

الباب الثانى

أسس بناء المنهج

الفصل الرابع: المعرفة والمنهج

الفصل الخامس: المجتمع والمنهج

الفصل السادس: المشكلة والمنهج

الفصل السابع: الاتجاهات العالمية والمنهج

الفصل الرابع

المعرفة والمنهج

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

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

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

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

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

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

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

وبذلك فإن المشكلة التى نحن بصدها هى : هل نعلم الفرد أى قدر من المعارف على افتراض أن هذه المعارف هى وسيلتنا لتربيته، أم أنه من الأفضل أن تكون المعرفة سيلا لتربية الفرد على نحو يساعده على حب المعرفة والاهتمام بتحصيلها والبحث فيها مستخدما المهارات التى يستخدمها المتخصصون؟؟

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

١- المنفعة الاجتماعية:

إن المجتمع يحتاج الى مواطن قادر على أن يكون له دور فى إحداث التطور، وهو لا يستطيع أن يقوم بهذا الدور إلا إذا تعلم واكتسب من الخبرات المناسبة التى تمكنه من ممارسة هذا الدور. ولما كانت المجتمعات الحديثة قد اتخذت من العلم سيلا لحياتها ولتطوير حاضرها، فإنه من الضرورة بمكان أن تتضمن المناهج دراسة فى مجال العلوم الطبيعية والرياضيات حتى يستعد الفرد للحياة فى عالم تكنولوجى معقد، وإن كان هذا لايعنى مجرد تقديم معارف من هذا المجال أو ذاك - ولكن لابد أن يتم ذلك فى إطار فهم كامل لمعنى الخبرة المرئية التى تنتج سلوكاً مرغوباً.

٢- المسئولية الاجتماعية:

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

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

٣- الثقافة العامة:

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

٤- الرضا الذاتى:

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

٥- تنمية العمليات المعرفية:

على الرغم من أن المجالات المعرفية السابقة لها دورها في تنمية المهارات العقلية لدى الفرد، إلا أن هناك من المجالات ربما لا يستطيع معظم الأفراد دراستها، ومع ذلك فإن هذه المجالات بما تحتويه من أساليب للبحث والدراسة يمكن من خلالها أن تزيد من فعالية المهارات العقلية من خلال ما يتيح للفرد من ممارسة عمليات الاستنتاج والتفسير والبحث عن الأدلة والمقارنة وغير ذلك من المهارات التي لا يمكن الابتغاء عنها في العصر الحاضر، ومن ثم فإن الأمر الهام هو أن تكون تنمية العمليات المعرفية هو جوهر الجهد المبذول، وبالتالي تكون المواد الدراسية مهما كان نوعها وسائل مساعدة.

٦ - الضغوط الاجتماعية:

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

٧ - الضغوط الأسرية:

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

٨ - البناء القيمي :

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

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

إن كل هذه الأمور تعمل في كل مركب وتؤدي في النهاية إلى مناهج دراسية ذات مضمون معرفي معين يختلف من مكان الى آخر.

إن كل هذه الأمور تعمل في كل مركب وتؤدي في النهاية إلى مناهج دراسية ذات مضمون معرفي معين يختلف من مكان إلى آخر.

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

للتناقل كما يدل على عدم إدراك للمجال العام الذى يعمل فيه النهج ومن أجله .

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

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

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

١- الدراسات المسحية:

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

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

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

٢- آراء المعلمين:

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

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

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

٣- آراء التلاميذ:

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

٤- آراء الخبراء:

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

٥- آراء أولياء الأمور:

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

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

٦ - متطلبات قطاع العمل والانتاج:

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

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

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

الفصل الخامس

المجتمع والمنهج

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

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

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

١- من هو الفرد الذي يود المجتمع تربيته؟

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

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

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

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

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

فيها الأفراد، فهذه بيئة زراعية وتلك بيئة صناعية وأخري بيئة علي أطراف الوادي وأخري بيئة ساحلية وغير ذلك من نويات البيئات والتي تختلف في تشكيلها للأفراد، أن المنهج وإن كانت له وظيفة إجتماعية إلا أنه لا ينبغي أن يكون بمعزل عن الفرد، فالرد هو وحدة المجتمع، ولذلك فإن دور المجتمع هو تحديد نوعية الفرد الذي يجب تربيته، وهنا تأتي مسئولية أصحاب علم التربية فيقررون كيف تكون عملية التربية في اتجاه ملتزم بفكر المجتمع.

٢- علي من تقع مسئولية التربية؟

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

فالمعلم في تفاعلاته مع تلاميذه سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه أو خارج المدرسة إنما يفترض فيه أنه يعكس فلسفة المجتمع معرفة وممارسة وسلوكاً، لأنه يعمل في إطار اجتماعي من نوع معين، ولا يكفي في هذا الشأن أن يقدم المعلم لتلاميذه بعض ما قيل أو ما كتب عن الديمقراطية إذا كان المجتمع قد إختارها أسلوباً للحكم والحياة فيه، وإنما هو مطالب بترجمة هذا المفهوم إلي مواقف سلوكية أو «مواقف خبرية» يمر بها التلاميذ ويعيشونها ويتأثرون بها علي نحو يدعم هذا المفهوم في تكوينهم الوجداني، الأمر الذي يكون بمثابة قاعدة راسخة ورصيماً قوياً يحكم الفرد حكماً ذاتياً قولاً وفعلاً. والفكر التي نقصد توضيحها في هذا المجال هي أن المعلم إن لم يكن مؤمناً بالاتجاه نحو الديمقراطية كما يؤمن به المجتمع فقد يكون في هذه الحالة عاملاً من عوامل تكوين المفاهيم الخاطئة بل وقد يؤدي إلي تكوين اتجاهات معارضة للفكر السائد في المجتمع، وقد يكفي بتقديم ما يحتويه الكتاب المدرسي من معارف حول هذا المفهوم أو بعض من أقوال المشتغلين بالسياسة، وفي أي حالة من الحالات السابقة يمكن القول أن المعلم لم

يقم بدوره كما يراد المجتمع وكما يتوقعه :

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

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

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

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

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

٣- ما محتوى عملية التربية هذه؟

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

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

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

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

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

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

٤- كيف نربي هذا الفرد؟

تتأثر سبل تربية الفرد بكثير من العوامل، فهناك الخبرات السابقة، وهناك الأساليب التي استخدمت في تربية سابقة والتي يعتبرها البعض أفضل الأساليب. وهناك أيضا مسألة الإمكانيات المادية والبشرية إلي جانب الفلسفة التربوية للمجتمع وخاصة من حيث نظرتها إلي تلك السبل.

فقد يعتبر البعض أن تقديم المعارف إلي التلاميذ وما يصاحب ذلك من عمليات التلقين والحفظ والاسترجاع والتسميع يعد نموذجاً جيداً لتربية الفرد، وقد يري البعض الآخر أن تربية الفرد يجب أن تبدأ من التفكير في جعل الفرد قادراً علي التعلم أكثر من الاهتمام بعملية التعليم ذاتها، ولذلك نلاحظ أن هناك العديد من المناهج الدراسية.

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

فالمعلم لا بد أن يحدد الأدوار التي يجب أن يقوم بها في كل مجال من مجالات التفاعلات اليومية مع تلاميذه، فهو في حاجة إلي معرفة موقفة من المادة الدراسية، بمعنى هل يقدمها إلي تلاميذه أم يثير الاهتمامات بأسلوب أو آخر وأن يستتبع ذلك بالتخطيط للإطلاع وجمع المادة من مصادر مختلفة وتفسيرها وتحليلها وغير ذلك من العمليات الضرورية.

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

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

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

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

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

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

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

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

٥- لماذا تتم تربية هذا الفرد:

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

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

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

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

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

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

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

٦- ما حصيلة عملية التربية هذه؟

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

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

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

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

إن التحصيل الدراسي لا يعطى الصورة الحقيقية عن (كيف) بناء هذا الفرد من الداخل، ولكنه لا يصف الا الشكل الذي لا يؤثر في أغلب الأحوال علي بناء الفرد من الداخل وهو الشيء الذي يرجوه المجتمع.

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

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

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

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

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

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

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

١- تدريب شامل فى أساسيات اللغات والرياضيات.

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

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

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

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

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

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

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

موقف المناهج من المفاهيم والقيم الاجتماعية:

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

ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنما هو تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى بل وتختلف أيضاً في المجتمع الواحد من فترة لأخرى، وعلى ذلك فإن المجتمع بما يحتويه من مبادئ ومفاهيم وقيم هي قوى تعمل وتؤثر في بنية المنهج المدرسي، ذلك أنها توجه حركة المجتمع وتفاعلاتها، ومن ثم فهي تعتبر موجّهات لسلوك الأفراد في المجتمع.

وبالرغم من أن المؤسسات الاجتماعية الأخرى تشترك في تلك المسؤولية إلا أن للمدرسة دورها المتميز في هذا الشأن، فقد يكون للنادي والمسجد والكنيسة والإذاعة والتلفزيون والصحافة والأسرة وغيرها دور في هذا المجال إلا أنه دور غير متخصص، وبالتالي فإن معظم ما يحدث من تعلم في إطارها هو من النوع غير المقصود بينما المدرسة يحكم وظيفتها مسئولية كاملة عن ترجمة هذا كله الى سلوك حقيقي وما يترتب به من مفاهيم وقيم وعادات ومهارات وأنماط تفكير تجعل الفرد أقدر على التكيف مع الحياة خارج المدرسة وأقدر على العمل الاجتماعى مما يطور حياة الفرد وحياة المجتمع.

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

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

الفصل السادس

المشكلة والمنهج

هناك العديد من نظريات التعليم، ونظريات النمو المعرفى والأخلاقى، وكذا نظريات الواقعية، وهى كلها نظريات تبحث فى أفضل الظروف والعوامل التى يمكن أن تؤدى الى أفضل نواتج للتعليم، ومهما كانت نوعية هذه النظريات أو غيرها من النظريات المتعلقة بالسلوك الانسانى التى يفترض فيها انها تساعد المعلم فى أدائه للعمل فهى لاتعبد كافية فى حد ذاتها لهذا الغرض، حيث أنها لاتقدم للمعلم مايكفى لبيان كيفية ممارسة العمل فى الميدان، وللإفادة من أسس هذه النظريات ومفاهيمها كان من الضرورى معالجة النواحي الآتية:

١- المناهج ونظريات التعليم

٢ - المناهج ونظريات الواقعية

٣- المناهج ونظريات النمو المعرفى

أولاً: المناهج ونظريات التعلم:

تحتاج عمليات المناهج الى خلفية واسعة حول كيفية حدوث التعليم والظروف التى يجب توافرها ليتم التعلم على نحو أفضل، ولذلك فإن دراسة نظريات التعلم يمكن أن توضح بعض الأمور الغامضة التى تشملها ممارسات المعلم، . ان مانجده فى معظم كتابات علم النفس تحت عنوان «نظريات التعلم» لايقدم للمعلم توجيهات محددة تصلح للاستفادة منها أو العمل بمقتضاها فى المواقف التعليمية، وهذا يرجع بطبيعة الحال إلى التباين بين العمل فى إطار نظرية من نظريات التعلم والعمل من أجل وضع خطة أو ارشادات وتوجيهات للمعلم، كما أنها من بين الأسس والتقاليد العلمية أن تبحث النظرية العلمية فى عدد كبير من الظواهرات باستخدام أقل عدد ممكن من القوانين، وإذا كانت النظرية العلمية على درجة كبيرة من التعقيد فإن النظرية فى العلوم السلوكية تعد أكثر تعقيداً وذلك لتعلقها بالمشاعر الانسانية وسلوك الانسان، على أننا كمعلمين لسنا فى حاجة الى دراسة متعمقة لتلك النظريات ولكن ما يعيننا فى هذا المجال هو تعرف الفروق بين تلاميذنا وكذا أوجه الاتفاق والتشابه بينهم.

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

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

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

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

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

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

وفى ضوء ذلك يمكن القول أن هاتين النظريتين حاولتا حصر كل التعلم الأنسانى فى نظرية واحدة يحكمها عدد محدود من القوانين، وهو الأمر الذى تخلت عنه النظريات الأكثر حداثة، ومع ذلك فإن هاتين النظريتين كان لهما التأثير البالغ فى مجال علم النفس التربوى والذى لا يزال مرثيا حتى الآن وخاصة عند (هاولو Harlow) و(برفلين وبرلين Berlyne) و(أوزويل Ausubel) و(باندورا Bandura) و(برونرز Bruner) و(جانبيه Gagne).

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

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

ثانيا: المناهج ونظريات الدافعية:

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

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

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

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

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

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

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

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

وتعد المواد المبرمجة تطبيقاً للمبادئ التي قررها سكينر في نظريته حيث تجزأ

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

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

ويشير ماسلو فى معالجته لهذا النظام الى أن الإنسان يسعى الى إشباع هذه الحاجات فى المستوى الأدنى قبل المستوى الأعلى، وحينما يشبع الإنسان هذه الحاجات يصب تميزاً بالصفة الإنسانية، وعلى الرغم من بعض النقد الذى وجهه الى هذا النظام وخاصة فيما يتعلق بإغفاله لبعض الحاجات الأساسية بالجانب الدينى إلا أنه مفيداً فى مجال المناهج، حيث يجب التأكيد بداية أن الفرد أتاحت له فرص إشباع تلك الحاجات قبل البدء فى النظر الى المستويات البعدية والتى يمكن أن يصل إليها الفرد . ويرى روجرز أن الفرد يوجد فى المواقف التعليمية بكلية، أى أنه يتعامل مع تلك المواقف انطلاقاً من النواحي المعرفية والانفعالية المتكونة لديه، وأنه هو الذى يبادر بأعمال الفكر فى اتجاه أو آخر وعند مستوى أو آخر، كما يرى أن هذه المواقف تؤثر فى السلوك بدرجات مختلفة،

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

ثالثا: المناهج ونظريات النمو المعرفى:

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

١- بياجيه:

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

فكره يحتل مكانة جوهرية، فهو يرى أنه مفتاح الفهم الانساني على اعتبار أن العلق يتضمن هذه العملية بحكم طبيعة العمليات البيولوجية وانشواتين التي تحكم العالم الطبيعي. أما بالنسبة فهو يرى شأنها أن الحكم الذي يصدره فرد ما في موقف ما يتضمن عادة جانباً أو عنصراً ذاتياً أي أنه يعتمد على موقف ومكانة الشخص الذي يصدر الحكم، ولذلك يرى أن الحقيقة - كما يعبر عنها هذا الفرد في حكمه - تعد أسقاطاً أو تجسيد لفكر الفرد، ويلاحظ أن بياجه اتجه في تفكيره نحو الاهتمام بالبنى المعرفية أكثر من تفكيره نحو الاهتمام بالبنى المعرفية أكثر من مجرد الاهتمام بعملية إكتساب المعرفة.

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

ولقد كان لفكر بياجه فيما يتعلق بعملية نمو المفاهيم التأثير الواضح على كثير من مشروعات تطوير المناهج ومثال ذلك مشروع نفيلد (Nuffield) في تطوير مناهج الرياضيات والذي اعتمد في أساسه على التسليم بالمراحل التي تضمنها فكر بياجه عن هذا الجانب، على أن ما يهمنا في هذا المجال هو معالجة المراحل التي تهتم المعنيين بعمليات المناهج وهي:

(أ) المرحلة الحسية الذاتية (preoperational)

وتبدأ هذه المرحلة من سن الرابعة حتى السابعة، وفي بداية هذه المرحلة يعتمد الفرد على المدركات التي توجد في بيئته، ويبدو عليه في هذه المرحلة أنه غير قادر على الاحتفاظ في عقله بأكثر من شيء واحد مما يراه في موقف واحد، كما أنه لا يستطيع

من الناحية العقلية أن يأتي بعكس أو ضد الشيء أو العملية التي سبق له أن رآها .

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

وتمثل هذه المرحلة ما بين السابعة والحادية عشر، وهو يرى أن احتفاظ الفرد بما يتعلمه يعد ضرورياً لأنه يمثل الأساس الذي تعتمد عليه عملية التفكير، فقد يعى الطفل صورة أرقام مختلفة في عملية جمع معينة مثل $2 + 6 = 8$ أو $1 + 6 + 3 = 8$ وهاتان الصورتان أو غيرهما من الصور تساعده الفرد في مواقف عليه فيها استرجاع هذه الصور لتلك الأرقام للتفسير. وهو يرى أن الفرد بناء على ذلك يستطيع أن يدرك معنى الوزن في أوائل هذه المرحلة، وإن كان إدراكه لمعنى الكلمة لا يتم الا قرب نهايتها، بالإضافة الى قدرته على التحليل والتصنيف وهي عمليات تعد أساسية لعملية تكوين المفاهيم.

(ج) مرحلة إدراك المجردات (Formal operations)

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

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

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

٢- برونر:

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

(أ) المرحلة التى يسود فيها الإدراك الذاتى للماديات

(ب) المرحلة التى يسود فيها التخيل

(ج) المرحلة التى تسود فيها الرمزية

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

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

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

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

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

وبالرغم من تأثر الكثير من مشروعات المناهج بفكر برونر الا أن النقد الأساسي الذي وجه اليه انه اهتم بالنمو المعرفي على حساب النمو الانفعالي، ومع ذلك فان الشيء المؤكد هو أن برونر استطاع بفكره في مجال النمو المعرفي أن يقدم إسهاماً جيداً في تطوير المناهج .

ومهما يكن من أمر تلك النظريات وعلاقتها بالمناهج، فان المعلم من حيث حاجته الى نظرية تدرسية أو تعليمية يجب أن يكون على درجة كبيرة من الوعي بطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التي يمكن ان يحدث فيها التعلم على أفضل نحو ممكن، ولذلك يمكن القول أن دراسة هذا الجانب تعد أساساً هاماً وضرورياً يفيد من يتناول المنهج على

المستوى التخطيطى أو التنفيذى فى النواحي الآتية:

- ١- تحديد وصياغة أهداف المنهج على نحو متسق مع خصائص المتعلم.
- ٢- اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ وتطويعها بحيث تيسر التعلم.
- ٣- اختيار الاستراتيجيات والتكتيكات التدريسة المناسبة للتلاميذ.
- ٤ - تحديد أفضل الظروف لتوجيه التلاميذ سواء على المستوى الفردى أو الجماعى.
- ٥ - تحديد مجالات النشاط المناسبة للتلاميذ والتنوع فيها بما يتفق مع اهتماماتهم واستعداداتهم وقدراتهم.
- ٦ - استغلال طاقات وإمكانات كل تلميذ للتعلم الى أقصى درجة ممكنة.
- ٧ - اختيار الوسائل التعليمية التى يمكن ان تثير اهتمامات التلاميذ ودوافعهم وميولهم.

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

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

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

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

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

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

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

ثانياً: لكل طفل مسار خاص لنموه يقاوم العوامل الدخيلة:

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

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

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

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

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

٤ - التنوع فى مظاهر النشاط المدرسى والوسائل التعليمية المستخدمة بما يناسب ما يوجد من فروق بين التلاميذ.

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

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

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

إذا كان النمو مستمرا متوحدا لا يمكن دفعه وراء حدود معيار النضج، فإنه يصبح من

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

وعلى ذلك فإن من أوضح الأمور التي يهتدى بها في بناء المناهج وتخطيطها أن تكون الخبرات المربية المتقاه والتي تتاح للفرد ملائمة للمرحلة العميرة التي يمر بها، فليس من المقبول مثلاً أن نتوقع ان يتعلم طفل في الصف الأول الابتدائي من صفحة مطبوعة على نحو لا يلائم خصائصه في تلك المرحلة، فهو لا يستجيب لمحتويات تلك الصفحة وبالتالي لا يكتسب خبرة جديدة.

ومما يساعد في هذا الشأن أن الدراسات والأبحاث أسفرت عن وضع صورة تقريبية لحاجات ومتطلبات كل مرحلة من المراحل العمرية وتحديد مظاهر النشاط التي يجب أن تتاح للفرد في حدود فترة من الزمن لكي ينمو على نحو يحقق له النجاح فيما يمر به من خبرات في الحاضر والمستقبل، ومن هنا اعتبر العمر الزمني مقياساً رئيسياً للنمو فيما يتصل بأغراض التنظيم المدرسي - فالمؤسسات التعليمية من مستوى المرحلة الابتدائية حتى التعليم العالي تتخذ من عمر الفرد مفهوماً أساسياً تحدد على أساسه نوعية الخبرات وأسلوب تنظيم الصفوف الدراسية وما تتطلبه من معلمين وطريقة تخطيط المناهج وتنظيمها. ولكن لعلنا نلاحظ أن المناهج لا تخطط عادة لكل سنة من سنوات عمر الطفل بصورة تفصيلية وإنما تخطط في ضوء مراحل نمو طويلة وهذا يؤكد عدم إمكانية التخطيط لكل سنة على حدة، ذلك أن الفروق بين مجموعة من الأطفال في عمر زمني واحد وأكبر بكثير من الفروق التي توجد بين الأطفال في أعمار زمنية متعاقبة، ومن ثم فإن المنهج بمعناه الواسع يجب أن ينظر الى خصائص الأطفال في فترة ما على أنها أمر تقريبي يتطلب خبرات وطرق تدريس وعلاقات شخصية تهيء لهم فرص تعلم الحياة على نحو سليم في الإطار الإجتماعي الصغير الذي يتنمى إليه.

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

إلا أن اكتسابه الخبرات لا يتيسر إلا إذا كان مستوى نضجه ملائماً لذلك، ومعنى ذلك أن المسؤولين المنوط بهم رعاية المتعلم يجب أن يتفقوا على أنواع ومستويات الخبرات التي ينبغي تقديمها للمتعلم وإلا فإنه سيعترض للتعلم في إطار أهداف وطرق قد تكون متعارضة، ومن ثم فإن التوقيت المناسب والتأكد من وجود علاقة بين التهيؤ والخبرات يعد مظهراً من مظاهر صلاحية المنهج، ودليلاً على جودة الرعاية التي توجهها المدرسة لتطوير نمو المتعلم. ومعنى ذلك أن مدى الفائدة التي يمكن أن تتحقق بالنسبة للفرد توقف على مدى استعداده للإستفادة من الخبرات التي يمر بها، ومثل ذلك أن تعليم المهارات الحركية للطفل قد يقتضى الانتظار حتى مستوى نضج معين، وإلا فإن اكتسابه لتلك المهارة دون استعداد كاف سيتطلب جهداً ووقتاً أكثر مما يتطلبه في حالة الانتظار حتى يكون الطفل مهتماً لذلك وكذلك الحال بالنسبة لتنمية أو مهارة عقلية أو اجتماعية أو تعديل الجوانب الانفعالية من السلوك ومن ثم فإن الإسراع في تعليم الطفل أى شيء دون أن يصل إلى مستوى النضج المناسب سيعرضه للشعور بالفشل فضلاً عما يبذله من جهد فوق طاقته قد يعوق النمو في النواحي الأخرى قبل الوقت المناسب، فلإننا نؤكد أيضاً أهمية عدم تأجيل ذلك إلى وقت لاحق قد يصعب فيه أحداث التعليم على النحو المرغوب فيه. ومعنى ذلك أن تقديم الخبرات للطفل يجب أن يكون مستنداً إلى التحديد العلمى الدقيق للوقت المناسب وهذا يتطلب تحديد ودراسة الاستعدادات وظروف البيئة التي يعيش فيها وأفضل الطرق التي يمكن استخدامها لتعليمه، من ذلك يتضح أهمية هذا المبدأ السيكولوجى بالنسبة لأولئك الذين يتولون مسئولية تناول المنهج على المستوى التخطيطى أو التنفيذى فضلاً عن أولئك الآخرين الذين يتصلون بالمتعلم ويتعاملون معه بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

خامساً: تعاقب استجابات الفرد من الكل الى الجزء:

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

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

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

سادسا: إن نوعية الخبرات تحدد نوعية التعلم:

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

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

أن هناك ضماناً أكيداً للملاءمة نوعيتها لخصائص نمو التلاميذ أو أنها يمكن أن تؤدي إلى نوعية التعلم المرغوب فيه . وعلى ذلك فإن المعلم يجب أن يحدد بدقة نوعية الخبرات التي يحتويها المنهج وجوانبها، وبالتالي يكون أقدر على اختيار أكثر أساليب التدريس ملائمة واختبار المناسب من الوسائل التعليمية وأشكال النشاط المصاحب مما يؤدي إلى تهيئة المواقف التعليمية التي يمكن أن يحدث فيها التعلم المثمر .

سابعاً: إن المواقف التعليمية لا تكون ذات فعالية إلا إذا كانت في مجموعها ذات معنى ووظيفة بالنسبة للمتعلم :

بدأت المدرسة الحديثة في مواجهة أهدافها وما تحويه مناهجها من خبرات بقصد الاهتمام بالتربية للتكيف مع الحياة الخاصة حينما أدركت أن انقطاع نسبة كبيرة من التلاميذ عن الدراسة وفشل الكثيرين فيها إنما يرجع بدرجة كبيرة إلى أن الخبرات لم يكن لها معنى أو وظيفة من وجهة نظر التلاميذ، ومن ثم بدأت في تطوير المناهج بحيث تراعى حاجات التلاميذ واهتمامهم وميولهم ومشكلاتهم قدر الإمكان، وبحيث تصبح أكثر وظيفة بالنسبة لهم، ولعل ذلك يشير إلى أن ما يمر به المتعلم من خبرات يجب أن تكون له قيمة في حياته بحيث يؤثر في توجيه سلوكه حاضراً ومستقبلاً ولذلك يجب أن تنفصل تلك الخبرات عن جوانب الحياة التي يمارسونها سواء داخل المدرسة أو خارجها، كما يجب ألا تقوم على أساس الانفصال بين ما هو أكاديمي وما هو وظيفي، الأمر الذي يؤدي في معظم الأحوال إلى تخريج فراد مجرد حافظي علم أو ثقافة .

ويقتضي مفهوم الوظيفة في المواقف التعليمية وما تتضمنه من خبرات ما يأتي :

١- وجود أوجه شبه بين الموقف التعليمي والمواقف الحياتية، فكلما تيسر ذلك لكما كانت تلك المواقف أكثر فاعلية بالنسبة للتلميذ وكلما كان ذلك دليلاً على استعداد التلميذ وبخاصة في مواجهة مشكلات البيئة .

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

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

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

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

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

التلاميذ شعورا حقيقيا. ذلك بعد الاستماع الى وجهات النظر والآراء المتباينة. ومن خلال ذلك يشجع المعلم تلاميذه على التفكير للوصول الى حلول لتلك المشكلات كما يحدد لهم مصادر المعرفة التي يمكن أن تساعد في نشاط التلميذ وفاعليته الى اقصد حد حيث يحدد التلاميذ المشكلات التي يشعرون بها تحت إشراف المعلم ويناقشونها ويضعون الخطط لحلها، من خلال ذلك يتدربون على تحمل المسئوليات وممارسة أدوار عديدة ويتناولون مصادر المعرفة المختلفة ويتدون الوسائل التعليمية وهنا يكون دور المعلم هو الاضطلاع بتنسيق النشاط وتشجيع التلاميذ وحفزهم ومراقبة العمل من أجل بلوغ الأهداف المحددة سلفا.

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

إن المتعلم لا يتعلم شيئا واحدا في الموقف الواحد، ذلك أن ثمرات التعلم عديدة، وبعبارة أخرى أن المتعلم لا يكتسب مهارة ما بصورة مفردة بل أن ذلك يأتي مقترنا باكتسابه لحقائق ومعارف ومفاهيم وأوجه تقدير ونواحي تذوق، ومعنى ذلك أننا إذا أردنا أن نحقق تعلمنا أفضل، فيجب أن نهتم بالصورة الشاملة للخبرة التي يحتويها الموقف التعليمي بدلا من الاهتمام بجانب واحد منها. . للمعلم حينما يستهدف اكتساب تلاميذ لهم مهارة الكتابة على الآلة الكاتبة مثلا فإن ذلك يجب ألا ينفصل عن بيان كيفية العناية بالآلة وصيانتها والقواعد التي يجب اتباعها لتحقيق الكفاية في الأداء، وما يرتبط بها من مفاهيم واتجاهات. ولعلنا نلاحظ تلك الصعوبة التي يواجهها التلاميذ في دراسة الأدب الكلاسيكي، ان ذلك يرجع الى حد كبير إلى عدم قدرة المعلم على تنمية التذوق والتقدير لدى التلاميذ، فاذا ما قدم المعلم الى تلاميذه إحدى المسرحيات من هذا النوع دون الاهتمام ببيان نواحي الجمال فيها وما تنطوي عليه ألفاظها من تعبيرات قوية معبرة ودون توضيح ما بذل فيها من جهد فكري فإنها ستصبح عسيرة الفهم بالنسبة لمعظم التلاميذ، لذلك أنها تفتقر الى عنصر الجاذبية والإثارة، ان مثل هذا الموقف يمكن أن يؤدي الى نفور التلاميذ من الأدب الجيد، وربما إصرارهم على هذا الاتجاه في المستقبل، ومعنى ذلك أن الخبرة يجب أن تكون شاملة، ولعل أهمية هذا المبدأ تتضح إذا ما أدركنا

أن الجراح حينما يجرى عملية لأحد المرضى إنما يحتاج الى فهم ومعرفة ومفاهيم ومهارات وليس مجرد معرفة بكيفية إجراء العملية، وكذلك الأمر بالنسبة للتلميذ فهو يحتاج الى مثل هذه الجوانب حينما يتصدى لبحث مشكلة سواء على المستوى الفردي والاجتماعي، إن مراعاة هذا المبدأ في المواقف التعليمية يقتضى اقامة علاقات صحية بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ وبعضهم كما يقتضى مراعاة الدقة والكفاية فيما يستخدمه المعلم من إجراءات يمكن أن تهيم المواقف التعليمي المناسب، وكذلك أسلوب تناول الخبرة والبيئة المادية العامة داخل حجرة الدراسة أو خارجها. فعلاقة المعلم بتلاميذه تعتبر من أقوى العوامل فعالية في تحقيق تعلم أفضل، بل إن كل تلميذ بما لديه من قيم ومفاهيم واتجاهات ومشاعر الحب والبغض إنما يؤثر في تعلم الآخرين كما يتأثر تعلمه بهم. وعلى ذلك فإنه لا يمكن التمييز بين الجوانب العقلية والانفعالية والجسمية في التعلم، ذلك أن التمييز بين الجوانب العقلية والانفعالية والجسمية في التعلم، ذلك أن الطفل كامل شخصيته الى المدرسة، وعلى الرغم من أن الموقف التعليمي قد يستهدف الناحية العقلية (أو جانباً منها) إلا أن الأمر لا يبدو كذلك من وجهة نظر الطفل، ذلك أن كل ما فيه من وجود بدني وعقلي وانفعالي واجتماعي يتأثر بالموقف الذي يوجد فيه. أى أن ما يتعلمه في الموقف الواحد أعقد بكثير مما تصور. ومن هنا فان معلم الرياضيات لا يكون موقفاً في أدائه المهني اذا ما أغفل الحالة البدنية للطفل وكذلك معلم التربية البدنية اذا ما أغفل التطور الإجتماعي والانفعالي للطفل، وهكذا. ومن ثم فان المعلم إذا ما أخفق في النظر الى الطفل باعتباره مخلوقاً اجتماعياً له جوانبه العديدة فإنه سيجد نفسه يبذل جهداً لا يتناسب مع حصيلة التعلم بل وسيصبح هو ذاته في موقف معاد بالنسبة للتلميذ ومن العوامل التي تثير القلق لديه.

عاشراً: أن تنظيم الخبرات يجب أن يكون في صورة قابلة للتعلم من وجهة نظر المعلم:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

التلاميذ وما يوجد بينهم من علاقات .

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

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

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

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

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

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

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

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

الفصل السابع

الاتجاهات العالمية والمنهج

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

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

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

ما يمكن أن يؤدي إلى الإخلال بالعمل الميداني .

ومن الملاحظ أن هناك مجالات عديدة ومتنوعة للبحث العلمي في المجال التربوي والتي يتم تناول نتائجها بالدراسة والتحليل والنظر إلى انعكاساتها على العمل التربوي .

إن مثل هذه الدراسات لا تجرى من فراغ ولا تؤدي إلى الفراغ، ولكنها تجرى استناداً إلى واقع من نوع معين، وتستهدف تطوير هذا الواقع، ومن هنا يمكن تفسير العلاقة العنصرية بين العلم والتكنولوجيا وبين النظرية التربوية أو السيكولوجية أو الفلسفية من ناحية وبين الممارسة الميدانية من ناحية أخرى، وكما تجري الدراسات مستوى النظرية، تجري الدراسات أيضاً على مستوى الميدان. بمعنى أن رصد نتائج تطبيق أى نظرية، على المستوى الميداني لا يتم بصورة عفوية وإنما يتم أيضاً من خلال عمل علمي يعتمد القائمون به على العمل الميداني، ومعنى هذا أن مايجرى من تفاعلات بين الطرفين محوره العلمي وما يفرضه من أسس واجراءات، أى أن إصدار أى قرار بشأن العمل التربوي لا يخضع لل عفوية أو الارتجال ولا يمثل وجهة نظر معينة تستند إلى نظرة شخصية أو سلطة معينة، وإنما يعتمد على ما يتم التوصل إليه من نتائج أثبتتها البحوث الميدانية والتي تتوفر فيها شروط الضبط العلمي .

ولذلك فإن الدول المتقدمة حينما تكون في سبيل اصدار قرار علمي بشأن عمليات المنهج الدراسي لا تلجأ غالباً إلا أن ما يقوله العلم، أى ما يثبتته البحث العلمي، الأمر الذي يشير إلى أن تلك الدول تضع مسألة تربية الإنسان في المقام الأول، ومن ثم تضع لهذه العملية كافة الضمانات الكفيلة بانجاح الجهد التربوي الذي تبذله السلطات التربوية المعنية .

وكما يعتمد العمل التربوي في إحدى البلدان على البحث العلمي ونتائجه تنظر بعين الاعتبار أيضاً إلى الدراسات في إحدى البلدان على البحث العلمي ونتائجه، تنظر بعين الاعتبار أيضاً إلى الدراسات والبحوث التي تجرى في غيرها من البلدان، ولا يقتصر الأمر على مجرد الاستناد إلى البحوث والدراسات في مجال العمل التربوي ولكن يرجع إلى جانب ذلك إلى الدراسات التي تجرى في مجالات معرفية أخرى للإفادة من نتائجها

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

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

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

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

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

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

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

١- التليفزيون التعليمى:

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

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

٢- مشاركة المعلم فى عمليات المنهج:

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

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

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

٣ - تحديد الأهداف:

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

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

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

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

٤ - تنمية القيم والاتجاهات:

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

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

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

٥ - الاسناد إلى بنى العلم:

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

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

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

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

الدهشة هو أن هناك رصيذا من التجارب والبحوث العلمية التي تمت في معاهد وكليات إعداد المعلمين ومراكز البحوث المتخصصة، ومع ذلك لا يرجع إليها ولا يستفاد من حصيلتها في الغالب، في حين أن معظم تلك البحوث تأخذ في اعتبارها مسألة الاتجاهات العالمية الجارية وتطبيقاتها الميدانية، ويستهي بعضها إلى الاشارة الى ما تضمنه تلك الاتجاهات من إيجابيات وسلبيات وإمكانية الإفادة منها على المستويات المحلية والقومية .

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

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

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

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