يجب زن تكون له قيمة فى حياته بحيث يؤثر فى توجيه سلوكه حاضرا ومستقبلا ولذلك يجب أن تنفصل تلك الخبرات عن جوانب الحياة التى يمارسونها سواء داخل المدرسة أو خارجها، كما يجب ألا تقوم على أساس الانفصال بين ماهو أكاديمى وماهو وظيفى، الأمر الذى يؤدى فى معظم الأحوال الى تخريج فراد مجرد حافظى علم أو ثقافة.

ويقتضي مفهوم الوظيفة فى المواقف التعليمية وما تتضمنه من خبرات مايأتى:

١ـ وجود أوجه شبه بين الموقف التعليمى والمواقف الحياتية، فكلما تيسر ذلك لكما كانت تلك المواقف أكثر فاعلية بالنسبة للتلميذ وكلما كان ذلك دليلا على استعداد التلميذ وبخاصة فى مواجهة مشكلات البيئة.

٢ـ إدراك التلميذ لأوجه الشبه بين المواقف التعليمية ومواقف الحياة الخارجية حيث يمارس التلميذ عدة مهارات عقلية يصل فى نهايتها إلى قواعد عامة، هو حينما تتاح له

الفرصة لذلك إنما يتدرب على كيفية مواجهة مواقف الحياة التى ستكون حينئذ مألوفة بالنسبة له، ومعنى ذلك أن المعلم يجب ان يكون معلم حياة لا معلم مادة دراسية تتصف بالجمود والعزلة عن الحياة.

٣ـ تجزئة المشكلات الحياتية الى مشكلات فرعية يتخذها المعلم كمحاور تقوم عليها المواقف التعليمة يطبق فيها التلاميذ ما تيسر لديهم من المعلومات وما اكتسبوه من المهارات، الأمر الذى يكسب المادة الدراسية حيوة ويجعل لها وظيفة حقيقية بالنسبة للتميذ.

ثامنا: إن المواقف التعليمية يجب أن تقوم على استغلال نشاط التلميذ وفعاليته:

إذا كان التلميذ هو محور العملية التعليمية فلابد أن تقيم له وزنا كبيرا فى أثناء معالجة المنهج بحيث لاينصب الاهتمام كله على مجرد الإمداد بالمعرفة لذاتها بغض النظر عن التلميذ ذاته، ومعنى ذلك أن أي موقف تعليمى يغفل هذا المبدأ أنما يعد قاصرا معيبا، خاصة وأن التلميذ لايتعلم شيئا إلا اذا وجد لديه الدافع لذلك وإلا ارتبط هذا الشيء ارتباطاً وثيقاً باحدى حاجاته أو ميوله مما يؤدى إلى قيامه بنشاط تعد اسلوبا وأداة لإشباع هذه الحاجة، وبالتالى يمكن أن يتحقق الهدف ويحدث التعلم، وللنشاط عدة مستويات، فعندما يستمع التلميذ لما يقوله المعلم يجتهد ليحفظ مايلقى عليه دون أن تتاح له فرصة للمناقشة أو ابداء الرأى أو التساؤل، ويترتبط بذلك أن يصبح الكتاب المدرسى هو المصدر الوحيد للتعلم وهذا هو المستوى الأول، ويبدأ المستوى الثانى مما حفظه التلميذ مع إتاحة الفرص له لتوجيه الأسئلة حول موضوع الدرس، وقد يطلب المعلم فى هذا المستوى مساعدة بعض التلاميذ له فى استخدام وسيلة أو تفسير نص أو قراءة خريطة أو غير ذلك، والمستوى الثالث يعتمد فيه المعلم على المناقشة بقصد التوصل الى اجابات يستنتجها التلاميذ بأنفسهم من خلال مايجرى من حوار، وفى هذا المجال يختار المعلم بعض المشكلات التى يدور حولها الدرس ويقوم بعرضها مكتفيا بتوجيه الأسئلة. والمستوى الرابع يقوم فيه المعلم بالاشتراك مع التلاميذ باختيار المشكلات وتحديدها، فيحدد لهم مجالات المناقشة ويوجهها بحيث يخرج فى النهاية بالمشكلات التى شعر بها

التلاميـذ شعورا حقيقيـا. ذلك بعد الاستماع الى وجـهات النظر والآراء المتبـاينة. ومن خلال ذلك يشجع المعلم تلاميذه على التفكـير للوصول الى حلول لتلك المشكلات كما يحدد لهم مصادر المعرفـة التى يمكن أن تساعد فى نشاط التلميذ وفـاعليته الى اقصد حد حيث يحدد التلاميذ المشكلات التى يشعرون بها تحت إشراف المعلم ويناقشونها ويضعون الخطط لحـلها، من خلال ذلـك يتدربون علـى تحمل المسـئوليات وممارسـة أدوار عديدة ويتناولون مصادر المعرفـة المختلفة ويعدون الوسائل التعليميـة وهنا يكون دور المعلم هو الاضطلاع بتـنسيق النشـاط وتشجيع التـلاميذ وحفزهم ومـراقبة العمل مـن أجل بلوغ الأهداف المحددة سلفا.

تاسعا: أن الموقف التعليمى الجيد يجب أن يعتمد على شمول الخبرة:

إن المتعلم لايـتعلم شيئا واحدا فى المـوقف الواحد، ذلك أن ثمرات التـعلم عديدة، وبعبـارة أخرى أن المتعـلم لايكتسـب مهارة ما بـصورة مفردة بل أن ذلـك يأتى مقـترنا باكتسـابه لحقائق ومعارف ومـفاهيم وأوجه تقـدير ونواحى تذوق، ومعنـى ذلك أننا إذا أردنا أن نحقـق تعلما أفضل، فـيجب أن نهتم بالـصورة الشاملة لـلخبرة التى يحـتويها الموقف التعليمى بدلا من الاهتمام بجانب واحد منـها.. للمعلم حينما يستهدف اكتساب تلاميذ لـهم مهارة الكتابة عـلى الآلة الكاتبة مثـلا فإن ذلك يجب ألا ينفصـل عن بيان كيفية العناية بالآلة وصيانتها والقواعد الـتى يجب اتباعها لتحقيق الكفاية فى الأداء، وما يرتبط بها من مفاهيم واتجاهات. ولعلنا نلاحـظ تلك الصعوبة التى يواجهها التلاميذ فى دراسة الأدب الكلاسيكى، ان ذلك يرجع الى حد كبيـر إلى عدم قدرة المعلم على تنمية التذوق والتقدير لدى التلاميذ، فاذا ما قدم المعلم الى تلاميذه إحدى المسرحيات من هذا النوع دون الاهتمام ببيان نـواحى الجمال فيها وما تنطوى عليه ألفاظـها من تعبيرات قوية معبرة ودون توضيح مابذل فيها من جهد فكرى فإنها ستصبح عسيرة الفهم بالنسبة لمعظم التلاميـذ، لذلك أنها تفتـقر الى عنصر الجـاذبية والإثارة، ان مثل هذا المـوقف يمكن أن يؤدى الى نفور التلاميذ من الأدب الجيد، وربما إصرارهم على هذا الاتجاه فى المستقبل، ومعنى ذلك أن الخبرة يجب أن تكون شاملة، ولعل أهمية هذا المبدأ تتضح إذا ما أدركنا

أن الجراح حينما يجرى عملية لأحد المرضى إنما يحتاج الى فهم ومعرفة ومفاهيم ومهارات وليس مجرد معرفة بكيفية إجراء العملية، وكذلك الأمر بالنسبة للتلميذ فهو يحتاج الى مثل هذه الجوانب حينما يتصدى لبحث مشكلة سواء على المستوى الفردى والاجتماعى، إن مراعاة هذا المبدأ فى المواقف التعليمية يقتضى اقامة علاقات صحية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ وبعضهم كما يقتضى مراعاة الدقة والكفاية فيما يستخدمه المعلم من إجراءات يمكن أن تهيىء الموقف التعليمى المناسب، وكذلك أسلوب تناول الخبرة والبيئة المادية العامة داخل حجرة الدراسة أو خارجها. فعلاقة المعلم بتلاميذه تعتبر من أقوى العوامل فعالية فى تحقيق تعلم أفضل، بل إن كل تلميذ بما لديه من قيم ومفاهيم واتجاهات ومشاعر الحب والبغض إنما يؤثر فى تعلم الآخرين كما يتأثر تعلمه بهم. وعلى ذلك فإنه لايمكن التمييز بين الجوانب العقلية والانفعالية والجسيمة فى التعلم، ذلك أن التمييز بين الجوانب العقلية والانفعالية والجسمية فى التعلم، ذلك أن الطفل كامل شخصيته الى المدرسة، وعلى الرغم من أن الموقف التعليمى قد يستهدف الناحية العقلية (أو جانبا منها) إلا أن الأمر لايبدو كذلك من وجهة نظر الطفل، ذلك أن كل مافيه من وجود بدنى وعقلى وانفعالى واجتماعى يتأثر بالموقف الذى يوجد فيه. أى أن ما يتعلمه فى الموقف الواحد أعقد بكثير مما نتصور. ومن هنا فان معلم الرياضيات لايكون موقفا فى أدائه المهنى اذا ما أغفل الحالة البدنية للطفل وكذلك معلم التربية البدنية اذا ما أغفل التطور الإجتماعى والانفعالى للطفل، وهكذا.. ومن ثم فان المعلم إذا ما أخفق فى النظر الى الطفل باعتباره مخلوقاً أجتماعيا له جوانبه العديدة فأنه سيجد نفسه يبذل جهدا لا يتناسب مع حصيلة التعلم بل وسيصبح هو ذاته فى موقف معاد بالنسبة للتلميذ ومن العوامل التى تثير القلق لديه.

عاشرا: أن تنظيم الخبرات يجب أن يكون فى صورة قابلة للتعلم من وجهة نظر المعلم:

إن مايمكن أن يصل اليه الفرد أنما هو رهن بعوامل متعلقة بشخصيته وعوامل أخرى خارجية تحتويها المواقف التعليمية وما يمكن أن يحدث بينهما من اتساق وتكامل. وعلى

ذلك فإن الترتيب المنطقى للمادة الدراسية ودراستها درسا يدرس قد لايكفل استمرار تعلم القدر، الأمر الذى يتوقف على ماتعلمه الفرد فعلا وليس مجرد ماتم عرضه من مادة فى أثناء وجوده فى حجرة ادراسة. ومن ثم فإننا معشر المعلمين يجب أن نحاول فهم الطريقة أو الطرق التى ينظر بها التلميذ الى اجراءات التعليم، فإن أى تلميذين ينظران الى موضوع ما يفهمانه بطرق مختلفة، فقد يرى أحدهما أن الأمر ممل ولا مغزى له ولا قيمة له، بينما قد يرى الآخر أن الأمر يشكل تجربة مثيرة وتحدى مناسب لتفكيره، وفى هذه الحالة الأخيرة يكون التعلم فعالية للمتعليمن أكثر مما نتحدث اليهم اذا كنا نسعى حقيقة للتعرف على مدى التعلم ومدى اتساق ما نعلمه من خصائص التلاميذ، وها يتضمن التعرق على مشاعرهم نحونا ونحو المجتمع ونحو والديهم، هى أمور تؤثر علي الطرق التى ينظرون بها الى المواقف التعليمية وما تتضمنه من خبرات، فالمامنا بتلك المشاعر يساعدنا على فهم وتفسير خبراتهم الماضية والظروف والعوامل الموجهة لنظرتهم للأمور مما يساعدنا على التخطيط السليم للمناهج فى إطار من الموضوعية. كما أن نوعية الإطار الإجتماعى الذى يوجد فيه التلميذ ونوعية العلاقات السائدة فيه تؤثر فى نوعية التعلم، ذلك أنها تؤثر فى نوعية وجهة النظر التى يتبناها التلميذ إزاء مايمر به من خبرات مختلفة. ولقد أكدت الأبحاث الحديثة أن الإجراءات الجماعية والعلاقات السائدة بين أفراد الجماعة تعتبر عاملا جوهريا وفعالا فى التعلم، ومن ثم يجب أن يشعر التلميذ فى حجرة الدراسة بأنه جزء من المجموعة وفرد له قدرة من وجهة النظر الشخصية ومن وجهة نظر الآخرين، الأمر الذى يجعل من الجماعة والجو السائد بينها من العوامل التى يمكن أن توجه السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه، ومعنى ذلك أن الجماعة يمكن أن تكون بمثابة مانع للسلوك غير المرغوب اذا ما كان الجو السائد فيها صحياً على اعتبار أنها تمهد المجال لبلوغ أقصى درجات النمو.

أحد عشر: أن التعلم يكون أكثر فعالية حيث يوجه المعلم تلاميذه ويثير الاهتمام والميول الجديدة:

لاشك أن التهديد يجعل الفرد يسلك سلوكا ينطوىٰ على قدر من الغباء، فالمعلم الذى يلجأ فى تعامله مع التلاميذ الى التهكم والتهديد والسخرية قد لا يستطيع أن يحقق

النجاح فى مهنته. لقد كان معروفا منذ أمد بعيد أن العقاب بأشكاله المختلفة ليس حافزا فعالا للتعلم. فإذا كان الجو السائد فى الموقف التعليمى صحياً فإن التلميذ سينظر الي خبراته على أنها مغامرات مثيرة وخاصة إذا ما كان هناك اتساق بينها وبين اهتماماته وميوله وإذا شعر بأنه محل حب واحترام وتقدير من المعلم. وبالرغم من اختلاف نموذج العلاقة بين الطرفين من تلميذ لآخر، إلا أن القاعدة هى أن المعلم يجب أن يعرف تلاميذه جميعا وأن يلمس عن قرب اهتمامهم وميولهم وما يشعرون به من مشكلات على المستوى الفردى أو الاجتماعى. إن المعلم الذى يشبه شعوراً بالاطمئنان والألفة والصداقة لدى تلاميذه إنما يساعدهم على إدراك إمكاناتهم والتهديد والتخويف من أبرز التلاميذ مما يؤدى الى كراهية المعلم وإعاقة التعلم والقصور إزاء الأهداف المرغوب فيها، فضلا عن أن مثل هذا السلوك من جانب المعلم يثير القلق بدلا من الاطمئنان فى نفوس التلاميذ. وفى ضوء ذلك نستطيع أن نتساءل عن مدى إمكانية إثارة اهتمامات وميول جديدة لدى التلاميذ فى موقف أو مواقف تقوم على التسلط والسطيرة من جانب المعلم والخضوع والإنطواء من جان التلاميذ. إن المعلم اذا كان عليه أن يتعرف عليها بدقة ليس بالأمر العسير ولكنه لايصل الى مستوى المستحيل. كما يجب أن يدرك أن هناك كثير من الميول والاهتمامات التى قد يبدو أنها حقيقية ولكن سرعان مايتضح له أنها عارضة ليس لها خلفية قوية تقوم عليها، ومن ثم يصبح الجهد والوقت المبذولين من قبيل الفاقد. وعلى ذلك فإنه يجب أن ينمى الميول والاهتمامات الحقيقية والمرغوب فيها وهو فى هذا السبيل مطالب بالآتى:

١ـ يجب أن يلاحظ أداء التلاميذ فى مواقف وفرص عديدة داخل حجرة الدراسة وخارجها.

٢ـ يجب أن يزود لمعرفة حول مصادر وإمكانات التعلم بالبيئة المحلية.

٣ـ يجب أن يفتح المجال للتباحث مع كل تلميذ على نحو فردى فى إطار من الإحساس بالصداقة والألفة حول اهتماماته وميوله.

٤ ـ يجب أن يفسح المجال للتباحث مع أولياء الأمور والمعلمين الآخرين فى شأن سلوك

التلاميذ وما يوجد بينهم من علاقات.

٥ ـ يجب أن يلاحظ بدقة أوجه التقدير وأنماط التعلم لدى كل تلميذ.

٦ ـ يجب أن يكون للمعلم دوره المبتكر فى إنتقاء طرق استخدام وتنمية ميول واهتمامات جديدة لدى تلاميذه فى المواقف التعليمية.

٧ ـ يجب أن يشارك المعلم فى تصميم المنهج، الأمر الذى يساعد على مراعاة ميول واهتمامات التلاميذ عند اختيار المحتوى وتنظيمه.

٨ ـ يجب البحث عن حوافز متنوعة تثير الجديد من الميول والاهتمامات خارج حجرة الدراسة وخارج المدرسة.

٩ ـ يجب أن يشارك المعلم غيره من المختصين (خارج المدرسة) من ذوى الميول والاهتمامات الحقيقية فى هذا السبيل.

ثانى عشر: أن المتعلم يسعى الى اشباع حاجاته بطرق قد تكون مقبولة أو غير مقبولة اجتماعيا:

يحاول المتعلم دائما أن يشبع حاجاته عن طريق أى وسيلة، ومن ثم فإن عدم اهتمام المناهج بها واهمالنا لها فى التعامل معه فقد يشبع هذه الحاجات بوسائل غير مقبولة بمعايير الجماعة، وعلى ذلك فان التربية الحديثة ـ ايمانا منها بدور الحاجات فى توجيه السلوك سواء كانت إجتماعية أو عقلية أو نفسية أو بدنية أكدت أهمية مراعاتها فى تصميم المناهج وتنفيذها تلافياً لما قد يحدث من انحرافات سلوكية مثل السرقة أو الغش وعدم الانتباه والاعتداء بالألفاظ والاستهتار فى العمل والتخريب وغير ذلك. كما أن الفرد حينما يسعى الى إشباع حاجاته بطريقة أو أخرى قد يتعرض لمشكلات هى محصلة لخبراته السابقة والإطار الاجتماعى المحيط، والطريقة التى يستخدمها فى هذا السبيل، كما قد يتعرض لعدة حالات من خيبة الأمل نتيجة لاختلاف المستويات بينه وبين أقرانه. وعلى ذلك فإن الخبرات التى يحتويها المنهج يجب أن تقابل تلك الحاجات وأن تتيح للمتعلم فرصاً حقيقية لحل مايشعر به من مشكلات فردية أو اجتماعية، خاصة

وأنها قد تكون من عوامل «تضخيم» أو تخفيف أنماط السلوك غير المرغوب فيه، ومن ثم يجب العمل على معرفة العوامل والمسببات التى أدت الى تلك المشكلات لكى يقوم العلاج على أساس سليم من التشخيص - وبالرغم من أننا لا نستطيع أن نجعل من أنفسنا علماء للنفس إلا أننا مطالبون أكثر من غيرنا بحكم المهنة أن نحاول أن نكون قريبين من المتعلم لنلاحظ سلوكه ونسعى للبحث عن دوافعه وعلاقاته على جميع المستويات والسعى وراء أية بيانات يمكن أن تكشف عن أسباب مشاكل السلوك.

الفصل السابع

الاتجاهات العالمية والمنهج

لم يعد من المقبول من الناحية العلمية أو المنطقية أن يأخذ أى مجتمع عن غيره من المجتمعات لمجرد النقل والمحاكاة ، ولكن لابد من النظرة الناقدة الواعية والمدركة لطبائع الأشياء ومجريات الأحداث، ومن ثم فمن الأمور المطلوبة أن ينظر كل من يتطلع الى التطوير الى من قد سبقه على طريق التقدم والتطوير، ولكن من المطلوب أيضا أن تكون تلك النظرة أساسها الإقتناع بأن مايحدث خارج حدود بلادنا ليس صالحا دائما لتطبيقه أو تنفيذه داخل هذه الحدود.

ولقد كان اغفال هذه الفكرة مسئولا عن العديد من الأخطاء وخاصة في مجال المناهج الدراسية.

ولما كانت عملية التطور العلمى والبحوث العلمية مستمرة فى كشفها عن الجديد بصفة مستمرة، فإن ذلك يؤدى الى الإستجابة الدائمة لحصيله العلم وما يقدمه من إتجاهات جديدة أو تجديدات فى مجال أو آخر، ومن هنا نلحظ دائما تطورا فى كافة المجالات التى تأخذ من الدراسات العلمية وما تكشف عنه سبيلا لها فى كافة إجراءاتها. ، وبقدر استنادها الى هذا الأمر بقدر مايكون مستوى تطور الأداء فيها، ولا تشذ المناهج الدراسية عن هذه القاعدة، فهى تستجيب فى كل مكان لحصيلة البحوث العلمية، بل وتمثل فى كثير من الأحيان إنعكاسا أو ترجمة لجانب كبير منها، ولذلك فإن الدول المتقدمة تعنى بهذا الأمر سعيا وراء المزيد من التقدم، ومن ثم فإن حاجة المجتمعات النامية الى هذا الأمر يعد أمرا هاما ولا مجال للتغاضي عنه أو تجاهله، اذ ان حاجتها الى التقدم تفوق حاجة المجتمعات النامية الى هذا الأمر يعد أمراً هاماً ولا مجال للتغاضى عنه أو تجاهله، أذ أن حاجتها الى التقدم تفوق حاجة المجتمعات المتقدمة اليه، ويمكن القول أن المناهج الدراسية بمختلف عملياتها ليست بمعزل عن مجرى البحث العلمى ونتائجه، وخاصة أنه يقوم بداية على أساس مسلمات وفروض هى فى واقع الأمر ليست سوى ناتج لممارسات ميدانية مختلفة، و قد يخضع البحث العلمى عددا من الفروض للدراسة والبحث وحينما تثبت صحتها، يترتب على ذلك إجراءات مغايرة يتم من خلالها تحاشى أو تجنب

مايمكن أن يؤدى الى الإخلال بالعمل الميدانى.

ومن الملاحظ أن هنـاك مجالات عديدة ومتنوعة لـلبحث العلمى فـى المجال التربوى والتى يتم تناول نتائجها بالدراسة والتحليل والنظر الى انعكاساتها على العمل التربوى.

إن مثل هذه الدراسات لاتجرى من فراغ ولا تؤدى إلى الـفراغ، ولكنها تجرى استنادا الى واقع من نـوع معين، وتستهدف تـطوير هذا الواقع، ومن هـنا يمكن تفسيـر العلاقة العنصرية بين العلم والتكنولوجيا وبين النظـرية التربوية أو السيكولوچية أو الفلسفية من ناحية وبين الممارسة المـيدانية من ناحية أخرى، وكما تجري الدراسات مـستوى النظرية، تجرى الدراسات أيضا على مستوى الميدان. بمعنـى أن رصد نتائج تطبيق أى نظرية، علي المستوى الميدانى لايتم بصورة عفوية وإنما يتم أيضا من خلال عمل علمى يعتمد القائمون به على العمل الميدانى، ومعنى هذا أن مايجرى من تفاعلات بين الطرفين محوره العلمى وما يفرضه من أسس واجراءات، أى أن إصدار أى قرار بشـأن العمل التربوى لايخضع للعفوية أو الارتجال ولا يمثل وجهة نظر معينة تسـتند الى نظرة شخصية أو سلطة معينة، وإنا يعتمـد على مايتم التوصل اليـه من نتائج أثبتتها الـبحوث الميدانية والتى تتـوفر فيها شروط الضبط العلمى.

ولذلك فأن الدول المتقدمـة حينما تكون فى سبيل اصدار قرار علـمى بشأن عمليات المنهج الدراسى لا تلجـأ غالباً إلا أن ما يقوله العلم، أى ما يثبته الـبحث العلمى، الأمر الذى يشير إلى أن تلك الدول تضع مسألـة تربية الإنسان فى المقام الأول، ومن ثم تضع لهذه العملية كافة الضمانات الكفيلة بـانجاح الجهد التربوى الذى تبذله السلطات التربوية المعنية.

وكما يعتمد العمل التربوى فى إحدى البلدان عـلى البحث العلمى ونتائجه تنظر بعين الاعتبار أيضا الى الدراسات فى إحدى البلدان على الـبحث العلمى ونتائجه، تنظر بعين الاعتبار أيـضا الى الدراسات والبـحوث التى تجرى فى غيـرها من البلدان، ولا يـقتصر الأمر على مجرد الاستناد الى البحوث والدراسات فى مجال العمل التربوى ولكن يرجع الى جانب ذلك الى الدراسات التى تجرى فى مجالات مـعرفية أخرى للإفادة من نتائجها

وثيقة الصلة بالعمل التربوى، وللافادة أيضا مما تستخدمه من أساليب علمية يمكن الإفادة منها فى مجال البحث التربوى، ومثال ذلك اسلوب النظم والتقديريات الكمية والمعالجات الإحصائية، ان هذه العلاقات بين مجال البحث ومجال الممارسة العملية فى الميدان التربوى تلك العلاقات بين المجال التربوى وغيرها من المجالات المعرفية الأخرى تستهدف فى أساسها الارتقاء بالواقع الذى يعيشه المجتمع، أى أن هناك تطلعاً إجتماعيا دائما الى تحقيق ماهو أفضل من الواقع، ولذا فإن ناتج التفاعل بين الواقع بما يحمله من رصيد الخبرات السابقة والتطورات العلمية ومستويات الطموح تنعكس بصورة مباشرة على أسلوب التربية بما فى ذلك المنهج المدرسى.

ان الواقع الجارى هو محصلة لرصيد من الخبرات السابقة، وبالتالى فهو موضع اعتبار، أى تلك الدول لاترفض القديم لمجرد انه قديم. وفى نفس الوقت لا تتمسك به بمنطق أنه أصبح مألوفا وتم التعود عليه وتخريج أجيال وأجيال من خلاله، ان هذا الرصيد ما من شك فى أن يحتوى الكثير من النواحى الإيجابية، كما أنه يحتوى الكثير منم النواحى السلبية التى لايعتبر التبويون فى الماضى مسئولين عنها، حيث أن حدود العلم وما تم التوصل إليه لم يكن ليسمح بأكثر من ذلك، ولكن مع التطور العلمى ومع الكشف عن العديد من الجوانب المتعلقة بتيسير التعليم وشروطه ونواحيه كان لابد من التطوير المستمر، ولذلك نلحظ علاقة تأثير وتأثر متبادلة بين رصيد الخبرات والتطورات العلمية سواء كانت على المستوى المحلى أو القومى أو العالمى، وهذه العلاقة وما ينتج عنها من نتائج تضع فى اعتبارها وما يرجوه المجتع، أى آماله وتطلعاته فى أبنائه، وتضع فى اعتبارها أيضا مسألة الامكانات المادية والبشرية المتاحة، بمعنى أن محاولة تطوير الواقع وإن كان يقوم على أساس رصيد الخبرات السابقة والتطورات العلمية الجارية لتحقيق مستويات طموح معينة انما تضع فى اعتبارها إمكانات الدولة ومدى توافرها لتحقيق ما يرى المختصون أفضليته، وينعكس ناتج هذه العملة بصورة مباشرة على المناهج المدرسية من حيث التخطيط والتنفيذ والتطوير، وهذا يعنى أن انعكاس ناتج هذه

العملية على عمليات المنهج يعد محصلة لعمل علمى اجتماعى من نوع ولون معينين، ومن هنا نجد أن هناك اختلافات شاسعة بين مختلف المناهج المدرسية فى مختلف البلدان.

وحينما يتم التوصل الى الصورة المناسبة للمناج الدراسية والتى يرى فيها المختصون كل العصرية والتطور تبدأ العملية منذ البداية، وتتوقف هذه المسألة على ما يظهر من فكر جديد فى الميدان يدعو الى المراجعة والتطوير، ولذلك فكثيرا ما نسمع عن هجوم يوجه الى المناهج الدراسية فى مجتمع ما ويكون ذلك فى أغلب الأحيان استناداً الى فكر جديد أو أن الممارسة الميدانية أثبتت عكس ما ما كان متوقعا وهذا يعنى بطبيعة الحال أن عمليات المناهج ليست نهاية وإنما تدور فى دائرة محورها البحث العلمى وما يسفر عنه من نتائج تثرى المجال وتعدل المسا ر، على أن ما نود ان نؤكده فى هذا المجال هو زن البلدان التى استطاعت ان تحرز التقدم إلى مستوى معين فى مجال التربية إنما استطاعت ذلك نتيجة لاستنادها الى علاقة التفاعل هذه، أى أن تقدما وليدا لخلفية معينة قوامها الإستناد الى الخبرة والرصد العلمى للواقع ومن هنا تكون المناهج الدراسية انعكاسا لهذا الأمر.

ولما كان البحث العلمى يكشف عن الجديد باستمرار، لذلك تخضع المناهج لعملية تطوير مستمرة، ولذلك انشئت مراكز البحث العلمى التى تعنى بدراسات تغنى المجال وتساعد على التطوير الى جانب ماتقوم به معاهد وكليات إعداد المعلمين فى هذا المجال، وإلى جانب ذلك نجد أن هناك سلطات تربوية محلية تعنى بعمليات المناهج فى جميع المستويات والتى قد يصل عملها الى مستوى إعداد المواد التعليمية الأساسية والمواد التعليمية البديلة والتى يمثل فيها المعلم تمثيلا جيدا، وبذلك تصبح الصلة واضحة ومتينة بين كافة المستويات المعنية بالعملية التربوية، أى بين المنظرين والمجربين والمخططين والمنفذين وفى ذلك ضمان كاف لنجاح مايقومون به من جهد فى هذا المجال.

وفى المقابل نجد أن هناك الكثير من البلدان التى تسعى الى التطور تعتمد فى مناهجها الدراسية على حصيلة جهود الآخرين، فتنقل عنها على نحو آلى فى أغلب الأحيان،

وتنسى أو تتناسى ان هذا الشيء المنقول يمثل خلفية مختلفة ومناخاً علمياً وضمانات وشروط لا تتوفير فى المجتمع الذى يتم النقل إليه، الأمر الذى يؤدى الى الفشل أحيانا وإلى النقد والشكوى أحيانا أخرى، بل وتوجيه النقد الهدام إلى ما تم نقله عن الآخرين بينما الواقع هو أن هذا الفشل أو ماظهر من أخطاء لايرجع إلا إلى الخطأ فى اسلوب التناول والتنفيذ، ولكن ماتم نقله لايعد حصيلة للفكر المحلى بكل ما يمثله من خلفيات تاريخية وأبعاد فلسفية وقيم اجتماعية، ويصبح الأمر حينئذ شبيهاً الى حد بعيد بعملية نقل نبات من بيئة زراعية وزراعته فى بيئة أخري مغايرة أو نقل عضو من جسم إنسان الى آخر، حقيقة قد يعيش النبات فى البيئة المغايرة، وقد يتكيف العضو المنقول مع الجسم الذى نقل اليه، ولكن الشيء المؤكد انه محكوم على الاثنين بالتدهور والانهيار، وبالاضافة الى ذلك فان النقل عن الآخرين يعنى أن هناك تصوراً مؤداه أن هناك تشابهاً أو تطابقاً بين ظروف وخلفيات المجتمع الى يتم النقل منه والمجتمع الذى يتم النقل اليه، وهو أمر لايمكن أن يقبله العقل، فهذه بلدان قطعت شوطاً بعيدا على طريق التقدم وتسعى الى إحراز المزيد منه، وتلك بلدان كان لها ظروفها الإقتصادية والسياسية والإجتماعية والحضارية التى كانت سبباً فى إعاقتها عن بداية السعى الى لتقدم في وقت مبكر، بالاضافة إلى الخلاف البين بين نوعية البشر من حيث قيمهم واتجاهاتهم نحو العلم والعمل والإنتاج والوقت وما الى ذلك من جوانب الجياة الأخرى، لاشك ان الصورة مختلفة، ولعل عملية النقل هذه تمثل اتجاها شائعا فى كثير من البلدان التى تسعى الى التقدم، وهو أن امتلاك الانتاج المنطقى للدول المتقدمة يعنى اللحاق بها، وهخو تصور خاطىء، اذ أن نقل مظاهر التقدم من مجتمع الى آخر لا يؤدى الى التقدم الا بقدر استيعاب تلك المظاهر على المستوى الفردى والاجتماعى، وهو الأمر الذي قلما يحدث على أن الأمر الأكثر خطورة هو نقل مظهر من مظاهر التجديد التربوى دون أن يكون المناخ مناسبا والطريق ممهدا لذلك، وهناك الكثير من الشواهد التى تعبر عن هذه الفكرة منها على سبيل المثال

١ـ التليفزيون التعليمى:

حينما ظهرت فكرة إستخدام التليفزيون فى المجال التربوى كان ذلك مستندا إلى أسس علمية ودراسات جادة وعميقة، استتبعتها عمليات واجراءات كثيرة على مستويات تخطيط المناهج وتنفيذها، وصاحبتها عمليات تدريب للمعلمين وتخطيط جيد لبرنامج اليوم الدراسى وتوجيهات لأولياء الأمور والسلطات التربوية المحلية وإعداد جيد للمادة التعليمية وإخراج علمى لها بحيث يشعر المعلم والمتعلم أن هذا الشىء الجديد يستحق الإهتمام، لا لمجرد انه صادر من جهاز اهتم فى بداية الأمر بالنواحى الترفيهية والثقافية وأصبح يعنى بالمسائل التعليمية ولكن لأنه يقدم شيئا جديراً بالاهتمام ويحقق الفائدة، وهذا يشير الى ان استخدام التليفزيون التعليمى كان مستندا الى فكر أو فلسلة من نوع معين، وسبق إستخدامه ميدانياً فى عمليات كثيرة تسعى الى الاعداد والتمهيد لقبول الفكرة مما يساعد على نجاحها فى النهاية.

ومع ذلك فإن الملاحظ أن الكثير من البلدان النامية أخذت بهذه الفكرة، فأنفقت الأموال فى شراء أجهزة قامت بتوزيعها على المدارس، بل ان البعض ذهب الى ماهو أبعد من ذلك فوزعت «أجهزة الفيديو» أيضا على المدارس، وقامت بإعداد برامج تعليمية على مستوى متواضع وتم عرضها دون التنسيق بين توقيت الإرسال والاستقبال اليومية، وفوق كل هذا أخذت الدروس التليفزيونية صورة متكررة بل وهزيلة فى كثير من الأحيان، الزمر الذى يصبح مع الدرس اليومى التقليدى فى غياب الدرس التليفزيونى أكثر قيمة وجدوى بالنسبة للفرد، فالفرق شاسع اذن بين الطرفين: طرف يقيم قراره على العلم والبحث العلمى، وطرف يقيم قراره دون سند أو تصور سابق أو حسابات علمية، ومن ثم تصبح المسألة مجرد أخذ بمظهر من مظاهر التجديد التربوى من حيث شكله دون مضمونه وما يرتبط به من عمل جاد وجهد مخلص قوامه إصلاححال الفرد والمجتمع.

٢ــ مشاركة المعلم فى علميات المنهج:

حينما ظهرت هذه الفكرة آمن أصحابها بأن المعلم لايزال حجر الزاوية فى العملية التعليمية بالرغم من التطورات اليومية والتجديدات التربوية التى اعتبرها البعض تقوم

بدور المعلم أو بجزء منه على الأقل، ولذلك شارك المعلم فى العديد من المجالات المتعلقة بعمليات المنهج، فكان له دوره فى تحديد الأهداف واختيار المحتوى وتصميم الاختبارات واعداد الوسائل التعليمية، بل أن البعض شارك أيضا فى التجارب الأولية لمشروعات المناهج تخطيطا وتنفيذا. من خلال هذا كله يعرض المعلم خبراته الميدانية وما شعر به من مشكلات فى أثناء التفاعل مع تلاميذه، كما يعرض الإيجابيات التى شعر بها من خلال تنفيذه لمناهج أخرى سابقة، الأمر الذى يشير الى أن القائمين على تلك المشروعات لاينظرون الى المنهج الدراسى على أنه شيء لا يختص به المعلم وأنه شيء أعلى من مستواه أو ما شابه ذلك، وانما ينظرون الى المعلم باعتباره ممثلا للميدان العلمى الذى يجهلون عنه الكثير، ومن هنا يكون دور المعلم، والشيء الذى تجدر الإشارة اليه هو أن معظم مشروعات المناهج سواء مايزال منها موضع التجريب أو ما يطبق بالفعل شارك المعلمون فى كافة عملياته، بل ان مايعقد من دوات تدريبية للمعلمين الممارسين للمهنة قبل تنفيذ مشروع ما يخططها وينفذها المعلمون الذين عايشوا المشروع منذ كان فكرة الى أن أصبح مكتملا.

وفى الجانب الآخر نجد أن المعلم يشارك فى بعض عمليات المنهج، وخاصة عملية اختيار المحتوى والتى لاتزال جوهر المناهج الدراسية فى معظم البلدان النامية. وهنا قد يسمح له بإبداء وجهة نظره فى إضافة موضوع أو جزء من موضوع أو حذف جزء أو اضافة جزء آخر، وقد يؤخذ برأيه وقد لايؤخذ به، وتصلح العملية فى النهاية مجرد قرار لايستند الى أى أساس من العلم أو التجربة الميدانية، والفرق شاسع بين الصورتين، صورة مجتمع يعتمد على المعلم اعتمادا أساسيا فى عمليات المنهج، وصورة مجتمع يعتمد على المعلم اعتمادا أسياسيا فى عمليات المنهج، وصورة مجتمع آخر يشركه ولا يشركه في وقت واحد، يشركه من حيث الشكل ولا يشركه على نحو فعال.

٣ ـ تحديد الأهداف:

تعد هذه المسألة فى الأهمية بالنسبة لكافة عمليات المنهج الدراسى، فهى ليس مجرد شكل يوضع فى قمة المنهج للتباهى أو التفاخر به، بل ان له وظائف عديدة ومتنوعة

سنعرض لها تفصيلا فى فصل تال، ولكن ما يهمنا فى هذا المجال هو أن قضية الأهداف تمثل جانبا يحظى باهتمام المعنيين بعمليات المنهج، ولذلك سنجد دراسات تجرى لتحديد أهداف كل منهج دراسى وذلك بالرجوع الى المصادر التى تشتق منها، فيرجع الى نتائج البحوث التى أجريت حول طبيعة المعرفة وإمكاناتها وطبيعة التلميذ وامكاناته وطبيعة المجتمع وفلسفته ومستويات طموحه وصولا الى الأهداف التى يجب ان تسعى اليها المناهج الدراسية، ومن خلال ذلك تبدأ كافة العمليات التالية سواء على المستوى التخطيطى أو على المستوى التنفيذى بحيث يمكن ارجاع أى اجراء على المستوى التنفيذي الى أصوله من الأهداف التى سبق تحديدها، ولعل هذا الأمر كان نقطة البداية لأصحاب اتجاه محاسبة المؤسسات التعليمية على ما تبذله من جهد تحقيقا للأهداف التى قبلوا مسئوليتها، ولقد ظهر فى مجال الأهداف فكر متنوع، ولكن كان لكل منها أصوله وأسسه الفلسفية، ونتيجة لذلك ظهرت نماذج مختلفة لنظريات المنهج ترجمت الى تنظيمات منهجية مختلفة.

وفى مقابل هذا نلمس تداخلا فى أهداف مناهج لمواد مختلفة بل وتضاربا فى أهداف المنهج الواحد، كما نلمس فى بعض الأحيان عدم وضوح رؤيا بالنسبة لنوع الهدف الواحد ومستواه، وبالاضافة الى ذلك نجد أهدافا لايستطيع المنهج التابع لها أو الممثل لها بلوغها ربما لارتباطه بمنهج آخر، وربما لعدم إمتلاك المعلم للكفايات اللازمة لهذا الأمر أو لعدم توافر الامكانات اللازمة أو غير ذلك من الاعتبارات الهامة التى يجب وضعها موضع الاعتبار منذ البداية، ولذلك نجد أن المعلم فى حيرة من أمره ومن أمر ما وكل اليه من المناهج، فهل أهداف مناهجه هى أهداف لدروسه ووحداته؟ أم أن أهداف المناهج شىء، وأهداف دروسه ووحداته شيد آخر؟ وهل هو مطالب تحقيق بعض منها فقط؟ واذا كان الأمر كذلك، فما المطلوب منه بالتحديد؟ وكيف يستطيع قياسه؟ إن المعلم فى إطار هذه الحيرة وسوء الفهم لايجد سبيلا هو الآخر إلا وضع أهداف على قمة درسه لمجرد الحفاظ على الشكل، ويبقى هدف الأهداف هو تلقين ما تحتويه الكتب للتلاميذ، وهذا هو كل مايستطيعه، إن الخطأ هنا يرجع الى أمرين أولهما خلل فى

أسلوب إعداده، وثانيهما هو فقدان الصلة بينه وبين المعين بعمليات المنهج ومراكز البحوث المعنية بهذا الزمر وخاصة ما يتعلق منها بالتخطيط أو التجريب.

٤ ـ تنمية القيم والاتجاهات:

حظى هذا الجانب ـ ولا يزال ـ باهتمام بالغ فى معظم مشروعات المناهج الدراسية، اذ أنه يمثل ركناً أساسيا يستند اليه سلوك الفرد، ولما كان هذا الجانب والاهتمام بتمنيته لدى الفرد يستغرق وقتا طويلا قد يبلغ سنوات عديدة، فإن المشروعات التى تجرى لتطوير المناهج تنظر اليه باعتباره هدفاً بعيد المدى، ولذلك تخضعه لعملية تخطيط شاملة على كافة المستويات التعليمية، ومن ثم تبدأ هذه العملية من البحث فى فلسفة المنهج والتساؤل حول نوعية القيم والاتجاهات التى يجب أن تشملها المناهج المختلفة والغرض من كل منها، بمعنى أنه لابد من توافر المبرر لقبول كل قيمة أو اتجاه فى إطار المنهج، وقد يكون ذلك لعلاقتها بالناحية العقلية للمتعلم، وقد يكون لعلاقتها بمجال العمل والإنتاج، وقد يكون لعلاقتها بناحية النمو الأخلاقى للفرد أو لعلاقتها بالتطور العلمى كغاية فى حد ذاته، وهنا يتم التساؤل حول كيفية إحداث نوع من التوازن بين القيم والاتجاهات المختارة لكل مجال دراسى، ونوع المعارف المناسبة لذلك ومدى أفضلية أساليب معينة في مجال هذه النواحى، والعلاقة بين المعرفة الأكاديمية والممارسات اليومية للفرد، وفى ضوء ذلك يتم التواصل الى قرار بشأن المواد التى تتضمن تلك القيم والاتجاهات وخاصة من حيث كونها إجبارية أو اختيارية وكذا دور السلطات التربوية المركزية واللامركزية فى هذا الشأن من حيث تحديد الاجراءات والممارسات الكفيلة بتنمية المطلوب فى هذا الجانب.

وفى الناحية الأخرى نجد أن عملية الاتجاهات والقيم تظهر بشكل واضح فى أهداف معظم المناهج تقريبا، ولا نلمس لذلك انعكاساً على النواحى الأخرى المتعلقة بالمنهج الدراسى سواء من حيث التخطيط أو التنفيذ، ذلك إنه لم يسبق تحديد تلك الأهداف عملية جرد الاتجاهات والقيم السائدة، كما لم تجر دراسة لوضع فلسفة للمنهج يتم من خلالها تعرف المطلوب بناؤه من القيم والاتجاهات، وإنما نجد أن المسألة تخضع لتصورات

واجتهادات شخصية عسى أن تأتى بنتائج مثمرة، وهو أمر قلما يحدث لأنه خاضع منذ البداية لاتجاه المحاولة والخطأ، ومن أكثر الشواهد وضوحاً فى هذا الشأن أن البعض قد نادي في مرحلة ما بضرورة إضافة مقررات عن الأخلاق فى بعض الصفوف الدراسية دعماً للخلق السليم، ولقد كان ذلك نتيجة لما لوحظ من بعض مظاهر الانحلال والتسيب، وعلى الرغم من أن أصحاب هذه الدعووة كانوا مخلصين فى دعوتهم إلى الإصلاح وتعديل المسار إلا أن مثل هذا القول بعيد كل البعد عن الأصول العلمية التى يجب مراعاتها فى مثل هذا النوع من القضايا والتى تتعلق أساسا ببناء الانسان والمجتمع من خلال عملية التربية وما تشمله من مناهج مدرسية.

٥ ـ الاسناد إلى بنى العلم:

حينما ظهر الاتجاه ينادى بضرورة استناد المناهج الدراسية على بنى العلم، وكما عبر عنه برونر وهليدا تابا وغيرهما فى عديد من الدراسات بدأ البحث العلمى فى المجال التربوى عامة وفى ميدان المناهج بصفة خاصة بالنظر الى كيفية ترجمة هذا الفكر الى مناهج مدرسية، وقد صاحب ذلك العديد من البحوث والدراسات التى اتخذت من الواقع مجالا للتجريب وتقصى المواد العلمية وخاصة فى مجال العلوم والرياضيات، كما تم تحديد القدر المناسب والمستوى الملائم لكل مرحلة عمرية وسبل ترجمة هذا كله الي مواقف تعليمية مفيدة، وبالتالى أصبح أمام المعنيين بعمليات المنهج رصيداً علمياً يرجع اليه عند اتخاذ قرار فى هذا الشأن، وبالتالى جاءت المناهج الدراسية التى تمثل هذا الاتجاه أو التى تعد انعكاسا له على أفضل صورة ممكنة، بل أن نتائجها أشارت الى تحقيق المستويات المتوقعة منها، ويتم فى الاتجاه الاستعانة بطبيعة الحال بالمختصين فى مختلف المواد العلمية لأنهم أقدر الناس على بيان الهيكل الداخلى لبناء المعلم، كما يتم الإعداد الجيد للمعلم القادر على الاضطلاع بهذا الدور الهام، وفى الاتجاه الآخر نسمع عن مناقشات وجلسات تدور كلها فى فلك فائدة هذا الاتجاه، وما يجب القيام به ودور المعلم ودور المخططين، كل ذلك على المستوى النظرى دون أن صباحه دراسات علمية أو رصدا للخبرات السابقة سواء لدى المعلمين أو التلاميذ بل ان مايظهر في بعض الأحياء

كانعكاس لهذا الاتجاه لا يشير فى الغالب بل ولا يدل على الفهم الكامل لطبيعة هذا النوع من الفكر، والمتطلبات التى يفرضها حينما يؤخذ به وخاصة فيما يتعلق بمستوى المعلم العلمى والمهنى وخبراته السابقة والمواد التعليمية المتاحة وطبيعة عملية التقويم ومظاهر النشاط المدرسى التى يجب القيام بها تحقيقا للأهداف المتصلة بهذا الاتجاه، الأمثلة على ذلك كثيرة بالقدر الذى يصعب معه تناولها كلها تفصيلا، فهناك أيضا القضايا المتصلة بكتب المعلم والتربية الفنية والجمالية ونوادى العلوم ومجال الآباء والجدل المثار حول الرياضيات الحديثة والتقليدية، وهناك أيضا مسئل الدراسات الميدانية واستخدام التاريخ المحلى ومسرحة المناهج والخروج الى البيئة والتكامل بين المواد الدراسية المختلفة والتعليم الأساسى والمدرسية فى كافة المستويات، والتى يرجع فى أساسها الى النقل الآلى دون دراسات تمهيدية ودون رصد علمى للواقع بما يحمله من إمكانات مادية وبشرية.

ومع ذلك فإن ما قصدناه من وراء التعرض لهذا الأمر لا يعنى أننا نتخذ موقفا معارضا لفكرة النقل عن الآخرين، ولكن ما قصدناه هو الاعتراض على النقل الآلى والذى يبدو فى النهاية فى تطوير شكلى لا يصل إلى جوهر المنهج الدراسى وأعماقه، ومما قصدناه أيضا بالاشارة الى ان ذلك النقل الآلى قد يحمل بين طياته مقومات الفشل، وخلاصة القول أن عملية النقل عن الدول المتقدمة وخاصة ما يتم التوصل إليه من نتائج يساندها الدليل العلمى ينبغى أن يؤخذ بحذر، ونعنى بالحذر هنا هو النظر فى هذا الشىء وتقليب الأمر من كافة جوانبه، بحيث يرد الأمر فيها إما إلى النقل الجزئى أو النقل الكلى مع ادخال التعديلات التى يفرضها واقع المجتمعين الذى يتم النقل اليه، وربما تصل عملية الدراسة لما يرجى نقله الى اصدار قرار مؤداه رفض الفكرة كلية لدعم صلاحيتها، والمعيار الأساسى الذى يجب ان يصدر فى ضوء منه أى قرار من هذه القرارات هو حصيلة مايجرى من دراسات واعية وأصيلة.

ولقد لوحظ أن هناك بعض البلدان العربية تملك من الخبرات ومن المتخصصين الذين يستطيعون تحمل مسئولية قرارات من هذا النوع، ومع ذلك فإن الشىء الذى يدعو إلى

الدهشة هو أن هناك رصيدا من التجارب والبحوث العلمية التى تمت فى معاهد وكليات إعداد المعلمين ومراكز البحوث المتخصصة، ومع ذلك لايرجع اليها ولا يستفاد من حصيلتها فى الغالب، فى حين أن معظم تلك البحوث تأخذ فى اعتبارها مسألة الاتجاهات العالمية الجارية وتطبيقاتها الميدانية، وينتهى بعضها إلى الاشارة الى ما تضمه تلك الاتجاهات من إيجابيات وسلبيات وإمكانية الإفادة منها على المستويات المحلية والقومية.

ومن كل ما سبق نستطيع القول أن عمليات المنهج الدراسى فى معظم البلدان النامية تقف فى مفترق طرق فى حالة من التردد والعفوية والارتجال، فهى لم تفد من البحوث المتوافرة على المستوى المحلى والقومى، كما لم تستطع النقل عن الدول المتقدمة نقلا مستندا الى الأصول والمعايير العلمية، ومن ثم نجد المختصين يأخذون بشتات من هنا ومن هناك، الأمر الذى يسفر فى معظم الأحوال عن مناهج ليس لها لون مميز وليس لها فلسفة واضحة والأبعاد أو فكر تربوى محدد الملامح تستند إليه.

وفى ضوء ذلك لعلنا نستطيع أن نقرر أن المناهج الدراسية فى البلدان النامية تحتاج الى مايمكن أن نطلق عله «ضوابط النقل»، أى أنها لابد أن تستجيب للاتجاهات العلمية العالمية وما تشتمله من تجارب وانجازات بشروط معينة، فضلا عن نتائج مايجرى من بحوث على المستويين المحلى والقومى، على أنه يجب الانتباه إلى ان انعكاسات الاتجاهات العالمية ذات شقين، الأول وثيق الصلة بعمليات المنهج على المستوى التخطيطى، والثانى وثيق الصلة بعمليات المنهج على المستوى التنفيذى، وفى المستويين لابد من تعرف مدى ملاءمة الاتجاه المنقول للواقع الجديد الذى ستجرى عملية التطبيق فيه، فعلى المستوى التخطيطى لابد من دراسة الفكر التربوى الجديد وما يحتويه من فلسفات مختلفة وتطبيقاته فى المناهج الدراسية، ولابد أيضا من دراسة التجارب العالمية التى حاولت أن تأخذ بهذا الفكر وتترجمه الى اجراءات عملية فى تخطيط المناهج وبناء وحداتهغا، وكذلا نوعية المعلمين التى قامت على عمليات التجريب وخلفيات التلاميذ الذين أتيحت لهم فرص دراسة المشروعات التجريبية، ومصادر التعلم التى صاحبتها والسلطات التربوية التى كان لها دور التوجيه والارشاد والمتابعة فى هذا المرحلة.

إن كل ما يجرى من دراسات فى هذه الجوانب يعد أمرا مفيدا فى عمليات بناء المنهج وخاصة اذا ما امتزجت برصيد الخبرة السابقة والخلفية السابقة بمخجال العمل فى هذا الميدان، على أن هذا الأمر لا يقف عند هذا الحد ولكنه يجب أن يمتد الى اجراء دراسات قبلية تسعى الى رصد الخبرات والقيم والاتجاهات والمستويات، سواء لدى امعلم زو المتعلم ، وكذا اجراء دراسات حول الإمكانات الكامنة فى كل بيئة ومدى امكانية استخدامها فى تنفيذ المناهج، ومدى تقبل المجتمع والسلطات التربوية على جميع المستويات لما تفرضه المناهج الجديدة من التزامات،ومن خلال هذا كله يمكن التوصل إلى فلسلة محددة الأبعاد للمنهج الدراسى، ومن ثم تبدأ عمليات أخرى تدخل فى باب مكونات المنهج الدراسى أو عناصره، وهو ما سنعنى به فى فصول الباب الثالث، ولكن ما يهمنا أن نؤكده فى هذه المرحلة هو أن انعكاسات الاتجاهات العالمية فى مجال البحث التربوى يجب أن تظهر فى فلسفة المنهج واجراءات تخطيطه وبنائه، وهذا بطبيعة الحال ليس هو المؤثر الوحيد فى هذا الجانب، ولكن هناك أيضا العوامل المعرفية والإجتماعية والسيكولوجية التى تملك قوة التأثير فى عمليات المنهج شأنها فى ذلك شأن الاتجاهات العالمية، وكما تؤثر هذه العوامل فى عمليات المنهج على المستوى التنفيذى.

ولقد لوحظ أن هناك الكثير من البلدان وخاصة النامية تنظر الى مايجرى فى دول العالم المتقدم باعتباره أملا يرجى بلوغه بغض النظر عن الاسلوب، وبدون وعى لمدى التوافق بين الواقع المحلى والاتجاهات الجارية، ومن هنا فان الأخطاء التى تظهر فى المناهج تعد أمرا طبيعيا لا يثير الدهشة، ولكن الخبير فى مجال المناهج يستطيع أن يتنبأ به للوهلة الأولى، لأن المنهج هو رد فعل مباشر وهو صدى وانعكاس لواعق مجتمعى معين بكل مايمتلكه من رصيد متراكم من الخبرات، وفى المطار المستوى المأمول من التقدم والعصرية الذى يرجوه المجتمع ومن ثم فان الدعوة القائمة فى هذا المجال هى أن تأخذ عن الآخرين ولكن من منظور عربى وطنى أصيل، آخذين فى الاعتبار الاستفادة من خبرات الآخرين شرطية أن نطور نحن من خلال عقول أبنائنا وخبراتنا الهائلة التى لاينبغى ان نقلل من شأنها على الاطلاق.