القسم الخامس

تحقيق المنهاج: مراجعة وآفاق

قد يكون الوقت حان للدعوة إلى تجديد التفكير في المنهاج وطرح مزيد من الإمكانات، ولربما أفادنا عمل جيل أسبق من رواد المنهاج في فهم الأصول والمنطلقات التي تؤثر في تطبيقنا للمنهاج. كذلك فإن دراسة هذا الحقل قد تساعد المرء على ملاحظة ما ينقص بواكير العمل وربما يحتاج الآن إلى تصويب ما تقدم منه. أو بالعكس، ماذا يعود إلى الماضي وما يزال صالحاً لمنهاج اليوم؟

فما هو الراهن في تصور المنهاج؟ وإلى أين يمضي البحث في المنهاج؟ ومن هم الباحثون في المنهاج ـ الخبراء التقنيون الذين يضفون المصداقية على برامج معينة يرغب بها السياسيون، والمعلمون الذين يجدون أساليب أفضل لتحفيز طلابهم، أو أصحاب النظريات الثقافية والناشطين الذين يسعون إلى حملنا على النظر إلى عالمنا بطرق جديدة؟ وماذا يقولون أنهم يفعلون في المنهاج؟ وماذا يقال فيهم؟

إذا مهدت لقراءة هذين الفصلين التاليين باستعادة معرفتك بتطوير المنهاج في الماضي وبالأشخاص البارزين الذين يحركون المنهاج في اتجاهات جديدة اليوم، فإن قراءتك لهذين الفصلين سوف تحقق الغرض منها بصورة أكبر.

obeikandl.com

الفصل الثالث عشر

المنظور التاريخي لصنع المنهاج

ثمة سببان على الأقل للعناية بتاريخ المنهاج فكراً وفعلاً؛ أولاً، من الحري بمراجعة الماضي أن تفيدنا في تعيين المشكلات التي ناضل أشخاص مخلصون في سبيل التغلب عليها وما يزالون.

ومن المسلَّم به أنه ما يزال علينا أن نقرر إن كانت هذه المشكلات ما تزال غير محلولة، وبالتالي يجب التخلي عنها باعتبار أنها من مجالات البحث العقيمة أو إن كان استمرارها ذاته يجعلها جديرة باهتمامنا. فمثلاً قضية تكامل المنهاج أو ترابطه (الصلة بين أفكار مواد دراسية مختلفة) والتي تتصف بأنها ملحة جداً اليوم، كانت قضية محورية عام 1895. ففي ذلك الحين كان بعضهم ينظرون إلى الترابط نظرة ريبة ويعتبرونه تهديداً لحرمة التقسيمات الأساسية للمواد الدراسية. وهناك آخرون رأوا فيه حلاً لمشكلة البرنامج المزدحم بالدراسات ووجدوا أنه ينطوي على قيمة من حيث إعانة عقل الطفل غير المدرب على الربط بين عدد كبير من الموضوعات.

في بداية القرن الجديد، كما في عام 1895، لم يسأل بعضهم كثيراً عن تكامل المواد الدراسية بل عن السبيل إلى تحقيق ذلك. فهل يجدر بنا جمع المواد حول المشكلات، مستخدمين الحقائق من فرع معين من فروع المعرفة لتوضيح فرع آخر، أم ينبغي أن ندخل ضمن مقرر شامل التعميمات الهامة المستقاة من حقول عديدة؟

والسبب الثاني لدراسة المنهاج فكراً وممارسة امتلاك فهم أوضح للعمليات التي يتألف منها صنع المنهاج بتفحص عمل الدعاة البارزين في الحقل. فبتفحص ما كان المنهاج يعني لأولئك الذين تولوا تطوير الحقل في القرن العشرين،

نستطيع أن نتبين بمزيد من الوضوح ما يعنيه المنهاج اليوم. فمثلاً قليلة هي القضايا التي تعتبر أكثر أهمية لدى المنظرين الحاليين من صوغ تصور مناسب للمنهاج. فأصحاب النظريات يعتقدون أنه ربما كان في توضيح النظريات ما يسهم في تحسين المنهاج وأن هذا سوف يزيد من فهمنا للظواهر المنهاجية. وتشتمل بعض مفاهيم المنهاج على ما يلي:

1- مجموعة من التوجيهات لتطوير منتجات وكتب ومواد المنهاج.

2- برنامج للنشاطات؛ قائمة لعروض المقرر الدراسي والوحدات والموضوعات والمحتوى.

3- توجيه المدرسة لكل تعلم.

4- العملية التي يقرر بها المرء ما سيقوم بتعليمه.

5- دراسة العمليات المستخدمة في صنع المنهاج.

6- ما الذي يتعلمه المتعلمون فعلاً في المدرسة.

7- ما يرسمه المرء من خطط لتعلم الطلاب.

8- مخطط للتعلم.

9- تنفيذ المعلمين والطلاب لبنية المعاني.

10- حوار حول أثر المنهاج في صوغ هوية الطالب.

في عام 1890 لم يكن ثمة وجود للإعداد المهني لصنع المنهاج ولم يكن ثمة خبراء في المنهاج في الولايات المتحدة. ومع ذلك فقد قام في أقل من 50 عاماً من ذلك التاريخ ميدان معترف به في هذا الاختصاص. وهناك طريقان لتوضيح تطور هذا الحقل وتوضيح قيمة التخصص في الوقت ذاته باستعراض عمل أولئك الذين يدرسون تاريخ المنهاج الامريكي والنظر في قضايا المنهاج والإجابات التي يأتي بها أولئك الذين لهم أقوى العلاقات بأصول هذا الحقل.

مؤرخو المنهاج

قبل أعوام كان بوسع آرنو بيلاك الإشارة إلى الطابع غير التاريخي لحقل المنهاج باعتباره تجاهلاً للماضي[1]. وقد بدا الأمر وكأنما أراد الاختصاصيون في المنهاج الهرب من الماضي والتركيز على ابتكار ما هو أفضل فقط. طبعاً كان هناك منذ زمن بعيد مؤرخون عرضوا رواياتهم عن تاريخ التعليم، وكانت هذه الروايات تتضمن وصفاً لما كان يجري تدريسه وكيف كان يحصل ذلك في أزمان وأماكن مختلفة. أما الجديد في الأمر فكان ظهور باحثين يهتمون بالتاريخ كطريقة لفهم قضايا المنهاج الأساسية كما كان لديهم تخصصات فرعية ضمن تاريخ التعليم[2].

وجدير بالملاحظة أن أولئك الذين ينكبون على تدوين تاريخ المنهاج يظهرون اتجاهات ومجالات اهتمام شديدة التباين. فهناك من ناحية، باحثون في موضوع المنهاج أمثال دانييل ولوريل تانر اللذين يركز تاريخ المنهاج عندهما، بشكل رئيس، على المصلحين في القرن العشرين وبالأخص جون ديوي[3]، بل إنهما يستخدما كتابات ديوي كعدسات من أجل الحكم على حركة المنهاج والاتجاهات في الماضي والحاضر. وتعكس تفسيراتهما التزاماً بتحقيق مثال المنهاج العادي عوضاً عن الاختصاصي، منهاج رسمي يوازن بين الدراسات الأكاديمية والعملية، كما تظهر معارضة للإصلاحيين الذين يحبذون المنهاج المتمركز على الطفل (الإنساني) والنقد الراديكالي (إعادة البناء الاجتماعي).

وهناك، من الناحية الأخرى، جويل سبرينغ الذي يمثل الباحثين في تاريخ المنهاج الذين درسوا السياسة لبيان السبب في ضآلة تأثير المصلحين الذين أعلنوا ما هو صالح للطلاب والمدارس على كل منهما. ويشير عرض سبرينغ للموضوعات التي جرى اختيارها للتدريس وما كان يدَّرس في كل مادة من موضوعات إلى سلطة جماعات أصحاب المصالح الخاصة، وخاصة منظمات الفعاليات الاقتصادية والسياسية المحافظة والدينية اليمينية[4].

وما تزداد شعبيته باطراد لدى مؤرخي المنهاج، إنما هو ذلك الجهد الذي يرمي إلى عرض الاتجاه الذي اتخذته موضوعات مدرسية معينة على مر الزمن استجابة للصراعات التي خاضتها الجماعات ذات المصالح المغايرة. والشاهد على ذلك من بين شواهد عديدة: كتاب ديفيد ساك (الدراسات الاجتماعية في المدارس[5]) Social Studies in the Schools وكتاب Art Education (فن التعليم[6]) لمؤلفه كيري فريدمان، والكتاب الذي وضعه جورج ستانيك Mathematics الرياضيات[7]).

وهناك نقد يوجه لكل من الباحثين الذين يدرسون تاريخ مواد دراسية معينة والباحثين الذين يستمدون فهمهم لتاريخ المنهاج من تقارير تتعلق بسياسة المنهاج التي يقع عليها المرء في المجلات المتخصصة بالمهنة وتقارير المؤتمرات الوطنية، وتقارير اللجان الوطنية البارزة المعنية بالمنهاج، وقادة الحكومة، والجمعيات المهنية. أما النقد الرئيس فيقوم على أنه من المستبعد ترجمة البيانات الصادرة عن اللجان الرئيسة المعنية بالمنهاج إلى ممارسة على مستوى الصف. والحق أن دراسة لاري كيوبان عن طريقة المعلمين في التعليم تؤيد الاعتقاد بوجود فجوة واسعة بين اللغة الطنانة للمنهاج وتطبيقه العملي[8].

ثمة ضرورة لفهم كيف تحولت أفكار ديوي والمصلحين الآخرين إلى مؤسساتية في مجتمعات معينة. فالاعتماد على البلاغة دون الممارسة يعتبر دليلاً كافياً من التاريخ على واقع المنهاج المزعج. ولذلك يلتفت بعض مؤرخي المنهاج الآن إلى الوثائق الأولية للمنهاج ـ سياقات الدراسة ونماذج من عمل الطلاب (دفتر الملاحظات والامتحانات والمشاريع والكتب المدرسية) ـ من فترات تاريخية. وعمل هؤلاء ممكن جزئياً بفضل وجود مجموعات من المواد التعليمية التي تعكس التغيرات التي طرأت على الكتب المدرسية وأدلة المنهاج، ومن أبرز هذه المجموعات ما يتوفر في كلية المعلمين، بجامعة كولومبيا؛ وفي مكتبة غوتمان بجامعة ايلينوى في أوربانا ـ شامبين، ومركز أبحاث المكتبات في شيكاغو؛ ودليل

مجموعات المنهاج التاريخية في فيرجينيا بيتش. ومشروع ايمانويل للكتاب المدرسي في باريس مثال يحتذى لمثل هذه المجموعات. وبنك ايمانويل للمعلومات الذي يهدف إلى توثيق وبيان أماكن طباعة الكتب المدرسية الفرنسية منذ عام 1789 حتى الوقت الحاضر[9]. وتشتمل المصادر الأخرى على التواريخ الشفهية للمجموعة النظامية ووثائق ذكريات رواد المنهاج. وقد وضع أو. إل. ديفيس الابن، وجورج إل. ميهافي مثلاً، برنامجاً للتاريخ الشفهي في جامعة تكساس بأوستن يقوم على جمع المقابلات مع الشخصيات البارزة في حقل المنهاج[10].

سياق لصياغة حقل المنهاج

في أواخر العقد التاسع من القرن التاسع عشر كان الكثيرون يشعرون بأن التصنيفات التقليدية للمعرفة غير مرضية من حيث إعداد الطلاب لتحمل الواجبات الاجتماعية الجديدة. فقد كان على المنهاج أن يستجيب للتغيرات الاجتماعية الواسعة التي لازمت عملية التصنيع، وحشد ضخم ومتنوع من رواد المدارس، ومذاهب جديدة في علم النفس تشدد إما على ضبط المنهاج ليلائم طبيعة الطفل (التطويريون) وإما على تدريب قدرات محددة بدلاً من محاولة تطوير العناصر التي يتألف منها العقل من خلال مواد دراسية مختلفة (الارتباطية السلوكية).

يصور هربرت كليبارد هذه الفترة على أنها صراع بين جماعات مختلفة الغايات حول ما ينبغي تعليمه في المدارس[11]. وكليبارد يحدد في هذا الصراع أربعة متنافسين: (1) الإنسانيون الكلاسيكيون، مثل تشارلز إيه. ايليوت الذي يحبذ الفنون الحرة وتعميم القيم والثقافة التقليدية؛ (2) رواد التمركز على الطفل، مثل ج. ستانلي هال، الذي برهن على أن محتوى المنهاج ينبغي أن تحدده المعطيات المستمدة من نمو الطفل. (وهذا المنهاج المتمركز على الطفل الذي وضعه هال يبطل المثال المهيمن الذي يجعل الطفل يتلاءم مع المدرسة بينما المثال الجديد يجعل المدرسة تتكيف مع الطفل، مما يشجع على ابتكار منهاج مختلف

للبطيء والسريع)؛ (3) دعاة الكفاية الاجتماعية، ويمثلهم جون فرانكلين بوبيت الذي رأى في المنهاج آلية لإعداد الطلاب للنهوض بأدوار الراشدين في المجتمع الصناعي الجديد. (كان للعمل الذي نهض به، كما سيأتي القول لاحقاً، تأثير عظيم في تطوير المنهاج بالتشديد على المواصفات والاستجابة للحاجات الاجتماعية الراهنة عوضاً عن بث الموضوعات الكلاسيكية)؛ (4) الدعاة لإعادة البناء الاجتماعي، مثل هارولد رغ الذي أراد من المنهاج أن يأتي بتغير اجتماعي بإكساب الطالب رؤى جديدة للعدالة والمساواة بها تتم إعادة بناء المجتمع.

يذهب كليبارد إلى أن كلاً من هذه الجماعات ذات المصالح كان قوة مهيمنة في وقت من الأوقات. ففي القرن التاسع عشر كانت الهيمنة للكلاسيكيات؛ ثم كانت للكفاية الاجتماعية والمنهاج العلمي الهيمنة في العقدين الأولين من القرن العشرين؛ وكان نماء الطفل مع رواج منهاج المشروع والنشاط يحتل وسط المسرح في عقد العشرينيات؛ وصار إعادة البناء الاجتماعي من خلال نصوص الدراسات النقدية الاجتماعية الأقوى في عقد الثلاثينيات. ورأى كليبارد أنه لا يمكن أن يتوافق جون ديوي مع أي من هذه الجماعات الآنفة الذكر، كما أن رؤياه لم يكن لديها ذات القدر من القوة الذي كان لهذه الزمر المنافسة.

قدم ديفيد لارابي نظرات معمقة إضافية حول الجماعات ذات المصالح التي ذكرها كليبارد[12]. فيرى لارابي أن هذه الجماعات قد وقعت بين عاملين متعارضين في الايديولوجيه الأمريكية: الرأسمالية، وتشديدها على الفردية والمنافسة، والديمقراطية، وسعيها إلى المساواة. فاهتم التقليديون الكلاسيكيون بمسلك الإعداد للجامعة وشحذ التمييز بين الشريحة العليا من ذوي التوجهات الجامعية من الطبقة الوسطى والشريحة ذات التوجهات المهنية من الطبقة العاملة. وكان لأعضاء جماعة التمركز على الطفل توجهات ديمقراطية بإصرارهم على تكييف المنهاج بما يسمح بمراعاة حاجات الطلاب وطاقاتهم لكنهم بذلك حرموا الكثير من الطلاب من دراسة مادة مرموقة. وأما أولئك

الذين ينتمون إلى جماعة الكفاية الاجتماعية فينزعون إلى التشديد على توجه السوق وإعداد الطلاب لدخول عالم العمل؛ وأما دعاة إعادة البناء الاجتماعي، من ناحية أخرى، فقد مضوا إلى نقد الموقف الرأسمالي القائل على المدرسة أن تتجاوب مع متطلبات السوق وبدلاً من ذلك دعوا إلى إعادة بناء المنهاج وفق معايير الديمقراطية السياسية.

ولقد وجد لارابي في دراسة للثانوية المركزية في فيلادلفيا في الفترة ما بين 1838 و1939تحولاً من الإعداد للعمل الاقتصادي إلى الإعداد للتعليم العالي والتخصص المهني. ومن ذلك أن سياق الدراسة الموحد تحول إلى قائمة من الخيارات مرتبة بشكل هرمي حيث المقررات الأكاديمية مخصصة للشريحة العليا[13]. وقد عزا لارابي هذا التحول إلى الاستجابة لمتطلبات السوق من الأوراق الثبوتية حيث يمكن توفير الحماية لدبلوم التخرج من الثانوية ومقايضته بشيء ذي قيمة ـ الكلية، ومهنة ذات مكانة رفيعة ورواتب أعلى مما هو متاح للآخرين.

يوجه باري فرانكلين اهتمامه في تحليله لتاريخ المنهاج الأمريكي في القرن العشرين، إلى جماعة الفعالية الاجتماعية ويشير إلى أن هؤلاء المصلحين للمنهاج كانوا أشد عناية بالتنشئة الاجتماعية منهم بنقل المحتوى الفكري. ويعرض فرانكلين أطروحته ومفادها أن مثقفي الطبقة الوسطى حين تأسس حقل المنهاج كطريقة لصوغ المنهاج تسمح بالتوفيق بين القيم الديمقراطية الليبرالية التقليدية والمجتمع الأمريكي الذي كان في مرحلة التحول. فيرى فرانكلين المربين أصحاب مذهب الفعالية الاجتماعية، أمثال فرانكلين بوبيت ووارينت دبليو. تشارترز، مهيمنين على ميدان المنهاج في فترة تشكله ومنشغلين بالإجابة عن السؤال: كيف يمكن للمنهاج (سياق الدراسة) ممارسة السيطرة على القوتين التوأمين: التوسع السكاني والتصنيع. كذلك اعتقد فرانكلين أن البرامج الموضوعة يومذاك تعكس مصالح عدة جماعات اجتماعية وليست مخلصة لعقيدة الفعالية الاجتماعية[14].

مؤسسو حقل المنهاج

كانت النظرة في أوائل العشرينيات تنصب مباشرة على حقل المنهاج الناشئ، وتسعى إلى معرفة كيف يكون صنع المنهاج. وقد ظل الأشخاص البارزون من مختلف جماعات أصحاب المصالح يحاولون، طوال عامين بدءاً من عام 1924، بلوغ إجماع حول الأسئلة التي ينبغي على هذا الحقل أن يتصدى لها[15]. ومن تلك الأسئلة التالي: كيف يمكن للمنهاج أن يقدم على الوجه الأفضل المشاركة الفعالة في حياة اليافع؟ هل ينبغي أن يطرح صناع المنهاج رأياً في فضائل أو نقائص الحضارة الأمريكية؟ هل ينبغي للمدرسة أن تقولب الطلاب وفق النظام الاجتماعي أم تقوم بتربيتهم على النحو الذي يؤدي إلى تغيير النظام؟ ما هو موضع المادة الدراسية ووظيفتها في العملية التعليمية ـ هل هي غاية في حد ذاتها، أم أنها شيء ما معد للتعلم، أم أداة موضوعة لحل المشكلات؟ أي جزء من المنهاج يجب أن يكون عاماً، اختصاصياً، مهنياً، اختيارياً؟ هل ينبغي إعداد المنهاج سلفاً؟ وإلى أي مدى يقوم المتعلم ببناء تنظيم المادة أم يتولى مخططو المنهاج هذا البناء؟ إلى أي درجة ينبغي على المنهاج أن يراعي الاختلافات الفردية و «أقل الضروريات»؟ ماذا ينبغي أن نفيد من الاهتمامات التي تنشأ عفوياً لدى المتعلمين؟

عند تقويم هذه الأسئلة، آثر المشاركون، من خلال إدراكهم بأهمية تنظيم محتوى فروع المعرفة الأكاديمية، مساعدة المتعلمين في حل المشكلات المتصلة بحياتهم ذاتها. ومن هنا كان اعتقادهم بضرورة استخلاص المحتوى بالاعتماد على الدراسات بين المجالات المعرفية المتعددة عوضاً عن تعليمها كموضوعات منفصلة عن بعضها بعضاً.

وكان الاختصاصيون الأوائل قد قدموا في عملهم في حقل المنهاج، إجابات مختلفة عن أسئلة أساسية. والروايات التي سترد فيما يلي توضح التناقض بين أولئك الذين يريدون حمل الطلاب على التكيف مع نظام قائم وأولئك الذين يريدون إعداد الطلاب لتغيير هذا النظام القائم.

يرجع الأشخاص الذين جرى اختيارهم لاستعراض آثارهم إلى فترة تمتد من عام 1890 وحتى نهاية القرن العشرين ويمثلون جماعة من الاختصاصيين أوسع مما نعدد ههنا. وكان من الأسس التي اعتمدت في اختيارهم أنهم درسوا جميعاً نظرية المنهاج وعملوا في صنعه. ويذكر أن صانعي المنهاج هؤلاء جميعهم قد ساهموا في تطوير المنهاج باعتباره دراسة أكاديمية وهم الذين أرسوا قضاياه المحورية.

الهربارتية والأخوان ماك موري

كان تشارلز ايه. ماك موري (1859-1929) قد مارس وشقيقه فرانك دبليو. ماك موري (1862-1936) التعليم سنوات عديدة في المدارس الابتدائية قبل السفر للدراسة في جامعة بينا بألمانيا، وكانت تلك الجامعة يومئذٍ مقصد العاملين في التعليم في أواخر العقد الأخير من القرن العشرين. وهناك تأثرا أشد التأثر بنظرية يوهان هربارت الذي كان كتابه الوجيز في المذهب التعليمي "Outlines of Educational Doctrine" الأساس لكثير من الأفكار والتطبيقات في بينا[16].

منطلقات الهربارتية الأساسية

كانت الهربارتية في جوهرها مجموعة عقلانية من الأفكار الفلسفية والسيكولوجية مطبقة على أساليب التدريس. وقد قام هذا المذهب على الافتراض بأن وحدات الموضوع الكبيرة والمتصلة ببعضها بعضاً وحدها القادرة على بعث اهتمام الطفل العميق والإبقاء على ديمومة هذا الاهتمام. ومن هنا كان التشديد على «مبدأ التركيز» The docrine of Concentration، وهو ما يحدث حين يكون العقل مستغرقاً كلياً في موضوع يشغله عن كل أمر آخر. وقد دعم هذا المبدأ مبدأ آخر هو «مبدأ الترابط» Docrine of Correlation الذي يجعل الانتباه يتركز على موضوع واحد مع الحرص على ارتباطه بموضوعات أخرى ذات صلة به.

الطريقة التدريسية. يحدد الهربارتيون، على وجه التحديد خمس خطوات يعتبرونها أساسية في عملية التدرس:

1- الإعداد (التمهيد) ـ غايته إحياء الأفكار ذات الصلة في وعي الطالب من خبرته الماضية والتي سوف تستثير الاهتمام بالمادة الجديدة وتعد التلميذ لاستيعابها بسرعة.

2- العرض ـ يهدف إلى تقديم مادة جديدة بشكل حسي، إلا اللهم إذا كان ثمة قدر كاف من الخبرة الحسية، وعرضها وربطها مع تجارب الطلاب الماضية، القراءة والمحادثة، والتجربة، والمحاضرة وغيرها.

3- الربط ـ التحليل والمقارنة بين المادة التي تقدم في الوقت الحالي والمادة القديمة وبذلك تنشأ فكرة جديدة.

4- التعميم ـ إنشاء قواعد أو قوانين، أو مبادئ من تحليل الخبرات وتطوير المفاهيم العامة بالإضافة إلى الإحساسات والإدراكات.

5- التطبيق ـ تطبيق الفكرة التي أصبحت تعميماً في مواضع أخرى، واختبارها أحياناً، وأحياناً أخرى استخدامها باعتبارها أداة عملية.

هدف التعليم. اعتقد أتباع هربارت أن الفعل الأخلاقي أسمى هدف تعليمي ورأوا أن على التعليم أن يعد الإنسان لخوض غمار الحياة مزوداً بأعلى المثل في ثقافة معينة. كما كانوا يعتقدون أن بعض المواد، مثل التاريخ والأدب، تتفوق على سواها في تنمية الأفكار الأخلاقية. وأن المتعلمين إذا ما كانت الأفكار الصائبة مرشدهم والرغبات الخيرة حافزهم يصبحون مهيئين لإنجاز واجبات الحياة على الوجه الأمثل. ومن تلك الرغبات أو الدوافع التي يجب ترقيتها الشعور بالتعاطف مع الآخرين (أي حسن التصرف تجاه الناس)، والفائدة الاجتماعية (المشاركة في الشؤون العامة)، والميول الدينية (التأمل في المصير الإنساني).

فكر الأخوين ماك موري

وجد الأخوين ماك موري في التربية الهربارتية طريقة منهجية في اختيار المنهاج وترتيبه وتنظيمه، وهذا ما كان يفتقر إليه نظام التعليم في المدارس الأمريكية. ولما عادا من ألمانيا اشتركا مع آخرين في تطبيق الأساليب الهربارتية في المدارس الأمريكية. وكان من نتاج هذا الانشغال أن أصدر تشارلز ماك موري 30 كتاباً وأعد سياقاً أو دليلاً للدراسة لصفوف المرحلة الابتدائية الثمانية وصف فيه كيفية اختيار الأفكار للتدريس وترتيبها. وكان تشارلز ماك موري يتوجه إلى المعلمين أساساً. ويتركز تعليمه في مدارس ايلنوي وكلية جورج بيبودي لإعداد المعلمين على إعداد خطط الدرس وفق الخطوات الخمس الأساسية الهربارتية. كذلك اعتنى بأساليب التدريس الخاصة المطلوبة للتعليم في مواد دراسية محددة.

ولقد عمل فرانك ماك موري في التدريس في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا واشتغل بالكتابة هناك. كان طلابه الأساسيين المدرسين الذين سيدربون ويشرفون على معلمين آخرين. وكان مقرر «الأساليب العامة» الذي يقوم بتدريسه يعكس الاهتمام الهربارتي بغايات التعليم والوسائل لبلوغها والقيمة النسبية للدراسات ومبدأي التركيز والترابط. وقد ساهم الأخوين في المؤسسات الوطنية التي تعنى بالدراسة وتحسين البرامج المدرسية. فكان أثر جهودهما عظيماً. فسياق الدراسة الذي وضعه تشارلز زود المعلمين بالإطار العام كما قدم التفاصيل اللازمة لإدارة الدروس وأنماط الدراسات والأساليب الخاصة التي يُعتقد بأنها الأفضل في تنظيم محتوى كل موضوع. والحق أن أثر الأخوين ماك موري على تخطيط الدرس، على الخصوص، جدير بالتنويه. ففي الفترة ما بين 1900و 1910 كان «يفترض بكل مدرس جيد أن يضع خطة للتدريس لكل حصة درسية، وكانت الخطوات الخمس الرسمية واضحة جداً[17]». بل إن المدرسين في الكليات العسكرية ما يزال يطلب منهم حتى اليوم تصميم دروسهم وفق الخطوات

الرسمية التي وضعها الأخوان ماك موري، كما تظهر دروس مادلين هنتر صلتها بهربارت والأخوين ماك موري. ويبين تحليل عمل الأخوين ماك موري الأسئلة والإجابات التي تحدد طبيعة الفكر المنهاجي في تلك الفترة المبكرة.

أسئلة أساسية. هناك خمسة أسئلة تشغل ضمناً فكر الأخوين ماك موري:

1- **ما هو هدف التعليم؟** لقد وسع الأخوان ماك موري مدى الاهتمام الهربارتي بالتطور الأخلاقي لدى الطفل ليتضمن الرغبة في قيادة الأطفال إلى طرق المواطنة الصالحة والتكيف الحكيم مع العالم مادياً واجتماعياً وأخلاقياً.

2- **ما هي المادة الدراسية ذات القيمة التربوية الأعظم؟** في البدء اعتبر الأخوان ماك موري أن للأدب الفائدة الأعظم في الجمع بين ما هو جمالي وفكري في رابطة مفيدة: ورأياً أن الجغرافيا هي الدراسة الأشمل والأكثر ارتباطاً بالواقع. ولما صارت تربية الأخلاق الهدف الأول اعتبرا أن دراسة الأدب والتاريخ المواد الأهم. ثم قام الأخوان ماك موري بالتمييز بين المواد التي تساعد المتعلم أولاً في التعبير عن الأفكار وتلك التي تساعد المتعلم أساساً على توفير الأفكار أو تلقيها. وقد لاحظ الأخوان أن نصف العمل المدرسي (أي القراءة والكتابة والتهجئة والقواعد، والموسيقى والأعداد، والتشكيل والرسم والتصوير) يعتمد على النصف الآخر في توفير الحافز والقوة. ثم وجدا في السنوات المتأخرة من حياتهم موضوعات جديدة تستدعي عنايتهما وكانت هذه الدراسات الجديدة تشمل دراسة الطبيعة والعلوم، والفنون الصناعية والصحة، والزراعة والعلوم المدنية واللغات الحديثة. والحق أنهما وجدا في إدخال الفروع الجديدة من المعرفة والنشاطات إحدى أعظم إنجازات العصر.

3- **كيف يكون الربط بين المادة الدراسية وطريقة التدريس؟** اعتقد الأخوان ماك موري أن لكل مادة دراسية عناصر شكلية تتعلق بالطريقة والمفاهيم التي تختص بكل موضوع، سواء كان هذا الموضوع الجيولوجيا أم الحساب

أم الأدب. وكانا يشددان على تعلم الطفل التفكير بوساطة هذه العناصر كما فعل الاختصاصيون في هذه الحقول وأن يكتسب المتعلم وعياً بالطريقة السليمة للتفكير في كل موضوع. فقد وجدا أن المدرسين في ذلك الوقت لم يكونوا مزودين بالمفاهيم الأساسية لكل موضوع وبالتالي يصعب عليهم تنظيم الدرس على نحو يوضح المفاهيم في الحقل المعني. كما أقلقهما أن العاملين في المنهاج يتجاهلون حقيقة أن لكل موضوع مقتضياته التي تفرض نفسها على تنظيم المنهاج.

4- ما هو التسلسل الأفضل للدراسات؟ كان الأخوان يعتقدان أن الموضوع المناسب يختلف باختلاف العمر ومرحلة النمو. وقد اعتنقا بادئ الأمر نظرية الفترات الحضارية. التي ترى أن الطفل يمر بنفس المراحل العامة من التطور التي مر بها العرق أو الثقافة التي ينتمي إليها. وهكذا فإن الطفل يطيب له في المرحلة الموافقة لتطوره ما كان قد أثار اهتمام الإنسانية في مرحلة تاريخية معينة، ومثال ذلك ما ذهب إليه الاعتقاد من انه يحسن بالمعلمين أن يقدموا للصغار قصص أوليسز. فكانت ملحمة الأوديسة تمثل وسيلة تربط نوازع البطولة في الطفولة بشخص مثالي حقق بالفعل ما يطمح الطفل إلى تحقيقه. وقد اعتبر هذا العمل الروائي ذا قيمة تربوية لأنه صور كفاح الإنسان وكشف في الوقت ذاته عن مستوى من الاستدلالات العقلية أعلى مما هو متحقق الآن. كذلك اعتبرت رواية روبنسون كروزو مصدراً جيداً يبين كفاح الإنسانية في مواجهة الطبيعة ويساعد المتعلم في الوقت ذاته على النظر إلى الأساطير على أنها محاولات لفهم الطبيعة. ثم تأتي السيرة والتاريخ التقليدي بعد الأساطير والخرافات وحكايات البطولة. وفي عام 1923 رأى تشارلز ماك موري، على الأقل، أن نظرية الفترات الثقافية غامضة في مضمونها ومدلولاتها واعترف بأنه لا يعرف أساساً سليماً لترتيب المواد الدراسية.

وتبين له أن أي مخطط لتعيين المادة الدراسية ليس أفضل من المخطط الواسع للتنظيم الذي فرضه. وقد اعتبرت أهمية تنظيم الدراسات وفق نمط تفكير الطفل المشكلة الأشد الحاحاً.

5- **ما هي الطريقة الفضلى لتنظيم المنهاج؟** حينما واجه تشارلز ماك موري الدراسات المدرسية والنشاطات الجديدة، وفرض الأعمال الأكاديمية على الأطفال، وعزلة كل دراسة، أعطى الأولوية القصوى لتنظيم المنهاج. وكان الحل الأول لديه تنظيم الدراسات المدرسية على أساس الحياة. فجرى التنسيق بين حقول مختلفة من الموضوعات في مشروع واحد أو وحدة دراسية. وذلك بهدف جعل التلاميذ يستغرقون في أمور عملية مثل مشكلات الحياة أو مراكز الاهتمام. مثلاً، ما يتعلق بتطبيق العلم مثل «مشكلة تأمين حليب نقي»؛ وكانت هناك مشاريع جغرافية، مثل «مشروع جر مياه سالت ريفر في أريزونا»؛ ومشاريع تاريخية، مثل «مشروع هاملتون لتمويل الدين العام». وكانت معظم هذه المشاريع تفيد من التاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات واللغات. كما كان ينبغي أن يكشف كل مشروع أو سلسلة من المشاريع عن مدى ومعنى فكرة أوسع، يكون «أشبه بمشهد من قمة الجبل الذي يجمل بلمحة واحدة في منظور بسيط ومنسق مجموعة واسعة من الحقائق الصغيرة[18]». ففكرة التطور، مثلاً، تستخرج من سلسلة من الدراسات التي تتناول أنواعاً من الحيوانات تصبح مبدأ التفسير الذي يستعان به في دراسات أخرى حول الحيوانات والنباتات. وهذا يؤدي إلى سلسلة متصلة من الأفكار حسنة الإعداد التي تتطور باستمرار من صف إلى آخر. وكان نمو المؤسسات في التاريخ أحد العوامل التي تتم انتقاؤها لضمان الاستمرارية على مدى سنوات عديدة من الدراسة.

المشكلة المحورية في المنهاج. رأى تشارلز ماك موري أن المشكلة المحورية في المنهاج تكمن في اختيار مراكز التنظيم الصحيحة. فهذه المراكز سوف تكون النقاط التي يمكن أن تجتمع عندها صيغ المعرفة القديمة والدراسات الجديدة. وكانت العلاقة ما بين مراكز التنظيم وهدف التعليم الأهم في الأمر. وكان ماك موري معنياً فوق ذلك بمن يتولى تطوير الموضوعات الكبرى وتنظيمها في مخططات ومواد تدريسية فعالة. فقد بدا المدرسون من ذوي الخبرة شديدي الاستغراق في واجباتهم التدريسية والباحثون الاختصاصيون أكثر انهماكاً في التدريس الأكاديمي لطلاب الجامعة؛ أما المربون الاختصاصيون فكان الآخرون يعتبرونهم أصحاب عقيدة تعليمية تتعامل حصراً بالعموميات والفروق اللفظية.

معارضة ديوي للهربارتية

مدرسة ديوي

عرض جون ديوي في المدرسة التي كانت بمثابة المختبر له والتي أنشأها بجامعة شيكاغو دليلاً للتدريب وورشة عمل وخياطة وطبخ على أساس أن المنهاج التقليدي لم يعد قادراً على تلبية حاجات المجتمع الجديد الذي أتت به قوى التصنيع. وكان جون ديوي يريد للمدرسة أن تتخذ الطابع الجنيني لحياة مجتمع منشغل بمهن تعكس حياة المجتمع الأوسع. وقد اشتغل الأطفال الأصغر في المدرسة بمهن فعلية مبسطين أدوار اليافعين، إنما دون ان يلحقوا بها تشويهاً. أما الأطفال الأكبر منهم سناً فقد اتبعوا الفكرة الهربارتية القائلة باستعادة الحياة البدائية، إنما في وضع طفولي فيما هم يعيدون بناء الحياة الاجتماعية في أزمنة وأماكن أخرى. وكان المتوقع من هؤلاء الأطفال الربط بين نشاطاتهم والنتائج الناجمة عنها. وكان يفترض بالحياة الإنسانية البدائية الكشف للطفل عن الآثار الاجتماعية المترتبة على إدخال الأدوات إلى ثقافة معينة. ومع ذلك فقد قام الأطفال الأكبر بإمعان النظر في معنى القوى الاجتماعية والعمليات التي صادفتهم في المهن. وكان يطلب إليهم إدراك الأسئلة والشكوك والمشكلات وإيجاد الوسائل اللازمة للحل.

ولقد استخدم ديوي خبراته في المدرسة المختبر في صوغ الآراء الفلسفية التي كانت تختلف عن آراء الهربارتيين. فقد كان يؤكد على أن تفسيرات الهربارتية للأخلاق شديدة الضيق وشكلية أكثر من اللازم. كذلك اعترض ديوي على تعليم الأطفال فضائل معينة دون اعتبار لدوافعهم ورأى عوضاً عن ذلك أن الدوافع الأخلاقية لدى الأطفال سوف تنمو حين يتعلمون أن يلاحظوا العلاقات بين الوسائل والغايات في الأوضاع الاجتماعية. ولم يكن يكفي أن يكون المعلم نموذجاً أخلاقياً يقتدي به الأطفال. ذلك أنه ينبغي أن يطلب من الأطفال الحكم على أوضاعهم الراهنة والتي هي أوضاع حقيقية، والاستجابة لها بصورة أخلاقية. والواقع أن ديوي أراد للحياة في المدرسة أن توفر للأطفال فرصاً للتصرف بطريقة أخلاقية وتعلم الحكم على سلوكهم انطلاقاً من أفكار اجتماعية من التعاون والمشاركة والخدمة الايجابية. وهكذا تحدى ديوي الرأي بأن الأخلاق قضية فردية بين المرء والله.

هاجم ديوي وجهة النظر القائلة بأن الواجب الاجتماعي ينبغي أن يتحقق في إطار تقليدي من القيم، وطرح عوضاً عن ذلك طريقة تجعل الذكاء الاجتماعي قوة نقدية ومبدعة. ذلك أن طريقة الذكاء الاجتماعي تعني تحديد ما هو صواب عبر إجراءات تجريبية ووفق حكم المشاركين. وهذا يقتضي الإقرار باختلاف وجهات النظر وتكييف المرء لمنظوره مع آراء الآخرين. وبينما اعتمد الهربارتيون على الأفكار أساساً لتوجيه السلوك ونظروا إلى المعرفة على أنها شيء ينبغي امتلاكه. كان تفكير ديوي يجنح إلى اكتشاف الطفل وتقويم المعرفة أكثر من مجرد امتلاكها. فدعا ديوي إلى أن يكون المتعلم الصلة بين المعرفة والسلوك. فكانت نظرته إلى المعرفة نسبية وليست ثابتة. وعلى النقيض من افتراض الهربارتيين بوجود كتلة من المعرفة المعلومة، التي تتصف بأنها لا يمكن الاستغناء عنها ويمكن أن تكون مدعاة لاهتمام التلاميذ، وكانت حجة ديوي أن المادة الدراسية تكون مدعاة للاهتمام حينما تخدم أهداف المتعلمين فقط. ومن هنا كان تشديد ديوي على أن مشاركة المتعلمين في صوغ الأهداف هي الأساس في اختيار المادة الدراسية.

منهاج ديوي

كان قصد ديوي بتعيين الأهداف، على كل حال، ليس مجرد التعبير عن رغبات، وإنما دراسة الوسائل التي يمكن بها تحقيق تلك الرغبات على الوجه الأمثل. فلم تكن الرغبة عنده الغاية وإنما مجرد مناسبة لصوغ خطة وطريقة للنشاط. وهكذا ما كان ديوي ليقبل بأن يبدأ المنهاج بوقائع وحقائق وأهداف خارج نطاق تجربة أولئك الذين يتم تعليمهم. بل إنه يبدأ بالأحرى بمواد للتعلم تتفق مع الخبرة التي لدى المتعلمين ثم تقديم أشياء وأحداث جديدة تبعث على الأخذ بأساليب جديدة في الملاحظة والحكم. وفي هذا لا يجري اختيار المواد الدراسية الجديدة على أساس ما يعتقد الكبار بأنه مفيد للمتعلم في وقت ما من المستقبل. بل على العكس، فالتجربة الراهنة للمتعلمين تصبح لها المقام الأول في التركيز، وتكون انجازات الماضي (المعرفة المنظمة) مرجعاً يساعد المتعلمين لفهم وضعهم الراهن والتعامل مع المشكلة الراهنة التي تواجههم على حد سواء.

قصارى القول، إن ديوي لم يكن يعتقد بان هدف المنهاج ينبغي ألا يقتصر على امتلاك المادة. بل كان يعتقد بوجود هدف جديد للمنهاج، وهو تحديداً، أن تغدو المادة الدراسية المنظمة أداة للفهم وتنظيم الخبرة بذكاء. وقد ولد ديوي العديد من الأسئلة الأساسية التي توجه البحوث الحالية: ما هي أفضل طريقة للربط بين نظرة الطفل الطبيعية والنظرة العلمية لأولئك الذين لديهم معرفة تخصصية؟ كيف يمكن أن تغدو المعرفة طريقة لإغناء الحياة الاجتماعية؟ كيف نستطيع مساعدة المتعلمين على التصرف أخلاقياً وليس مجرد امتلاك أفكار حول الأخلاق؟ كيف يمكن للمنهاج أن يشحن تجربة الطفل بالنظام والقوة والمبادرة والذكاء؟ وكيف يمكن مساعدة المعلم على إتباع سلطة الحق الفردية الداخلية حول نمو المتعلم حين يكون اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهاج بيد سلطة خارجية أعلى من المعلم؟

صنع المنهاج بالطريقة العلمية

فرانكلين بوبيت ووبريت دبليو. تشارترز

تعتبر الطريقة العلمية لصنع المنهاج محاولة لاستخدام الأساليب الأولية (دراسات مسحية وتحليل للسلوك البشري) في تقرير ما ينبغي تدريسه. وتاريخ الحركة العلمية في صنع المنهاج يبين بجلاء أنه لا يمكن فصل المنهاج عن التاريخ العام للتعليم في أمريكا أو فصله عن المجرى العريض للتاريخ الثقافي والفكري. ولقد تأثر فرانكلين بوبيت ووبريت دبليو. تشارترز أعظم التأثر بهذه التطورات في حياتهما.

التأثيرات المجتمعية على الحركة العلمية

الصناعية. كان مؤدى الثورة الصناعية في أواخر القرن التاسع عشر أن شرع عدد كبير من الأشخاص بالاشتغال بالصناعة عوضاً عن الزراعة. وقد حملت التكنولوجيا العديد من التغيرات، بما فيها الحرص على الكفاءة والاقتصاد. فلأول مرة نجد ثمة اهتماماً مجتمعياً بالدراسة المنهجية للوظائف والمهن وشروط العمل من حيث صلتها بالإنتاجية وما ينبغي للعامل أن يعرفه وأن يكون قادراً على القيام به. وكان هناك اهتمام بمعرفة كيفية وضع المعايير للمنتجات والعمليات معاً.

تغيير مفاهيم المدرسة. كانت المدرسة في الماضي مؤسسة المواد الدراسية فيها محددة، واهتمامها الأساسي بتحسين القدرة الفكرية وتطويرها بترويض العقل. ثم تغيرت النظرة إليها أكثر فأكثر واعتبرت هيئة هدفها الأساسي ليس أقل من إشباع حاجات فردية ومجتمعية.

أساليب وتقنيات علمية. اتسم القرن التاسع عشر بالتطورات الضخمة في العلوم المحضة مثل البيولوجيا والفيزياء والكيمياء وتطبيق العلم في الزراعة والتصنيع وكل مرحلة أخرى من الحياة العملية. ومع ذلك فإن روح التجربة

العلمية لم تبدأ في شق طريقها إلى فكر المربين إلا في أوائل القرن العشرين، وقد أتى بهذا الضرب من التفكير بوبيت وتشارترز إلى حقل صنع المنهاج الذي بدأ بالانبثاق.

إن الكثير مما كان يطلق عليه اسم علمي يومذاك صار يسمى الآن المذهب العلمي، مجرد تكنولوجيا، أو إحصاء الأعداد. ويطيب للنقاد المحدثين القول بازدراء أن علماء التعليم في تلك الأيام يجعلون الكفاءة مساوية للعلم. والحق أن علماء التعليم هؤلاء كانوا يحاولون حل المشكلة التعليمية بأساليب تجريبية وإحصائية. وقد شددوا خصوصاً على قياس القدرة والتحصيل كما وضعوا الاختبارات. وكان أن أسفرت هذه الحماسة للقياس إلى جمع الكثير من المعلومات عن أبنية المدارس وتمويل المدارس وتحصيل التلميذ، وخصائصه فضلاً عن النمو البدني والعاطفي والفكري والاجتماعي للطلاب. كذلك التقط حقل المنهاج هذا الحماس للقياس. فكان أن تم جمع المعطيات عن محتوى الكتب المدرسية وسياق الدراسة والموضوعات الدراسية وتقويم النتائج. كما نهض الباحثون بالدراسات لاكتشاف كيفية تعلم الطلاب وتصميم أساليب جديدة للتغلب على المصاعب التي تواجه الطلاب.

الأفكار الرئيسة لصنع المنهاج بالطريقة العلمية

ثمة فكرتان كثيراً ما ارتبطتا بالحركة العلمية في التعليم. وكانت إحدى هاتين الفكرتين الموقف المفتوح، أي التوقع بأن تكون هيئة المدرسة على استعداد للنظر في اقتراحات جديدة ومتيقظة لالتقاط الأساليب والأدوات الجديدة، ويتوقع من المعلمين، مثلاً، أن ينضموا إلى تلاميذهم في إثارة الأسئلة. أما الفكرة الثانية فتنطوي على الافتراض بأن قوانين الطبيعة لا تحكم الأشياء وقواها وحسب وإنما يمتد أثرها إلى البشر وأساليبهم وأحوالهم أيضاً. ومن هنا كان واجب التعليم أن يصوغ الإرادة ويحيلها إلى رغبة للتحرك بانسجام مع هذه القوانين. فكان ينظر إلى العلم باعتباره الضامن للتقدم الاجتماعي.

مساهمة بوبيت في صنع المنهاج

أوضح فرانكلين لأول مرة أهمية دراسة عمليات صنع المنهاج. فقد أدرك أن إنشاء مناهج جديدة فقط إجراء غير كاف؛ بل هناك حاجة لمعرفة المزيد عن أساليب تطوير المنهاج الجديدة على الوجه الأكمل. وقد ظهرت هذه النظرة العميقة عبر خبرة طويلة بقضايا المنهاج.

وفي كتابه «المنهاج» The Curriculum يخبرنا بوبيت عن تجربة شخصية حملته على النظر إلى المنهاج من زاوية الحاجات الاجتماعية وليس مجرد الدراسة الأكاديمية[19]. فقد زار بوبيت الفليبين في بداية الاحتلال الأمريكي بوصفه عضواً في لجنة مهمتها وضع منهاج المدارس الابتدائية في الجزر وتركت الحرية للجنة لتوصي بأي شيء تقريباً يساعد على تلبية حاجات السكان. وبذلك أتيحت لها الفرصة لوضع منهاج مبتكر وبناء.

فماذا حدث عندئذٍ؟ لقد قام أعضاء اللجنة بجمع كتب مدرسية أمريكية في القراءة والحساب والجغرافيا وتاريخ الولايات المتحدة. وموضوعات أخرى مألوفة لهم في المدارس الأمريكية. ودونما قصد منهم قام أعضاء اللجنة بترتيب سياقات دراسية للصفوف التقليدية الثمانية الابتدائية الأولى على أساس ميولهم وعصبياتهم وتصوراتهم المسبقة عما ينبغي أن يكون عليه منهاج المدرسة الابتدائية.

ولقد كان بوبيت محظوظاً. فقد قام مدير التربية في الفلبين بمساعدته ومساعدة اللجنة على دراسة الحقائق الاجتماعية، وعندئذٍ رموا بما في المنهاج من محتوى تجاوزه الزمن. وعوضاً عن ذلك قاموا بإضافة عدة أشياء لكي تساعد الناس على اكتساب الصحة وكسب الرزق والاستمتاع بتحقيق الذات. وكانت النشاطات التي أتوا بها مستمدة من ثقافة الفلبين ومختلفة جداً عما يجده المرء في الكتب المدرسية الأمريكية.

ومن هذه التجربة رأى بوبيت الصعوبة التي تواجهه: إن الالتزام التام بالآراء التقليدية في المنهاج حال دون إدراكه إمكانية وجود حلول أشد فائدة مما هو متاح. فكان بوبيت بحاجة إلى ما يبدد ما لديه من رضا ذاتي. وكما عرض بوبيت ذاته الأمر بقوله:

كنا بحاجة لمبادئ صنع المنهاج. فلم نكن نعلم أن علينا أن نحدد أولاً الأهداف بدراسة الحاجات الاجتماعية. فقد كنا نفترض أن التعليم يتكون من تعليم موضوعات مألوفة وحسب. فلم يكن قد تبين لنا أن المسالة في جوهرها عملية كشف عن الإمكانات الكامنة لدى السكان والتي تتعلق على التخصيص بالشروط الاجتماعية. ولم نكن قد تعلمنا أن الدراسات وسائل وليست غايات في حد ذاتها. كما لم نكن قد أدركنا أن أي وسيلة أو تجربة ذات تأثير في مثل هذا الكشف للوسيلة المناسبة والخبرة السليمة؛ وأن كل ما ليس بفعال خاطئ مهما طال الزمن الذي ظل يحظى فيه بالتقدير ومهما شاع استخدامه[20].

كان بوبيت يختلف قليلاً عن معظم من كانوا يهمون اليوم بدخول حقل المنهاج لأول مرة. فهؤلاء لا يعون أن ما خبروه شخصياً في المدرسة قد لا يكون الإجابة النهائية إذ يصعب عليهم ابتكار شيء ما مختلف وملائم أكثر مما هو مألوف.

وبعد هذه التجربة في الفيليبين حفز بوبيت عاملين آخرين في هذا الحقل على العمل. فكان كتابه كيف تصنع منهاجاً How to Make a Curriculum رائداً وفاتحة كتب أخرى في هذا المجال وذا تأثير عظيم على العمل المدرسي[21]. وطلاب المنهاج اليوم ينظرون إلى بوبيت بوصفه رائداً في إدراك الحاجة إلى قيام تخصص جديد، ألا وهو دراسة صنع المنهاج. فكان بوبيت أول من تبين أن وجود اتفاق مهني حول طريقه منهجية للاكتشاف يعتبر أشد أهمية من الاتفاق على تفاصيل محتوى المنهاج. وكان أن أهدى المهنة منهجه بهدف أن يقوم الآخرون باختباره أو تطويره أو طرح أفضل منه. وكان يوجه منهجه اعتقاد أساسي لا يقبل به كل صانعي المنهاج اليوم ـ التعليم يعدنا لنشاطات ينبغي أن تنشئ حياة راشدة متكاملة. إنه منهج معد أساساً للحياة الراشدة، وليس للطفولة.

خطوات في صنع المنهاج. كان بوبيت قد اقترح خمس خطوات لصنع المنهاج:

تحليل التجربة الإنسانية. الخطوة الأولى في صنع المنهاج، حسب ما يقول بوبيت، توزيع التجربة الإنسانية العريضة في حقول أساسية. وتشمل إحدى هذه التصنيفات اللغة، والصحة، والمواطنة والحياة الاجتماعية، والإبداع والحياة الدينية، والبيت، والمهنة. فلرؤية الأجزاء التي تنتمي للمدرسة من حيث علاقتها بالكل ينبغي استعراض حقول التجربة الإنسانية.

تحليل الوظيفة. الخطوة الثانية توزيع الحقول إلى أنشطتها الأكثر تحديداً. وكان على بوبيت في هذه الخطوة أن يتوصل إلى تسوية مع مثله الأعلى. فقد أدرك الفائدة من استخدام الطريقة العلمية في التحليل، إلا أنه أدرك مع ذلك أن ليس ثمة أسلوب مناسب حتى الآن للعمل. ومن هنا كان ينزع إلى تدعيم مواقفه بالاستعانة بالتجارب العملية والشخصية للبرهان على أن نشاطاً معيناً يعتبر حاسماً لمرتبة معينة أو أكثر من الخبرة الإنسانية.

كان بوبيت يعلم أنه لم يجر إلا القليل من تحليل الأنشطة ومعظمها في حقول التهجئة واللغة والحساب والتاريخ والجغرافيا والمهن. بيد أنه كان يعتقد، مع ذلك، أن تحليل النشاط أسلوب واعد، والتفت إلى زميله دبليو. دبليو. تشارترز يستمد منه كيف يمكن تحديد نشاطات معينة من وحدات أكبر على الوجه الأفضل. وأفاد تشارترز بدوره من فكرة تحليل الوظائف التي باتت شائعة في الصناعة. فقد كانت الفعاليات الإقتصادية والصناعية قد أجرتا تحليلاً لكل عمل وأعدتا برامج تدريب للمهمات المحددة. فلوظيفة كاتب الطلبات كان تحليل الوظيفة يشمل المهمات التالية: مقابلة من يسعون إلى فتح حسابات والطلب إليهم تدوين المعلومات المطلوبة في الفراغات والمطابقة مع جدول تقويم معدلات دن أند براد ستريت. وتم إعداد مقرر دراسي لتعليم كل كاتب في المستقبل واجباته المحددة.

ينبغي أن يكون واضحاً، مع ذلك، أن تحليل الوظيفة يمكن أن يؤدي إما إلى لائحة بالواجبات أو إلى قائمة بأساليب أداء الواجبات. أما الإجراءات التي يتضمنها التحليل فتشمل تأمل النفس والمقابلة والتحقيق. في تأمل النفس يعمل الخبير على ربط الواجبات بالأساليب. ثم في المقابلة، يجري عدد من الخبراء، استعراض لائحة الواجبات للتحقق من صحة المهام. وفي النهاية يقوم المحقق بالتنفيذ الفعلي للعمليات في الوظيفة. والمشكلة في القيام بتحليل كامل تحدث عند محاولة وصف العمليات الذهنية الضرورية للمهمة حين لا يستطيع المرء رؤية الخطوات تنفذ بالمواد. وكانت التحليلات تشير فقط إلى النشاطات اللازمة إذا ما أراد المرء أن يتعلم واجبات الوظيفة.

استنباط الأهداف. الخطوة الثالثة تتجلى باستنباط أهداف التعليم من البيانات بالقدرات اللازمة لأداء النشاطات. وكان بوبيت قد عرض في كتابه كيف تصنع منهاجاً أكثر من 800 هدف رئيسي في عشرة حقول من التجربة الإنسانية. وفيما يلي قائمة جزئية بالأهداف العامة في حقل اللغة: (آ) إجادة لفظ الكلمات؛ (ب) استخدام الصوت بطرق مقبولة؛ (ج) الاستخدام الصحيح لقواعد اللغة؛ (د) تنظيم الأفكار والتعبير عنها بصورة فعالة؛ (هـ) التعبير عن الأفكار للآخرين في المحادثة ورواية التجارب، في نقاش جاد أو رسمي، وتقرير شفهي، وتقديم التوجيهات، أمام جمهور من الناس؛ (و) تهجئة الكلمات التي يستخدمها المرء في كتابة مفرداته بشكل صحيح؛ (ح) استخدام الصيغة والنظام على الوجه السليم في الأعمال الكتابية كافة (ضبط الهامش وانتظام المسافة بين الكلمات، والمواءمة، والتقسيم إلى فقرات، وكتابة الحرف الكبير، وعلامات الترقيم وتشكيل المقاطع، والاختصارات). توضح هذه الأهداف مستوى الشمولية اللازمة لمساعدة واضعي المنهاج لتقرير النتائج التعليمية المخصصة التي ينبغي إنتاجها. كذلك أدرك بوبيت أن من الممكن تقسيم كل هدف إلى مكوناته الجزئية؛ بل إنه وضح هذا التحليل بالتفصيل.

اختيار الأهداف. تكمن الخطوة الرابعة في الاختيار من قائمة الأهداف تلك التي سوف تكون الأساس لتخطيط نشاطات التلميذ. وتشمل الإرشادات المتصلة بالاختيار النهائي للأهداف ما يلي:

استبعد الأهداف التي يمكن بلوغها في سياق سيرورة الحياة الطبيعية. وينبغي ألا يكون ضمن أهداف التعليم النظامي سوى تلك الأهداف التي حالت الصدفة دون بلوغها ما يكفي من النضج. ومن المحتمل أن الأجزاء الأهم في التعليم ألا تكتمل في المدارس، وإنما بوساطة هيئات غير مدرسية.

إبرز الأهداف التي سوف تتغلب على النواقص في عالم الراشدين.

تجنب الأهداف التي يعارضها المجتمع المحلي. ويرجح أن تتجه المعارضة بصورة خاصة نحو أهداف تتعلق بالدين والاقتصاد والصحة.

استبعد الأهداف التي لا يمكن بلوغها عملياً.

اشرك المجتمع المحلي في اختيار الأهداف. واطلب مشورة أعضاء المجتمع الضليعين في القضايا العملية والخبراء في حقولهم الخاصة.

اعمل على التمييز بين الأهداف الموضوعة لكافة المتعلمين وتلك التي يختص بها قسم من السكان فقط. ورتب الأهداف بالتسلسل، مشيراً إلى أي حد ينبغي أن يمضي التلاميذ كل عام في تحقيق المرامي العامة.

التخطيط بالتفصيل. تكمن الخطوة الخامسة في تعيين أنواع النشاطات والتجارب والفرص التي تدخل ضمن تحقيق الأهداف. ويجب في هذا الصدد رسم النشاطات الأطفال اليومية في كل عمر أو مستوى دراسي. وتشكل هذه النشاطات المفصلة المنهاج المدرسي ذاته. وإذا ما تم تقديم مشروع النشاط والعمل الجزئي في البيت والمجتمع كان لا بد من التخطيط التعاوني. فيكون على المدرسين والممرضين والممرضات القيام بإدارة النشاط، وعلى الأبوين معاً تخطيط الإجراءات التفصيلية الخاصة بالمقررات الدراسية. ويبنغي بعدئذٍ أن تحظى مخططاتهم بموافقة المدير والمشرف ومجلس إدارة المدرسة.

مساهمة تشارترز في حقل المنهاج

مع أن تشارترز كان قد أعلن طريقة في صوغ المنهاج شديدة الشبه بطريقة بوبيت، إلا أنه اختلف عنه، مع ذلك، من حيث تشديده على المثل والمعرفة المنهجية لما لهما من أثر في تعيين محتوى المنهاج. فقد رأى تشارترز في المثل أهدافاً ذات نتائج ملحوظة. فكان يعتقد بأن الصدق والولاء والكرم تساهم جميعها في توافر الشعور بالرضا. وإذا كانت المثل لا تؤدي إلى الرضا فوراً، فإنها تفعل ذلك على المدى البعيد أو تقود إلى الرضا كما يحدده إجماع المجتمع. بيد أنه كان يعرف أنه ليس ثمة مقياساً علمياً يحدد ما هي المثل التي ينبغي تفعيلها في المدرسة. فلم يكن ثمة طريقة علمية لتعيين إن كان ينبغي اعتماد العقل المنفتح أم التذوق الفني في تحديد المثل التي تأخذ بها المدرسة أو الطالب. ولذلك اعتقد تشارترز أن الهيئة التدريسية تكون في وضع قوي بالتصويت على تأييد المثل التي تعتقد بأن لها أعظم قيمة على ألا يتم اختيارها للمثل بصورة افتراضية. بل ينبغي توخي الحرص في تقدير رأي ذوي العقل الراجح من الرجال والنساء في الحياة العامة والخاصة واستقصاء حاجات الطالب.

بعد اختيار المثل، ينبغي أن تكون هذه المثل بمثابة معايير للعمل، لا أن تستخلص من النشاطات. وعلى المدرس الذي يرغب في أن يغرس هذه المثل في حياة التلاميذ أن يقوم بتحليل النشاطات التي تنطبق عليها المثل والتأكد من أن المثل المنتقاة مطبقة في نشاطات التلاميذ. وكان المنهاج يتألف، عند تشارترز، من المثل والنشاطات معاً. وعلى النقيض من بوبيت، كان تشارترز يولي المعرفة اهتماماً صريحاً في طريقته في صنع المنهاج[22]. وينشد من المادة الدراسية أن تكون ذات نفع للحياة ولها اثر تحفيزي للمتعلم. وأراد كذلك طمأنة أولئك الذين يخشون ألا يكون للمعلومات المنظمة في حقول مثل الكيمياء والتاريخ والفيزياء والرياضيات مكان في منهاج بني حول أهداف مستقاة من دراسات في الحياة في إطار اجتماعي. وقد أظهرت إجابته أن تحليلات الوظيفة كشفت عن أهمية

الموضوعات الأساسية (الرياضيات والانكليزية في التطبيق) والموضوعات المشتقة (أي الموضوعات الضرورية لفهم النشاط أو سببه). وكان علم النفس، مثلاً، ضرورياً لشرح أساليب الإشراف.

كان نهج تشارترز يقوم، من جهة، على تعيين مادة الموضوع من تحليل مشاريع الحياة لكي يعرف المرء ما هي عناصر المادة الأكثر أهمية وتتطلب أقصى الانتباه. ومن جهة ثانية كان يقوم النهج على اختيار المشاريع المدرسية التي تخص التدريس في بنود الموضوع وتتيح للتلميذ أن يستخدم المعرفة في مدى أوسع من النشاطات.

ولقد عرض بوبيت وتشارترز، بوصفهما ممثلين للحركة العلمية في صنع المنهاج، المفاهيم والأبعاد التالية للمنهاج: يعد المنهاج عملية، إن جرت متابعتها سوف تؤدي إلى منهاج متطور. عملية صنع المنهاج هي في حد ذاتها حقل دراسة. والعلاقة بين المرامي والأهداف والنشاطات هي موضع اهتمام المنهاج. واختيار الأهداف تعد عملية معيارية. واختيار المرامي هي مسألة تجريبية وعلمية. تُخضع المرامي والنشاطات للتحليل والتحقق العلمي. إن علاقة حقول المعرفة المنهجية والمنظمة بمقتضيات الحياة اليومية العملية تعد موضوعاً محورياً للطلاب الذين يدرسون المنهاج.

تحسين التدريس

تطوير المنهاج محلياً

كانت معظم التأثيرات على المنهاج، حتى الحرب العالمية الأولى، تأتي من خارج النظام المدرسي المحلي فكان الباحثون الأكاديميون يحددون اتجاه الأهداف والمحتوى عبر لجان وطنية من كافة أرجاء البلاد إضافة إلى مؤلفي الكتب المدرسية. وجرت العادة على أن تقتصر مساهمة المدارس المحلية على تقرير الموضوعات التي ينبغي إضافتها وتحديد الكتب المدرسية التي ينبغي اعتمادها. وكان منهاج المدرسة الثانوية موضوعاً على أساس ما يعتقد رؤساء الكليات أن

الطلاب يحتاجون إليه في الكليات. وبعد عام 1920 كان للحركة العلمية تأثير مباشر على المنهاج عبر أنماط جديدة من الكتب المدرسية تشدد على اكتساب مهارات تتصل بالحاجات اليومية للكبار والأطفال. وهذا ما جعل سلطة الباحثين الجامعيين في تحديد المنهاج تواجه بالتحدي من الطريقة العلمية لصياغة المنهاج. وكانت أول صياغة نظامية للمنهاج قد بدأت حوالي عام 1920، حين حاولت عدة أنظمة مدرسية وضع سياقات للدراسة في موضوعات مواد مفردة ودراسة مشكلات معينة، مثل مصاعب تعلم التهجئة وكيفية التغلب عليها بالتدريس.

كان سياق الدراسة دليلاً لتعليم موضوع معين أو موضوعات. ويتضمن فلسفة ويقترح محتوى (تحديد الموضوعات الدراسية وتسلسلها) وبنية (التمركز حول مجال معرفي معين أو اعتماد دراسات بينية لعدة مجالات)، وعلاقة المحتوى بحياة المتعلم والمجتمع الأرحب. وفي هذا جرى تحديد موضوعات أساسية وأفكار تجريدية أخرى متصلة بالنشاطات، واقتراح النشاطات وتقديم المراجع.

حركة سياق الدراسة

ومع حلول عام 1926 كانت المدارس جميعها تقوم بمراجعة مناهجها وقد تصدت لمشكلة تطوير المنهاج على نحو شامل بتعريف الأهداف العامة التي كان المنهاج كله يقوم عليها وترتبط بها الموضوعات كافة. ولكن من الصحيح، على كل حال، أن المسؤولين عن دوائر التعليم في الولاية غالباً ما كانوا يختارون الأهداف ويدعون للمدرسين اختيار النشاطات. وكان مدراء المدارس وممثلي المعلمين يختارون، أحياناً، الأهداف وفق الاحتياجات المحلية ,وفي هذه المدارس كان المدرسون ينتظمون في لجان ليتمكنوا بذلك من وضع قائمة بالنشاطات التي سيتم اختبارها. وكان يتم تعيين مدير للإشراف على إعداد سياق الدراسة لكل منطقة مدرسية أو للولاية كلها، واختصاصي بالمنهاج ليقوم بمهمة المستشار العام. إلا أن هذه الحركة لم تحظ بتأييد المربين المحترفين جميعهم:

يتسم الكثير من منهاج اليوم بعدم النضج والعبث وإضاعة الوقت ـ والأسوأ من ذلك أنه في الواقع يقدم حقنة من الاضطراب الضار تفسد ما ينبغي أن يكون مسيرة منتظمة نحو التقدم. إن طريقة «شمر عن ساعد الجد وساعدنا» تغدو سخيفة عند تطبيقها في وضع المنهاج ذلك أنها أشبه بدعوة جماعة من عمال الكهرباء لإعادة تصميم معمل حديث لتوليد الطاقة[23].

تأثير كازويل على حقل المنهاج

وسع هوليس ليلاند كازويل من نظرتنا إلى حقل المنهاج من خلال عنايته بالعلاقات بين سياق الدراسة والتعليم ودور المتعلم. وكان كازويل أحد الأوائل الذين تبينوا أن صنع سياق الدراسة مجال ضيق جداً من حيث الغاية فتحول باهتمامه عن إنتاج سياق دراسة إلى تحسين التدريس فعلاً. ذلك أنه رأى في تطوير المنهاج وسيلة لمساعدة المدرسين على تطبيق أفضل المعلومات المتصلة بالمادة الدراسية في مهماتهم التدريسية اليومية، مع مراعاة اهتمامات الأطفال والضرورات الاجتماعية الراهنة. فكان أن أشرك 16000 مدرساً وإدارياً من ولاية فرجينيا في وضع سياق الدراسة لتلك الولاية[24]. وكان قيامه بإشراك المدرسين كافة بدلاً من الاقتصار على قلة مختارة من ممثليهم توجهاً جديداً. وقد اعتبر كازويل سياق الدراسة مجرد واحد من عدة أدوات مساعدة للمدرس واعتقد أنه «باشتراك المدرسين في وضعه سوف يتعلمون حدود فائدته». وكان كازويل ينظر إلى سياق الدراسة كوسيلة توفر المواد للمدرسين لاستخدامها في التخطيط لعملهم أكثر من كونه وصفة على المدرسين إتباعها بالتفصيل.

مساعدة للمدرس في وضع المنهاج. حاول كازويل مساعدة المدرسين في تحسين المناهج بتزويدهم بقائمة لمجموعة من القراءات المنتقاة بعناية في سبعة موضوعات. وهذه الموضوعات أو الأسئلة تنطوي على أهمية بالغة من حيث أنها تنبئنا بطبيعة المنهاج وما في صنعه من مهام لا بد من النهوض بها[25].

1- ما هو المنهاج؟

2- ما هي التطورات الناتجة عن الحاجة إلى مراجعة المنهاج؟

3- ما هي وظيفة المادة الدراسية؟

4- كيف نحدد الأهداف التعليمية؟

5- ما هي أفضل طريقة لتنظيم التدريس؟

6- كيف يجب أن نختار المادة الدراسية؟

7- كيف يجب أن نقيس مخرجات التعليم؟

تضمنت القراءات التي اقترحها كازويل لمساعدة المدرسين في الإجابة على هذه الأسئلة مجموعة من المراجع التي يتضمن بعضها آراء متضاربة. وكان كازويل ذاته يعتقد أن المنهاج يتضمن ما يزيد عن التجارب التي يتم توفيرها للطفل: إذ أنه يتألف من الخبرات التي مرّ بها الطفل فعلاً. ومن هنا كان التفاعل بين المدرس والطالب يشكل جانباً مهماً من المنهاج. وما إعداد سياق الدراسة سوى نقطة الانطلاق فقط نحو تحسين المنهاج.

تنقيح المنهاج. كان كازويل يعتقد بضرورة مراجعة المنهاج. فقد قال إن مراجعة المنهاج وتنقيحه ضرورة لتتمكن المدرسة من مواجهة الحاجات الاجتماعية والشخصية الجديدة. فالمنهاج ينبغي أن يعين الناس على تحسس المشكلات الاجتماعية ويوفر للطلاب خبرة بالعمل الاجتماعي. ولقد أراد كازويل للمدرسة أن تكون مجالاً يفتح الفرصة أمام الناس كافة ويسهم في قيام التفاهم والعلاقات بين الأعراق وتوطيد أسس الحياة العائلية، مشدداً على المثل الديمقراطية وما يساهم في حفظ الثروات والموارد.

تقييم المطالب. اعتقد كازويل أن المطالب بتغيير المنهاج ينبغي تقييمها. وأوصى بدراسة كل تغيير مقترح وقبول التغييرات فقط إذا كانت (1) متفقة مع القيم الديمقراطية، (2) متفقة مع الحاجات التطويرية للمتعلم، (3) أمراً لا

تملك الهيئات الأخرى تحقيقه، (4) أمراً يحظى أو سوف يحظى بتأييد من قادة المجتمع، (5) أمراً لا يحل محل مجالات في المنهاج موجودة وذات قيمة أعلى نسبياً.

تصميم المنهاج. كان كازويل قد وافق على أن تصميم المنهاج يجب أن يكون مركباً من العناصر الثلاثة الأساسية للمنهاج: (1) اهتمامات الأطفال، (2) الوظائف الاجتماعية، (3) المعرفة المنظمة. ففي سياق دراسة تجريبي للمدارس الابتدائية بولاية فيرجينيا، مثلاً، ساعد المطورين بأن قدم لهم المجال والتسلسل. فمثلت الوظائف الاجتماعية المجال. وكان بعض هذه الوظائف حماية الحياة والملكية والثروات الطبيعية والحفاظ عليها؛ والإبداع والتعبير عن الحوافز الجمالية؛ وتوزيع عوائد الإنتاج. وقد جرى العمل بهذه الوظائف بشكل من الأشكال في كل صف وعليه جرى ترتيب التجارب متسلسلة بما يتفق مع مراكز الاهتمام. فمثلاً، دُرست الحياة في المدرسة والبيت في الصف الأول؛ وتأثير الآلة على التعلم في الصف السادس. وعرضت نشاطات محددة تلائم الوظائف الاجتماعية ومراكز الاهتمام معاً مستخدمين في ذلك أشد المعلومات صلة بالمادة الدراسية.

لقد رأى كازويل أن المهمة المركزية لتطوير المنهاج تتجلى في الجمع بين مواد من حقول معرفية كالفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع. «يجب اختيار المواد وترتيبها على نحو يجعلها حيوية في تجربة المتعلم[26]». وهكذا كان يرى المنهاج حقلاً للدراسة لا يقتصر على جمع محدود بنيوياً من المحتوى، بل يمثل بالأحرى عملية أو إجراء.

صنع المنهاج العقلاني

في عام 1949 أرسل رالف تايلر إلى دار النشر بجامعة شيكاغو بحثاً بعنوان Basic Principles of Curriculum and Instruction (المبادئ المنطقية للمنهاج والتدريس) وعرض فيه المبادئ المنطقية لدراسة مشكلات المنهاج والتدريس[27].

وقد استند في ذلك على خبراته بوصفه مدرساً لمادة المنهاج وواضعاً للمنهاج ومقوماً له. وكان تايلر نشطاً على نحو خاص في تصميم الطرق لقياس التغيرات لدى المتعلمين الناتجة عن الجهود الجديدة الرامية إلى مساعدة المتعلمين في تطوير اهتماماتهم وأدائهم بشكل ملائم أكثر في إطار المجتمع. ولقد لقيت مبادئ تايلر إقبالاً جعلها تبيع أكثر من 100 ألف نسخة منذ ذلك الحين، وهذا يعتبر ذروة ما أنتجه عصر صنع المنهاج.

بحث منهاج تايلر

افترض تايلر أن كل من يشتغل ببحث المنهاج لا بد له من الإجابة على الأسئلة التالية:

1- ما هي الغايات التعليمية التي ينبغي أن تسعى المدرسة إلى بلوغها؟

2- ما هي الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها ويرجح أن تحقق هذه الغايات؟

3- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية بصورة فعالة؟

4- كيف نتمكن من تحديد ما إذا كانت هذه الغايات قد تم تحقيقها؟

وكان تايلر يقصد بالغايات عدداً صغيراً من الأهداف الموضوعة على مستوى عال من التعميم، وهي نقيض الأهداف المحددة والعديدة التي قدمها بوبيت، وقد بين تايلر أن مرامي المدرسة ستمتلك قدراً أعظم من الصدق إن تم اختيارها في ضوء معلومات عن الحاجات والاهتمامات السيكولوجية للمتعلمين والحياة المعاصرة وجوانب المادة الدراسية التي سوف تفيد الجميع، ولا تقتصر على الاختصاصيين في فروع المعرفة الأكاديمية. ولكي يجري اختيارها من بين العديد من الأهداف التي تستنتج من هكذا معلومات ينصح تايلر بقيام لجنة من المدرسة «باستعراض الأهداف» حسب الفلسفة التعليمية للمدرسة ومعتقداتها حول سيكولوجية التعلم.

أدرك تايلر أن امتلاك غايات ليس إلا خطوة الأولى على الدرب. واستخدم عبارة خبرات تعليمية لتضمين موضوعه خطة لعرض أوضاع تعلمية تأخذ بعين الاعتبار الخبرة السابقة للمتعلم وما يحمله من ادراكات ومفاهيم إلى الوضع التعلمي، وما إذا كان من المحتمل أن يستجيب المتعلم انفعالياً وسلوكياً أم ألا يفعل ذلك؟

ثم تحول تايلر بانتباهه لتنظيم الأوضاع التعليمة. بحيث ينحصر هذا الاهتمام بالمخرجات ذاتها. كان تايلر منشغلاً بفكرة كيف يمكن للمنهاج أن ينتج التأثير التراكمي الأقصى. ويريد بلوغ خطة تراكمية للتنظيم تساعد الطلاب على التعلم بطريقة أكثر فعالية.

وكان الحل الذي أتى به يفيد كثيراً من أفكار الهربارتيين في التنظيم. فقد كان يعتقد، شأنه في ذلك شان تشارلز ماك موري، أن العناصر الناظمة أو الأفكار أو المفاهيم والقيم والمهارات ينبغي أن تكون الخيوط، أي القاعدة التي تشكل نسيج تنظيم المنهاج. فيمكن توسيع استخدام مفهوم مثل قيمة المكان في نظام الترقيم، مثلاً، من روضة الأطفال حتى الصف الثاني عشر. وكانت مثل هذه المفاهيم تعتبر عناصر مفيدة للربط بين مختلف الخبرات التعلمية في العلوم والدراسات الاجتماعية وسواها من الحقول الأخرى. فعرض أساليب اختيارية لتنظيم الخبرات التعلمية في المدرسة وقاعة الدراسة معاً. فيمكن وضع هذه الخبرات في إطار مقررات دراسية خاصة، كالانكليزية والرياضيات، أو كحقول واسعة، مثل فنون اللغة. كذلك يمكن بناء الخبرات أيضاً في صيغة دروس. وقد عرض تايلر التنظيم الذي وضعه وإيثاره للمنهاج المتحقق ببيان المزايا في ربط المحتوى إلى واقع الحياة من خلال مشروعات تتيح توسيع الفرص التعليمة. كما أنه وجد ثمة نفعاً في تنظيم سياقات دراسية تمتد عدة سنوات عوضاً عن فصل واحد.

وختام القول اعتبر تايلر أن التقييم يشكل عملية هامة في تطوير المنهاج، إذ أنه رأى فيه عملية يكتشف من خلالها إن كانت الخبرات التعلمية تأتي فعلاً بالنتائج المرجوة كما هي نافعة في اكتشاف ما في الخطط من قوة وضعف. وقد قدم إسهاماً حقيقياً بتوسيع مفهومنا عن التقييم. فبدلاً من التركيز على بضعة جوانب وحسب من النمو فإنه اعتقد أن وظيفة الاختبارات أن تشير إلى ما تحقق من أغراض البرنامج التعليمي. بالإضافة إلى ذلك، فإنه لم يكن يعتقد بان الاختبارات يجب أن تقتصر على الورقة والقلم. كما اعتقد أن ملاحظات الطلاب وانتاج المتعلمين وسجلات مشاركة الطالب وأساليب التقييم الأخرى يجب أن تكون متضمنة أيضاً.

وكما هو مشار إليه في الجدول 13-1 تصدى قادة المنهاج لقضايا تتعلق بما ينبغي أن يدَّرس والسبب في ذلك. وتراوحت أسئلتهم بين البحث عن الغاية، مثل إمكانية تعليم الأخلاق، إلى قضايا تتصل باختيار المحتوى، والعلاقة بين المحتوى والطريقة، وأهمية التنظيم بما يوفر للخبرات التعلمية تأثيراً تراكمياً.

وعلى العموم فإن التركيز على تحديد ما هو الأهم في تشكيل الوحدات للمساهمة في المجتمع وتدبير الظروف للفوز بهذه الوحدات ، عادة كمنهاج رسمي ومعترف به من مؤسسة التعليم نقيضاً لمنهاج عفوي منفذ.

الجدول 13 - 1 خلاصة أفكار منظري المنهاج الأوائل

المنظرون	الغايات، المرامي الأهداف	المحتوى	طريقة التدريس	التنظيم
تشارلز وفرانك	تنمية الأخلاق	الأدب لصلته بعلم الجمال والثقافة	خمس خطوات شكلية في خطة الدرس	دراسات متسلسلة حسب سن المتعلم
ماك موري	المواطنة الصالحة	التاريخ والأدب للمواطنة	أساليب خاصة في كل حقل دراسي	ومرحلة تطوره
		الجغرافيا للدراسات الترابطية		معلومات منظمة حول مشكلات
		لاحقاً، قبول فروع جديدة من المعرفة		ومشروعات
				نشاطات ترتبط بموضوعات ومجالات
جون ديوي	ضبط عقلاني للقوى البشرية والطبيعية	طريقة عقلانية تغني الحياة	مسح قدرات المتعلمين وحاجاتهم	خبرات الحياة التي يستخدمها
	ذكاء اجتماعي	الاجتماعية وتطورها	ترتيب الشروط التي توفر المحتوى	المتعلمون للوصول إلى معلومات
	قدرات مدربة في خدمة	معرفة من حقول منظمة فيما تقوم	الذي يلبي الحاجات	وأفكار أرفع وأفضل تنظيماً
	المصلحة الاجتماعية	بوظيفتها في حياة الطفل	خطة لتلبية الحاجات تتضمن	منهاج منظم حول مفهومين: المعرفة
	التنمية بوصفها المرمى المقصود		مشاركة كافة أفراد الجماعة	تجريبية والمعرفة وسيلة لبلوغ غايات
			نشاط ذكي وليس نشاطاً لا هدف له	فردية واجتماعية
	تلبية حاجات اجتماعية	المادة الدراسية بوصفها أداة وليست	استخراج الأغراض من تحليل ما هو	تحديد مواصفات الأهداف التي
فرانكلين بوبيت	إعداد المتعلم لحياة الراشد	غاية في ذاتها	مطلوب من أجل الأداء في مجالات	ينبغي بلوغها في كل عام
			واسعة من الحياة	خطة مفصلة للنشاطات اللازمة
			نشاطات مفصلة يخططها المدرسون	لبلوغ الأهداف
			والأهل وسواهم	

obeikandl.com

الجدول 13-1 خلاصة أفكار منظري المنهاج الأوائل

المنظرون	الغايات، المرامي، الأهداف	المحتوى	طريقة التدريس	التنظيم
ووريت دبليو تشارترز	الشعور بالرضا بتحقيق المثل العليا (الأمانة، مثلاً) التي تؤثر في الأشخاص ذوي الكفاءة في المعاملات الاجتماعية	معرفة منظمة قابلة للتطبيق في نشاطات ضرورية للحياة الفعالة اجتماعياً	مشروعات ونشاطات تتفق مع المثل	تجارب لاكتشاف أفضل طريقة لتنظيم المثل والنشاطات، والأفكار
هوليس كازويل	تحقيق مثل ديمقراطية (تحسين العلاقات بين الجماعة، والحياة الأسرية والحفاظ على الموارد).	لا يوجد تحديد للمحتوى مفاهيم أساسية مفيدة جداً في حل المشكلات الاجتماعية	تفاعل المعلم مع التلميذ تطبيق المدرس أفضل المعروف في المادة الدراسية، واهتمامات الأطفال، والحاجات الاجتماعية أفكار أساسية تغرس في أداء الطفل للوظائف الاجتماعية.	وظائف اجتماعية مختارة (مثل الحفاظ على الحياة) تؤدى بشكل ما في كل صف نشاطات متسلسلة مرتبة حسب مراكز الاهتمام.
رالف تايلر	ما من غايات معلنة، كل شخص على صلة بالمنهاج ينشئ غاياته عبر عملية عقلانية تتضمن دراسة الأوضاع التعلمة والظروف الاجتماعية والحالة المعرفية والفلسفية. يجب أن تكون الأهداف واضحة وتعتمد على وجه الخصوص على نظريات التعلم	المادة الدراسية يوفرها أخصائيون بالموضوع ومن شانها أن تسهم في الوظائف الواسعة للحياة اليومية.	فرصة لممارسة ما تدعو إليه أهداف التدريس. كل فرصة تسهم في تحقيق عدة أهداف نشاطات ضمن قدرة المتعلم وتكون مرضية	بنود تنص على التأكيد على المفاهيم، أو المهارات، أو القيم بنود تنص على التطوير المتدرج للمفهوم، أو المهارة، أو المواقف تحقيق الترابط بين المفاهيم من أحد الحقول والمحتوى في حقول أخرى

obeikandl.com

التشريع الأنثوي للمنهاج

كانت النساء غير ظاهرات في معظم تاريخ حقل المنهاج. فقد كان المناخ السائد في ذلك الحين ينكر على النساء دخولهن مؤسسات التعليم والسياسة. وكما سلف الوصف، كان القادة في هذا الحقل يحصرون اهتمامهم بالأهداف والأداء الفعال أكثر من عنايتهم بتجارب الحياة التي خبرها المدرسون والطلاب.

ولئن كان ديوي قد تناول في كتاباته ضرورة التوفيق بين خبرات الأطفال والمعرفة المنظمة، واعتبر تايلر الدراسات المتعلقة بالمتعلم بمثابة مصدر أساسي للمعلومات يتقرر في ضوئها ما ينبغي أن يُدَّرس، فإن النساء كن أوائل من عمل في تطبيق العديد من الملامح الموجهة للمنهاج المعمول به اليوم مثل التعلم عبر المشاريع والأبحاث التي تقوم على معالجة مشكلات محددة حيث يقوم الطلاب باستقراء ما لديهم من معطيات ويتوصلون إلى التعميمات ويناقشون مع رفاقهم تفسيراتها. والواقع أن النساء كن رائدات في ابتكار مواد المنهاج بالاستناد إلى لغة الأطفال واهتماماتهم، كما أنهن من أوائل الذين أخذوا بجعل الطلاب يتحسسون الأحداث الجارية في محيطهم والعالم المرتبطة بالقيم الإنسانية والديمقراطية.

هيلدا تابا

لنأخذ حالة هيلدا تابا (1902-1967) التي كانت تعتبر الوقائع هامة بشكل رئيسي لفهم الأفكار والقواعد التي يستخلصها الطلاب منها. وأكثر من ذلك أنها ذهبت بتوقعاتها إلى أنه سوف يكون للخبرات التي يمر بها المتعلم عبر مستويات الصفوف جميعها أثر تراكمي إذا ارتبطت هذه الأفكار بمفاهيم تجريدية قوية وتم العمل بها في أوضاع جديدة ومتنوعة[28]. وكان المنهاج الذي وضعته يتفق مع طريقة من الأسفل إلى الأعلى الذي سبق وصفه في الفصل الخامس، ووفق هذا الأسلوب يقوم المدرسون بتطوير المنهاج عوضاً عن إتباع إجراءات من الأعلى إلى الأسفل.

كانت تابا متأثرة بجون ديوي ووليم كيلباتريك، الرائد في الدعوة إلى المشاريع الموافقة لعالم الواقع في التعلم وتكامل المواد الدراسية. وإن عملها مع رالف تيالر في بحث الأعوام الثمانية الذي تناولا فيه بالتقييم 30 مدرسة ثانوية كانت قد "تحررت" من شروط المنهاج التي فرضتها المعاهد والجامعات قد أكد اعتقادها بأهمية قيام المدارس بتطوير مناهجها بما يعكس محتوى وسياقاً متميزين.

ولئن لم تحظ تابا بتقدير عام لدورها الكبير في المبادئ التي خرج بها تايلر، فإن مساهماتها باتت تحظى مع ذلك باهتمام متزايد، خاصة لتشديدها على ما يلي:

- ضرورة تقدير التعلم ذو المعنى وإيجاد الأساليب لتحقيقه بما يتجاوز الاختبارات وامتلاك المحتوى.
- تخطيط المنهاج بالتنسيق مع مؤسسات المجتمع المحلي.
- تعاون المدرسين في ربط الموضوعات والنشاطات المدرسية مع موضوعات قوية متفق عليها[29].

وجدير بالتنويه أن تابا كانت تعتبر المنهاج «وحدة، كلاً حياً قوامه تجارب فعلاً في المدرسة. وهكذا فإن المنهاج هو ما يغدو عليه في الممارسة[30]».

ماري شيلدون بارنز

قبل ذلك، في القرن التاسع عشر، ثارت ماري شيلدون بارنز (1850-1896) على نقل المعلومات التاريخية. وبدلاً من ذلك شجعت طلابها على تفحص فيض من المادة واستخلاص نتائجهم الخاصة. وكان منهاجها يعتمد اعتماداً شديداً على المصادر الأولية ـ وثائق، صور، منتجات يدوية من عدد من المجالات ـ والعمارة والأدب والخطابة. وقد طرحت المواد التي أتت بها للمدرسين أسئلة ذات أهمية توجيهية؛ أسئلة تحليلية لاستخلاص المعلومات؛ وأسئلة تركيبية أعانت

الطلاب في الإفادة من المعلومات في رسم صورة متماسكة منطقياً. وأسئلة تقييمية يطرحها الطلاب للتأمل في المثل والشخصية ونسيج الشخصيات التاريخية والمستوى الأخلاقي[31].

قد يرى الباحثون المحدثون أن بارنز أخطأت لعدم مساعدتها الطلاب على نقد العنصرية في أمتهم والمظالم الأخرى لعدم اتفاقها مع المثل الوطنية، وهذا تحد يواجه كتاب المنهاج في كل حقبة؛ على أن الكتب المدرسية التي وضعتها تبين أنها أشركت المتعلمين في إنشاء المعرفة عوضاً عن حفظ المعلومات واستذكارها، مطلقة بذلك نقاشاً عظيماً.

في هذا الوقت أخذ مدرسون كثر بطريقة منهجية تعتمد البحث عن مصادر المعلومات وهدفها بلوغ التفكير النقدي؛ وهناك آخرون استخدموا المواد التي اجتمعت لهم كروافد لكتبهم المدرسية، إنما كان هناك من أبدى عداء لهذه الممارسة، متذرعين بالقول أن على الطلاب أن يتعلموا ما يوجد بين دفتي كتبهم المدرسية لا أن تكون لهم أفكار وآراء خاصة بهم. وقد اعتقد النقاد أن الموضوع الأساسي للطلاب تعلم ما في الكتاب وأن يندفعوا إلى تعلم المزيد.

لوسي مينارد سالمون

تمكنت لوسي مينارد سالمون (1853-1927)، عبر تدريسها وتأثيرها على إحدى اللجان الوطنية التي أصدرت التوجيهات المتعلقة بمنهاج تدريس التاريخ في المدارس الثانوية من تعزيز التعلم الفعال حيث يقوم الطلاب بتفحص جوانب الحياة اليومية العادية ـ العمارة في الشوارع، الأخبار في الصحف والبحث في ما وراء الأخبار لتكون مصادر معلومات تساعد في ربط الماضي بالحاضر. وكانت على النقيض من بارنز، إذ لم تغفل في منهاجها الجماعات المحرومة ـ من المهاجرين والنساء، مع التركيز على التمييز في المعاملة ـ إنما وجهت نقدها إلى المجتمع الذي يسمح بمثل هذه المظالم. كما أنها لم تكن تعتقد بأن الولايات المتحدة مجتمع مثالي، بل مضت تدعو من خلال المنهاج الذي وضعته إلى الأخذ بمثل أكثر إنسانية وعالمية تتجاوز الحدود الوطنية.

لوسي سبراغ ميتشيل

ساهمت لوسي سبراغ ميتشيل (1870-1967) في وضع منهاج تقدمي مبتكر للمدرسة الابتدائية عبر برنامج لتأهيل المعلمين يقوم على طرح المشكلات ليتعلم الأطفال من خلالها. كذلك فإن ميتشيل تعرف بالعديد من الإنجازات في التعليم العالي للنساء والطلاب، كما عرفت كرائدة في البحث في تطوير ونمو الأطفال. أدركت بحكم عملها معلمة للأطفال، ما هو مناسب لأعمارهم فأعدت حكايات عن حياة الصغار والعالم من حولهم، لتحل محل الحكايات التي تصور العنف والمواعظ الأخلاقية المستخلصة من حكايات الملاحم وروايات البطولة[32]. وقد سعت ميتشيل متوسلة بالجغرافيا كموضوع إلى مساعدة ذوي السنوات التسع من العمر على أن يصبحوا علماء جغرافيين أكثر من سعيها إلى تدريسهم الجغرافيا.

وكانت ميتشيل تنظر إلى حل المشكلات باعتبارها مطلوبة من تعامل الطلاب مع الخرائط فيما هم يعملون على حل مشكلات معقدة شبيهة بتلك المشكلات التي واجهت الرواد أثناء التوسع نحو الغرب. فكان الأطفال مستوطنين يرحلون في عربة مغطاة وهم يحاولون العثور على أفضل طريق إلى اوريغون أو كاليفورنيا. وتم اكتشاف مجموعة واسعة من المعلومات الأساسية المتعلقة بالطبوغرافيا وحيوانات ونباتات حقبة ما فيما هم يسعون إلى المعلومات من الجيولوجيا والتاريخ والعلوم والفن وما شابه. واستمر الطلاب في تدوين اكتشافاتهم وقراراتهم على خارطة مجسمة ضخمة لتصوير آثار قوى الأرض على الطبوغرافيا والنبات والحيوان والبشر.

كما قامت ميتشيل بحكم موقعها كمؤسسة لكلية بانك ستريت كوليج بتطوير منهاج لما قبل الخدمة لمساعدة المدرسين الجدد على البحث في أساليب التعليم القديمة والانفتاح للقيام بتجارب قائمة على ملاحظة ورصد العلاقات. وكان يتوقع من هؤلاء المدرسين تنفيذ منهاج محوره الطفل قائم على البحث والاستقصاء ومناقشة الأفكار والاهتمام والفهم المنطقي والعاطفي. ولقد لاحظت

ميتشيل، على العكس من أولئك الذين يفصلون المنهاج عن التعليم، الحاجة إلى وجود مدرسين يجمعون بين معرفة المواد الدراسية ويعرفون كيف يربطون الموضوعات إلى حياة الأطفال.

ملاحظات ختامية

يتعين على كل جهد جديد في المنهاج فكراً وفعلاً أن يعالج القضايا الملحة من غاية ونشاط وتنظيم وتقييم. على أن التشديد على هذه القضايا وطريقة تناولها في تغير فقد شهد عقد السبعينيات من القرن العشرين قيام جماعات من ذوي الاهتمامات الخاصة والهيئات الحكومية بتسلم القيادة في تطوير البرنامج؛ وكانت النتيجة فقدان التماسك. ثم شهد عقد الثمانينيات انتقال القيادة إلى حكومة الولاية استجابة لعناية المصالح الصناعية والتجارية بالتميز الأكاديمي والاهتمام المتزايد بالتعليم العام الذي من شأنه أن يعكس القيم الثقافية المهيمنة. وفي عقد التسعينيات استعاد تطوير المنهاج على المستوى المحلي أهميته مما مرده في بعض الأمر عدم رغبة السلطات المركزية في الإنفاق على النشاط وقبول حرية التجربة والاختبار مقابل تحمل المسؤولية. واليوم يلقى الاختبار المعياري الذي يطبق على الجميع وفي الدراسات العليا وفي الإعداد التقني للقلة الاعتراض والتحدي لكنه ما يزال سائداً.

إن تحديد كيف يمكن تحقيق أفضل توازن بين الطلب على البرامج استجابة للمصالح الوطنية ومصالح الولاية ومقتضيات الجماعات المحلية معضلة شائعة. على أن الاهتمام الواسع بتطوير المنهاج المحلي يعتمد على الاندفاع نحو الخصخصة وحرية الخيار كما نحو الرغبة في قيام المدارس الفعالة التي تتسم بشعور قوي بالمجتمع المحلي والأهداف المشتركة والتوقعات العالية من الطلاب والعاملين في المدرسة. إن القرار المشترك بما يتصل بتصميم المنهاج على المستويات كافة يتطلب دراسة وتمحيصاً ـ اجتماع المرامي والمعطيات والأحكام.

ربما تساعد معرفة تاريخ المنهاج، بما يتضمنه من معرفة نظرية وعملية، على تحسين الجهود المبذولة حالياً لإصلاحه. فمثلاً، هل ثمة توجيهات لتطوير المنهاج المحلي أفضل من تلك التي تعتمد على خبرات كازويل؟ كذلك فإن طريقة ماك موري في الترابط وقيمة موضوعات معينة في العلاقات المتبادلة للمعرفة، لها قيمة عند المخططين الحاليين الذين يرغبون في تقوية التعليم العام. كما أن رأي ديوي في التربية الأخلاقية مفيد الآن فيما المخططون ينظرون في أفضل استجابة للرأي العام الذي يولي التعليم كمشروع أخلاقي أهمية قصوى.

على النقيض من المنهاج الظاهر الذي وضعته السلطات والنصوص المعتمدة، ثمة اهتمام بالطريقة أو الطرق التي يشتغل بها المنهاج مع أهداف المتعلمين والعلاقات بالآخرين والألفة الثقافية بالموضوعات واللغة والعوامل الأخرى. فمعرفة تطور خبرات الطالب عبر السنين وفي سياقات مختلفة حري بها أن تومئ إلى أساليب أفضل لتنظيم المنهاج وصلته بالتعلم المستمر.

إننا نتوقع أن نرى نساء مربيات يتابعن اكتشاف طرق جديدة تجمع بين الطلاب والمواد الدراسية فيما المنهاج يتحول عن الأهداف الجديدة للتعلم إلى انتقال التعلم وعمليات التفكير العليا والتعلم مدى الحياة. وإن استعداد النساء لعبور مجالات المواد الدراسية كان في أوانه. كذلك نجد نموذج مصدر المعلومات القديم الذي تناولته بارنز وسواها ذا صلة وثيقة بما نصادفه اليوم من اهتمام بتقديرات الطلاب وهم يبلغون مصادر الثقافة عبر شبكة الانترنت.

أسئلة

1- اذكر بعض الإجابات المتداولة حالياً على الاهتمامات الأساسية لدى الشخصيات التاريخية في حقل المنهاج؟

2- هل لك أن تذكر قصة منهاج معين؟ ولعلك تضمن روايتك قصة تتناول إجراءات منهاج حديث أو قصة عن الممارسات في مدرسة معينة؟

3- ما هو وجه الاختلاف في وضع المنهاج الراهن وما كان عليه في الماضي؟ هل يجعل هذا الاختلاف بعض الآراء في المنهاج القديم غير ذات صلة؟

4- يقال أنه لا يمكن فصل تاريخ فكر المنهاج والممارسة عن تيار التاريخ الحضاري والفكري الأوسع. فما هي في رأيك الظروف أو الحركات أو الأفكار التي كان لها أعظم التأثير على صنع المنهاج في القرن التاسع عشر؟ وما هي القوى الاجتماعية والفكرية أيضاً التي تعمل على صوغ حقل المنهاج اليوم؟

5- ما هي الأفكار التي لدى الأخوين ماك موري وديوي، وتشارترز وبوبيت وكازويل وتايلر حول المنهاج الأقل أهمية مما كانوا يحملونك على الاعتقاد به في أمر المنهاج. ماذا لديهم ليصرحوا به إليك؟

6- ما موقفك من النزاع بين (آ) مؤرخي المنهاج الذين يثقون بالتقدم ومنهاج مشترك يخدم الجميع و (ب) المؤرخين الذين يفسرون تاريخ المنهاج بوصفه هيمنة النخب على الأقليات العرقية والإثنية والطبقة العاملة؟

7- كثيراً ما يجري فصل المنهاج عن التدريس كحقل للدراسة، فهل هذا الفصل جهد يقصد به استمرار السيطرة الذكورية عبر المؤسسات بمعزل عن الاهتمام الأنثوي بشخصية التعلم؟

بحوث استراتيجية مقترحة

فرضيات ناقدة ومؤيدة حول التطوير النسوي للمنهاج

لماذا تكون النساء أكثر من الرجال ارتباطاً بالمنهاج الذي يتجاوز الحدود بين فروع المعرفة الأكاديمية ويظهر حرصاً على المثل الإنسانية والعالمية وأساليب الاستقراء ودوافع الطالب؟ فهل السبب أن نسبة النساء اللواتي لم يتم إشراكهن في نطاق فرع معرفي منفصل أم أنه فُرض عليهن الاقتصار على التعليم دون أن

تترك لهن ممارسة صنع السياسة؟ هل ثمة أساس ليكون النوع العامل الحاسم بسبب من نزوع النساء إلى الرعاية والتربية وإنشاء العلاقات؟ إن بحثك قد يستدعي منهجية تاريخية بتحليل النساء البارزات المطورات للمنهاج وحياتهن والظروف التي تحيط بهن.

التصدي لتحدي منهاج يقوم على البحث

عرفت المناهج التي تركز على البحث تاريخياً بتحديها للمتعلمين والمعلمين:

- يطرح الطلاب أسئلة تتطلب الإجابة عليها قليلاً من الجهد، عوضاً عن تلك الأسئلة التي تؤدي إلى «أفكار ضخمة».
- يجدالطلاب صعوبة في اكتشاف وتركيب المعلومات التي تتصل باستقصاءاتهم.
- لا يترك للطلاب تصميم التجارب التي سوف توفر الدليل المؤيد للنتيجة أو يعارضها!
- يفتقر المدرسون إلى المعرفة بالمادة الدراسية لتوجيه الطلاب إلى البحث الجماعي.

نظم ندوة من مدرسين ناجحين ليوضحوا فيها أساليبهم الخاصة التي من شأنها مساعدة مدرسين آخرين وطلاب على التصدي لهذه التحديات أو الظروف.

نسخ الطريقة التاريخية عند لوسي مينارد سالمون في الكشف عن أدوات المنهاج والحكم عليه

ابحث عن أداة شائعة من أدوات الماضي والمتصلة بالمنهاج- سياق دراسة، وثيقة سياسية، دليل مدرس، خطة درس وما شابه- لمدرسة أو جماعة تعنى بأمرها. استخدم هذا المصدر لتبين مقصد المنهاج. من قام على تطويره؟ ما هي المصالح التي يخدمها. ما هي العلاقة بين هذا المنهاج التاريخي كما كشفت عنه هذه الأداة وقضايا المنهاج اليوم؟

تعيين مفاهيم المنهاج في مدارس الامتياز

أية مفاهيم منهاجية نقع عليها في مدرسة الامتياز أو سواها؟ من البدائل؟ هل يشمل المفهوم الطريقة والتعليم أم المادة المراد تدريسها فقط؟ ما دور المدرس كما يحدده المنهاج ـ هل هو دور صانع القرار أم أنه دور من يقوم على تطبيق برامج مصممة بمعزل عن الموقع؟ قم بزيارة عدة مدارس امتياز وحدد إن كان ثمة نمط معين.

المراجع الهامشية

1. Arno Bellack, "History of Curriculum Thought and Practice," Review of Educational Research 39, no. 3 (1969): 283-290.
2. Herbert M. Kliebard, "Constructing a History of the American Curriculum," in Handbook of Research on Curriculum, Philip W. Jackson, ed. (New York: Macmillan, 1992), 157-184.
3. Daniel Tanner and Laurel Tanner, History of the School Curriculum (New York: Macmillan, 1990).
4. Joe1 Spring, Conflict of Interest (White Plains, NY: Longmans, 1993).
5. David W. Saxe, Social Studies in the Schools: A History of the Early Years (Albany: State University of New York Press, 1991).
6. Kerry Friedman, "Art Education as a Social Production: Culture, Society, Politics in the Formulation of Curriculum," in The Formation of School Subjects, Thomas S. Popkewitz, ed. (London: Falmer, 1987), 63-84.
7. George M. Stanek, "Mathematics Education in the Beginning of the Twentieth Century," op. cit., 145-175.
8. Larry Cuban, How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1980 (New York: Longmans, 1993).

9. Alain Coppin, "The Emmanuel Textbooks Project," Journal of Curriculum Studies 24, no. 4 (1992): 345-356.

10. O. L. Davis, Jr., and George L. Mehaffy. "An Elusive Quarry: On the Trail of Curriculum History," in Curriculum Historr, Craig Kridel, ed. (New York: Lanham, 1989).

11. Herbert M. Kliebard, The Struggle for the American Curriculum, 1893-1951 (Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986).

12. David F Larabee, "Politics, Markets and the Compromised Curriculum," Harvard Educational Review 57, no. 4 (1987): 483-495.

13. David Larabee, The Making of an American High School: The Credential Market and the Central High School of Philadelphia 1838-1939 (New Haven: Yale University Press, 1988).

14. Barry Franklin, Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control (London: Falmer, 1986).

15. Harold Rugg, ed., The Foundations of Curriculum Making. 26th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part 1 (Bloomington, IL: Public School Publishing Co.. 1927).

16. Johann F. Herbart. Outlines of Educational Doctrine, Alex F. Lange, trans. (New York: Macmillan, 1904).

I7. William H. Kilpatrick, "Dewey's Influence on Education," in The Philosophy of John Dewey, Paul A. Schlipp, ed. (Evanston, IL: Northwestern University, 1939),465.

18. Charles A. McMurry, How to Organize the Curriculum (New York: Macmillan, 1923),76.

19. Franklin Bobbitt, The Curriculum (Boston: Houghton Mifflin, 1918), 35.

20. Ibid., 283.

21. Franklin Bobbitt. How to Make a Curriculum (Boston: Houghton Mifflin. 1924).

22. W. W. Charters, Curriculum Construction (New York: Macmil1an, 1923), 103-106.

23. Guy M. Whipple, "What Price Curriculum Making," School and Society (March 15, 1930): 368.

24. Mary Louise Seguel The Curriculum Field: Its Formative Years (New York: Columbia University, Teachers College Press, 1966), 148.

25. Sidney B. Hall, D. W. Peters. and Hollis L. Caswell, "Study Course for Virginia State Curriculum," State Board of Educatioll Bulletin 14, no. 2 (Jan. 1932): 363.

26. Hollis L. Caswell and Doak S. Campbell, Curriculum Development (New York: American Book Company, 1935), 8l.

27. Ralph W. Tyler, Basic Principles of Curriculum and Instruction (Chicago: University of Chicago Press, 1949).

28. Arthur L. Costa and Richard A. Loveall, "The Legacy of Hilda Taba," Journal of Curriculum and Supervision 18 (fall 2002): 50-62.

29. Hilda Taba, The Dynamics of Education: A Methodology Progressive Educational Thought (London: K. Paul, Trench, Truban and Co., 1932).

30. Jane Bernard-Powers. "Composing Her Life: Hilda Taba and Social Studies," in Bending the Future to Their Will. Margaret Smith Crocco and O. L. Davis. Jr., eds. (New York: Rowman and Littlefield, 1999).

31. S. A. Anniel, "The Educative Theory of Mary Sheldon Barnes: Inquiry Learning in History Education," Educational Theory 40 (1990): 45-52.

32. Sherry L. Field, "Lucy Sprague Mitchell: Teacher, Geographer, and Teacher Educator," in Bending the Future to Their Will, Margaret Smith Crocco and O. L. Davis, Jr., eds. (New York: Rowman and Littlefield, 1999).

مراجع مختارة للقراءة

BOBBITT, FRANKLIN. How to Make a Curriculum. New York: Houghton Mifflin, 1924.

CASWELL, HOLLIS L., AND DOAK S. CAMPBELL, Readings in Curriculum Development. New York: American Book, 1937.

CHARTERS, W. W. Curriculum Construction. New York: Macmillan, 1923.

CROCCO, MARGARET SMITH, AND O. L. DAVIS, JR., EDS. Bending the Future to Their Will: Civic Women, Social Education and Democracy. New York: Rowman and Littlefield, 1999.

CROCCO, MARGARET SMITH, PETRA MUNRO, AND KATHLEEN WEILER, EDS. Pedagogies of Resistance: Women Educator Activists 1880-1960. New York: Teachers College Press, 1999.

FRANKLIN, BARRY M. Building the American Community: The School Curriculum and the Search for Social Control. London and Philadelphia: Falmer, 1986.

KLIEBARD, HERBERT M. The Struggle for the American Curriculum 1893-1951. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1986.

McMuRRY, CHARLES A. How to Organize the Curriculum. New York: Macmillan, 1923.

SEGUEL, MARY LOUISE. The Curriculum Field: Its Formative rears. New York: Teachers College Press, 1966. TYLER, RALPH. Basic Principals of Curriculum and Instruction. Chicago: University of Chicago Press, 1949.

obeikandl.com

الفصل الرابع عشر

وعود النظرية والبحث في المنهاج

يمكن تصنيف أولئك الذين يشتغلون بالبحث في المنهاج في معسكرين. فبعضهم يسير تحت راية البحث الكمي أو التجريبي. حيث يقومون بأعمال المسح ويجرون الاختبارات ويقدمون الملاحظات الوصفية مستخدمين في ذلك الاستبانات والأساليب الإحصائية. وقد جرت العادة على أن يحاول هؤلاء إيجاد علاقات بين مخرجات المنهاج وعمليات المنهاج ذاته ـ مقدار التشديد على محتوى معين أكثر من سواه، وتنظيم المنهاج واختلاف التدريس الذي يطبق على مختلف أنواع الطلاب. أما الآخرين فأبحاثهم كيفية أو تأويلية، إذ يهتمون بدلالات التفاعل بين الطلاب الذين يقومون بالبحث والمعلمين والكتب المدرسية والجوانب الأخرى للمنهاج. وغالباً ما يكون هؤلاء ملاحظين مشاركين يفيدون من مفاهيم علم الاجتماع الانثروبولوجيا وأساليبها. ويفيد بعض الذين ينضوون تحت لواء هذا المعسكر من المجلات وكتب السيرة الذاتية بالإضافة إلى التحليل النفسي والتأمل بهدف فهم أنفسهم ودلالة المنهاج لدى الطلاب في الوقت ذاته. وأصحاب النظريات النقدية فئة ثالثة من الباحثين. وهؤلاء يدرسون ممارسات المنهاج بغرض إظهار طبيعته السياسية وزيادة وعينا بالتأثيرات التاريخية والعقائدية في حياتنا.

للبحث في المنهاج غايات متعددة: تطوير التصور الفكري وفهم هذا الحقل، وامتلاك رؤى جديدة حول ما ينبغي تدريسه وكيف، والتأثير في سياسة المنهاج، ومناقشة المنطلقات المعيارية للمنهاج وتحسين برامج التعلم.

يقضي قانون إصلاح التعليم، المعروف (NCLB) لعام 2001 بأن تقدم المناطق المدرسية برامجاً تظهر فعاليتها عبر «البحث المستند إلى البرهان العلمي حول أفضل الطرق والبرامج والمواد التي تتناسب مع المخرجات المقدرة سلفاً».

ولكن ما من مدرسة حققت حتى الآن المعايير المطلوبة بما يثبت بالبرهان العلمي فعاليتها، كما لو تتوفر أنواع الدراسات التقييمية اللازمة[1]. فقد تكون البرامج تؤدي عملاً ممتازاً في إسداء العون للطلاب، على أننا مازلنا بعيدين جداً عن امتلاك القدرة على البرهان علمياً. حقاً إن البرهان مهم، ولكن ثمة عوامل عديدة تؤثر في تحصيل الطالب مثل معرفة الطالب المسبقة وإعداد المدرسين والموارد المتوفرة ومقدار الدعم من الأهل والمجتمع المحلي ـ وليس هناك طلقة سحرية تأتي بالعجائب. ولكن لنا أن نستشف مع ذلك، بعض الدلائل التي تومئ إلى العوامل الفعالة معظم الوقت عند معظم الطلاب ونستدل منها ما يفيد حول تكييف البرامج مع أحوال الطلاب والظروف.

تستند الحجج التي تساق في حصر خيار البرامج بتلك التي أثبتت فعاليتها بالتجارب السريرية العشوائية إلى الاعتقاد بأن تقييماً صارماً كهذا سوف يبني الثقة الشعبية عموماً بالمنهاج ويخفض تكاليف التعليم ويقضي على تدني التعليم ويكفل الإخلاص في التنفيذ. ولا ريب بأن التحرك نحو صنع قرارات على أساس البرهان العلمي يدعم توافق المعايير مع التعليم والتقييم.

قد لا تنجح طريقة الأخذ بما هو «عملي ومفيد» على المدى البعيد. وأفضل الأساليب تغدو غير ذات نفع مع تغير الظروف، لذا يتحتم على البحث أن يتطلع قدماً لفتح الأبواب أمام الاحتمالات الجديدة عوضاً عن إغلاق باب البحث عن حلول جديدة.

يمكن أن يؤثر «البحث العلمي» في خيارات المنهاج؛ لكن المرجح أن مجموعة متنوعة من الديناميكيات اللاعلمية وأصحاب المصلحة ستقوم بتحديد ما سوف يطبق ويسري. أما أولئك الذين يستخدمون أساليب كيفية فيحذرون من أن التركيز الضيق على دراسات مضبوطة عشوائياً جهد قصد به التشكيك باكتشاف المظالم في الحياة الاجتماعية والأسباب الحقيقية في عدم نجاح البرامج لدى

بعض الطلاب[2]. ويذهب آخرون إلى أنه يجدر بالبحث أن يرعى الحوار والنقاش عوضاً عن أن يضع السياسة ويرسم التطبيق. وإذا كان على البحث التعميم فإن عليه أن يتجاوز العلم فيدرس الظروف التي تجعل التعميم ممكناً[3].

ولسوف نشرع في هذا الفصل باستعراض التقدم في ستة مجالات من بحث المنهاج. كذلك فإن المساهمات التي قدمتها مختلف توجهات البحث إلى هذه المجالات سوف تظهر بجلاء. ثم يتم لاحقاً توضيح طبيعة بحث المنهاج بمساهمات مختارة من أعمال الباحثين والعاملين في هذا الميدان وبأشكال البحث المختلفة المستخدمة. وأخيراً هناك عدة أنماط مختلفة من البحث في المنهاج مزدهرة اليوم سوف يتم عرضها ههنا، مما يطرح السؤال إن كانت المنهجيات المختلفة توسع من رؤيتنا أم أن الالتزام بأنموذج يؤدي إلى الضيق والبرم بالآراء المغايرة ويحد الأفاق.

حالة المجال

قام جون غودلاد في عام 1960ثم في عام 1969، بتقويم وضع بحث المنهاج من حيث حاجته إلى (1) البنى النظرية، (2) المفاهيم التي تحدد الأسئلة الأساسية (3) تحديد ما يمكن تدريسه على الوجه الأفضل في آن واحد، (4) ترتيب المواد للتعلم الفعال، (5) تحليل الأهداف، (6) القيام بدراسات تشير إلى العلاقة بين متغيرات تدريسية محددة في مجال التدريس والمخرجات المتحققة عن التدريس. ولتحديد مستوى التقدم دعونا ندرس كل فكرة اهتم بها غودلاد عام 1960 ووضع البحث في كل ناحية في عام 1969 والوقت الحاضر.

الحاجة إلى نظرية المنهاج

حالة نظرية المنهاج سنة 1969. لم يطرأ على معرفتنا بطريقة استخراج الغايات التعليمية في الفترة ما بين 1960 و 1969 سوى القليل. وقد حاول كل من اليزابيت وجورج ماسيا وآخرون معهما الأخذ بنظريات من خارج حقل التعليم

لإضفاء تصور فكري على الظواهر التي تتصل بالمنهاج[4]. وكانت إحدى عواقب تلك الممارسات، التمييز بين أربعة أنواع من نظرية المنهاج. نظرية المنهاج الرسمي التي تضمنت وضع نظرية حول بنية فروع المعرفة التي سوف يتألف منها المنهاج. وقد قدر لاليزابيت ماسيا أن تدع هذا الجهد النظري ليتولى أمره الفلاسفة والعاملون في فروع المعرفة. ثم النظرية التقييمية للمنهاج وتشتمل على التأمل في الوسائل المناسبة لبلوغ أثمن الأهداف وتقديم أفضل محتوى للمنهاج. وهناك نظرية الحدث الشبيهة بالنظرية العلمية من حيث أنها تحاول التنبؤ بما سوف يحدث في شروط معينة. أما نظرية التصرف الإنساني فهي تأمل في الوسائل المناسبة لبلوغ ما حكمنا بأنه هدف ثمين، وهذه تشكل الأساس النظري لتحديد سياسة المنهاج، أي الوصول إلى قرار تبني أهداف وممارسات معينة. وقد قال الراحل جوزيف شواب ، في بحث مبتكر أن الاهتمامات النظرية لم تكن مناسبة في حقل المنهاج. وحث بدلاً من ذلك، على توجيه دراسة المنهاج إلى ما هو المنهاج، وكيف يأخذ هذا المنحى، وكيف يؤثر في الطلاب والمعلمين[5].

الوضع الراهن لنظرية المنهاج. تقف نظرية المنهاج جنباً إلى جنب مع التوجهات البارزة في المنهاج. فبين النظريات ذات الأهمية بالنسبة لذوي التوجه الأكاديمي، النظرية القائلة أن المعرفة الأكاديمية ينشئها اجتماعياً باحثون أكاديميون في مجموعة حوار، وأن التعلم الفعال الذي يحققه الطلاب يتطلب منهم الانهماك في بناء المعرفة. فإذا كانت السلطة الأكاديمية تصدر عن اتفاق الرأي أو المشاركة في الافتراضات أو التفكير في العواقب التي تتمخض عنها، فحري بالطلاب عندئذٍ أن يتعلموا المشاركة في ثقافات أكاديمية معينة، وأن يحيطوا بالجدل المتعلق بالقضايا العلمية، والتواصل الذي يجري بين الباحثين، وانتقال سلطة تحديد ما يعتبر معرفة من الكتب المدرسية والمدرس إلى الحس السليم والمحاكمة المنطقية للفرد. وقد غدت مضامين هذه النظرية في المنهاج في قاعة الدراسة محور الاهتمام الآن.

ولدى أولئك الذين يحملون توجهاً إنسانياً العديد من النظريات التي يعتمدون عليها. وهناك النظرية الأنثوية التي تزيد الوعي بدور الانفعالات والتعاطف والعلاقات الإنسانية في المعرفة. والباحثون حين استخدامهم لهذه النظرية يعتمدون على المسرح وكتب السيرة وما شابه لربط أنفسهم بما يسعون إلى معرفته وفهمه. ويستخدم المدرسون النظرية الفينومينولوجيه (الظاهراتيه) لفهم علاقاتهم بالأطفال، وفي ذلك ما يثير أسئلة مثل: «ماذا أفعل؟» (يصف)؛ «لماذا قررت القيام بهذا العمل؟» «وما معنى العمل الذي أقوم به؟» (يخبر)؛ و«أية قوى صاغت هذا القرار؟» (يواجه)؛ «كيف يمكنني تأدية هذا العمل بشكل مختلف؟» (يتصرف). يهتم الإنسانيون بالعلاقة بين النظرية ـ التطبيق، وإدانة الاستخدام التقليدي للنظرية كعصا بيد من يمسكون بالقدر الأكبر من السلطة السياسية. ويفضلون البحث عن الفروق بين النظرية والتطبيق كطريقة للكشف عن حدود كل منهما.

ويحاول الدعاة إلى إعادة البناء الاجتماعي، كما يمثلهم أصحاب النظرية النقدية، تحرير أنفسهم من نظريات الحتمية التي تتنبأ بأن الحيف والظلم من النتائج التي يتعذر تجنبها للمجتمع الرأسمالي حيث يسهم المنهاج في إعادة إنتاج الثقافة الملازمة لهذا المجتمع. على أن ثمة إشارات إلى نظريات نقدية أشد تفاؤلاً نقع عليها في أعمال هنري جيرو الذي يشدد على احتمال ابتكار إمكانيات جديدة في المدرسة؛ ومدرسين أمثال جيرالد غراف الذي يضع الصراعات الثقافية والأكاديمية في مركز منهاجه باعتبار أن هذه أفضل وسيلة لمساعدة الطلاب في متابعة المعرفة وإنشاء منظورات ثقافية جديدة.

والجدير بالملاحظة أن من المرجح أن تتعارض نظرة الإنسانيين وأصحاب إعادة البناء مع نظرة الدعاة إلى المنهاج النظامي القائلة أنه ينبغي أن يصاغ المنهاج وفق التعريفات المؤسساتية لما سوف يعتبر معرفة.

الحاجة إلى مفاهيم المنهاج

حالة مفهوم المنهاج في عام 1969. لم تتمكن النظرية العامة وعملية تكوين المفاهيم في المنهاج من التقدم إلا قليلاً قبل عام 1969. ولقد حاول جون غودلاد ردم الفجوة بين النظرية والتطبيق بمشروع خطة مفاهيمية لوضع مخطط عقلاني للمنهاج. فكان أن طرح تصنيفات وعرض عمليات تفيد من المبادئ المنطقية التي عرضها تايلر في 1949 وقُصد بها الحث على البحث وتنظيم التفكير في حقل المنهاج. بيد أنه لم يجد فيما بعد دليلاً على أن هذا القصد قد تحقق. كذلك عمل داروين هيوبنر على تصور للمنهاج بوصفه حقلاً للدراسة. فانتقد مفهوم المنهاج الذي يقوم على الوسيلة ـ الغاية وذهب إلى أنه ينبغي تصور المنهاج على أنه عملية سياسية تهدف إلى إقامة بيئة من العدل. وأحد الأسئلة البارزة التي كان هيوبنر يحمل العاملين في المنهاج على طرحها: «هل تعكس النشاطات التعليمية الحالية أفضل ما يقدر الإنسان على القيام به؟[6]».

في عام 1979 دعا غولاد إلى إبداء مزيد من الاهتمام بالمعرفة الشخصية والتجريبية كأساس تقوم عليه قرارات المنهاج والإقرار بالدور الذي تضطلع به القيم والمصالح الخاصة في كافة القرارات التي تتخذ بشأن المنهاج. وفي نفس الوقت تقريباً كان جماعة من الاختصاصيين بالمنهاج (عرفوا فيما بعد باسم مجددو المفهوم/ المجددون) يعالجون مشكلات النموذج التقليدي بهدف تطوير المنهاج. وكان هؤلاء قد تبينوا ضرورة الاعتماد على مصادر فكرية أخرى (نظرية التحليل النفسي والوجودية والمقالات الأدبية) في وضع المنهاج. وقد طرح الكتاب الذي صدر عنهم Reschooling Society تصوراً بديلاً للمنهاج[7]، وتطورت أفكارهم إلى قيام مذهب تجديد المفهوم عبر المؤتمرات والمطبوعات التي كان ينظمها ويقوم على رعايتها وليم بينار[8].

وكان من المفاهيم والأساليب المنهجية التي دخلت حقل المنهاج على يد مجددي المفهوم التحليل السياسي (الوعي الاجتماعي في سياسة الثقافة) والنقد الجمالي والدراسات الفينومونولوجية (الظاهراتية) والدراسات التاريخية، والدراسات الأنثوية.

الوضع الحالي لمفاهيم المنهاج في عام 1992. استعرض فيليب جاكسون مفاهيم المنهاج فوجد أن الاهتمامات الفكرية المتنوعة التي دخلت بحث المنهاج قد بلغت حدا من الضخامة مما يجعل متابعتها مثبطاً للعزائم. وأن الحدود بينها انتشرت حتى لتحمل المرء على التساؤل إن كان ثمة حدود أصلاً[9]. وقد اتسم الكتاب الذي قام جاكسون بتحريره بالضخامة، (عدد صفحاته 1000 صفحة، من الكلمات ذات الحروف الصغيرة وصفحاته مشكلة من عمودين، واحتوى 3000 موضوع تقريباً وأسماء 4000 باحث) ولقد تناولت الأسئلة الأساسية المتعلقة بالمنهاج، كما سبقت الإشارة في الفصل الثالث عشر، الغاية والمحتوى وطريقة التدريس وتنظيم المنهاج. ثم وسع المجددون هذه الأسئلة بالسؤال: ما هي القيم التي نلتزم بها، وما هي نظريتنا إلى طبيعة الإنسان؟ ما هي القوى الاجتماعية الاقتصادية التي تعمل في مجتمعنا ونريد تضخيمها او إدامة وجودها؟ كيف يتم ربط الخبرة الإنسانية بالتعلم؟ وقد أضاف أصحاب النظريات النقدية السؤال التالي: «من يفيد ومن لا يفيد من المنهاج؟

كان بينار وآخرون[10] قد عرضوا في كتابهم (فهم المنهاج) Understanding Curriculum (1995) عدة منظورات أو صيغ من النصوص لشرح المنهاج ـ سياسية، وعرقية، وتتصل بالنوع، وفينومونولوجية، وما بعد بنيوية، وما بعد الحداثة والسير الذاتية، وجمالية، ولاهوتية، ومؤسساتية». وكان المجددون قد شاركوا في السنوات الأخيرة في مؤتمرات سنوية في برجانو سنتر بداتيون، في ولاية اوهايو، حيث قدموا أبحاثاً وناقشوا المنهاج من هذه الزوايا المختلفة «ومنظرو بيرجانو» هؤلاء يعرضون إمكانات جديدة لقيام المدرس بالتعليم ويضعون أساليب مبتكرة في تعليم الصف الثاني عشر والتعليم العالي بما يدحض الرأي الشائع بأن ليس للمجددين من علاقة بالتعليم المدرسي في الواقع[11].

ويرى بينار المنهاج على أنه حديث تهذيبي يجري بين الناس وكل منهم يصغي للآخر. وحوار يستخدم فيه عدد من المنظورات لتوضيح المشكلات واقتراح تغييرات ممكنة في المجتمع والمنهاج معاً. ويصور رائد المنهاج بصورة «المثقف

الجماهيري» الذي يحاول بعث منهاج بنقد المجتمع وبيان كيف يسهم ما لديه من قصور بجعل المنهاج غير فعال. فمثلاً، يستعين بينار بصيغ من التاريخ والتحليل النفسي والفينومينولوجيا للكشف عن المشكلات التي تحول دون قبول الأمة بالجنس وكيف أدى قمع هذه القضية إلى كارثة للجهود الساعية للتغلب على العنف في المجتمع والأخذ ببرامج معادية للعنصرية في البيئة المدرسية[12].

يعارض أصحاب الرؤى في المنهاج هيمنة المنهاج النظامي في كافة أرجاء العالم ونزوعه إلى قياس الرأسمال البشري على نحو يجعل الكفة ترجح لصالح النزعة الاستهلاكية والتعليم من أجل الكسب الاقتصادي. وسواهم الذين لديهم تشبيهات أخرى تجعل المنهاج تغلب عليه الآلية. ومن بين أصحاب الرؤى:

- سي. ايه. باورز الذي يعنى بإدامة الحياة واعتاد أن يحمل رواد المنهاج على اشراك السكان المحليين في مقاومة تغيير طبيعة الأماكن العامة وتدميرها.
- ديبورا بريتزمان التي تشكك في قيمة امتلاك الطلاب المعرفة دون الحكمة.
- هونغيو وانغ الذي يحمل رؤيا لمنهاج منفتح يبلغ "الآخرين" والعالم بالحب والأمل.

كذلك رأى ديكر والكر فيما كان يستعرض أساليب البحث في المنهاج أن هذا الحقل تعمه الفوضى وفقدان التوجه[14]. وقد عاد والكر فيما بعد إلى الهدف التقليدي لتعلم كيفية بناء منهاج أفضل عوضاً عن محاولة إرساء إما علم تعليم أو عالم جديد شجاع.

وكان والكر قد قال ذات مرة أن ثمة خمسة أسئلة ينبغي أن توجه البحث في المنهاج:

1- ما هي الملامح البارزة لأي منهاج معين؟

2- ما هي النتائج الشخصية والاجتماعية المترتبة على أي مظهر معين من مظاهر المنهاج؟

3- كيف تتحقق أسباب الاستقرار والتغير في ملامح المنهاج؟

4- على ماذا يقوم التقدير الشخصي لمزايا وقيمة مختلف الملامح.

5- ما طبيعة ملامح المنهاج التي ينبغي أن تكون متضمنة غاية أو وضع معين[15].

ينظر والكر إلى المنهاج، كما يظهر في كتابه، بوصفه نشاطاً عملياً، حيث يدرس المرء العملية الفكرية لاتخاذ قرارات المنهاج، مسائل الاختبارات، مثل ما إذا كانت العمليات الفكرية المماثلة تنتج مخططات مماثلة، وترسخ الروابط بين متغيرات الخطط والمخرجات. وجدير بالملاحظة أنه من بين مفاهيم المنهاج الناشئة ذلك الرأي بأن المنهاج قانون، والمعاني يبنيها المدرس والطلاب فيما يتفاعلون مع بعضهم بعضاً في الموقف التعليمي ـ التعلمي في قاعة الدراسة.

ضرورة دراسات الترابط والتكامل

حالة دراسات الترابط في عام 1969. أغفل غودلاد كل ذكر للدراسات خلال فترة المراجعة التي تناولت آثار العروض المتزامنة. على أنه مع حلول عام 1980 أدى الاهتمام بالتعليم العام ونظرة إلى المعرفة أشد تكاملاً وعناية بالقضايا الاجتماعية الأوسع إلى تزايد الجهود المبذولة، في الدراسات الترابطية. فتشكلت يومذاك اتحادات أكاديمية فيما كان علماء الاجتماع والنفس والحياة والكيمياء يبحثون عن إجابات عن أسئلة شديدة الترابط. وقد بدأ تطوير المنهاج الذي يربط بين الأدب واللغة والإنشاء والثقافة الشعبية دون نظرية موحدة بين المكونات. ولئن كان إبراز تداخل الأمور من خلال المنهاج استدعى البحث في آثار الترابط فقد كان هناك من نظروا إلى هذا النشاط على أنه أمل زائف قد يأخذ به مطورو المنهاج لبلوغ معرفة متكاملة[16]. وقد يشجع الباحثون في المنهاج على الأخذ بالأساليب المعتمدة على فروع متعددة من المعرفة الأكاديمية في تناول مشكلة معينة أو مجال من مجالات الاهتمام، لكن ليس من المرجح أن تحدث تكاملاً معرفياً أو تأليفاً بين مفاهيم من فروع متنوعة لإنشاء مجموعة من المفاهيم الجديدة.

الوضع الراهن للدراسات التكاملية. وجدت نتالي جيرك أن تصورات المدرسين عن المنهج التكاملي يغلب عليها الغموض لأنهم لم يخبروا منهاجاً تكاملياً. وجيرك واحدة من أوائل الباحثين الذين رصدوا أحوال سلوك أولئك الذين اشتغلوا بتطوير المنهاج التكاملي. فعلمت أن العملية لا تختلف عن أي تطوير آخر للمنهاج، لكنها مرتبطة بافتراضات حول ما يشكل التكامل[17].

يعتبر التكامل أمراً يزيد عن كونه أداة لتنظيم المحتوى. ذلك أنه لدى البعض وسيلة لمساعدة الطلاب في فرز المعلومات ومعرفة أيها الأوثق صلة والأشد فائدة. كما أنه لدى الآخرين طريقه لتجاوز تلك المفاهيم التي تحجب النظر وذلك بالربط الذهني بين الحدس والفكر بينما تضج المشكلات والأفكار بؤرة تركيز الوعي[18].

وأوضح جيه. بين ودبليو. اولريخ، كما سبق الشرح في الفصل السابع، مفاهيم الموضوعات التي تنتمي إلى فروع معرفية متعددة وتلك التي تنتمي إلى الفروع المتداخلة فيما بينها والمتصلة بتنظيم المنهاج ووسعاً من مفهوم المنهاج التكاملي بوصفه ذلك المنهاج الذي يبدأ بالمعاني التي يحملها المتعلمون قبل توسيعها.

بالرغم من أن حاجة الأمة لتعلُّم يقوم على دراسة مشكلات من عالم الواقع تجعل من البرامج القائمة على التداخل بين فروع المعرفة أساسية، فإن حركة المعايير بما تأخذ به من اختبار المعرفة في حقول منفصلة تتناقض مع هذه الضرورة. فالانحياز الثقافي من جانب أولئك الذين يعملون في فروع المعرفة الأكاديمية وما لديهم من مفاهيم عن الواقع مواربة أحياناً يشكل عوائق أمام قيام مساع وجهود متعاونة. وكانت لجنة منبثقة عن مجلس البحث الوطني قد شددت على أنه حتى ولو عرض على الطلاب المزيد من خيارات المنهاج، فإن هذه الخيارات ينبغي إن يتم تعزيزها بصورة مشتركة[19].

والحسابات العملية للمنهاج المتكامل في ازدياد. ومثال ممتاز على هذا يطالعنا في «غاليليو» الذي ابتكره آندرو كبلان، وهو تجربة في تخطيط المنهاج القائم على التداخل بين فروع المعرفة الأكاديمية قامت بها الهيئة

التدريسية في الكلية، كما سبق الوصف في الفصل السابع[20]. ويشدد كبلان في هذا على ضرورة تدريب المدرسين في عملية النقاش والتداول التي يتطلبها تطوير هكذا منهاج.

ضرورة دراسات التسلسل

حالة دراسات التسلسل في عام 1969. كان البحث عن أفضل ترتيب للمادة جار على قدم وساق في كل حقل، في عام 1969. فقد كانت هناك العديد من التجارب، لمختلف أشكال التسلسل في التعليم المبرمج والتعليم بالحاسوب. وكان العمل الذي ينهض به روبرت غانييه قد حفز عدة أعمال استقصائية على تقويم آثار الترتيب المختلط مقابل الترتيب الهرمي لمهام التعليم. وكانت نتائج هذه الاستقصاءات مختلطة بما يشير إلى أن ازدياد التعقيد ليس دائماً أفضل معيار لتسلسل المادة.

الوضع الراهن للتسلسل. في عام 1976 أنجز جورج بوزنر وكينيث سترايك مشروع تصنيف شامل للتسلسل مما أدى إلى انتقال اهتمامات البحث إلى مشكلة التماسك المنطقي للنصوص والبرامج. وكان جيمس كاليسون الابن قد وفر الدليل على أن أفضل طريقة للحكم على التسلسل تعتمد على ما إذا كان يكشف عن العلاقات بين الأجزاء[21]. على أن التطويريين ما يزالون على دأبهم في الأخذ بعين الاعتبار القدرات المعرفية لدى المتعلمين، والتشديد على أنه ينبغي التخطيط للتسلسل من وجهة نظر المتعلم وليس من وجهة نظر مسبقة. وهناك آراء كثيرة في القدرات المعرفية لدى المتعلمين من مختلف الأعمار تخضع الآن للنقد.

لبنية تفكير الطالب من الأهمية ما لمنطق النظام المعرفي من أهمية. واليوم تقل العناية بالتسلسل في مراحل النمو المفترضة، مثل عمليات بياجيه، ويكثر التسليم بأن المحتوى المناسب يعتمد على توجيه (إسناد) المدرسين والأقران فضلاً عن الأهداف التي ينشدها الطالب ذاته من التعلم. وبالرغم من أن التعليم المباشر وتكرار التطبيق وتضخيم الخطأ مما مرده الترتيب الهرمي للمهام يعتبر فعالاً في

تدريس المهام النموذجية، إلا أن امتلاك مفاهيم قوية وذاكرة طويلة الأمد وانتقال التعلم تتحقق بأفضل صورة مبدئياً بطرح المهمات المعقدة التي تثير التحدي، وإدراك أن أخطاء الطلاب وسقطاتهم مكونات أساسية للتعلم الفعال. ومع ذلك، فالفكرة القديمة التي تذهب إلى اعتبار المنهاج معرفة منظمة تتوضع في موضوعات منفصلة وفروع معرفية مختلفة وتنظم بطريقة متسلسلة ما تزال صامدة. وحتى الاختصاصيين في المنهاج التقدميين، مثل ايليوت ايزنر، الذي يضع اهتمام الطالب أولاً، يرى أن المفاهيم التقليدية مثل المدى (الاتساع) والتسلسل (نظام التعلم) ذات قيمة حين يقول لا يمكن للمرء أن يحسن الرسم دون امتلاك معرفة مسبقة بالألوان والظلام.

ضرورة تحليل أهداف التعليم (المعايير)

حالة التحليل التصنيفي للأهداف في عام 1969. تم إنجاز التصنيف الرائد للأهداف في المجال المعرفي عام 1959 وجاءت التصنيفات لكل من المجال النفسي الحركي والانفعال الوجداني بعد عام 1969. بالإضافة إلى أن الكثير من البحث كان يتناول أفضل السبل لتنقيح أهداف التعليم للوصول إلى أهداف سلوكية محددة. كذلك شاعت الدراسات التي تتناول آثار الأهداف السلوكية على التعلم. ولكن التحليل البنيوي للانفعالات والمواقف والقيم لم يتابع ما كان يجري من بحث مماثل في نواحي القدرات الذهنية والشخصية. وقد وجد جيه آر كالدر وآخرون، في كتاب بلوم «تصنيف الأغراض التعليمية ـ المجال المعرفي Taxono-my of Educational Objective-Cognitive Domain أن تركيب وتقييم الفئات لا يعتمد على التكامل مع السلوكيات الأدنى مستوى[22]. وفي المراجعة النقدية للأهداف التعليمية انتقد روبرت إم دبليو ترافيرس تصنيف بلوم بأنه بالأساس قائمة لبنود اختبار، وليس تصنيفاً لعمليات معرفية[23]. ورأى أن نظام بياجيه الذي يصنف المعرفة من حيث كونها صفات اصطلاحية منهجية، يمكن أن يكون أساساً أفضل لتطوير تصنيف العمليات معرفية. وكان الإطار الذي وضعه بياجيه

قد استخدم في عدد من مشاريع المنهاج الهادفة إلى تحليل النشاطات التعلمية من حيث العمليات المنطقية التي تنطوي عليها (مشروع SOAR في جامعة اكسافيير، بولاية لويزيانا، ومشروع STAR في كلية ميتروبوليتان الحكومية بدنفر ومشروع ADART في جامعة نبراسكا، وبرنامج علوم ابتدائي جرى تطويره في جامعة كاليفورنيا في بيركلي).

الوضع الراهن لتحليل الأهداف (المعايير). يلقي البحث الجاري حالياً شكوكاً على هرميات المهارات والمنهاج اللولبي. ومع أن هناك بعض الهرميات الصحيحة للمهارة مثل تعليم الجمع قبل الضرب فإن ليس هناك إلا القليل من البراهين التي تدعم هرميات كالتي نجدها في تصنيف بلوم. ومع أن الاهتمام قليل اليوم بالتسلسل فإن بعض الذين يعتقدون بان من شان ازدياد تعقيد المحتوى والمهمة، وإزدياد تنوع التطبيقات وتوافر الدعم المناسب للتعليم، والانتقال التدريجي للمسؤولية من المعلم إلى الطالب (الإسناد) قد يكون مفيداً.

المؤكد أن تحليل العلميات المعرفية قد تدعم كثيراً بدراسات (1) الوعي بعمليات المعرفة، (معرفة متى ولماذا تستخدم الاستراتيجيات في حل المشكلة) (2) العمليات المعرفية التي يقوم عليها فعل الكتابة (التخطيط)، والجمل والتنقيح،[25] (3) العمليات التي تدخل ضمن نشاط الرياضيات[26].

تم في عام 2000 تنقيح تصنيف بلوم، كما سبق القول في الفصل التاسع، لكي يعكس أهمية امتلاك الطالب للمعرفة بالوعي بعمليات المعرفة والمقدرة على نقل ما تعلمه إلى أوضاع جديدة[27]. وهذا التصنيف الجديد يتجاوز المستوى السطحي المحدد لأغراض ونشاطات وبنود الاختبار ليصل إلى تحديد المستوى المعرفي في كل منها. وهكذا يصبح التصنيف أداة لمواءمة المعايير والتدريس والتقويم عبر التحدي الفكري المشترك بينهم وربما أدى إلى ابتكار واستخدام طرق جديدة لتقويم نظام تفكير أعلى.

والدليل على التغير في بناء المنهاج نتيجة لحلول علم النفس المعرفي محل السلوكية التي تركز على تحليل المهمة، نجده في تطوير منهاج التدريب العسكري [28]. فالطريقة المنهجية القديمة لتحليل المهمات المطلوبة للوظيفة وتطوير المنهاج بما يلبي تلك المتطلبات كانت محدودة بسبب من مشكلات التكلفة العالية والفشل في تحليل البنى العقلية التي تقوم عليها المقدرة. أما الطرائق الجديدة فأكثر اهتماماً بتحليل ما ينبغي تعلمه في ظروف معينة، وتشدد على السياق والمحتوى أكثر مما تشدد على السلوك. ذلك أن برامج التدريب العسكري تستخدم المحاكاة التمثيلية في تعليم مبادئ العمليات والاستدلال. ولا يعرض للطلاب ترجمة مادية أمينة لما سوف يعملون به وإنما يعملون مع مصورات محاكاة تعرض المكونات الذهنية التي تتألف منها الظاهرة. كذلك تتسم المصورات المبسطة للأجهزة الفعلية بأنها أيسر للفهم وتوفر نماذج أفضل لدراسة الوظيفة من المحاكاة الأمينة في تصويرها أو الجهاز الحقيقي. فالتدريب يركز الآن على جعل المعرفة المطلوبة واضحة، مستخدماً في ذلك سياق لحل المشكلات لتدريس المبادئ الأساسية، وإدارة معالجة المعلومات أثناء التعلم.

ضرورة بحث العملية ـ الناتج

حالة بحث العملية ـ الناتج في عام 1969. يسعى بحث العملية ـ الناتج إلى ربط المتغيرات التدريسية بتحصيل المتعلم، وعملية تخطيط المنهاج إلى تحسين التدريس والتعلم. وقد عالجت الكثير من الأبحاث في العملية ـ الناتج بين الأعوام 1960-1969 الأغراض التعليمية. وتناولت معظم مواد المنهاج المستخدمة في الاستقصاءات متغيرات محددة من المعالجة مرتبطة بالمواد (المنظمون، والتطبيق المناسب، ومعرفة النتائج والتأهب للعمل). بيد أن غودلاد أدرك أن ثمة مشكلتين تعتوران هذا البحث. وكانت الأولى منهجية. فلم يكن واضحاً دائماً ما تتكون منه العملية أو المعالجة، ولا كان ثابتاً دائماً أن المعالجة تجري وفق الأصول

المحددة. أما المشكلة الثانية فكانت نظرية. فلطالما كان من الصعب معرفة دلالة معادلة العملية ـ الناتج الصغيرة التي تسهل معالجتها ضمن إطار بعض التفسيرات الأوسع.

الوضع الراهن لبحث العملية ـ الناتج. ما تزال المشكلات المنهجية والنظرية التي واجهها البحث عام 1969 دون حل. بيد أنها باتت الآن شائعة ملحوظة. كذلك فإن البحث في التدريس الفعال عن طريق منهجية مدخلات ـ مخرجات لم تكن حصيلته نتائج متماسكة. فعوامل الخلفية تميل إلى الهيمنة على الاستنتاجات فلا يظهر أن ثمة مصدر واحد أو متغير مثبت أنه يمارس تأثيراً قوياً على التعلم. ولعل أحد الأسباب الذي يظهر قوياً في نشوء هذه الحالة التشديد على التعميمات دون الاعتماد على السياق وبدلا من جعل البحث للوصول إلى التعميمات في مقدمة الأولويات، فقد يفتش الباحثون عن سمات شخصية فريدة وأحداث غير مقيدة في ظروف معينة. وقد تكون التعميمات فرضيات عملية ثم يبحث الباحثون عن مؤشرات على عوامل محددة يمكن أن تؤدي إلى افتراق عن آثار متوقعة. ولربما تكون هذه العوامل متغيرات المتعلم، مثل إدراك المتعلم لحوادث المنهاج أو أسلوب المتعلم المعرفي؛ ومتغيرات المعلم، مثل موقف المعلم من المنهاج ومن المتعلمين، أو ضغط المعلم لفرض الانصياع على الطالب عوضاً عن الأخذ بالاستقلال؛ ومتغيرات محيط المدرسة أو الصف، مثل التفاعل مع جماعات الزملاء، والروح المعنوية، والتوقعات، والتلاؤم مع القيم المدرسية والمجتمع.

وكما سبقت الإشارة في الفصل السادس فقد توسع العمل مع التركيز على متغيرات معزولة مرتبطة بالفعالية إلى أن يشمل تحليلات الحياة في قاعات الدراسة ومن المهام الصريحة مع أجوبة معينة إلى دراسة المهام ذات الأجوبة العديدة المحتملة. وقد أدى هذا العمل إلى الاعتراف بأهمية:

(1) تحسين مواد التدريس التي تحمل معظم المحتوى الأكاديمي، (2) الاهتمام بالمهمات التعليمية التي لها أعظم النتائج على جودة العمل الأكاديمي.

وفيما يلي بعض الاتجاهات الراهنة في بحوث العملية ـ الناتج:

1- إقامة تمييز واضح بين أهداف المنهاج والأساليب المستخدمة في التدريس. ففي معظم الحالات يعتبر محتوى المنهاج عنصراً ثابتاً يسمح بدراسة أساليب التدريس.

2- تحسين أدوات القياس لكي تقيس مقدار جودة شيء ما وليس مجرد مقدار تكرار تنفيذ شيء ما. ونظراً للمدى المحدود للمقاييس التي استخدمت في تقويم المنهاج. فإن المرء يحسن صنعاً إذا لم يساو بين آثار المنهاج في التحصيل والفعالية.

3- أخذ بعين الاعتبار تلك الأسئلة التي لم تطرح مثل ما هي مقومات وحدة التدريس الفعالة وما هي الطريقة الفضلى للتلاؤم مع الفروق الفردية.

يمثل البحث القائم على التصميم منطلقاً جديداً في مبحث العملية ـ الناتج. وهذا البحث يقوم من حيث الجوهر على تصميم برنامج تدريس قائم على نظرية أساسية في التعلم، مثل البناء الاجتماعي والنظرة القائلة بضرورة التعامل مع معرفة المتعلم المسبقة حين تعلم مفاهيم جديدة كثير منها مضاد للحدس. فبدلاً من المحاضرة والأوراق والتعليم المباشر، يوضع الطلاب في ظرف يتحتم فيه عليهم بلوغ هدف مثير للاهتمام ويتطلب منهم تعلم كل ما ينص عليه المنهاج. ومن الشائع طرح مشكلات من عالم الواقع ودراسة حالات تتصل بأحداث تطرح عموماً للتحريض على إثارة أجواء تفرض صورة هدف لا بد من بلوغه.

وفي هذا يكون المصممون قد بلغوا في توقعاتهم صورة الأهداف التي تحفز الطلاب على العمل وقبول التحدي، والاستراتيجيات التي قد يتبعونها والخيارات التي يحتمل أن يتخذوها. والمتوقع من المتعلمين الاعتماد على

أنفسهم في التفكير في كيفية الحصول على المعلومة التي يحتاجون إليها. فتقوم جماعات صغيرة من المصممين بإجراء بحثهم الخاص الذي سوف يساهم بإغناء الفكرة أو المشكلة الكبرى. وتقدم كل مجموعة تقريراً بما وصلت إليه من قرارات ونتائج وما عليهم أن يحيطوا به بعدئذٍ. ويؤدي تنفيذ وتحليل التصميم لتصميم البرنامج من جديد.

ثمة مسألة هامة في بحث العملية ـ الناتج تكمن في أن الباحثين يفترضون أن تغيرات تدريسية معينة تتصل مباشرة بتحصيل الطالب. والواقع أن العلاقات بين العمليات الجارية في غرفة الصف والتحصيل ليست عادة علاقات خطية مباشرة. فالكثير أو القليل جداً من العملية الجيدة غير فعال بالإضافة إلى أن التطبيق الجيد قد يخفي ما هو أحسن منه. فمثلاً، يعتبر الوقت الذي يصرف على أداء مهمة أمراً مفيداً. لكن آن هاس لاحظت أن الأطفال حينما يقومون خارج وقت المهمة بالانخراط في حديث عفوي فيما بينهم، فإن ذلك يكون مناسبة تتطلب المزيد من التفكير يفوق ما يتطلبه الدرس الذي يديره المعلم[29].

توجهات في بحث المنهاج

تفرض الأسئلة الجديدة أشكالاً جديدة من البحث. كذلك تتغير الغايات والأساليب المنهجية للبحث، حين يجري المدرسون البحث في المنهاج في المدارس والصفوف.

أشكال من البحث

قام ادموند شورت بتحرير كتاب أشكال من البحث في المنهاج Forms of Curriculum Inquiry، وهو نص يوضح 17 شكلاً من أشكال البحث في المنهاج[30]. ويأخذ شورت والمساهمون الآخرون في الكتاب بالنظرة القائلة أن مبحث المنهاج ينتمي إلى مجموعة من النشاطات العملية التي تحمل برامج تعليمية وتعبر عنها

وتبرر ظهورها وتقوم بتنفيذها. ويذهب هؤلاء الباحثون إلى أنه ينبغي الحرص على الملاءمة بين أسئلة البحث وصيغة البحث المختارة. وهذا افتراض يمكن مناقشته ببيان سبل الإجابة على بعض الأسئلة بأشكال مختلفة. ومع ذلك فإن الأمثلة عن الأسئلة والصيغ، كما تظهر في الجدول 14-1، تمثل مدخلاً إلى ما هو متوافر من الأسئلة والأساليب.

نشاطات إجمالية باعتبارها بحثاً في المنهاج

ثمة اتجاه هام في بحث المنهاج يتجلى في الجمع بين حقول من المعرفة شديدة الانفصال عن بعضها بعضاً في ناحية مشتركة أوسع نطاقاً. وقد لا تكمن مقدرة الشخص المعني بالمنهاج في الكشف عن معرفة جديدة وإنما في الجمع بين عدد كبير من المكتشفات من فروع المعرفة الأخرى. ذلك أن الخبير بالمنهاج يستطيع أن يأخذ عدداً من المنظورات الضيقة ويوحد بينها بتطبيقها في تطوير برنامج يساعد الطلاب في تعلم أمور تكون عوناً لهم وللمجتمع. وفيما يلي أنواع البحث المستعارة المفيدة في نشاط المنهاج الإجمالي:

1- **المفاهيم.** هناك من المفاهيم، مثل مفاهيم الحافز (موضع السيطرة) ومفاهيم التعلم (العجز المكتسب) أكثر مما يمكن استخدامه. يستخدم مطورو المقررات الجديدة هكذا مفاهيم في عملهم في التطوير.

2- **التعميمات.** بالرغم من ازدياد القلق من ضآلة عدد التعميمات التي تتمتع بإمكانية التطبيق على نطاق واسع واعتمادها على ظرف قد لا تتوافر في أوضاع مدارس معينة، فإن التعميمات قد توجه الانتباه إلى عوامل ربما تقتصر أهميتها على منطقة معينة ولا تشمل سواها.

3- **الحقائق.** غالباً ما تكون الوقائع العامة أقل نفعاً في الكثير من الأحيان عن التعميمات. ولذلك ينبغي جمع حقائق معينة لكل ظرف.

الجدول 14-1 أشكال البحث القابل للتطبيق في أسئلة المنهاج المختلفة

الأسئلة	طريقة أو صيغة البحث
كيف يختلف تعريف «المنهاج» مع اختلاف الأوضاع؟ أين يحملنا هذا التعريف؟ ما هو مصدره؟ وما هو سببه؟	تحليلية
ما هي التحذيرات التي أستطيع أن أعرضها بشان اتجاه أو تطبيق للمنهاج؟	تأملية
ما هي السوابق التاريخية لأساليب الترفيع من الصفوف؟	تاريخية
هل يؤدي تبادل التعليم إلى تحسين استيعاب القراءة عند ذوي المعرفة المحدودة بالانكليزية؟	علمية (تجريبية)
أي العوامل يحسن أو يحدُّ من إسهام المدرس في تطوير المنهاج الذي يقوم عليه فريق؟	اثنوغرافية
كيف تبدلت أرائي حول المنهاج في السنوات الخمس عشرة الأخيرة وما هي العوامل التي أدت إلى هذا التحول؟	سردية
ما هي السمات البارزة في مادة النص المختارة؟ ما هو تصور وشعور الطالب حين يتعلم الرياضيات؟ ما معنى الاختبار في المدرسة س؟ ما صدق مفهوم (تصميم المنهاج) في علاقته بالأبعاد المعيارية والعملية والبنيوية؟	جمالية ظاهراتية /فينومينولوجية

ما هي الأفكار التي ينبغي أن يتأسس المنهاج عليها؟	معيارية
ما هي التناقضات بين القواعد الأساسية (مثلاً، مساواة الفرص في امتلاك المعرفة). وسياسات وممارسات المنهاج القائمة؟	نقدية
هل يعزز دليل المنهاج أو الإطار العام أم يعيق تنفيذ المنهاج؟	تقييمية
ما هي الأسباب المؤدية إلى التشجيع على التغيير المسلكي؟	تكاملية (خلاصة جملة اكتشافات).
ما هي الأسس التي ينبغي ايلاؤها الوزن الأعظم في تبرير قراراتنا بشأن المنهاج؟	تشاورية
ماذا يحدث؟ وماذا بوسعنا أن نتصرف حيال ذلك؟	عملية

المصدر عن Edmund C. Short,ed., Forms of Curriculum Inquiry (Albany: State University of New York Press, 1991), 17-19.

4- **الأساليب.** إجراءات حل المشكلات مستعارة من فروع المعرفة الأكاديمية ومطبقة على قضايا المنهاج ومثال ذلك تطبيق استخدام عالم الانثروبولوجيا للملاحظة الطبيعية في الدراسات الخاصة بقاعات الدراسة.

5- **القيم والمواقف.** يقتضي حل معضلات المنهج استعداداً من المرء ليضع أعمق معتقداته لاختيار الممارسة، والتزاماً بالحقائق ونزعة شك فعالة.

إن الأمثلة على النشاط الإجمالي أو الشامل في المنهاج الذي يوضح إسهامات حقول المواد الدراسية المختلفة في تطوير المنهاج، نجدها في ما تم استعارته من علم النفس الاجتماعي بما يحتويه من مفاهيم حول تعلم الأقران في اختيار فرص التعلم؛ والمواد المستعارة من سيكولوجيا الشخصية وفكرتها عن الحاجات

الإنسانية والذات، خاصة في تصميم المنهاج للتنمية الأخلاقية؛ وما هو مستعار من علم الاجتماع وما فيه من مفاهيم الطبقة الاجتماعية والحراك الاجتماعي؛ وما يؤخذ من سيكولوجيا التعلم وما فيه من مفاهيم واكتشافات من عمليات التعلم وآثارها على المنهاج والتدريس. ويذكر أن النشاط الإجمالي يعتمد على استعدادنا للاستفسار عما يشغل منهاجنا وما نعلم عن التغيرات التي نقترح إجراءها. وهذا يعني استخدام البحث من مصادر عديدة، بما فيها البحث التاريخي، لتوجيه جهودنا.

التحقق في المدرسة وغرفة الصف

يبتعد طراز البحث في المنهاج الآن عن البحث عن التعميمات الواسعة والمبادئ المجردة في توجيه الممارسة ويقترب عوضاً عن ذلك من الخصائص الفردية لكل مدرسة وصف. وبالطبع، فإن الدراسات التجريبية التي تستخدم أساليب مثل تحليل المحتوى، وتخمين الخبير، وما وراء التحليل (طريقة إحصائية تسمح بتصويب الإحصاءات لتقدير العلاقة بين متحولين سعياً لاكتشافات تسمح بتطبيقات واسعة النطاق، ما تزال مستمرة ومثال ذلك أن الدراسات مثل «نحو معرفة في سبيل التعلم المدرسي» تحدد العوامل التي لها أعظم وأقل تأثير في عملية التعلم، فتسهم بتقديم معلومات هامة للسياسة والممارسة ضمن غرفة الصف[31]. على أن البحوث المحلية في ازدياد الآن بسبب من الضيق بالاكتشافات العمومية التي لا تأخذ في الحسبان الظروف والأوضاع الخاصة والرغبة المتزايدة بأن «يمتلك» الممارسون وبالتالي يتصرفون وفق الأفكار المستمدة من البحث، والاعتقاد أنه يتعين على المعلمين إنشاء معرفة خاصة بهم. ومن المنهجيات البارزة على المستوى المحلي الروايات والبحث النوعي أو الكيفي في الأوضاع المدرسية والبحث العملي.

السرد

لقد روج كل من د. جان كلادينين وإي مايكل كوننلي فكرة قيام المدرسين بالبحث في ما يمارسونه[32]. فالمألوف أن يقوم أحد الباحثين بالعمل مع أحد

المدرسين أو مجموعة من المدرسين بهدف حمل المدرسين على رواية ما يجري بين جدران صفوفهم ـ من ملاحظات وتفسيرات، وهموم ومعتقدات ومشاعر حول المادة الدراسية، والأطفال والعوامل التدريسية الأخرى. ثم يقوم المدرسون، في أوقات أخرى، برواية حكاياتهم فيشيرون إلى تعقيد صنع قرار المنهاج أثناء تطبيق المنهاج. وتستخرج التعميمات من هذه القصص فيما يتعرف قراء تلك الروايات إلى أنفسهم وما خبروه عند قراءاتهم لها ويرون صلتها بأوضاعهم الخاصة.

التحقق النوعي في الأوضاع المدرسية

في السنوات القليلة الماضية، دأب الباحثون في المنهاج على وضع أنفسهم على احتكاك مباشر ومستمر بأدوات التحقيق في المنهاج والمواد التدريسية وما يجري داخل الصف من تفاعلات، ودلالاتها لدى المتعلمين. وغالباً ما يستخدم هؤلاء الباحثون أساليب علم الاثنوغرافيا. والأساس في هذا الضرب من الاستقصاء طبيعة التفسيرات التي تولى للملاحظات المتصلة بقاعة الدراسة وقد أوضحت غيل ماك كتشيون كيف ينشئ الباحثون الدلالات بالربط بين المعرفة التي لديهم وتلك الملاحظات التي جرى استخلاصها[33].

فتلاحظ ماك كوتشيون أن العديد من الباحثين الذين يهتمون بالطبيعة النوعية يستخدمون المنهج الفينومينولوجي (الظاهراتي). وهؤلاء يفسرون الأحداث على ضوء الدلالات لتي يصل إليها المشاركون من هذه الأحداث. وهناك آخرون يتخذون موقفاً نقدياً، كالتوجه الماركسي، ويفسرون الأحداث. وهناك آخرون يتخذون موقفاً نقدياً، كالتوجه الماركسي، ويفسرون الأحداث في ضوء اعتبارات الأوسع. وتعرض ماك كوتشيون مثالاً على تأثير توجه الباحث على البحث، بدراسة ثلاث منهجيات تتعلق بفترة الدقائق الخمس والأربعين في التدريس الشائعة جداً في المدرسة الثانوية. فصاحب المنهاج النظامي الذي يهتم بالتحصيل والتعليم الفعال ربما يتناول الوضع بدراسة الوقت الذي ينفق في المهام المحددة في نطاق الدقائق الخمس والأربعين؛ وقد يتساءل ذو النزعة الظاهراتية

(الفينومينولوجية) عما تعنيه الدقائق الخمس والأربعين للمشاركين؛ ولعل عالماً ناقداً يتساءل عن أصل فترات الخمس والأربعين دقيقة وكيف يؤثر مثل هذا الوقت في ما يتعلمه الطلاب أو كيف يؤدي الوقت المخصص إلى حرمان بعض الطلاب من المعرفة مما ينتج عنه بالتالي ظلم اجتماعي.

تشير ماك كتشيون إلى ثلاثة طرق للتفسير فقد يفتش الباحث عن الأنماط في الملاحظات. ولربما كان هناك نظام غير واع في ما يمارس في غرفة الصف (رفع الأيدي، طرح الأسئلة، تكليف بمشاريع وضع درجات للإجابات). وقد يجري تأويل الملاحظات وتؤخذ دلالاتها الاجتماعية. مثلاً ما معنى حركة رأس الطلاب؟ هل هي مؤشر على الملل؟ الموافقة؟ محاولة إرضاء المدرس؟ الإرهاق؟ وقد يمكن تأويل المعاني الاجتماعية بسؤال المدرس أو الطلاب تبرير تصرف معين أو شرح المعنى الفعلي لبيان معين وفي نوع ثالث من التفسير يتم الربط بين الوقائع الجارية في غرفة الصف ونظرية معينة. فمثلاً، قد ترتبط الوقائع بنظريات التعلم المستمدة من علم النفس، أو حركة تاريخية أو موضوع، أو فلسفة تعليمية معينة، أو نظرية في الطبقات الاجتماعية.

وتعتمد صحة التفسيرات على المنطق المعتمد في بلوغ التفسير ومقدار الدليل الذي يدعم التفسير، ومدى ما يبدو من مطابقة التفسير للمعارف الأخرى في عالم الواقع. فإلى أي مدى يمكن للمرء أن يمضي في التعميم اعتماداً على دراسة واحدة؟ إن الإجابة شبيهة بالإجابة عن السؤال حول مدى قبول المرء بالحقائق التي تتحدث بها أمهات الكتب. إن الإجابة تقوم على الافتراض بأنه بوسع الآخرين تطبيق اكتشافاتهم حسب أوضاعهم الخاصة.

التحقق العملي بوصفه بحثاً في المنهاج

ثمة نظرة شائعة تقول أن الذين يمارسون البحث العملي يقومون بتنفيذ مكتشفات البحث بغرض مواجهة ضرورات معينة في حقول البحث التي يعنون بها. فقد كان العاملون في هذا المجال يستخدمون البحث العملي، أصلاً، في

محاولة لدراسة مشكلاتهم بصورة منهجية، ولا تتحدد قيمة مثل هذه البحوث باكتشافات قوانين علمية أو تعميمات، بل ما إذا كان تطبيقها يؤدي إلى تحسين الممارسة.

وقد أخذ المدرسون بدءاً من منتصف عقد الخمسينيات من القرن العشرين، باستخدام البحث العملي في تحسين مناهجهم. وكان غوردون ماكينزي وستيفن كوري وهيلدا تابا بين أولئك الاختصاصيين بالمنهاج الذين أشركوا المدرسين في عملية البحث. وقد مضى المدرسون يجمعون، تحت إشرافهم، الشواهد لتحديد المشكلات التي يتصدون لها، ويفيدون من خبراتهم ومعارفهم في وضع الفرضيات العملية لتحسين الأوضاع في عملهم اليومي، واختبار الإجراءات الواعدة وجمع الشواهد على فعاليتها. وما تزال المبادئ العقلانية والإجراءات الفنية المعمول بها لإجراء مثل هذا البحث متاحة من عدة مصادر[34-35]. ولكن ثمة ثلاث قوى قد عملت على منع نمو البحث العملي. فكان هناك أولاً الإصلاح الأكاديمي للمنهاج في عقد الستينيات الذي شدد نوعاً ما على التطور المحلي للمنهاج وقد تقدم التوحيد القياسي على التعدد في هذا الاعتبار. ثانياً، إن الباحثين في التعليم في الجامعات، الذين ربما كانوا على استعداد في عقد الخمسينيات للعمل مع المدرسين في بحث المنهاج، وجدوا أنفسهم في الستينيات يعنون بمصالح الهيئات الحكومية التي كانت تمول الأبحاث ذات الدوافع السياسية. ثالثاً، كان ثمة أشخاص عديدون في عقد الستينيات يعتقدون بأن أفضل حل لمشكلة المنهاج والتدريس يكون باكتشاف وتطبيق التعميمات وقوانين التعلم، وليس عن طريق مدرسين أفراداً في أوضاع فريدة.

حالياً، عاد المدرسون (والطلاب وأشخاص ليست لهم علاقة مباشرة بالمدرسة) يعتبرون من جديد منظرين وباحثين بحكم أوضاعهم. على أن ثمة إشارات عن انتقال مسؤولية تطوير المنهاج من المعاهد والكليات والمختبرات إلى غرف الصفوف والمجتمعات المحلية. وهناك شبكات تمثل جهوداً علمية تهدف إلى مساعدة المدرسين أكثر مما تهدف إلى إنتاج البحوث لصالح باحثين زملاء آخرين.

إن الحماس للقيام ببحوث عملية في ذروته الآن. فمشاريع البحوث العملية والكتب المدرسية والمقالات التي تنشر في المجالات في مجال البحث العملي في تراكم[36-37]. على أن ويلفرد كار أتى ليلقي الضوء على ما يعتور هذا النشاط من مشكلات[38]. فيشير كار إلى أن البحث العملي بات يعني الآن أموراً تختلف باختلاف الناس. ففي حين أن كافة القائمين بالبحث العملي يحملون في ذواتهم ازدراء للتنظير الأكاديمي ويبرمون بالبحث الذي يجري مجرى التيار العادي" نجدهم منقسمين فيما بينهم حول غايات البحث العملي. ويذهب بعضهم إلى اعتبار البحث العملي أساساً طريقة لتعميق فهم المدرسين، في حين أن ثمة آخرين يشددون على دور الباحث في الحفز على التحسين والتغيير. وهناك آخرون يرون في البحث العملي طريقة فعالة في إيصال نتائج البحث إلى المدرسين. ويحذر كار الباحثين العمليين من استخدام لغة والمعايير التقييمية المستخدمة في البحث الوصفي التقليدي. فالعادات القديمة التي يألفها الباحثون المستغرقون في عمليات نظامية ومنهجية لبلوغ المعرفة يؤخذ عليها إتباعها المدرسة الوضعية بنأيها عن التساؤل الفلسفي وعزوفها عن الهموم الاجتماعية والسياسية والأخلاقية الكبرى. وهناك نظرة مناقضة تقول أن البحث العملي عملية جدالية أو تأملية في النقاش الديمقراطي أو النقد الفلسفي. فعلى سبيل المثال يقول ريتشارد وينتر أن البحث العملي ينبغي ألا يقتصر على كشف نظريات المدرسين التأويلية، وإنما عليه أن يكشف لهم عن موضوعات جوانب من ممارساتهم على نحو يجعل التطبيق عرضة لتحول حاسم. وبدلاً من الانشغال أساساً بتفسير نظريات المدرسين الضمنية وامتحانها، يمكن للبحث العملي أن يهتم بإرساء الشروط التي تمكن المدرسين من التفكير النقدي بالتناقضات بين أفكارهم التعليمية والممارسات المؤسساتية التي يمكن بوساطتها التعبير عن الأفكار والمعتقدات ويجد المرء والتوضيح العملي لهذا المنظور في الكتاب الذي وضعه كار وكيميس[40].

والبحث العملي عند هذين الباحثين مبحث نقدي مضبوط يقوم عليه باحثون ملتزمون بالتغيير الاجتماعي كما بتغيير المنهاج. وشأن المدرسين في هذا أن ينظروا في عدالة ممارساتهم الاجتماعية والتعليمية وفهمهم لهذه الممارسات والظروف الذي تجري فيه. وهذا الأخير يتصل بفهم أثر البنى الثقافية الاجتماعية والسياسية على البيئة التعليمية.

وقد عرض ديوي، في كتابه مصادر علم التعليم Sources of a Science of Education، النقاط التالية[41]:

1- يمكن للباحث المدقق أن يكرر إجراء بحث لباحث آخر لتأييده أو دحض مقالته. ثم إن الباحث إذ يستخدم هذا الأسلوب يكتشف مشكلات جديدة واستقصاءات جديدة تنقح الإجراءات القديمة وتؤدي إلى أخرى جديدة وأفضل حالاً.

2- لا يمكن تحويل استنتاج خلص إليه بحث علمي فوراً إلى قانون يأخذ به المربون. فالممارسة التعليمية تحتوي شروطاً وعوامل عديدة لا تدخل في الاكتشاف العلمي.

3- الاكتشافات العلمية وإن لم تستخدم كقاعدة للعمل فإنها يمكن أن تساعد المدرسين على الانتباه لاكتشاف عوامل معينة كان يمكن أن تمضي دونما ملاحظة وبيان أمر ربما يُساء فهمه.

4- الممارس العارف بعلم (نظام) ربما يرى المريد من الإمكانات والفرص أكثر مما يدركه سواه، ومتاح له مدى واسع من البدائل ليختار من بينها عند التعامل في كل وضع بمفرده.

5- في التعليم، ينبغي أن تصوغ الممارسة مشكلة البحث. ذلك أن قيمة الاكتشاف العلمي لا تظهر إلا حين يؤدي غرضاً تعليمياً ولا يتبين إن كان الاكتشاف يخدم غرضاً تعليمياً إلا في الممارسة.

6- قد يكون الباحثون المرتبطون بالنظام المدرسي أقرب إلى المشكلات العملية والأستاذ الجامعي شديد البعد عنها فلا يكون قادراً على تحقيق أفضل النتائج.

7- تنشأ مشكلات المنهاج في العلاقات بالطلاب. وبالتالي يكون من المستحيل كيف يمكن أن يتوافر الاستقصاء المناسب ما لم ينشط المدرسون في المشاركة.

ولعل أفضل حجة في الدفاع عن البحث العملي من حيث كونه شكلاً من البحث في المنهاج نجده في رد جون ديوي على السؤال حول كيفية تحديد الأغراض التعليمية. فقد كان يعتقد أنه من الزيف القول أنه يمكن للظروف الاجتماعية، أو العلم، أو موضوع أي حقل من حقول المعرفة أن تحدد الأغراض ذلك أن ديوي كان يرى أن التعليم عملية اكتشاف فأي القيم الأفضل وينبغي السعي إليها كأهداف يجدر بالمرء أن ينشدها.

> أن ترى ما يجري وتلاحظ نتائج ما جرى بما يتيح لك أن ترى نتائجه المستقبلية في عملية النمو، وهكذا دواليك، لهو الطريق الوحيد الذي يمكن من الحكم على قيمة ما يجري من أحداث. أما أن تسعى إلى مصدر ما من الخارج ليقدم الهدف فذلك يجعلك تقصر عن معرفة حقيقة التعليم من حيث كونه عملية متصلة متواصلة... إن معرفة الأغراض التي يسعى إليها المجتمع فعلاً وبلوغ النتائج قد يتحققان إلى حد ما بدراسة العلوم الاجتماعية. وقد تجعل هذه المعرفة المربين أشد تحفظاً ونقداً حيال ما يقومون به ولربما حملت هذه المعرفة على امتلاك استبصار أفضل في ما يجري هنا وهناك، في البيت أو المدرسة؛ وقد تمكن المدرسين والأهل من النظر بعيداً إلى الأمام والحكم على أساس النتائج في مجرى التطور الأطول. ولكن لا محيص لهؤلاء من العمل في حدود

أفكارهم ومخططاتهم وملاحظاتهم وأحكامهم الخاصة. وعدا ذلك لن يكون لدينا علم التعليم على الإطلاق، وإنما مجرد الكثير من المعلومات التي يعنى بها علم الاجتماع[42].

ملاحظات ختامية

في هذا الفصل، حرى تقويم حقل المنهاج باستعراض حال البحث في المنهاج في ستة مجالات. وعلمنا أن نظرية المنهاج تتوزع بين التقليديين والعلماء والمجددين. وجدنا أن الافتقار لأرض مشتركة من العمل المهني والمسؤولية مصدراً للقلق. ويظهر وضع الأنظمة المفاهيمية لتعيين قضايا المنهاج الكبرى وجود مزيد من الاهتمام بدور المتعلم كصاحب قرار في المنهاج، وأثر القوى السياسية الاجتماعية في صناعة القرار، ونقد المنهاج كنمط من البحث له حقه الخاص. وهناك قدر كبير من النشاط في محاولة بيان السبيل الأفضل لترتيب المادة للتعلم الفعال. ويجري الآن توسيع العمل المتعلق بالأهداف أو المعايير التعليمية والذي هيمن على الكثير من المنهاج فكراً وفعلاً وذلك ليكشف عن أسباب عجز المتعلم عن استخدام ما اكتسب من المعرفة والعلاقة بين أهداف المحتوى والعمليات المعرفية التي تقوم على أساسها كفاية الأداء.

تكشف الدراسات التي تختص بالعملية ـ الناتج عن معلومات مفيدة مثل الاكتشافات التي تبين التأثير القليل للحلول السياسية ـ من إعادة الهيكلة والإدارة التي تستند إلى الموقع، والتقييم وتحديد المسالك ـ وأهمية استخدام الطلاب لاستراتيجيات الوعي بعمليات المعرفة وإنشاء البنى المعرفية الخاصة بهم.

يقتضي العمل بعيد المدى فيما يتصل بالمعايير التعليمية البحث عن الأسباب في عجز المتعلمين أو عزوفهم عن استخدام المعرفة في عالم الواقع وفي التعلم على مدى الحياة. وإنه لتقدم كبير ما تم من البحث حالياً في العلاقة بين معايير المحتوى والعمليات المعرفية التي تقوم عليها كفاية الأداء.

وتعدنا الاتجاهات المستقبلية في نظرية المنهاج بنتائج مثمرة. فالمجددون للمفاهيم يسترعون الانتباه إلى الجانبيين السياسي والأخلاقي في صنع المنهاج. ويقوم التجريبيون بالتوسع في التجارب المتصلة بتصميم المنهاج لإطلاعنا على أفضل الطرق لإعداد الطلاب للمشاركة الجماعية في البناء الاجتماعي للمعرفة. ولسوف يدرس كثيرون حالة عدم الترابط في المنهاج والناجمة عن (آ) التأثيرات الثقافية المتعددة؛ (ب) التوحيد القياسي للمهارات والفصل بين المواد الدراسية المفروضين من سلطات الولاية؛ و (ج) تنوع خيارات التعلم الجديدة عبر شبكة الانترنت والمؤسسات البديلة المختارة.

إن كل من ينشد القيام ببحث في المنهاج في المدارس وقاعات الدراسة سوف تساعده توجيهات أولئك الذين يدعون إلى البحث النوعي والنشاط الشامل والسرد، والبحث العملي. ويمكنك أن تقرر إن كانت نماذج البحث العديدة توسع الأفاق أم أنها ضيقة بحيث تهمل الأسئلة الهامة خارج نطاق الحقل الذي يعملون فيه ويشوش رؤيتنا.

أسئلة

1- كيف يمكن أن يدعم البحث المستند على العلم مصداقية البرامج بوساطة (آ) دراسات تجريبية لتصميم المنهاج، و (ب) التحليل النقدي للمنهاج، و (ج) وعي الباحث الشخصي بالذات؟

2- من الضروري، في ضوء ضخامة مشكلات المنهاج ونقص المصادر، العناية عند اختيار موضوع البحث. فما هو المعيار الذي ينبغي أن يوجه اختيار موضوع البحث؟

3- هل ترى بحث المنهج بحثاً عن إجابات أو في أحسن الأحوال لكسب أفكار واستبصارات ومقاربة مختلفة مألوفة؟

4- أي من اهتمامات المنهاج الستة استخدم في تقييم وضع البحث في المنهاج كشف عن أقل قدر من التقدم؟ ما هو السبب المرجح لاختلاف درجة التقدم الحاصل؟

5- هل تنزع في المنهاج إلى التسلسل فتمضي من يقين إلى يقين على أساس من معلومات مكتسبة عبر خطوات صغيرة واضحة متسلسلة؟ أم أنك تنزع إلى الكلية فتحاول بالتجربة فهم الإطار العام أو مشكلة كبيرة ثم تشرع في النظر في التفاصيل؟

6- قدم دونالد تشيبلي في جامعة بنسلفانيا الحكومية ثلاثة أسباب للاشتغال بالبحث في المنهاج. وكان أحد هذه الأسباب وضع قائمة بالمحتوى المعروض والموارد الموظفة خاصة في تطوير التعليم. وكان السبب آخر الفضول الشخصي. وفي هذا يهتم الباحث باستكشاف أفكار جديدة وتوسيع المعرفة القابلة للتعميم بعلاقات المنهاج. وأما السبب الثالث فيتعلق بصنع القرار. ويقوم الشخص بتقويم مختلف بدائل المنهاج لاتخاذ قرارات أكثر عقلانية في أوضاع محددة. فأي من هذه الدوافع الأقرب إليك؟

بحوث استراتيجية مقترحة

تجاوز المفاهيم المتناقضة في المنهاج

يدور الكثير من خطاب المنهاج حول آراء متضاربة ـ بين إما ـ أو. ومع ذلك فإن الجهود المبذولة لبلوغ نظرة شاملة باتت الآن جزءاً من تاريخ حقل المنهاج. ادرس نزاعاً بين اتجاهين على سبيل المثال، منهاج إعادة البناء الاجتماعي مقابل المنهاج الإنساني؛ والمنهاج كسلعة مفيدة مقابل المنهاج كمشروع أخلاقي أو للحياة؛ أو المنهاج منفذاً بتعليم مباشر مقابل طريقة البحث. اقترح مفهوماً أو وضعاً يتصف بالأهمية البالغة وأظهر كيف يستفيد من الوضعين.

تعيين التوازن بين أربعة أشكال من المنهاج

كان أندرو سيتون قد عرض أربعة أشكال للمنهاج ـ ولكل من هذه الأشكال دلالته ويكمل الأشكال الأخرى[43]:

التعليم الموجه ـ ليس من المرجح أن يتم تعلم مفاهيم المواد الدراسية خارج محيط المدرسة.

استقصاءات تتجاوز فرع معرفي واحد ـ وحدات تعلم مركبة فعالة قائمة على أسئلة أو مشكلات هامة وتقتضي معرفة بعدة مجالات علمية

تطوير المنهاج ـ مشاريع من واقع الحياة ذات تأثير على المجتمع المحلي.

مشاريع تعلم شخصية ـ ينشئ الطلاب (أفراداً أو جماعات) أو يديرون مشروعات تقوم على مشكلة أو غايات.

في أي نوع من المدارس أو صفوف تجد أشكال المنهاج الأربعة؟ ما الذي يسمح بتنفيذ الأشكال الأربعة؟ وما هي النتائج المترتبة على استخدام الأربعة بدلاً من استخدام عدد أقل؟

حكايات الأطفال عن منهاجهم

لقد علمنا الكثير عن المنهاج المؤسساتي والمنفذ معاً من روايات المدرسين. فما هي الحكايات التي يرويها الأطفال عن حياتهم حالياً في غرفة الصف، (وليس تذكر الكبار لأحداث ماضية)؟ ماذا يمكن أن تكشف روايات الأطفال عن المنهاج، كما خبرها المتعلمون؟ ما هي الأطر التي يستخدمونها في تفسير المنهاج كما هو منفذ؟ ادرس طرقاً مختلفة لحمل الأطفال على رواية القصص- قصص شفهية ومكتوبة، التعبير بالشرائط الصوتية وسواها، وباستخدام البصريات من صور ورسوم والمشاهد التمثيلية. من هم الذين يريدون أن تُسمَع حكاياتهم؟

ملاحظة الشخص المعني بالمنهاج

ينظر إلى المنهاج أحياناً على أنه خطاب أو محادثة يقوم العاملون في المنهاج خلالها بنقد وضعهم كأساس لتطوير منهاج خاص وله تأثير على خبرات التعلم ونتائجها.

وبوصفك ملاحظاً مشاركاً في الأحاديث مع الأقران والزملاء وسواهم حدد من هم رواد المنهاج الفعالون ومن لديهم الإمكانية للقيام بهذا الدور. وفيما يلي بعض الإرشادات للإفادة منها:

- عاطفيون في عرض معتقداتهم وقيمهم.
- التعبير عن الآراء بثقة، إنما مع أخذ آراء الآخرين بالاعتبار.
- الاستعداد للتعاون مع الجميع في كل مجالات نشاط المنهاج.
- صياغة المسائل المتصلة بالمنهاج على صورة مشكلات تحتاج إلى حل.
- طرح أسئلة صعبة عوضاً عن تقديم إجابات يسيرة حول قضايا المنهاج.
- السعي إلى العلاقات ـ ماض ـ حاضر ـ مستقبل، مجتمع ـ مدرسة ـ متعلمون.

المراجع الهامشية

1. Jerry Meurs, "Evaluating Curriculum Effectiveness," National Research Association Science 304 (June 2004): 1583.
2. Yvonna S. Lincoln and Gaile S. Lannella, "Qualitative Research: Power and the Radical Right," Qualitative Studies 10, no. 2 (April 2000): 175-25 I.
3. Richard J. Shavelson and Lisa Town, eds., Scientific Research in Education (Washington, DC: National Academy Press, 2002).
4. Several papers are of interest, particularly those by Elizabeth Macia, George Macia, Robert Jewett, and others treating educational theorizing through models (Columbus: Bureau of Educational Research and Service, Ohio State University, 1963-1965).

5. Joseph J. Schwab, The Practical: A Language for Curriculum (Washington, DC: National Education Association, 1970).

6. Dwayne Huebner, "Curriculum as a Field of Study," in Precedents and Promise in the Curriculum Field, Helen Robinson, ed. (New York: Columbia University, Teachers College Press, 1966), 107.

7. James B. MacDonald, Bernice J. Wolfson, and Esther Zaret, Reschooling Society-A Conceptual Model (Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1973).

8. William Pinar, ed., Curriculum Theorizing: The Reconceptualists (Berkeley, CA: McCutchan, 1975).

9. Philip W. Jackson, "Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists," in Handbook of Research on Curriculum, Philip W. Jackson, ed. (New York: Macmillan, 1992),3-40.

10. William Pinar, Patrick Slattery, and Peter Taubman, Understanding Curriculum: An Introduction to Historical and Contemporary Discourses (New York: Peter Lang, 1995).

11. Craig Cridel, "The Reconstructivists and Berjano Theorists," Journal of Curriculum Theorizing 14, no. 1 (Spring 1998): 49-52.

12. W. Pinar, The Bending of Racial Policies and Violence in America: Lynching, Prison Rape (New York: Peter Lang. 2001).

13. William E. Doll. Jr., and Noel Gough. eds. Curriculum Vision (New York: Peter Lang. 2002).

14. Decker Walker. "Methodological Issues in Curriculum Research." in Handbook of Research on Curriculum. Philip W. Jackson. ed. (New York: Macmillan. 1992).98-119.

15. Decker Walker, "What Are the Problems Curricularists Ought to Study?" Curricular Theory Network 4. no. 2-3 (1974): 217-218.

I6. Richard L. Derr, "A Note on Curriculum Integration," Curriculum Inquiry 11, no. 4 (1981): 387-392.

17. Nathalie Gehrke, "Developing Integrative Curriculum: Some Discoveries on Process" (paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, New Orleans, 1988).

18. Andrew Kaplan, "The New Disciplines of Liberal Education," Curriculum Inquiry 22, no. 3 (Spring 1992): 47-65.

19. Transforming Undergraduate Education for Future Research, National Research Council, BIO 2010 (Washington, DC: National Academy Press, 2003).

20. Andrew Kaplan, "Galileo: An Experiment in Interdisciplinary Education," Curriculum Inquiry 18, no. 3 (1988): 255-287.

21 James Kallison, Jr., "Effect of Lesson Organization on Achievement," American Education Research Journal 23, no. 2 (1986): 337-347.

22. J. R. Calder. "In the Cells of the 'Bloom Taxonomy,'" Journal of Curriculum Studies IS, no. 3 (July-Sept. 1983): 291-302.

23. Robert M. W. Travers, "Taxonomies of Educational Objectives and Theories of Classification," Educational Evaluation and Policy Analysis 2, no. 2 (March-April 1980): 5-23.

24. Lauren Resnick, ed., Cognition and Instruction Issues and Agendas (Hillsdale, NJ: Lawrence Eribaum, 1987).

25. John R. Hayes and Linda S. Flower, "Writing Research and the Writer," American Psychologist 41, no. 10 (Oct. 1986): 1106-1114.

26. H. P. Ginsberg, ed., The Development of Mathematical Thinking (New York: Academic Press, 1983).

27. Lorin W. Anderson, ed., "Revising Bloom's Taxonomy," Special issue, Theoty into Practice 26, no. 4 (Autumn 2002).

28. Henry M. Halff, "Cognitive Science and Military Training," American Psychologist 41, no. 10 (Oct. 1986): 1131-1139.

29 Anne Haas Dyson. "The Value of Time Off Task: Spontaneous Talk and Deliberate Text." Harvard Educational Review 57. no. 4 (Nov. 1987): 396-420.

30. Edmund C. Short, ed., Forms of Curriculum Inquiry (Albany: State University of New York Press, 1991).

31. Margaret C. Wang, Geneva D. Haertel, and Herbert J. Walberg, Review of Educational Research 63, no. 3 (fall 1993): 249-295.

32D. Jean Clandinin and F. Michael Connelly, "Narrative and Story in Practice and Research," in The Reflective Turn: Case Studies of Reflective Practice, Donald Schon, ed. (New York: Teachers College Press, 1990).

33. Gail McCutcheon, "On the Interpretation of Classroom Observations," Educational Researcher 10, no. 5 (May 1981): 5-10.

34. Research for Curriculum Development (Washington. DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1957).

35. Stephen M. Corey, Action Research to Improve School Practice (New York: Columbia University, Teachers College, 1953).

36. Stephen Kemmis, ed., The Action Research Planner (Victoria, Australia: Deakin University Press, 1988).

37. D. Hustler et al., eds., Action Research in Classrooms and Schools (London: Allen and Unwin, 1986).

38. Wilfred Carr, "Action Research: Ten Years On," Journal of Curriculum Studies 21, no. 1 (1989): 85-90.

39. Richard Winter, Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Education Work (Aldershot, England: Avebury, Gower, 1987).

40. Wilfred Carr and Stephen Kemmis, Becoming Critical: Knowing Through Action Research (Victoria, Australia: Deakin University Press, 1983).

41. John Dewey, The Sources of a Science of Education (New York: Horace Liveright. 1929).

42. Ibid., 74-76.

43. Andrew Seaton, The Key Abilities Model: Curriculum Organization for a Society of Autonomous Leamers. retrieved November 2001 from ttp:// www.tpg.com.au/users/aseaton/kam.

مراجع مختارة للقراءة

JACKSON, PHILIP W.. ED. Handbook of Research on Curriculum. American Educational Research Association. New York: Macmillan. 1992.

JONASSEN, DAVID H., AND SUSAN M. LANDS. Theoretical Foundations of Learning Environments. Mahwah. NJ: Lawrence Eribaum. 2000.

LINDBLOOM. CHARLES E. Inquiry and Change: The Troubled Attempt to Understand and Shape Society. New Haven: Yale University Press. 1990.

SHAVELSON, RICHARD J.. AND LISA TOWN. EDS. Scientific Research in Education. Washington, DC: National Academy Press, 2002.

SHORT. EDMUND c., ED. Forms of Curriculum Inquiry. Albany: State University of New York Press. 1991.