

الفصل الخامس

بانوراما تنظيم المنهج التربوي

ما بين القديم والحديث

- بانوراما كلاسيكيات تنظيم المنهج التربوي.
 - منهج المواد الدراسية التقليدي.
 - منهج النشاط المتمركز حول الطفل.
 - المنهج المحوري.
 - منهج التكامل.
 - الوحدات كطريقة للتدريس وتنظيم المناهج.
- بانوراما التنظيمات المعاصرة للمنهج التربوي.
 - منهج الاتصال التفاعلي (المنهج الإنساني).
 - المنهج التكنولوجي.
 - المنهج الأخلاقي.
 - المنهج القومي.
 - المنهج الخفي.
 - المنهج الصفري.
 - المنهج العالمي.
- المراجع

بانوراما كلاسيكيات تنظيم المنهج التربوي

قبل ظهور التعليم النظامي المدرسي، ومنذ أيام (أفلاطون) و (أرسطو)، كانت تتم عملية التعليم عن طريق النقل عبر الأجيال، حيث كان الكبير يقوم بنقل خبراته إلى الصغير عن طريق الحوار النظري، أو التدريب العملي.

فعلى مستوى العلوم النظرية، كان المعلم يقوم بتجميع الأطفال أو الشباب، من حوله، ويقوم بتلقين ألوان المعرفة والمعلومات إليهم، ثم يجرى حواراً بينه وبين أفراد المجموعة، التي تتلقى العلم على يديه.

أما الخبرات العملية، فكان (الأسطى) ينقلها إلى الصبية الصغار، خلال تدريبات تتم في الورشة. بمعنى؛ يقوم الصبي الصغير في البداية بملاحظة ما يقوم به الأسطى من أعمال، وبعد ذلك يكلف الأسطى هذا الصبي، بتنفيذ بعض الأعمال البسيطة، ويلاحظه للتأكد من إتقان هذا العمل، وهكذا تتوالى الأعمال التي يكلف الصبي بعملها، بحيث تتدرج في صعوبتها، إلى أن يتقن جميع فنيات العمل، فيتحمّل مسؤوليات أوسع من أعمال الورشة، حيث يكون مساعداً من المساعدين الأساسيين للأسطى.

ولكن، بعد تراكم التراث العلمي، وأصبح من الصعب نقله من تراث لآخر، وبعد أن تعقدت طبيعة الأعمال العملية، وأصبح اكتسابها والتمكن من دقائقها وتفصيلاتها، عن طريق المحاولة والخطأ، مثلما كان الحال في الورشة، أصبح من المهم جداً، ظهور التعليم المدرسي، حيث يتم تنظيم العمل النظري والعمل، على السواء، من خلال مقررات، يتم تدريسها داخل الفصول الدراسية، وفي المعامل والمختبرات والورش.

وحالياً، بعد التدفق المعرفي الهائل، والتقدم التقني العظيم، اللذين صاحبا ظهور الكمبيوتر والإنترنت، في العشرين سنة الأخيرة، من القرن العشرين، ظهرت دعوة جديدة، لمدارس بلا أسوار، ولتعليم خارج حجرات الدراسة^(١). أيضاً، ظهرت دعوة أخرى، تقوم على أساس: «ثورة في التعليم.. من المدرسة إلى العمل»^(٢).

ولقد صاحب التغير الذي حدث في التعليم وفلسفته، تغيراً مناظراً عبر الأجيال المتعاقبة في المنهج، من حيث: أهدافه ومحتواه وتنظيمه وأساليب تدريسه وطرق

تقويمه.. إلخ، وخاصة بعد ظهور التعليم المدرسى النظامى، حيث كان لابد من تحديد الموضوعات والمقررات، التى يجب تعليمها للتلاميذ.

وعلى الرغم من ظهور المنهج كضرورة حتمية، لتنظيم العملية التعليمية فى جميع أبعادها، فإن المنهج نفسه، يمثل مشكلة حقيقية، إذ من الصعب بمكانة إعطاء تعريف واحد جامع مانع يحدد معنى المنهج، وذلك لسعة هذا الموضوع من جهة، ولتعدد الآراء أحيانا ولتضاربها أحيانا أخرى، من جهة ثانية. وعلى الرغم من ذلك، قد أعطيت بعض الأوصاف العامة للمنهج كمحاولة لتحديد معناه، حيث نجد أن بعض الباحثين الذين حاولوا وضع تعريف محدد للمنهج قد تكلموا عنه فى مفهومه الضيق المحدود (المفهوم التقليدى) بينما حاول البعض الآخر التكلم عنه فى مفهومه الواسع العريض (المفهوم الحديث). أيضا، حاولت بعض الكتب التى تناولت هذا الموضوع عقد مقارنة بين المفهومين، القديم والحديث، وانعكاس آثار كل منهما على العملية التربوية من كل جوانبها.

وبعامة، يعنى المنهج فى اللغة: الطريق الواضح، ويقابل المعنى السابق فى اللغة الإنجليزية كلمة (Curriculum). وهى مشتقة أصلا من الكلمة اللاتينية (Currere)، التى تعنى ميدان السباق، ويرادف المعنى الشائع لهذه الكلمة، الدروس التى تقدمها المدرسة للتلاميذ. وعلى هذا، فإن أفضل ما يعرف به منهاج التعلم - بالمعنى القاموسى - أنه: الطريق الذى يسلكه المعلم والمتعلم، أو أنه المضمار الذى يجريان فيه بغية الوصول إلى أهداف التربية. ويعنى ما تقدم أن المعلم والمتعلم إذا اتبعا هذا المنهج كما يجب إتباعه، فإنهما يحققان تلك الأهداف المنشودة لا محالة.

وعليه، توجه هذه القضية جل اهتمامها نحو تنظيمات المنهج، بدءاً من التنظيمات التقليدية إلى التنظيمات الحديثة، حيث تقدم (بانوراما) لتطور تنظيم المنهج، وذلك على نحو التالى: (٣)

أولاً: منهج المواد الدراسية التقليدى

وهو أول منهج نظامى، ظهر بعد ظهور التعليم النظامى فى المدارس، وقد ارتبط بناء المنهج التقليدى بمفهوم خاطئ، يقوم على أساس أن «العقل الإنسانى عندما

يحمله الطفل إلى المدرسة، يكون كالصفحة البيضاء، فارغاً لا شيء فيه، وتقوم المدرسة بواجبها من ملء جنباته بالتراث الإنساني المتراكم والخبرات البشرية العديدة. ومعنى هذا أن تصبح العملية التعليمية من جانب المدرس عملية لها أهمية كبرى، على حين أنها تصبح من جانب التلميذ تافهة، بل يترتب على هذا أيضاً أن نرجع إلى الوراثة دائماً، وأن نقدر ما فيه من قيسم وحقائق، وأن ننقلها جميعاً إلى الطفل دون تغيير أو تبديل؛ إذ إن هذه الخبرات السابقة تكون واضحة، محددة، سهلة النقل، سهلة الإفراغ في العقل الفارغ، وهكذا يعزل الطفل عن خبراته الحاضرة، وعن نظراته إلى المستقبل». (٥)

وكانت التربية تهدف تكوين العادات، دون الأخذ في الاعتبار، التفكير الشخصي للفرد، لذا أصبحت التربية عملية آلية، لا تراعى تفكير الفرد، كما يمكن التحكم فيها خارجياً. (٦)

في ضوء ما سبق، كان المنهج التقليدي عبارة عن مجموعة المقررات الدراسية للمواد المختلفة، التي تنظم في كل منها تنظيماً منطقياً، يدرسها الطلاب في مختلف سنوات الدراسة. (٧)

بمعنى: يمكن تحديد مفهوم المنهج طبقاً لمعناه الضيق أو المحدد، على أساس أنه : مجموعة المواد الدراسية وما تتضمنه من موضوعات (المقررات الدراسية) التي يدرسها التلاميذ...

وعليه، فإن المنهج يرادف المقررات التي يدرسها التلاميذ داخل الصف استعداداً لامتحان آخر العام، دون اعتبار أو اهتمام يذكر بالتلاميذ واستعداداتهم الفكرية والمؤثرات التي يخضعون لها.

وهناك، وصف آخر للمنهج على أساس مفهومه الضيق، وهو : «المنهج هو مجموعة من الأنشطة التربوية المخططة والمحددة لطلاب معينين في مكان معين، وفي وقت معين».

ويقوم العمل في هذا المنهج، على أساس أن المعلم هو مصدر المعرفة، وأن المتعلمين مجرد متلقين سلبيين، لما يقوم المعلم بعرضه أو شرحه أمامهم. ونتيجة لذلك، اهتم هذا المنهج بالناحية العقلية للتلاميذ، وأهمل بقية النواحي الأخرى

(المبول، الوجدان، الأحاسيس، .. إلخ)، رغم أهميتها فى تكوين شخصيات التلاميذ، وفى توجيه سلوكياتهم.

ولقد ظهرت محاولات متعددة لتحسين المنهج التقليدى، استجابة للنقد الصريح الموجه إليه، وتحقيقاً للنتائج التى أبانتها البحوث التربوية والنفسية الحديثة. ولعل أهم هذه المحاولات، ما يلى :

• منهج المواد الدراسية الحديث :

حيث يتضمن المنهج الإفرازات العلمية الحديثة، وخاصة تلك التى ترتبط بمشكلات ومواقف حياتية، قد تصادف التلاميذ داخل الفصول، أو خارجها.

• منهج المواد المترابطة :

حيث يتم الربط بين مادتين دراسيتين أو أكثر، وفقاً لطبيعة العلاقات العلمية القائمة بينها. ويمكن أن يتحقق الترابط، بطريقة عرضية، أو بطريقة منظمة.

• منهج المجالات الواسعة :

حيث يتم تنظيم المواد الدراسية فى مجالات واسعة، بهدف التقليل من عددها. وهذا المنهج، شأنه شأن منهج المواد المترابطة، حيث لا يمكن تحقيقه، دون وجود علاقات قوية، بين المواد الدراسية بعضها البعض، ويسعى هذا المنهج إلى فهم واكتشاف التلاميذ للعلاقات بين المواد الدراسية المختلفة .

• منهج الإدماج :

حيث كانت المواد الدراسية تدمج بطريقة آلية، فى أول الأمر. ولكن، تم تقسيم وتبويب المواد الدراسية، بعد ذلك. أيضاً، تدور المواد الدراسية حول موضوعات، متصلة اتصالاً وثيقاً بحياة التلاميذ، وتتبع من مشكلاتهم العيانية الخاصة.

• طريقة التون :

حيث يقسم البرنامج الدراسى لكل مادة، أقساماً بعدد شهور السنة الدراسية، وتقدم كتيبنات للتلاميذ، بحيث يتم دراسة كل قسم، فى مدة لا تزيد عن شهر واحد. ويتكون البرنامج الدراسى من أقسام أساسية (اللغة والعلوم والرياضة

والتاريخ والجغرافيا.. إلخ)، وأقسام إضافية (الموسيقا والفنون والاقتصاد المنزلى والأشغال اليدوية والتربية الرياضية.. إلخ).

• طريقة هربارت

حيث تجمع وتنظم المواد الدراسية فى وحدات، على أساس أن طبيعة المعرفة تتسم بالارتباط الموحد، لأن العقل الذى يصنعها، يعمل وحدة واحدة، وليس مقسماً إلى ملكات منفصلة. وبذا، يساير التنظيم المنهجى لهذه الطريقة، ما أطلق عليه (هربارت) بالعصور الحضارية، أى العصور المتتابعة، التى تبدأ بعصر البداوة، ثم عصر الزراعة، وتنتهى بعصر العلم والتكنولوجيا (لم يكن هناك وجود لعصر ما بعد الصناعة، الذى سماه **توفلر** الموجة الثالثة، حيث أن الكمبيوتر وإنترنت، لم يظهر آنذاك).

ثانياً: منهج النشاط المتمركز حول الطفل

فى بدايات العقد الأول من القرن العشرين، ظهرت أفكار (جون ديوى)، الذى نادى بأهمية أن تتمحور العملية التعليمية حول الطفل، حيث يجب أن يكون المنهج - بما يحتويه من مواد تعليمية تعليمية - فى صورة ممارسات وأداءات يقوم بها الطفل، وبذا يمكن تشغيل آليات نشاطه. وعليه، فإن محتوى المنهج فى صورته الجديدة، يجب أن يكون وفق ميول الطفل واهتماماته.

لقد نقل (جون ديوى) الاهتمام من المواد الدراسية الصماء، إلى الطفل الحى الحيوى، الذى يمكن أن يتعلم هذه المواد الدراسية، من خلال نشاطاته داخل المدرسة وخارجها.

وارتكز (جون ديوى) فى تحديد أهمية نشاط الطفل فى تعلمه، إلى فلسفة مهمة، تقوم على أساس أن القهر والقوة فى عملية التدريس، يسهمان بدرجة كبيرة فى نفور المتعلم من التعلم، ويؤديان إلى كراهيته لما يتعلمه، وقد يكونان سبباً مباشراً، فى ترك المتعلم المدرسة، فى نهاية الأمر.

وباختصار، لا يمكن أن يتعلم الفرد ما يفرض عليه فرضاً، لأنه فى هذه الحالة، لن يشعر بحاجته لما يتعلمه، ولا بقيمة ما يتعلمه فى حياته.

وقد راعى (ديوى) عند تخطيط المنهج، أربعة من الدوافع الإنسانية، هى: الدافع الاجتماعى، الدافع للإنشاء والتصميم، الدافع للبحث والتجريب، الدافع للتعبير عن الذات.

كما جعل (ديوى) محور نشاط المدرسة، يدور حول الحرف، وليس حول المواد الدراسية المنفصلة. وأهم هذه الحرف، هى: الطهى والحياكة والنجارة، وقد استخدم (ديوى) مهارات القراءة والكتابة والحساب كوسائل، وليس كغايات.

وقد انبثقت عن مدرسة (جون ديوى) المدارس التالية:

※ مدرسة (مريام) التجريبية

وتنقسم الدراسة فى هذه المدرسة، أربعة أقسام، هى: الملاحظة واللعب والقصص والعمل اليدوى. ويقوم منهج هذه المدرسة، على عدة مبادئ أساسية، هى:

- تزويد الأطفال بحاجاتهم العاجلة أولاً، ثم تزويدهم بالحاجات الأقل أهمية، فيما بعد.

- الاهتمام بأنواع مختلفة محسوسة، من النشاطات اليومية، التى يمارسها الكبار والصغار، على السواء.

- مراعاة الفروق الفردية الكبيرة بين الأطفال.

- تعريف الأطفال بأساليب العمل، وبكيفية الاستفادة من أوقات الفراغ.

- يستخدم منهج هذه المدرسة - مثل منهج مدرسة (ديوى) - مهارات القراءة والكتابة والحساب كوسائل، وليست كغايات.

※ مدرسة (كولنز) التجريبية

وتقوم فلسفتها على نفس فلسفة مدرستى (ديوى) و(مريام)، ويقسم منهج هذه المدرسة، إلى: اللعب والجولات القصيرة والقصص والأشغال اليدوية.

※ منهج النشاط القائم على ميول المتعلمين وحاجاتهم

إذا كانت المدارس الثلاثة السابقة اهتمت بالطفولة المبكرة، فإن هذا المنهج يهتم

بالطفولة المتأخرة، ويراعى فى الوقت نفسه الأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية، التى تأخذ بها المدارس السابقة، مع الأخذ فى الاعتبار إمكانية أطفال هذه المرحلة، تحديد ميولهم وحاجاتهم بدرجة معقولة من الصدق والثبات، مقارنة بأطفال المرحلة المبكرة.

ويقوم هذا المنهج على الأسس التالية:

- تتحدد محتويات المنهج، فى ضوء ميول وحاجات الأطفال.
- لا تحدد معالم المنهج وموضوعاته سلفاً.
- يتعاون المدرسون والأطفال سوياً، فى تنفيذ الخطوات والإجراءات، التى يتطلبها العمل.
- لا يستخدم المنهج أنواعاً من النشاط الخارجى، لأنه يقوم أساساً على نشاط الأطفال.

※ منهج النشاط القائم حول مواقف الحياة الاجتماعية

يقوم هذا المنهج، على مواقف الحياة الواقعية التى تتجمع حول المشكلات الاجتماعية والنشاط الفردى والجمعى المرتبط بهذه المشكلات، لذا ينظر إلى المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية أولاً وأخيراً. وعليه، فإن مستقبل حياة المتعلمين، يتوقف على أنواع الخبرات الاجتماعية، التى تزودهم بها المدرسة، بهدف إعدادهم ليكونوا من مواطنى المستقبل، إذ إن المتعلمين هم أطفال الحاضر، إلا أنهم كبار المستقبل، وهذا هو الأهم والأبقى والأكثر تأثيراً فى حياتهم، وفى حياة الجماعة. وعليه، فإن نشاط المدرسة، يدور حول خدمة الجماعة، لذا تنبع مناهج وبرامج المدرسة من ظروف المجتمع وأحواله. كما يكون الهدف الرئيسى للكتب والدروس والأدوات التربوية، وغيرها من الإمكانيات التربوية، هو محاولة رفع مستوى معيشة المتعلم فى أسرته، وبالتالي فى مجتمعه.

※ منهج المشروعات

يعنى المشروع فى الحياة العملية، سلسلة من ألوان النشاط، التى يقوم بها

الفرد، سواء أكان منفرداً أم بالتعاون مع غيره، بغرض تحقيق الهدف، الذى يسمى إليه.

وقد عرف **كلباتريك** المشروع، بأنه:

نشاط غرضى، تصاحبه حماسة قلبية، ويجرى فى محيط اجتماعى.

وبذا، يؤكد (كلباتريك)، ضرورة توافر ثلاثة عناصر فى الموضوع، وهى: الغرضية، والميل والاهتمام (الحماسة القلبية)، والصفة الاجتماعية.

أما خطوط المشروع، فتتمثل فى: اختيار المشروع، وضع خطة المشروع، تنفيذ المشروع، الحكم على المشروع.

وعند الأخذ بمنهج المشروعات فى العملية التعليمية التعلمية، يجب تقسيم اليوم المدرسى، إلى فترات ثلاث، هى:

- فترة المشروع، ويجب أن تكون طويلة نسبياً.

- فترة التدريب على المهارات الأساسية (الحسابية واللغوية والاجتماعية).

- فترة الدراسات الخاصة (اللغات الأجنبية والفنون وغيرها).

ثالثاً: المنهج المحورى

اهتم منهج المواد الدراسية بالناحية العقلية عند المتعلم، واهتم منهج النشاط بميول وحاجات المتعلمين، مع التركيز - أحياناً - على مواقف الحياة الاجتماعية ومشكلاتها. إلا أن أياً من المنهجين السابقين، لا يزودنا بمعيار كاف، لاختيار التفاصيل، التى يجب أن يغطيها المنهج، أو لتحديد العلاقات بين الحقائق، التى يتضمنها المنهج. والحقيقة، إن تحديد الأفكار الرئيسية، التى يشملها المنهج يساعد على تنظيم المنهج، كما يحدد منطق الأفكار ماهية الحقائق، التى ينبغى تدريسها وطريقة ترتيبها.

ويؤدى استخدام الأفكار المحورية كأساس للتركيز على عدة وظائف مهمة، هى:

* اختيار محتوى المنهج، على أساس عقلائى، بدلا من محاولة تغطية كل شىء وأى شىء.

* يساعد فى تحديد فواصل الحدود، التى يجب الوقوف عندها، مما يمكن من تحديد الحد الأدنى من التفاصيل اللازمة، لفهم الأفكار وتنميتها.

* توفر الكثير من جهد وطاقة المعلمين.

* يتيح للمعلم حرية أكبر تمكنه من التوفيق بين المحتوى وخلفيات المعلمين وقدراتهم.

* يساعد على اختيار نماذج مختلفة من التفاصيل فى محتوى المنهج بما يتناسب ومستوى نضج المعلمين واستعداداتهم وميولهم وخبراتهم الحالية.

* يعد بمثابة الخيوط، التى تربط جوانب الاستمرار الرأسى أو التكامل الأفقى.

ويمكن التمييز بين ستة أنواع، هى :

١ - يقوم على دراسة المواد الدراسية المقررة، على جميع المعلمين، فى مرحلة تعليمية معينة، وذلك كالتاريخ والجغرافيا والعلوم العامة واللغة القومية.. وهذه يراد بها إشباع حاجات المعلمين العامة. ورغم أن هذه المواد تدرس منفصلة بعضها عن بعض، كما هو الحال فى طريقة المواد المنفصلة، فإنها فى الطريقة المحورية، تقتصر على تلك، التى تقع فى نطاق التربية العامة، إذ ينظر فى هذا البرنامج إلى مواد التربية العامة، على أساس أنها لب «البرنامج المدرسى» الضرورى واللازم لتنمية المواطن الصالح.

٢ - يقوم على دراسة بعض أو كل المواد الدراسية المقررة، على جميع المعلمين، فى صف دراسى ما. وهذه المواد تدخل أيضا، ضمن نطاق التربية العامة، وتنظم كل منها تنظيماً منطقياً منفصلاً عن الأخرى، ويقوم بتدريسها مدرس معين. ويعتمد التخطيط لتدريسها على الترابط الزمنى، فيدرس مثلاً الأدب المعاصر مع التاريخ المعاصر، وهكذا. وهذا التنظيم كما يرى واضعوه، يبرز الترابط بين المواد الدراسية، ويجعلها أكثر أداءً لوظائفها.

٣ - يعتمد على دراسة المواد أو الميادين المعرفية، بشرط أن تحتفظ بكيانها، وذلك بعد تنظيمها فى وحدات عمل، أو موضوعات مختلفة، أو مشكلات حيوية. وبذا يتسنى دراسة حقائق هذه المواد مجتمعة، دون انفصال، لما لها من اتصال بموضوع

الوحدة أو المشكلة المختارة. فمثلاً موضوع «صيد الأسماك»، يمكن أن تدور حوله دراسة الرياضيات والعلوم والجيولوجيا والمواد الاجتماعية؛ إذ يمكن إعطاء أمثلة في الرياضيات تبرز العائد المادى للثروات السمكية والفوائد التى يمكن أن تعود على الفرد والدولة من هذه الثروات. وفى العلوم، يمكن تدريس الأشكال المختلفة للأسماك، وفوائد الأسماك، والتشريح الفسيولوجى لكل نوع منها، وغير ذلك. أما فى الجيولوجيا، يمكن تقديم الحفريات التى تبين تحور وتطور شكل بعض أنواع الأسماك، لتلائم التطورات الجيولوجية، التى حدثت عبر العصور. وأخيراً فى المواد الاجتماعية، يمكن توضيح عادات الشعب، فى الصيد وتطور وسائل الصيد.

ويرى واضعو هذا التنظيم، إن فضيلة الانتفاع بالمواد الدراسية، تظهر عند الاحتكاك المباشر بعناصر الخبرة. بمعنى، توظيف المواد الدراسية لحل مشاكل الحياة، دون أن تفقد هذه المواد كيانها المميز. ويمكن أن يقوم أكثر من معلم، لتدريس الموضوع الواحد، وذلك تبعاً لمجالات المعرفة المختلفة، التى تلتف، وتدور حول هذا الموضوع.

٤ - يقوم على مزج مادتين أو أكثر، من مواد التربية العامة المقررة، على جميع المتعلمين مزجاً تاماً فى مجال واحد، وذلك كما هو الحال عند مزج الفيزياء والكيمياء، والتاريخ الطبيعى والجيولوجيا، فى كل موحد يمكن أن نطلق عليه العلوم العامة. وهذا النوع غالباً يسمى بالدراسات الموحدة، وهذه تحاول أن تجعل حقائق المواد الدراسية أكثر حيوية فى حياة المتعلم، وإن كانت لا تهتم بتدريس هذه الحقائق تبعاً لتنظيمها المنطقى.

٥ - يقوم على حاجات ومشاكل واهتمامات الشباب، وهذه تحدد سلفاً، ليختار منها المدرسون الحاذقون، بالاشتراك مع ثقات التربويين والفنيين فى الميدان التعليمى، ما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم، وما يناسب كل صف دراسى. ومن أمثلة هذه الحاجات والمشاكل: التكيف مع الآخرين، والعلاقات الشخصية والاجتماعية، والصحة العقلية والجسمية، والنشاط الجماعى الثمر، وغير ذلك. وهذا النوع، رغم اعتماده الكامل، على حاجات ومشكلات الشباب، كأساس للدراسة المحورية، فإنه

يُوظف، أيضاً، المواد الدراسية فى إشباع هذه الحاجات، وحل تلك المشكلات بما تمد به المواد الدراسية من معلومات، وبما تسهم به فى تفسير المواقف. وذلك يعنى، أن المواد الدراسية، رغم تحديدها سلفاً، فإنها تدخل فى ضوء احتياجات المواقف التعليمية، لتنجز ما تهدف إليه، ولتنسحب عند عدم الحاجة لها.

٦ - يعتمد، أيضاً، كالنوع السابق على حاجات ومشكلات واهتمامات الشباب، ولكن الفرق المميز بينهما، يتمثل فى عدم تحديد ميادين الحاجات ومشكلات الشباب سلفاً، كما هو الحال، فى النوع السابق، حيث يتم اختيارها وتخطيطها، فى ضوء التعاون المشترك بين المعلم والمتعلم، علماً بأن هذا النوع يغفل تماماً المواد الدراسية، على أساس أن الاختيار الدقيق للمشكلات والحاجات، من قبل المعلم والمتعلم كاف، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ولا داعى للمواد الدراسية، فى هذه الحالة. ويمكن تبرير ذلك، على أساس أن العمل الجماعى التعاونى، هو أفضل الأعمال المنتجة، فى العملية التربوية. كما، أن التحديد السابق للحاجات والمشكلات يمثل وهماً، لا أساس له فى الحقيقة والواقع، ويضاد دينامية الفرد فى التعلم.

وواضح مما سبق، أن تنظيم الخبرات التعليمية، التى يحتوئها المنهج المحورى، ينمو فى واحد، من الاتجاهات التالية :

- الاتجاه نحو **الدراسات الموحدة**، حيث ينظم النشاط التعليمى، حول وحدات مستمدة من مادة دراسية، على أن ترتبط بها بعض المواد الدراسية الأخرى.

- الاتجاه نحو **اتخاذ الوظائف الاجتماعية**، كأساس للمنهج، وذلك بتوفير الخبرات التعليمية المناسبة للمتعلمين، التى تكفل لهم القيام بأنواع النشاط الأساسية، فى المجتمع، بطريقة مقبولة.

- الاتجاه نحو **اتخاذ مشكلات الحياة**، كمحور للدراسة، سواء أكانت هذه المشكلات ذات طابع شخصى، أم ذات طابع اجتماعى واسع.

رابعاً : منهج التكامل

ظهرت الدعوة إلى الاتجاه التكاملى فى بناء المناهج، كرد فعل مضاد للمنهج

التقليدى، وكانت الفكرة الرئيسية لتحقيق التكامل، هى ترتيب مواد المنهج بطريقة تحقق اتصالها ببعضها البعض.

فمثلاً، ترتبط الجغرافيا بالتاريخ، ويرتبط التاريخ بالأدب، وهلم جرا. والفلسفة التى بنيت عليها هذه النظرية، هى أن المواد الدراسية المختلفة، نادراً ما توجد منفصلة عن بعضها فى الحياة خارج المدرسة، فلماذا إذاً لا ترتبط فى داخل المدرسة؟!

وقد ظهر منهج التكامل، كخطوة وسط بين انفصال المواد الدراسية تماماً، وإدماجها إدماجاً تاماً، لأنه يعترف بالمواد المنفصلة ويستخدمها، ولكن، مع اعترافه بها، واستخدامه إياها، فإنه يعبر حدودها، أو يتجاهل هذه الحدود، إذا لزم الأمر ذلك، أثناء الموقف التدريسى، كى يربط هذه المواد بعضها ببعض، دون أن يدمجها.

وقد تغير مفهوم التكامل أخيراً، فأصبحت الأسس المهمة، التى يقوم عليها المنهج المتكامل، تتمثل فى مساعدة المتعلم، على التكامل الطبيعى، وعلى استمرار هذا التكامل عنده، وأن يعنى بالفائدة التى يجنيها المتعلم من المادة التى يتعلمها، وأن يهتم بنماء المتعلم نماءً متكاملًا فى مختلف النواحي، وذلك بتهيئة الظروف والإمكانات التى تحقق ذلك، وبذلك يكامل المتعلم بين خبراته السابقة وخبراته الحالية، ويستخدم كلاهما فى حل المشكلات التى تواجهه، مما يشعر المتعلم بهذا التكامل فى نفسه، فيساعده ذلك على اختيار خبراته بنفسه، تحت إشراف معلميه، اختياراً يجعله يحتفظ بوحده وتكامله، فى تفكيره وتصرفاته.

فى ضوء ما تقدم، يكون المقصود بمفهوم تكامل الخبرات التربوية هو تحقيق الكلية والكمال والإكمال والوحدة، كهدف تربوى يسعى إلى تحقيقه الفرد من ناحية، والمؤسسات التربوية من ناحية أخرى. ويجب أن يتضمن التكامل، كعملية تربوية، الوسائل والإمكانات التى عن طريقها يمكن تحقيق الأهداف السابقة، كما يجب أن يشمل وسائل المحافظة على توازن دينامى للخبرات التربوية فى عالم يتسم بالتغير السريع فى جميع المجالات. وأخيراً، ينبغى أن يتضمن التكامل الطرائق التى من خلالها يمكن أن تترابط وتتجمع أجزاء الكل فى نسق موحد.

ويمكن التمييز بين الاتجاهات الثلاثة التالية لتحقيق فكرة التكامل:

* إيجاد علاقات بينية بين المقررات الدراسية القائمة.

* إعادة تنظيم محتوى المعرفة إلى مقررات عامة.

* البحث فى مشكلات حيوية تهتم المتعلم أو المجتمع.

والآن، على المستويات المتقدمة من المعرفة، يحدث اهتمام بالغ بالدراسات التى تجرى بين التخصصات المختلفة، حيث تسهم هذه الدراسات فى تحقيق مفهوم التكامل بين الخبرات التربوية، باختيار وتنظيم الحقائق والمعلومات والأفكار من الأنظمة المعرفية المختلفة، وبذا يمكن تكوين نظريات تكاملية جديدة تنظر إلى المشكلات بطريقة أكثر تبصراً وأغنى بالمعنى. وهذه الدراسات سيكون لها بلا شك آثار بالغة الأهمية بالنسبة لأهداف التربية، ونظام التعليم، ومحتوى المنهج.

وتشير طبيعة التكامل إلى أن هناك عديداً من الأساليب التى يمكن استخدامها لتحقيق مفهوم التكامل فى الخبرات التربوية، إذ إن التكامل يجب أن يتحقق فى المتعلم وعن طريقه. وحيث إن هناك تبايناً بين المتعلمين بعضهم البعض، إذن لا يوجد بالطبع أسلوب واحد للتكامل، يمكن تحقيقه بنجاح بالنسبة لجميع المتعلمين.

بالإضافة إلى ما تقدم فإن المشكلات والخبرات التى يصادفها الفرد ويحتك بها فى مجتمعه، قلما توجد أى منها بمعزل عن الأخرى، وذلك يعنى أن هذه المشكلات والخبرات توجد فى الطبيعة متداخلة ومتشابكة، لذا يجب إلقاء الضوء على هذه الحقيقة، ليعى المتعلم ذلك، فيدرك أن الخبرات التربوية بالضرورة مرتبطة فيما بينها.

أيضا، يجب أن نركز اهتماماً عظيماً حول عملية التكامل، التى يقوم بها الفرد المتعلم، وذلك أثناء تنظيمه لمعرفته وخبراته، التى تبدو كأنها مشتتة ومبعثرة لأول وهلة، وبعدها تترابط هذه المعارف والخبرات، لتصبح ذات معنى بالنسبة للمتعلم. أما سبب الدعوة لذلك الاهتمام، فنعود إلى نظرتنا إلى الفرد على أساس أنه وحدة بناء المجتمع، لذا فإن إدراكه لمفهوم التكامل فى الخبرات التعليمية، يحقق له مفهوماً له معنى فى حياته العملية، وبذا يستطيع أن يفهم بعمق الخبرات التى يمر بها، كما يستطيع أن يكتسب بسهولة المهارات اللازمة لتنظيم وترابط الخبرات التربوية فى كليتها، وأن يتعرف أيضاً الجهود التى بذلها الآخرون لتنظيم وتكامل خبراتهم ومعلوماتهم، فيكتسب بذلك خبرة عريضة فى التحليل والنقد والحكم على الأشياء.

وكما أوضحنا فيما سبق أن التكامل لا يمكن تحقيقه بأسلوب واحد لجميع المتعلمين، لأن عملية التكامل عملية فردية، ولكن الذى يمكن تحقيقه هنا هو مساعدة المتعلم وحفز همته، ليكون له طريقته وأسلوبه الخاصان اللذان بهما يستطيع أن يكامل بين خبراته، وبذلك يكون الهدف الذى نسعى إليه من عملية تكامل الخبرات، هو تكوين الفرد الدؤوب، دون كلل أو ملل إلى تحقيق التكامل فى خبراته ومعلوماته بنفسه، وذلك يعنى تكوين الفرد الذى غالباً لا يقبل أن تقدم له الخبرات متكاملة بطريقة معدة وجاهزة سلفاً، والذى لا يقبل طلب المساعدة إلا عندما يعجز تماماً عن تحقيق التكامل المنشود، ويكون ذلك فى حدود ضيقة للغاية. إن ذلك الفرد الذى نسعى إلى تكوينه يكون لاشك فرداً طموحاً للغاية، وله شطحات بناءة، إذ إنه غالباً لا يقبل بسهولة أى أسلوب لتحقيق التكامل، وإنما يسعى إلى أحسن وأفضل الأساليب، لذا فهو ينتقد نقداً علمياً النماذج المتفق عليها، والمعدة سلفاً لتنظيم عملية التكامل، فيعيد تنظيم الخبرات والمعلومات فى صورة جديدة تماماً وبأسلوب ذكى مبتكر خاص به، مما يجعل الكل يشعرون بالجهد والجدية المبذولين فى هذا العمل، كما يجعل الكل يحسون بوجود مشكلات وأفكار جديدة غير مترابطة، تحتاج بالفعل إلى التكامل فيما بينها.

وتتمثل محددات السلوك التكاملى فى الآتى:

* القدرة العقلية على إيجاد العلاقات الرمزية المجردة.

* الاستعدادات والإمكانات العقلية المعرفية، التى تساعد المتعلم على استنتاج تلك العلاقات.

* إدراك الفرد لمدى نجاحه أو فشله، فيما يقوم به من أعمال، ولما يود أن تكون عليه أفكاره ومثالياته وقيمه من ناحية، وإدراك الآخرين للفرد من ناحية ثانية.

* قدرة المتعلم على تكوين التعميمات والتجريدات، أى قدرته على تحليل الأشياء إلى مكوناتها الأولية ثم الربط والبناء بينها.

* الرغبة الخالصة والنية الصادقة عند المتعلم للأخذ بالاتجاه التكاملى.

أما المقصود بخيوط ومداخل التكامل، فيعنى:

أى فكرة أو مشكلة أو طريقة، يمكن عن طريقها ربط خبرتين أو أكثر من خبرات التعلم غير المرتبطة أو المنعزلة أو المنفصلة عن بعضها البعض، وعن طريق هذا الربط يمكن تكوين نسق واحد موحد يشعر به المتعلمون، فيساعدهم ذلك على تنظيم خبراتهم وتنسيقها، سواء تلك التى يمرون بها داخل المدرسة، أم خارجها. والمهم فى هذا الموضوع، أن يركز المدرس على خيوط التكامل، بحيث لا ينحرف به تخصصه العلمى إلى التأكيد على الخبرات التعليمية المتضمنة فى هذا التخصص، دون اهتمام يذكر بهذه الخيوط، التى تربط بين الخبرات التربوية وتكاملها، رغم أهميتها وأثرها الكبيرين فى تعلم المتعلم.

وحتى يكون استخدام خيوط التكامل له فاعليته المرجوة، يجب اختيار وانتقاء الخبرات التربوية، التى نقدمها للمتعلم على أساس عقلانى، وذلك لأن الاختيار الجيد لهذه الخبرات، يسهم فى نماء قدرة وكفاءة المتعلم، وبذا يصبح إنساناً ناضجاً قادراً على تحمل المسئوليات وعلى إنجاز ما يكلف به من تبعات. ومن ناحية أخرى، ينبغى أن يكون المخطط للخبرات التربوية على دراية تامة بمستوى تحصيل التلميذ، وحوافزه، ودوافعه، وتعليمه السابق، وأن يكون أيضاً على معرفة بكيفية حدوث التعلم، وبطرائق نماء الخبرات التربوية، فى ضوء نظريات التربية وعلم النفس الجيدة.

إن المخطط للمنهج التكاملى، قد يسلك واحداً من المسالك التالية:

✱ البدء من تنظيم معين له عدة خطوط تكاملية، ثم اختيار أحد هذه الخطوط ليجمع حولها الخبرات التربوية المناسبة، لملء هذا الإطار التكاملى، وبذا يكون خيط التكامل هو محور اهتمام العملية التربوية، وتصبح الخبرات التربوية المرتبطة به أجزاء أو خطوات فى نظام شامل.

✱ البدء بموضوعات معينة وخبرات تربوية محددة، لأهميتها ولارتباطها بتخصص المعلم أو بأية أهداف أخرى، ثم تجمع هذه الموضوعات أو الخبرات فى إطار تنظيمى عام، وبذا يكون التركيز منصباً على الجزئيات لا على خيوط التكامل.

والجدير بالذكر يجب أن يراعى المخطط - سواء اتبع المسلك الأول أو الثانى - أن خيوط التكامل تهدف أولاً وأخيراً، إلى تسهيل عملية التكامل، التى يقوم بها المتعلم

بنفسه، وبذا لا يجبر على تقبل تنظيم بعينه، قد يجافى إمكاناته العقلية والنفسية والوجدانية والجسمية، أو لا يتفق مع خبراته، حيث إن هذا التنظيم تم اختياره، لمجرد أنه يتوافق مع رؤية أو وجهة نظر المعلم فقط.

وبعامة، تتمثل أهم خيوط ومداخل التكامل، فى: المفاهيم والنظريات، والمشكلات (وبخاصة المشكلات البيئية)، وطرائق البحث والتفكير والدراسة فى حل المشكلات.

خامساً: الوحدات كطريقة للتدريس وتنظيم المناهج

ظهر حديثاً أسلوب فى تنظيم المناهج، يعمل على الاهتمام بالفرد، وليس بالمادة الدراسية، على أساس أن التدريس يهدف نفع الدارسين، بجانب خلق جيل من المتخصصين، ويعمل هذا الاتجاه على جعل المادة الدراسية كلها، تدور حول فكرة محددة واضحة، تتخذ كمحور للدراسة فى هذه المادة.

ولقد ظهر مفهوم الوحدة فى التربية، كثورة على أساليب التسميع اليومية والخصص التقليدية، التى أدت إلى آثار سيئة بالغة المدى فى حياة المتعلمين، مثل: عدم مراعاة خصائص نموهم، كذا عدم ربطهم بالبيئة التى يعيشون فيها، وغير ذلك.

وقد كان الهدف من طريقة الوحدات فى بادئ الأمر، محاولة معالجة التفكك فى المنهج المدرسى، والعمل على إبراز وحدته وتكامله، ثم تطورت فعملت على التأكيد على ربط الدراسة بالحياة، وإيجابية المتعلم فى مواقف التعلم، ونشاطه فيما يتعلمه، وذلك يعنى أن التدريس بطريقة الوحدات، يضع فى المقام الأول دوافع المتعلمين للتعلم.

ومن أهم الأسس السيكولوجية لبناء طريقة الوحدة: نظرية (الجشتالت) فى شرح عملية التعلم. وقوانين هذه النظرية، التى دعمت طريقة الوحدات كطريقة فى التدريس، هى ما يلى:

١ - لا يتحدد طبيعة الموقف التعليمى الكلى بمجموع العناصر التى تكونه فحسب، بل يتحدد كذلك بالعلاقات التى تقوم بين مختلف الأجزاء.

٢ - يتضح معنى عناصر الموقف التعليمى، فى ضوء علاقاتها ببعض، وعلاقاتها بالكل، وبما يسمونه إظهاراً على أرضية، أو ما يسمى بقانون الإتضاع.

٣ - تميل الأشكال المتشابهة إلى التجمع فى وحدة أو مركبة متكاملة، وهذا يسمى بقانون التشابه.

٤ - غرض المتعلم، هو العامل الموحد الذى ينظم عناصر الموقف التعليمى.

هناك عامل آخر ساعد على قبول طريقة الوحدات فى التدريس، هو تزايد الشعور بالحاجة إلى الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين أثناء عملية التدريس، وهو ما يتحقق خلال العمل فى الوحدات. كما أدى فشل مختلف الخطط التى اتبعت لتقسيم المتعلمين حسب قدراتهم فى الكشف عن الوسائل الملائمة التى تؤدى إلى جعل التعليم فردياً، وإلى الاعتراف بأن المعلم هو الشخص الوحيد القادر، على تلبية حاجات التلاميذ كأفراد، مما أدى إلى شيوع فكرة (الدراسة تحت الإشراف)، والتى تتحقق فى طريقة الوحدات، حيث تكون الفرص متاحة أمام المتعلمين، ويقتصر دور المدرس على التوجيه والإرشاد.

ومثل أى كلمة فى التربية فإن مصطلح «وحدة» يستخدم لبعض أشياء مختلفة، فالمدرسون فى بعض الأحيان قد يقعون فى خطأ، عندما يعنون بكلمة «وحدة» على أنها قسم معين فى المادة الدراسية، أو قسم من برامج الدراسة، أو فصل من فصول كتاب مدرسى، وذلك لا يمثل الاتجاه الحديث للوحدات كتنظيم للمنهج المدرسى.

والمطلع على كتب التربية يجد خلطاً فيما تعنيه كلمة «وحدة»، كما يجد أنها ذكرت مصحوبة بإضافات متعددة، مثل: وحدة الخبرة، ووحدة النشاط، ووحدة المادة، وغير ذلك من المسميات. ورغم هذه الأسماء المتعددة للوحدة، فإن أغلب الكتاب يتفقون على أن الوحدة، سواء كانت للمدرس أم للتلميذ، عبارة عن تنظيم للمعلومات والأنشطة، يؤسس لتربية الفهم، وتكوين الاتجاهات، وتعديل السلوك.

وعلى ذلك يمكن القول أن طريقة الوحدات، هى إحدى طرق تنظيم المناهج، التى تعمل على تخطيط الحواجز بين المواد المختلفة، أو بين أفرع المادة الواحدة. وتتضمن طريقة معينة فى تنظيمها، بصورة تعمل على اكتساب التلاميذ للخبرات والاتجاهات المرغوب فيها، عن طريق قيامهم بأنواع مختلفة من النشاط، تتطلبها الوحدة لتحقيق أهدافها.

- وهناك الكثير من أنواع الوحدات، مثل:
- * الوحدة القائمة على أحد الموضوعات.
 - * الوحدة القائمة على التعميم.
 - * الوحدة القائمة على المسح «الوحدة الاستعراضية».
 - * الوحدة القائمة على إحدى المشكلات.
 - * الوحدة القائمة على الإدماج.
 - * الوحدة القائمة على التكامل.
 - * الوحدة القائمة على النشاط.
 - * الوحدة القائمة على الملاءمة .

بأنوراما التنظيمات المعاصرة للمنهج التربوي

لا نغالى مطلقاً إذا قلنا إن مدارسنا تمنى بالفشل يوماً بعد يوم، فى وضع الخططة التعليمية الجديدة، التى تصلح للتعامل فى عالمنا المعاصر، عالم التدفق المعلوماتى والتقدم التقنى، إذ لا تزال المدرسة تمارس التعليم على أسس، لا تختلف كثيراً عما كانت عليه الأمور، عندما عرفت المدرسة لأول مرة.

إنه لشيء مؤلم ومؤسف ومزعج، أن نرى مدارسنا واقفة مكانها، لا تتحرك قيد أنملة، وإذا حاولت، فإنها لا تستطيع، وسط المنافسات الهائلة، لبقية المؤسسات المجتمعية الأخرى.

بمعنى: لا تستطيع المدرسة حالياً، أن تتقدم كما ينبغى، لتؤدى الدور الواجب أن تؤديه كرائدة للتغير والتجديد. وأقصى ما تقوم به المدرسة الآن، القيام بنقل المعرفة التقليدية والتراث القديم، إلى أذهان التلاميذ، وذلك هو الدور نفسه الذى كانت تقوم به المدرسة من مئات السنين.

أيضاً، على الرغم من استخدام التكنولوجيا، بل قل اقتحامها لعدد من المجالات التعليمية والتعلمية، فإن المدرسة فى وضعها الراهن، تبدو عاجزة بدرجة كبيرة، من استغلال ذلك الوضع فى تحديث مناهجها، وتحسين أساليب التدريس المتبعة فيها، وبذلك لا تقدر المدرسة على مواكبة ركب التطور والتقدم، اللذين حدثا، ومازالا يحدثان، فى المجالات والميادين الأخرى خارجها.

حقيقة، لقد قدمت بعض المحاولات، وبذلت بعض الجهود فى مجال التجديد التربوى خلال السنوات الماضية، ولكن هذه الجهود، وتلك المحاولات، لم تأت بدماء جديدة لواقعنا التعليمى والتربوى. إن مدارسنا لم ترق بعد للمستوى المناسب، إذ مازلنا نلاحظ أن الأنماط التقليدية الأساسية للتربية هى هى، كما كانت منذ عشرات السنين، لم تصبها يد التغيير.

كما أن مناهج المدرسة - وهذا هو المهم - تنسم بالطابع التقليدى، فى الإعداد والتنفيذ، وبذلك لا تستطيع مسايرة متطلبات العصر. بالإضافة إلى ما سبق ذكره، يمكن الاستناد إلى عديد من المبررات التى تجعل التفكير فى تجديد دماء العملية التربوية وتحديثها، وفى بناء منهج جديد ليناسب العصر، أصبح ضرورة مهمة، وحتمة لازمة، من أجل منع العملية التربوية من الانزلاق إلى هاوية الركود والتخلف من ناحية، ومن أجل عصريّة المناهج من ناحية أخرى.

وفيما يختص بالدعوة لبناء منهج جديد يناسب عالمنا المعاصر، فإن أهم المبررات التى تقوم عليها هذه الدعوة، تتمثل فى الآتى:

١- التحدى الذى تواجهه التربية الآن،

تعتمد الحضارة المعاصرة بدرجة كبيرة على التربية، من أجل إنماء قدرات الأفراد، واستنفار طاقاتهم، كى يعيشوا بسلام فى عالم اليوم: عالم التغيير والتجديد، عالم الحركة والتوتر، عالم الأمل والرجاء، عالم الهيجانات والاسترخاء النسبى.

وعلى الرغم من التناقضات السابقة التى هى من سمات الخمسين سنة الأخيرة (ما بعد الحرب العالمية الثانية) إلا أن المدرسة يمكن أن تكون قوة رئيسية، وأن تلعب دوراً فعالاً ومصيرياً، لو أنها سارت فى الاتجاه الصحيح. ومن ناحية أخرى، لم يكن التحدى للتربية فى أى وقت من الأوقات، أكثر حدة مما هو عليه الآن، ويظهر التحدى للتربية بصورة سافرة على ضوء الاعتبارين التاليين:

(أ) إن المدارس جزء لا يتجزء من حياة الأمم وطريقة معيشتها.

(ب) ينبغى أن تكون التربية قوة اجتماعية إيجابية. (٤)

إن ما تقدم، يستوجب سرعة التفكير فى بناء مناهج جديدة لتناسب عالمنا المعاصر.

٢ - مجتمع ما بعد التصنيع:

إن مشكلات الانتقال إلى مجتمع ما بعد التصنيع، سواء في الدول المتقدمة أو النامية هي في جوهرها مشكلات اجتماعية وثقافية ونفسية، وإن اختلفت بالطبع صور هذه المشكلات في الدول الغنية عن صورها في الدول الفقيرة. فعلى سبيل المثال، من المشكلات التي قد تؤرق وتشغل بال الإنسان في مجتمعات ما بعد التصنيع، يمكن تحديد ما يلي: (٥)

- اغتراب الإنسان نتيجة التقدم الناجح للحركة الاجتماعية.
- الكآبة التي قد تسود صفوف العمال نتيجة الانتقال الناجح لبعضهم، خارج بنيتهم الطبقية.
- تلوث البيئة الطبيعية الناجم عن النمو التقنى السريع.
- انطلاق لشهوات النفس وملذاتها، دون وجود ضوابط حقيقية تنظم أو تحد من ذلك.
- تواكل بعض الأفراد علي الحياة الآلية السهلة، واعتمادهم كلية عليها.
- ظهور أزمات نفسية واجتماعية عند بعض الأفراد نتيجة الفراغ، قد تدفعهم إلى عنف ضار.
- إن المشكلات السابقة، يجب الاهتمام بها، وعدم إغفالها، وذلك من خلال منهج جديد، يخضعها للدراسة العلمية بروح العصر الذى نعيش فيه.

٣ - الاتجاه الأساسى لجوانب الثقافة:

تعنى الثقافة بأوسع معانيها، البيئة المصطنعة بأكملها التى يخلفها الإنسان بتأثير عمله فى العالم الخارجى، لذا فهى كل ما ترسب فى ذاكرة الفرد (الثقافة الفردية) أو فى الذاكرة المشتركة لأفراد المجتمع (كما يتجلى فى المكتبات، والمتاحف، والمعاهد، والأكاديميات)، وذلك نتيجة لآثار الخبرات، والتجارب السابقة (٦).

وحيث إن الثقافة هى الراسب المتخلف فى عقولنا، والتربية هى العملية التى يتولاها الأفراد أو المجتمع لتحديد تكوين وأبعاد هذا الراسب، إذًا فنحن أحوج ما

نكون إلى منهج جديد يراعى فى بنائه العناصر الأساسية للاتجاه الرئيس البعيد المدى والمتعدد الجوانب للثقافة، حيث تتمثل أهم هذه العناصر فى الآتى (٧):

- ضعف دور السلوك التقليدى، «الحدسى» (أى القائم على الحس العام) وزيادة دور السلوك العقلانى الصريح.

- تزايد الثقافة الحسية (أى التجريبية، والصناعية، والنفعية،....)، وضعف الروابط الأسرية بدرجة كبيرة، وربما الأخلاقية.

- تراكم المعارف العلمية والتقنيكية، وتزايد النفع بها.

- نزوع الأفراد والدول على حد سواء إلى زيادة ثرواتهم.

- تزايد وقت الفراغ بسبب المستحدثات التكنولوجية الموفرة للوقت والجهد.

- تقدم وارتقاء أهل الصفوة والإخصائيين من البرجوازيين والبيروقراطيين والتكنوقراطيين.

- تأسيس قواعد قانونية للتنمية الاقتصادية، والتغيرات التكنولوجية.

- تزايد الوعى بعالم شمولى، وليس عالماً جزئياً.

- التصنيع والتحديث على نطاق العالم كله.

- تزايد الكفاءة على المستويين: الفردى والقومى فى مجال العنف والتدمير.

- الامتداد الحضرى، وسكنى الضواحي، وبناء مدن كبرى جديدة.

- تناقص أهمية بعض المهن والحرف التقليدية أو النمطية، وظهور اقتصاد وثقافة ومؤسسات مجتمع ما بعد التصنيع.

- تزايد شمولية وعالمية الاتجاه المتعدد الجوانب.

- التفكير ذو التوجه المستقبلى، والحوار، والتخطيط.

- تعاظم عدد ودور المثقفين، وزيادة أسلوب صناعة القرارات والاتجاهات القائمة على المعارف غير المباشرة (الكتب - المحاضرات - التقارير)، مقابل الخبرة الشخصية.

٤- التربية مدى الحياة:

يجب أن تكفل التربية للإنسان إشباع حاجاته، وتحقيق طموحه وأهدافه؛ لذا فإن عبارة «التربية مدى الحياة» تعنى ببساطة أن التربية لا تنتهى بانتهاء التعليم الرسمى للفرد فى المدرسة، أو حتى فى الجامعة، بل تدوم بدوام الحياة، وتستمر مع استمرارها. وعليه، تتضمن التربية مدى الحياة، عنصرين: (٨)

أولهما: يتمثل فى استمرارية العملية التربوية بلا معوقات بهدف تحقيق ما يأمل إليه الفرد، وتنمية ما لديه من إمكانيات واستعدادات.

ثانيهما: فهو الإعداد لمواجهة المتطلبات العاجلة للفرد، فى وقت يتسم فيه العالم بالتحول الصارخ، والتغير الدائم السريع، بحيث أصبح من المستحيل أن يحكم حياة الفرد أو الجماعة معايير تربوية ثابتة.

لذا، تهدف « التربية مدى الحياة» من وجهة النظر التعليمية إلى إشباع حاجات الفرد الحياتية الضرورية لتساير لحظات عمره فى عصر دائم التغير، سريع الحركة، وذلك يقتضى من المسؤولين عن التربية تعديل المناهج بصفة دورية، بما يتناسب ودورها كما يجب أن تؤديه.

٥- تغيير العالم:

إن عملية تغيير العالم منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، حتى يومنا هذا لا تحدث بشكل موضوعى آلى بحت، وذلك لأن الإدارة السياسية تلعب دوراً رئيساً فى هذه العملية، يمتد مجاله من الجيو - سياسة العالمية والإقليمية إلى الدين وصراع الحضارات.

ونقتضى معرفة أبعاد التغير، الذى يسود رقعاً عديدة من العالم الآن، دراسة القوى التى تحاول جاهدة تغيير العالم. وجدير بالذكر أن بعض هذه القوى تعمل على توسيع رقعة التحرر، والحرية، والتقدم، بينما بعضها الآخر يعمل على إخضاع عملية التغير إلى هيمنة المركز الواحد. إن الاتجاهات السابقة تبدو أحياناً متقاربة فى بعض المواقف، وأحياناً تبدو متباعدة تماماً فى مواقف أخرى، ويتوقف ذلك على وجود مصالح مشتركة بينهما. وبعمامة، فإن تشابك هذه الاتجاهات، وتعدد مسالكها

ومناهجها، وتباين معدلات سرعة تحركها الذاتى، أثارت، وماتزال تثير مستويات جديدة وعديدة من التساؤلات والإشكالات.^(٩)

٦- ثورات العلم،

تتحد الصورة العامة لمستقبل التقدم العلمى فى ضوء التقارب الشديد، والاستفادة المتبادلة، بين ثلاث ثورات علمية، تحققت فى نهاية القرن الماضى، وبدايات هذا القرن الجديد، ألا وهى: الثورة المعلوماتية والثورة البيوجزيئية وثورة العلم. إن هذه الثورات تدعونا إلى التساؤل الجدى حول مصير الإنسان العامل فى ظل التقدم: العلمى والتقنى المذهلين، اللذين تحققا بالفعل. كما، تدعونا إلى محاولة معرفة الحدود التى ستفصل بين ماهية الإنسان البشرى الحى، والإنسان الآلى القادر بفضل ما أودعه فيه الإنسان من ذكاء إصطناعى، قد يتفوق يوماً على عقلية صانعه^(١٠).

إن ثورات العلم التى ظهرت، ينبغى أن تتحقق مردوداتها، بدرجة ما، فى كينونة وطبيعة المنهج التربوى، حتى لا يتهم بالتخلف، وحتى تتسم موضوعاته بالعصرية.

فى ضوء المبررات آنفة الذكر، فإننا الآن فى أشد الحاجة إلى منهج جديد ومعاصر، يراعى عند بنائه عملية التغير التى سبق الإشارة إليها، ويشير فى الوقت نفسه إلى المحاور العامة لعملية تغيير العالم، وذلك عند تقديمه للمتعلمين والدارسين.

ومن ناحية أخرى، يرى عديد من المفكرين والمشتغلين بالعلوم الاجتماعية وتطبيقاتها، أن دعاة الثورة العلمية والتكنولوجية قد نسوا العنصر الإنسانى الواعى، الإرادى، الإيمانى، فى الإنسان. أى البعد الفاصل والخاصية المميزة للإنسان - على تنوع الأنظمة الاجتماعية والمذاهب الفكرية - عن الآلة الصماء، وذلك يستدعى بالضرورة إعادة النظر فى مناهجنا، كى يراعى عند بنائها من جديد مبدأ مهماً وخطيراً ألا وهو: إنسانية الإنسان.

وعلى الرغم من الواقع غير المقبول للمناهج التربوية، والذى على أساسه قدمنا بعض المبررات للتفكير فى منهج تربوى جديد، يتوافق مع متطلبات الحداثة، فى عصر العولمة، فيجدر الإشارة إلى أن تأثيرات العولمة الإيجابية على المنهج التربوى،

يمكن تحقيقها من خلال توظيف الكمبيوتر وإنترنت فى التعليم. ولما كان عصر العولمة ذاته، يقوم على أساس التواصل بين الناس فى كل زمان ومكان، وذلك ما وفرته وسائل الاتصالات الهائلة، عبر شبكات إنترنت، فإنه يمكن استخدام هذه الشبكات فى تطوير التعليم بعامة، وفى تحديث المناهج بخاصة.

ومن منطلق اختلاف مفهوم التعليم باستخدام الكمبيوتر، عما كان عليه من قبل، اختلفت الأدوار التى يجب أن تقوم بها المناهج التربوية، إذ يندرج تحت أهدافها، الهدف الخاص بإكساب التلاميذ مجموعة من المهارات، التى تناسب العصر، والتى تجعلهم يتعاملون بوعى وذكاء وحكمة وفطنة، مع المتغيرات التى يموج بها هذا الزمان.

إن التحولات الهيكلية فى التعليم بمساعدة الكمبيوتر، لهى انعكاس لما حدث من تطور، فى أجيال الكمبيوتر ذاتها، وذلك أثر فى اختيار المواد المنهجية، وفى أساليب تدريسها. لذا، لم تعد المعلومات تسير فى اتجاه واحد، من المدرس إلى التلميذ، بل أصبحت المعلومات عن طريق الكمبيوتر ثنائية الاتجاه، وتعاونية، وذاتية الانضباط.

ومن ناحية أخرى، فإن التدفق المعلوماتى والتقدم التقنى، اللذين يمثلان السمة الأساسية لعصر العولمة، يتطلبان مناهج جديدة، يتم تعليمها بأساليب حديثة. وهنا، تظهر قيمة الكمبيوتر، حيث يستطيع التلميذ أن يتعلم بفاعلية، لأنه حتى وإن وقع التلميذ فى الخطأ، فلن يصاب بالحرج، ولكنه يقوم بتصحيح ذلك الخطأ، ويستمر فى تعلمه.

كما تعد خدمة البريد الإلكترونى بين المعلمين والتلاميذ من جهة، وبين التلاميذ بعضهم البعض من جهة أخرى، وسيلة مهمة فى فهم محتوى المنهج التربوى، وفى تجاوز الصعوبات التى قد يقابلها بعض التلاميذ، فى تعلمهم.^(١١)

إن المبررات آنفة الذكر، أسهمت بإيجابية فى تطور الفكر التربوى، وخاصة فى ظل التقدم الذى تحقق فى تكنولوجيا التعليم، الذى ظهر بقوة، فى سبعينيات القرن العشرين. وأيضاً، فى ظل تكنولوجيا المعلومات، التى ظهرت فاعليتها بقوة، فى العقد الأخير من القرن العشرين، حيث تتمثل هذه النوعية من التكنولوجيا، فى «جميع

الوسائل والأدوات التكنولوجية اللازمة لتسهيل الحصول على المعلومات وتبادلها وجعلها فى تناول المستفيدين بالسرعة والفاعلية المطلوبة»^(١٢).

ونتيجة لتطور الفكر التربوى، ظهرت تنظيمات معاصرة للمنهج التربوى، نذكر منها الآتى: (١٣)

أولاً: منهج الاتصال التفاعلى (المنهج الإنسانى)؛

فى ظل الأحداث السياسية الجارية، التى يموج بها العالم الآن، أدرك التربويون والمسؤولون عن التعليم أهمية تغيير وتعديل المناهج، بحيث يكون الهدف الأساسى والجوهرى لها هو الإنسان، وبذا يكون للمناهج بعد إنسانى يراعى حرية الاختيار والقول والفعل والنظرة للأمور عند الإنسان.

وقد يقول قائل: أليست المناهج بصورتها الحالية التى تتمركز حول نظم المعلومات، والتى تقوم على أساس نظام الحفظ والتلقين، هدفها الأساسى هو الإنسان؟

حقيقة، تهتم المناهج بصورتها الحالية ببعض جوانب نماء الإنسان، لكنها فى الوقت ذاته، تهمل جوانب أخرى لها أهميتها الخاصة فى حياة الإنسان.

أيضاً، تهتم المناهج بحرفة (صناعة) الإنسان، عن طريق صبه فى قوالب معدة لتحقيق ذلك الغرض، لذا لا نجد لبعض المجالات الحيوية فى البناء الفكرى والانفعالى والوجدانى والعاطفى للإنسان مكاناً فى المناهج بصورتها الحالية.

فعلى سبيل المثال: لا تتضمن المناهج حالياً المجالات التى تؤكد أهمية العدل، والحب، والحرية، والكرامة، والشعور بالجمال، والإحساس بظروف الآخرين، والثقة فى النفس، والإبداع والابتكار، وغير ذلك من الأمور التى تجعل الإنسان متفتح الفكر، بحيث يستطيع أن يطل برأسه على العالم الخارجى، وبحيث يفهم جيداً كل ما يحدث من حوله.

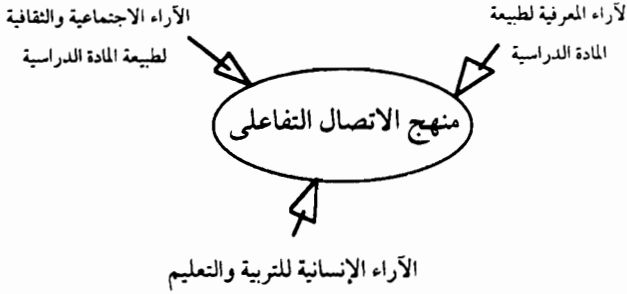
ويشتق هذا المنهج من ثلاثة مصادر رئيسية، هى:

١ - رؤية لطبيعة المادة الدراسية كما هى معروفة ومتداولة فى الحقل الاجتماعى (المجتمع).

٢ - نظرة معرفية أساسية للمادة الدراسية المطلوب تعليمها.

٣ - المدخل الإنسانى فى التربية والتعليم.

ويظهر الشكل التالى الآراء النظرية التى أثرت على أهداف المنهج الاتصالى:



ونلاحظ من مصادر اشتقاق منهج الاتصال التفاعلى، أنه يتفق مع منهج المواد الدراسية (المنهج التقليدى) فى الاهتمام بالمادة الدراسية، ولكنه يضيف إلى هذا الاهتمام، البعد الخاص بالآراء الإنسانية للتربية والتعليم. وبذا، ينقل هذا المنهج محور الاهتمام من المادة الدراسية، إلى المتعلم نفسه، على أساس أنه يمثل المخرج الرئيس لعملية التعليم والتعلم ذاتها.

ويعمل هذا المنهج على تحقيق الموضوعات التالية:

* التركيز على عملية الاتصال التى تحقق وجهة نظر المتعلمين، بشرط أن يتم بناء المنهج بالطريقة التى تحقق ما تقدم، وأن تكون الأعمال المرتبطة به، على درجة تأثير فعالة، وغير متوقعة سلفاً، ويتم دراستها بعد الحصول عليها دون تحيز.

* ينبغى أن يوجه الإهتمام أولاً وأخيراً للمتعلم، كما يجب أن نرفع من شأن عملية الاحترام المتبادل بين جميع الأطراف.

* ينظر إلى المتعلمين كمجموعة لديهم القدرة على التفاعل مع الآخرين، ويمكنهم أيضاً، تقويم أعمال الآخرين وتقويم مختلف الظواهر.

* ينظر إلى المدرس على أنه المرشد والموجه للمتعلمين لما له من خبرة واسعة عريضة، ولارتباطه الوثيق بالمناخ التربوى، لذا عليه مراعاة متطلبات المتعلمين.

✳ ينظر إلى الخبرات الأولية، التي يكتسبها المتعلم على أنها الزاد القوى والضروري، من أجل عملية الفهم، وتكوين الفروض العلمية تجاه أهداف المنهج، وبخاصة في المراحل المبكرة للتعليم.

ثانيا : المنهج التكنولوجي :

تعيش المجتمعات حالياً عصر التكنولوجيا، حيث يتأثر مسار وطبيعة التطور العام للدول والمجتمعات بالنمو المتسارع، لمعدلات الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية، والمدى الذي تستخدم به هذه المعارف، بقصد تطوير أساليب الإنتاج، وتحقيق المستوى الأمثل للأداء والتكيف للظروف المختلفة في مناسط الحياة المختلفة، بما يحقق رفاهية المجتمع والأفراد.

إن المظهر الأسمى لمصدر السلطة في عصر التكنولوجيا، لا يتمثل فقط في امتلاك الأرض والمال، وإنما أيضاً في العقل والإبداع اللذين يكتنان الإنسان من السيطرة على الطاقة واكتشاف تعدد مواردها، فلم يعد الإنسان يعتمد على الطاقة المادية فقط، بل تعداها إلى الطاقة النووية والطاقة الشمسية. كما أصبح الإنسان، أو أوشك، قادراً على إحداث منتجات جديدة، بأوصاف يستطيع أن يحددها مسبقاً، عن طريق هندسة الجينات والاستنساخ.

والمنهج التكنولوجي، مفهوم تربوي يعبر عن منظومة إنتاجية، تسعى إلى استخدام وتطبيق أساليب التكنولوجيا، وما تقتضيه من تشغيل منطقي للعمليات العقلية في عمليات التعليم والتعلم، وإلي تطويع الأجهزة والمعدات ذات القدرات الفائقة في عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات للعملية التعليمية، من خلال آليات ومواد وبرامج ذات أهداف سابقة التحديد، وإلى استخدام خطوات تنابعة في عملية التعليم مبنية على أسس من علم السلوك، بما يتضمنه من نظرية التعلم السلوكي والتعلم الشرطي التأثري أو الإجرائي Operant Conditioning .

والسمة الرئيسية في المنهج التكنولوجي هي إعتقاد التربويين والتكنولوجيين أن مواد المناهج التعليمية، عندما يستخدمها المتعلمون الذين وضعت خصيصاً لهم،

يجب أن تنتج كفايات معينة ومحددة يكتسبها المتعلم. وهذا الاعتقاد هو تقدم كبير عن الاعتقاد التقليدي السائد بأن مواد المناهج التعليمية ما هى إلا مصادر للتعلم، قد تفيد أو لا تفيد فى موقف تعليمى معين.

ويرى التكنولوجيايون أن مصممي ومطوري المناهج هم مهندسون تربويون كما قال بذلك فرانكلين بوبيت Bobbit منذ أكثر من نصف قرن، وكما أشار معاصره تشارترز Charters فى قوله «إن صناعة المنهج تضمن تحليل عمليات محددة... كما فى تحليل العمليات المتضمنة فى تسيير آلة ما».

ويهتم المنهج التكنولوجى بالنواتج والغايات أكثر من اهتمامه بالوسائل والعمليات الوسيطة، حيث يعرف بوفام Popham وبيكر Baker، المنهج التكنولوجى على أنه «كل نواتج التعليم المخططة التى تخضع لمسئولية المدرسة»، وأن «المنهج يشير إلى النواتج المرغوبة الناجمة عن التعليم». وبذا، نجد أن المنهج يختزل إلى الغايات (Ends)، والتعلم يختزل إلى الوسائط (Means). ومن ثم فإنه ينظر إلى المنهج والتعليم على أنهما مركبتان متميزتان تكونان عملية إنتاجية تؤدي إلى منتج يمكن قياسه، يسمى السلوك النهائى.

وفى هذا الإطار، ليس للمعلم أن يضع أهدافه، ولكن عليه أن يختار من بين أهداف موضوعة سلفاً، وبذلك فإنه ينظر للمعلم على أنه نوع من المهندسين، صناعته: هندسة المنهج ومكونات أخرى من منظومة الإنتاج التكنولوجية، التى تقود إلى كم كاف من المنتجات، والتى تخضع لمواصفات التحكم فى جودة المنتج Quality Control، وهذا يؤكد النظرة إلى المنهج على أنه سلوكيات مستهدفة.

ويرى سكينر Skinner أحد دعاة النظرية السلوكية - التى تقف وراء المنهج التكنولوجى - أن المنهج يصاغ فى ضوء أهداف سلوكية أو أهداف غائية.

ويصف (سكينر) دور المعلم على أنه دور المهندس الميكانيكى، حيث يصفه بأنه: «الشخص الذى ينظم لزميات واحتمالات التدعيم Reinforcement Contingencies التى فى ظلها يحدث إشراط آلى، يتجه التلاميذ بموجبه نحو

الأهداف المحددة». وينظر إلى الطريقة هنا على أنها جدول مستلزمات التدعيم التي يضعها صناع البرنامج. وفي هذا الإطار، ينظر إلى المتعلم على أنه منظومة استجابات، وإلى التعليم على أنه منظومة مؤثرات، وإلى المنهج على أنه نواتج تعلم مخططاً لها، تمثلها قوائم سلوكيات كيفية أو أهداف نهائية.

ولا ينظر (سكينر) ورفاقه السلوكيون إلى المنهج على أنه مركبة لمنظومة إنتاج تكنولوجياية فحسب، بل يرون التلميذ على أنه نوع من وحدات التعلم الميكانيكية الداخلة في عملية الإنتاج.

وطبقاً لجايرسى Gayrse فإن المنهج عبارة عن، متابعة من وحدات المحتوى تنظم بحيث يتم تعلم كل وحدة كإنجاز منفرد، ينبغي أن يحققه المتعلم، بعد تمكنه من الوحدات السابقة في المتابعة، حيث يتم تعريف وحدة المحتوى بأنها توصيف محدد لقدرة مفردة أو هدف سلوكي يقوم به التلميذ.

ويفترض هذا التعريف أن التعلم عملية ميكانيكية وخطية، وأن المتعلم ما هو إلا أحد الميكانيزمات (الآليات) الذي يتم إشرافه (Conditional) بإتجاه إحداث الاستجابات الصحيحة.

ويلاحظ أن السلوكيين وأصحاب نظرية تعديل السلوك يؤمنون تماماً بأن «كل السلوك يمكن التحكم فيه». وطبقاً لرأى (سكينر) فإن تكنولوجيا التعلم تساعد أكثر في زيادة إنتاجية المعلم، فهي تمكنه من أن يعلم أكثر من المادة التي يعلمها ولأعداد أكبر من التلاميذ.

ويمكن القول - مجازاً - بأن مفهوم المنهج كمنظومة تكنولوجياية يعود إلى العقود الأولى من القرن العشرين، حينما بذل التربويون جهوداً مضيئة لتطبيق المفاهيم الصناعية وأساليب الإدارة العملية في العمل التربوي بكل أبعاده، وتمثلت هذه الجهود في مراحلها الأولى في أسلوب شائع بين رجال الصناعة والإنتاج في ذلك الحين، وهو: أسلوب تحليل الوظيفة وأسلوب تحليل المهمة.

وفي السنوات الأخيرة اتسع مفهوم المنهج التكنولوجي، ليكون بمثابة مظلة تستظل

بها مفاهيم تربوية معاصرة، مثل: الأهداف السلوكية، التعليم الفردي الإرشادي، تحليل النظم، والأداء التعاقدى Contracting Performance ، تحديد المسئولية (المحاسبة) Accountability ، التعليم البرنامجي، واستخدامات الكمبيوتر فى التعليم، مثل: التعليم بمساعدة الكمبيوتر (CMI)، والتعليم المبنى على الكمبيوتر (CBE)، وما يصاحب دراسة الكمبيوتر من تدريب نظم المعلومات (INFORMATICS) .

ثالثاً، المنهج الأخلاقى

تتم عملية نقل القيم والآراء والأخلاقيات والمعتقدات إلى الأطفال والتلاميذ بصورة مستمرة، إذ عن طريق الأسرة والمدرسة والمؤسسات التربوية الأخرى، يتعلمون ما هو صواب وما هو خطأ، وبذا يدركون الطريق الأمثل الذى يجب أن يسلكوه.

وفيما يختص بدور المدرسة فى التأثير على أخلاقيات التلاميذ، فيكون ذلك من منطلق أدوار المناهج التى تقدمها بهذا الشأن. وعلى الرغم من أن المدرسة تكسب التلاميذ التربية الأخلاقية من خلال المناهج التى يتم تعليمها للتلاميذ، فإنها قد تسهم أيضاً دون قصد فى مساعدة التلاميذ على التفكير فى المسائل المتعلقة بالأمور: الفاسدة خلقياً، والغثة اجتماعياً، وغير السوية سلوكياً.

وهنا، يقتصر الحديث على ما ينبغى أن تقوم به المدرسة عن قصد بالنسبة لدور المنهج التربوى فى اكتساب التلاميذ التربية الأخلاقية. لذا، ينبغى إزاحة التأثيرات التى قد تتم دون قصد، ومحاولة ضبطها لتقع فى حدود الأطر، التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها عن قصد.

وعلى الرغم من أن جذور القضايا المتعلقة بالتربية الأخلاقية بمفهومها الواسع، يمكن ردها إلى مفكرى وفلاسفة الحضارات القديمة، فإن مجال التربية الأخلاقية قد شهد نماءً وتقدماً ملحوظين، نتيجة ظهور نظريات النمو الأخلاقى، ونظرية التعلم الاجتماعى، ونظرية التحليل النفسى.

وفى وقتنا هذا، توجه البحوث التربوية جل اهتمامها من أجل الوقوف على مدى الاستفادة من النظريات آنفة الذكر فى التربية الأخلاقية، وذلك بعد التأكد من صلاحية وفعالية تلك النظريات بعد تنقيحها، بما يتوافق مع طبيعة المواقف التربوية.

حقيقة، إن التباين فى نظام التعليم يكون له مردوداته الإيجابية أو السلبية بالنسبة لقضية إسهام المنهج فى التربية الأخلاقية، ولكن القضية أخذت مؤخراً فى التصاعد نحو الاتجاه الإيجابى، الذى يؤيد فكرة إكساب التلاميذ مقومات الأخلاقيات، من خلال المناهج التى يتعلمونها، وإن كانت لا توجد رؤية واضحة نحو المنهج الأخلاقى The Moral Curriculum من حيث : أهدافه وطرائق تدريسه وأساليب تقويمه.

وعندما تقوم السلطات التعليمية العليا بتخطيط المناهج الدراسية، لا يكون للمعلم أو المتعلم أية أدوار تذكر بالنسبة لعملية تخطيط هذا المنهج، ولكن فى ظل التنظيمات الحديثة للمناهج، يتم تحديد محتويات المنهج على ضوء عملية المحاورات بين المعلم والمتعلم، وحسب رؤية كل منهما.

تأسيساً على ما تقدم، تقوم المعرفة فى المنهج التقليدى على أساس الأنظمة الأكاديمية التخصصية، التى تتحمل المدرسة العبء الأكبر فى تعليمها للتلاميذ، بينما ترتبط المعرفة فى المنهج الحديث بأنماط السلوك، التى يكتسبها التلميذ ككائن حى من المجتمع والمدرسة على السواء.

وإذا نظرنا إلى المنهج كتتابع من الخبرات فى صورة نظمها المؤسسات التربوية، ووضعتها فى قالب رسمى له أهدافه المحددة، فعلينا الاهتمام بالعمل الاجتماعى لتحديد هوية المجتمع والبناء الاجتماعى له، ولعرفة قيود المجتمع والمظاهر النفسية والاجتماعية للنظام السائد فى المجتمع. أيضاً، علينا الاهتمام بالموضوعات التى تتصل بعملية الاختيار ومضامينها النظرية ومفاهيمها المتقاة. وبذا، نستطيع إدراك أسس الاختيارات الأخلاقية، والقيم التى تحكم هذه الاختيارات عند المراهقين. وكذلك، علينا الاهتمام بإبطال أثر الخبرات غير السوية المترسبة فى سلوك المتعلمين، وبذا يمكن

تشجيعهم على التخلي على التأثيرات السيئة لتلك الخبرات، والعمل على إكسابهم بعض المفاهيم عن التغيير الاجتماعى التى تساعدهم علي تكوين المفاهيم الخاصة بالتربية الأخلاقية بلغة اجتماعية سهلة وبطريقة جيدة.

وباختصار ، علينا أن نكسب المعلمين والمتعلمين على السواء (ما يجب). ومن المتوقع أن يكتسب التلاميذ بانتهاء دراستهم للمنهج الأخلاقى، الأمور التالية:

- * اتباع المسلك الأخلاقى فى حياتهم الخاصة والاجتماعية.
- * تقدير قيمة العمل الإنسانى، سواء أكان ذلك ذهنياً أم يدوياً.
- * معرفة الخصائص المميزة للثقافة القومية، ومعرفة دورهم فى تطويرها.
- * تكوين وجهات نظر تقويمية فيما يتعلق بالمشكلات، التى تعترى ثقافتهم.
- * معرفة دور الثقافة فى إنماء وإثراء المجتمع.
- * تقدير أهمية الشرعية الدولية ومبادئ ومناشط هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها المختلفة.
- * القدرة على إصدار الأحكام الدقيقة على الأحداث الجارية على المستويين المحلى والعالمى.

رابعاً: المنهج القومى

يعد المنهج القومى The National Curriculum من أبرز المحاولات التى قدمت لإصلاح حال التعليم فى إنجلترا فى الثمانينيات. ويرى أصحاب هذا المنهج أن رؤيته للمضامين التربوية التى يحتوئها بعيدة المدى، لذا فإن تأثيراته التربوية قد تستمر حتى السنوات الأولى من القرن الحادى والعشرين.

لقد قدم المنهج القومى فى أواخر الثمانينيات (١٩٨٨) كمحاولة لإصلاح التعليم، ولكنه قوبل فى البداية باستهجان شديد، ممن رأوا فيه مجرد ترتيب معقد ومشوش لأفكار ونظم، تم وضعها فى عجلة وسرعة، ترتب عليها وجود كثير من التناقضات.

وفى المقابل، رأى مؤيدو المنهج القومى أنه السبيل لإصلاح حال التعليم فى إنجلترا، لأنه قام على أساس سياسة موحدة ومدرسة بترو لإدخال عناصر المناقشة

والخصخصة والانتقاء فى نظام التعليم. لذا، فإنهم يرون احتمال استمرار المنهج القومى، رغم ما قد يحدث فى السلطة التعليمية من تغييرات أو تعديلات، كما يؤكدون أنه قد يشكل أحد التحديات للإدارة لعقد من الزمان أو أكثر.

لقد ظهر المنهج القومى كملمح أساسى فى التعليم المدرسى الحديث والمحلى. وعلى الرغم من معارضة المعلمين المبدئية لبعض الأفكار والمفاهيم المدرجة به، فإنهم شرعوا بمهارة واقتدار فى تحمل مسئولية المهام الخاصة بإعداد التنظيمات والإجراءات وآليات الاستشارة ومشروعات عمل المنهج القومى وخطط تدريسه وتعليمه.

مرتكزات بناء المنهج القومى:

يمكن بناء المنهج القومى فى ضوء المرتكزات التالية:

(١) يوجد إجماع بين التربويين على تأييد مفهوم وجود منهج موحد لكل التلاميذ فى سن ٥ - ١٦ سنة، بغض النظر عن أصولهم أو موقعهم الجغرافى. ويمثل هذا توسعاً منطقياً لمبدأ التعليم الشامل، ويرمز فى الوقت نفسه إلى انتهاء سياسات المنهج، التى تمعن فى الأخذ بفكرة التخصص الدقيق (وبخاصة فى المرحلة الثانوية) والتى كانت السبب المباشر وراء تدنى مستويات عديد من الشباب فى مجالات كثيرة.

(٢) يقدم المنهج القومى إطاراً عاماً للمحاورات والمداولات التى تتم على المستوى القومى، مما يوضح للتلاميذ والآباء مدى طموحات وخطط هذا المنهج.

وبجانب اهتمام المنهج بالتنمية فى المجالات الحيوية (كالصحة مثلاً)، يوجد ضغط متزايد كى يتضمن المنهج إعلاناً بالممارسات المغلقة والسرية الخاصة بأهداف التعليم، والتى تلقى الضوء على خطط التعليم وسياساته.

(٣) قد يولى المنهج القومى اهتماماً كبيراً بفن التعليم (البيداغوجيا)، وذلك على أساس أن التخطيط الجماعى والتعاونى من قبل المعلمين، قد يقودنا إلى خطط عمل أكثر إبداعاً ومدرسة بشكل أفضل.

ويكمن الخطر الحقيقى على المنهج القومى فى الفترة التى تعقب تصميمه، إذ قد يصاب المنهج بالجمود للاعتقاد بأنه منهج كامل وثابت وغير قابل للتغيير، على أساس ما قضى من وقت وجهد كبيرين فى إعدادة وبنائه.

(٤) يستطيع المنهج القومي التغلب على المشكلات، التي يواجهها عديد من التلاميذ عند انتقالهم، من مدرسة لأخرى فى منطقة جغرافية مختلفة، أو المشكلات التى تعود إلى الخبرة التى يمر بها كل التلاميذ وهم ينتقلون من مرحلة لأخرى، لأن التحويل أو الانتقال يكون مؤذياً وضاراً بشكل خاص، عندما تختلف بيئة التعلم اختلافاً جذرياً.

وفيما يختص بعدم التواصل فى المنهج: أشارت الدلائل إلى أن انحدار مستويات تحصيل التلاميذ عند الانتقال من مرحلة لأخرى يعود إلى استغراق التلاميذ لعدة سنوات فى دراسة مواد دراسية منفصلة فى مرحلة ما، حيث لا يكون لهذه المواد أية علاقة اتصال بما يتم تدريسه فى مرحلة تالية. وبذا، يسهم المنهج القومي فى تنفيذ الفكرة القديمة السائدة فى المدارس الثانوية، وهى: «البدء من جديد» بسبب تطبيقه لاستراتيجيات حفظ السجلات والربط بين المراحل، التى تجعل عملية التعليم متصلة.

(٥) تتمثل أهم مهام المنهج القومي فى التوقعات والطموحات، التى يمكن للتلاميذ تحقيقها عندما يدرسون هذا المنهج. لذا، يبرز المنهج القومي المواهب الكامنة عند الأفراد، فلا تكون الموهبة الأكاديمية صفة نادرة بين التلاميذ. أيضاً، يتيح المنهج القومي لغالبية التلاميذ الفرص المناسبة للحصول على مستويات أعلى فى الأداء.

وعلى الرغم من أن المنهج القومي يتيح لغالبية الأفراد الفرص المناسبة للوصول إلى مستويات أعلى فى الأداء، والتحصيل، فإن هناك بعض نواحي القصور فى البعد الخاص بالتقييم، وتتمثل أهم هذه النواحي فى الآتى:

- التعميم الخاطئ وسوء الفهم لمصطلح القدرة، وتقييمها فقط على أساس القدرة العالية والمتوسطة والمنخفضة.

- يبرز المنهج القومي المشكلة الخاصة بقضية التقييم والاختبارات، لأنه على الرغم من أنه يتيح الفرص المناسبة الكثيرة لتحسين الأداء، فإن هذا الإنجاز ليس مطلقاً، ويتطلب وضع حدود قصوى وحدود دنيا لمستويات الأداء. ولكن افتراض أن بعض التلاميذ قد لا يستطيعون تحقيق مستويات بعينها، أو افتراض عدم قدرتهم على تجاوز مستويات محددة، يظهر مشكلة التوقعات المتكررة خلال المستويات العمرية بشدة لم يسبق لها مثيل.

- يتطلب المنهج القومي الوعي الكامل والفحص الناقد من قبل المعلمين للتغلب على الصعوبات الخاصة بالتقييم، إذ أصبح من الصعب حالياً وضع مهام تقييمية (الاختبارات) محايدة تماماً للجنس (بنين/ بنات) مهما كان الأسلوب المستخدم، بسبب التحيز في أغلب الأحوال للبنين.

وعلى الرغم من نواحي القصور آنفة الذكر، فإنه في حالة الأخذ بالمنهج القومي، يكون للمدرسة استقلالها النسبي، بصرف النظر عن السياسة التعليمية، التي تقرها الحكومة. وفي هذه الحالة، يتعين على المدرسة تحديد المدى، الذي يمكن عنده الأخذ بأسلوب سجلات التحصيل التفصيلية، الذي يمثل أحد أساليب التقييم التقديمية القليلة، التي تم إقرارها والأخذ بها لإصلاح حال التعليم في الثمانينيات، والتي تهدف في الوقت نفسه تدعيم ميول التلميذ وتوجيه اهتماماته نحو الأفضل. لذا، يمكن تدارك وعلاج نواحي القصور التي سبق الإشارة إليها.

ويجدر التنويه إلى استخدام مدخل المواد الدراسية في بناء المنهج القومي، على أساس أن هذا المدخل يحفز التفكير الابتكاري والإبداعى عند التلاميذ، قد لاقى نقداً عظيماً الشأن، لقصوره في تحقيق الآتى:

(١) يولى المنهج القومي اهتماماً كبيراً بالربط الأفقى بين المواد الدراسية، ولكن ذلك قد لا يتحقق بدرجة كبيرة في حالة استخدام (مدخل المواد الدراسية).

(٢) بناء المنهج القومي على أساس (مدخل المواد الدراسية) قد لا يتوافق مع نظام اليوم المتكامل في المدارس الابتدائية.

(٣) لا يكون (مدخل المواد الدراسية) مناسباً لبناء المنهج بالمرحلة الثانوية، وذلك يجعل الانتقال التدريجى والتتابعى فيما بعد المرحلة الثانوية، خلال المرحلة السنية ١٦ : ١٩ سنة، أمراً غاية في الصعوبة، وقد تقابله عقبات عديدة.

(٤) يحول (مدخل المواد الدراسية) عملية التقييم في المرحلة الثانوية إلى النظام التقليدى القديم فى التقييم، إذ يتم تقييم كل مادة بمفردها.

(٥) يحد (مدخل المواد الدراسية) من مدى الخيارات والبدايل الإضافية، التي يعد عديد منها ضرورياً لبناء منهج بدايات القرن الحادى والعشرين.

خامساً: المنهج الخفى،

على الرغم من إمكانية وضع تصور للمحتوى، الذى يجب أن تقوم المدرسة بتدريسه، وأهداف تعليم هذا المحتوى، ومداخل تدريسه، وأساليب تقويمه، فإن ذلك ليس بنهاية المطاف بالنسبة لهذه القضية، إذ يمكن للمدرسة أن تقوم بتدريس أكثر، أو أقل مما يفترض أن تقوم بتدريسه.

أيضاً، على الرغم من أن ما يتم تدريسه فى المدرسة يتسم بالعمومية، فإن مقداراً كبيراً منه، يبدو وكأنه غير واضح. والسبب، لا تقدم المدارس منهجاً واحداً للتلاميذ، وذلك ما يوضحه الحديث التالى :

من الحقائق العامة عن التعليم أن الأطفال يقضون جزءاً كبيراً من طفولتهم فى المدرسة، وبمرور الوقت يتخرج التلميذ من المدرسة الثانوية، بعد أن يكون قد قضى تقريباً ما يعادل ٤٨٠ أسبوعاً أو ١٢٠٠٠ ساعة فى المدرسة، وخلال تلك الفترة، يكون الطالب غارقاً فى معرفة ودراسة ثقافة بعينها، تمثل بالتأكيد جزءاً من طريقة وسلوك حياتنا، التى غالباً لا نتناقش فيها فيما بيننا.

وفى تلك الثقافة التى تسمى أو نطلق عليها مجازاً التعليم، يوجد غالباً أهداف عامة واضحة وصريحة، مثل تعليم الأطفال كيفية القراءة والكتابة والحساب، بالإضافة إلى تعلم شيء عن تاريخ البلد. وبالطبع، توجد بجانب الأهداف الصريحة أهداف أخرى تكون مرتبطة بالمنهج الواضح الذى توفره المدرسة لتلاميذها.

بمعنى: توجد أهداف صريحة للمواد الدراسية التى تقدمها المدرسة، كما توجد أهداف خفية أو ضمنية لتلك المواد، قد لا تظهر داخل المدرسة أو فى الدروس التى يقوم المعلمون بإعدادها وتعليمها.

وتتحقق كل أو بعض أهداف المقررات الدراسية التى تقدمها المدرسة للتلاميذ. لذا، عندما تقدم المدرسة إلى المجتمع قائمة بالمواد التعليمية، فإنها بذلك تعلن عما سوف تقدمه للتلميذ، فيمتلك بذلك المبدأ الذى على أساسه يختار ما يريد أن يتعلمه.

ولكن: هل هذا كل ما تقدمه المدرسة؟ وهل تتضمن قائمة المواد التعليمية التى تعلن عنها المدرسة كل ما تقدمه للتلاميذ؟

إن إجابة هذه الأسئلة واضحة، وهى لا، ولعل أعمال (دربين Dreeben) و(جackson) و(سarasون Sarason) وغيرهم قد أمدتنا بتحليل مكثف وشامل لما عرف حديثاً باسم المنهج الخفى Hidden Curriculum.

لقد ركز (دربين) على الأبعاد الاجتماعية للمنهج الخفى، بينما إتجه بإهتمام (جackson، ساراسون) إلى المظاهر النفسية للمنهج الخفى. فالمدارس تجعل التلاميذ على دراية بمجموعات من التوقعات الأكثر عمقاً فى المناقشة، والتي تبقى تأثيراتها طويلاً. وهذه التوقعات هى ما يجادل عليها البعض، ويزعمون أنها التوقعات نفسها التى يوفرها المنهج الصريح للمدرسة. ولنأخذ كمثال، جانباً من جوانب سلوك الإنسان: وهو ما يعرف بالسلوك الأولى (*).

يمكن خلق بيئة مدرسية يظهر فيها السلوك الأولى الذى يعد أحد التوقعات، التى تزداد أهميتها، نظراً لطبيعة الأطفال الخاصة. وعندما ينتظم التلاميذ فى البيئة المدرسية، فمن المتوقع أن يظهروا قدراً كبيراً من تحمل المسؤولية عند التخطيط لمستقبلهم. ومن المتوقع أيضاً، أن يقوموا بتحديد أهدافهم وتحديد المصادر التى يحتاجون إليها من أجل تحقيق ما يتطلعون إليه. لذا، يجب أن يكون أحد الأهداف العامة للمدرسة، هو مساعدة الأطفال على التخطيط للمرحلة التعليمية المتحقين بها، ليستطيعوا التخطيط لمستقبل حياتهم، وبذا يحققون أهدافهم واهتماماتهم عندما يتركون المدرسة. ويعتبر ما تقدم، من الأهداف الكبرى التى ينبغى أن تهتم المدارس بها. ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تنمية السلوك الأولى عند التلاميذ، وجعله ممكناً بطرق عديدة، ليكون كجزء مهم من ثقافة التعليم.

ولكن المدرسة - فى أغلب الأحيان - تشجع السلوك المسايير (***)، وتهتم به أكثر من تهذيبها للسلوك الأولى. ولعل ما يؤكد ذلك أن الأشياء المهمة التى يجب أن (*) السلوك الأولى هو السلوك الذى يكتسبه الطفل من البيئة المحيطة به قبل التحاقه بالمدرسة. (***) السلوك المسايير هو السلوك الذى يقوم به الطفل ويكون مواكباً لسلوك جماعة الرفاق فى المدرسة، وبذلك يستطيع أن يعيش ويتعايش معهم كفرد فى جماعة لها الآراء والتوجهات المشتركة نفسها. وقد يمثل السلوك المسايير فى السلوك الذى تحدده المدرسة وتسعى لإكسابه للطفل، فإذا تحقق ذلك، يكون كعضو فاعل ومتفاعل مع البيئة المدرسية.

يفعلها التلاميذ فى اللقاءات الأولى بالمعلم، باتت تتمثل فى إمداده بما يحتاجه من معلومات عنهم أو بما يتوقعه منهم. وأفضل طريقة لعمل ذلك هو أن يقوم التلميذ بإعطاء المعلم فكرة واضحة عن آماله وطموحاته، وما يسعى إليه من وراء دراسته، ليعرف المعلم ما يستطيع أن يقوم به، أو ما يمكن أن يقدمه للمتعلم لتحقيق ذلك .

إن تكليف التلميذ بالبحث عن المعلومات يعد أمراً مقبولاً، فالفرد بالتأكيد يريد أن يعرف شيئاً عن التوقعات العامة. وعليه، تتمثل المسألة فى محاولة تحقيق التوقع، والحاجة لمقابلة هذا الوضع فى أشد المواقف احتمالاً للحدوث. وهذا الاتجاه لتشجيع السلوك المسابر، هو غالباً ما تغطيه البرامج التى تستخدم فى أساليب تعديل السلوك .

إذاً، القضية ليست فى وجود أو عدم وجود مؤسسات ثقافية لا تلتزم بالإجراءات اللازمة لمراقبة السلوك الإنسانى للعاملين بها، إذ إن إثابة أو عقاب هؤلاء الذين يمثلون جزءاً من المؤسسة، بات حقيقة واقعة وفقاً لمستوى أداء كل فرد.

وبالنسبة للمدرسة كمؤسسة تربوية، يكون السؤال حول جدوى الثواب والعقاب، بمثابة أمر لا وجود له، أو يكون غير ذى معنى، إذا تم تدريس بعض جوانب الثقافة دون تقديم إجراءات مرشدة للنجاح، ولكن يكون السؤال وجوباً ولازماً، عند التعامل مع انحرافات الحالات كلها، وإعطاء نظام الخدمة الصريحة.

وتتمثل المسألة الكبرى فى إلقاء الضوء على مدى قيام المدرسة بوظيفتها الواضحة، ومدى استفادتها من الوسائل المتقدمة المناسبة فى الإدارة، والتى تسهم فى تحقيق بعض أهدافها. ولكى يتم ذلك، يجب عمل محاولات جادة لمعرفة ماهية الوسائل المناسبة لاستخدام نظام الانتفاع بالوسائل الفعالة لقيادة التلاميذ، بشرط ألا ينطبع فى أذهاننا أن الإثابة هى الأسلوب الرئيس ، الذى يتم عن طريقه التأكيد على السلوك المسابر وتدعيمه. إن العوامل التى تدعم بعض السلوكيات تكون حساسة وخطيرة فى بناء المعرفة، ولها دلالة بالنسبة للطرق التى عن طريقها يتم تحديد الأدوار فى المدرسة.

وتوجد مجموعة من الأدوار التربوية، التى يمكن التعبير عنها ومناقشتها، وهى تختص بموضوع الإثابة، حيث نركز فى هذا الصدد على السلوك المسابر.

ويقدم نظام الثواب للأطفال شيئاً من زيادة أو نقص حجم أو شدة الثواب من أجل

إظهار السلوك المرغوب فيه بأقل تكلفة ممكنة. وبصرف النظر عن نوع أو حجم الثواب، فإن المشكلة ستظل قائمة، وهى: إن المدرسة ترغب فى تعديل سلوك الطفل (السلوك الأولى) لكى يتوافق مع أهداف لم يكن له يد فى صياغتها، ولا تمثل له أى مغزى مهم أو معنى حقيقى .

والآن وفى بعض الجوانب، فإن استخدام الثواب لتدعيم السلوك أو التحكم فيه، فهو بمثابة جزء مهم فى ثقافتنا الخاصة والثقافة الإنسانية العامة. ولطالما أن هناك عادات وأعرافاً وتقاليد وقيماً ومبادئ والتزاماً أخلاقياً فى الثقافة، فسوف يكون هناك أشكال للسلوك يتم الموافقة عليها وإثابتها، وأشكال أخرى يتم رفضها وعدم إقرارها وتوقيع العقاب عليها.

سادساً: المنهج الصفري؛

قد يكون هناك شئ من التناقض عندما نكتب عن منهج ليس له وجود بعد، ولم تحدد معالمه بعد، فإذا كنا نهتم بنتائج البرامج المدرسية وبدور المنهج فى تشكيل هذه النتائج، فمن الأفضل ألا نكتفى بالمنهج الواضح والخفى للمدرسة فقط، ولكن يجب أخذ مالا تقوم المدارس بتعليمه أيضاً.

وفى هذا الصدد، يمكن أن تكون أهمية مالا تقوم المدرسة بتدريسه، يعادل وعلى الدرجة نفسها، ما تقوم المدرسة بتدريسه بالفعل، فالجهل ببساطة ليس عاملاً محايداً تماماً، لما له من تأثيرات مهمة على أنواع الاختيارات التى يأخذها الإنسان فى الاعتبار، وعلى البدائل التى لا يمكن أن يختبرها الفرد، وعلى المنظور الذى من خلاله يمكن أن يرى الفرد المشكلة أو الموقف، فغياب مجموعة من الاعتبارات أو المنظورات Prospective أو عدم القدرة على استخدام عمليات بعينها لفهم محتوى ما، لسوف يؤثر حتمياً وبدرجة كبيرة على ما يمكن أن يهتم به الفرد؛ فالمنظور الضيق أو التحليل البسيط هو النتيجة الحتمية للجهل.

وبمناقشة هذه الرؤية، نقول: إن الموضوعية والعقلانية تقتضيان ألا ينحاز الفرد لبعض الأمور، وأن يكتسب فى الوقت نفسه بصيرة واعية ببعض المشكلات

أوالموضوعات. لذا، ينبغي أن تكون إحدى وظائف المدرسة هي إضعاف التحيز، وتشجيع الحكمة، وتنمية القدرة على استخدام مدى واسع من طرق التفكير.

ويتطلب ذلك إختبار برامج المدرسة، من أجل تحديد مجالات ذلك التفكير، وتلك المنظورات غير المتوافرة حالياً، ومن أجل التأكد بثقة من أن هذه التجاوزات والإغفالات Cmissions لم تكن نتيجة للجهل، لكنها نتيجة لسوء الاختيار.

ويوجد بعدان مهمان يجب أخذهما في الاعتبار عند تعريف المنهج الصفري The Null Curriculum، وأحد هذين الاعتبارين هو العمليات العقلية، التي تؤكد عليها أو تتجاهلها المدرسة، والثاني هو المحتوى أو مجالات الدراسة المتاحة وغير المتاحة في منهج المدرسة.

ولنتناول الآن مناقشة العمليات العقلية التي ينبغي أن تؤكد بها البرامج التعليمية، تؤكد الدراسات في مجال التربية في المدارس العامة والجامعات وفي برامج التعلم غير النظامية على أهمية تنمية العمليات الإدراكية، ويعتقد أن الإدراك هو عكس العاطفة، والعاطفة هي بدورها عكس النشاط النفس حركي Psychomotor. ويعتقد أن هذه الثلاثية تستنزف النظم الأساسية للعقل. فالإدراك يتعامل مع التفكير، والعاطفة تتعامل مع الإحساس، والنشاط النفس حركي يتعامل مع العقل أو مهارة الأداء.

وبمعزل عن المشكلة المتأصلة في تجسيد الفروق بين التفكير والإحساس والأداء، فإن الإدراك نفسه قد أصبح يعنى التفكير بالكلمات أو بالأرقام، عن طريق استخدام الخطوات المنطقية لتنظيم وتناول هذه الكلمات أو الأرقام، مع عدم التفكير في المعنى العام لها. ولقد كان اصطلاح (إدراكي) يعنى في الأصل، العملية التي يصبح من خلالها الكائن الحى على وعى بالبيئة، ويعطى قاموس علم النفس هذا التعريف بأنه : «اصطلاح عام يستخدم من أجل تحديد كل العمليات التي تتضمنها المعرفة». وهو يبدأ بالوعى الحالى بالأشياء ليشمل جميع أشكال القوى العقلية. وفي أدب التربية، يحظى المصطلح بالاهتمام المناسب، وفي العملية التي نعتبرها تفكيراً قد تتضاءل قيمة المصطلح، وهكذا يوجد تجاهل لقيمة الإدراك، على الرغم من أهميته في المحاضرات التربوية.

وما ينبغي أن تؤكده، برامج المدرسة هو تنمية المفهوم المحدد للتفكير، فالأرقام والكلمات لا تقدم كل التفكير، وليس كل التفكير بمثابة قانون ثابت.

ولعل أغلب النماذج التي أنتجها الفكر غير لفظية وغير منطقية، وهذه النماذج تعمل فى، أو من خلال الطرق السمعية والبصرية والاستعارية والتحليلية، وهى تجمع أشكال الإدراك والتعبير، التى تتعدى بكثير المعايير المفروضة المنطقية أو الأشكال الاستدلالية، أو الرياضية للتفكير. فعندما لا يتوافر الاهتمام بالعمليات العقلية والأشكال الخاصة بالتفكير أو يكون ضئيلاً، فمن غير المحتمل أن تتم تنميتها داخل البرامج المدرسية، رغم إمكانية تحقيق ذلك خارج المدرسة. وتكون النتائج داخل المدارس بالنسبة للتلاميذ غير ذات دلالة عندما تكون أشكال الفكر والتعبير عنه غائبة، أو لها أفضلية ضئيلة. لذا، يجب أن تركز المعايير المستخدمة لتقييم الكفاءة العقلية على أشكال التفكير والخبرة المتوافرة أو المتاحة. وهكذا، فإن غياب أو تجاهل الأشكال غير المتصلة للمعرفة فى البرامج المدرسية، لا يؤثر فقط فيما يمكن معرفته والتعبير عنه فى المدرسة، ولكنه يؤثر أيضاً فى المعيار الذى من خلاله يمكن فهم الكفاءة الإنسانية والذكاء.

وعندما ننظر إلى المناهج المدرسية بعمق، ونفحص المدى الكامل للعمليات الذهنية، التى يمكن أن يظهر فيها الاتساق، يبدو للوهلة الأولى أن مدى بسيطاً من هذه العمليات، هو الذى يتم التأكيد عليه. أيضاً، يشير العمل الشيق الذى يحدث فى مجال علم نفس المخ إلى أن لكل من نصفى المخ وظائفهما الذهنية الخاصة، وأن هذه الوظائف تسهم فى تقوية أو كف أو إضعاف ما أشرنا إليه بالعمليات العاطفية.

لقد أظهر الدارسون لوظائف المخ أن الجانب الأيسر من المخ، هو مركز الكلام، وهذه حقيقة معروفة منذ القرن التاسع عشر. ثم أظهروا حديثاً أن ما كان ينظر إليه قديماً على أنه النصف الأصغر من المخ ليس صغيراً على الإطلاق، فالنصف الأيمن من المخ يعطى التحديد لعديد من عمليات الاستبصار، فهو مركز الفكر الشاعرى والاستعارى، وهو مكان الأشكال المركبة للأشطة العقلية.

ولقد أشار (ريكو Rico) لذلك فى استنتاجاته إلى مجال النشاط العقلى، والتى

كان لها أثر كبير فى السنوات الأخيرة الماضية. وهذا البحث أمدنا بمنظار مفيد لفحص ما تقدمه البرامج المدرسية، وبذا يمكن الوقوف على ما تنميه وما تجاهله هذه البرامج. فإذا كنا مهتمين فى المدارس بتنمية التفكير الابتكارى، وإذا كنا مهتمين بتنمية العمليات التى تمهد الطريق للاختراع، فإنه يبدو من المعقول أن يمد المنهج المدرسى الأفراد بالفرص المناسبة لاستخدام هذه العمليات خلال مسار عملهم الطويل.

ومن الممكن أن تشجع هذه العمليات كل القائمين بعملية التقويم التربوى، ويتطلب ذلك أن تهتم المدرسة بالأنشطة المنهجية المخططة، وبخاصة الاختبارات المستخدمة.

إن إهمال مثل هذه العمليات داخل المدرسة - بافتراض أنه لا يتم تشجيعها خارج المدرسة - قد يؤدى إلى شىء من السطحية فى التفكير والإدراك، مما يعوق فهم هذه الموضوعات والأفكار التى تمثل النماذج الاستعارية للتفكير.

سابعا: المنهج العالمى؛

ينبغى أن يدرك كل إنسان أننا نعيش الآن كجيران فى عالم واحد. فبعد التقدم التكنولوجى الهائل، الذى ألقى المسافات بين الدول، وساعد على عملية الاتصال بين الأفراد، أصبحت الأحداث التى يموج بها العالم فى وقتنا الحاضر متداخلة ومتشابكة، ويؤثر ويتأثر كل منها بالآخر، ولا يمكن عزل أى منها عن بقيتها.

بسبب ما تقدم، نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن العالم بات مفتوحاً لكل الاتجاهات والتوجهات والاجتهادات والآراء، بحيث أصبح كل إنسان أو جماعة أو مجتمع يستطيع أن يعبر عن ذاته، بما يتوافق مع أهدافه وأغراضه وآماله وطموحاته.

وعلى الرغم من أنه لا يوجد حجر أو قيود حالياً على الاتجاهات والتوجهات والاجتهادات والآراء، فإنه لن يتبقى منها غير الأقوى أثراً وفاعلية، والأكثر نفعا وفائدة للإنسان، مهما كانت هويتها أو جهة إصدارها.

من المنطلق السابق، أصبح للتربية دورها المؤثر الذى يسهم فى تصحيح المفاهيم، التى تقاوم أو تقف موقفاً عدائياً من حقيقة أن العالم بات خريطة بلا حدود، وذلك بحجة المحافظة على التراث أو الهوية القومية.

أيضاً، ينبغى أن تمهد التربية الطريق لنشر الأفكار التى تركز على المصير المشترك

الذى يربط بين آمال وطموحات كل الناس بالنسبة للقضايا الحيوية، مثل: الحرب والسلام، البيئة والموارد، أخلاقيات عصر المعلومات، الاستنساخ، ... إلخ.

ولما كانت المناهج هى أداة التربية ووسيلتها لتحقيق أهدافها، يكون من المهم التفكير فى منهج جديد يكون له دور الريادة، فى إبراز أهمية وضرورة التركيز على المصير المشترك، الذى يربط بين كل الناس فى عصر العولمة.

عولمة المناهج التربوية:

إننا نعيش فى عصر العولمة الذى أصبح له مصطلحاته المألوفة المتداولة الخاصة به، وذلك مثل:

✱ عولمة الإنتاج: ويعنى عدم هيمنة بلد واحد على إنتاج سلعة بعينها، بل يجب أن يشترك فى إنتاجها عدة بلاد أخرى.

✱ عولمة الاستهلاك: ويعنى سيطرة بعض السلع والخدمات على جميع أنحاء العالم.

✱ عولمة الأسواق: ويعنى توزيع السلع على مستوى جميع البلاد، بحيث لا يقتصر توزيعها على مستوى البلاد التى تنتجها فقط.

✱ عولمة الرموز والمعانى: ويعنى خلق نظام جديد لرموز ومعانٍ موحدة فى كل أنحاء العالم، وبذا تتحد جميع البلاد فى هوية رمزية واحدة.

✱ عولمة النظام الأخلاقى: ويعنى ميلاد نظام أخلاقى موحد يجمع بين المبادئ العامة فى كل الأديان: السماوية والوضعية، وكذا فى التشريعات.

وكتيجة طبيعية ومتوقعة لعصر العولمة الذى نعيش فيه، امتزجت الثقافات (التي كانت تميز الشعوب) فى نسيج واحد أفرز ثقافة عالمية واحدة. حقيقة، يحاول المحافظون والأصوليون والتراثيون فى بعض البلاد مقاومة حقيقة العولمة، وتفنيد الركائز التى تقوم على أساسها، بحجة الحفاظ على الثقافات القومية من غزو الثقافات الوافدة، ولكن غالباً ما تفشل محاولاتهم لأنهم كمن يقفون ضد التيار المتدفق.

أيضاً، كإفراز لعصر العولمة، ليس من الضروري أن تتناحر أو تتصادم الحضارات، وإنما يمكن أن تلتقى فى عديد من النقاط، لأنها فى نهاية الأمر تصب فى وعاء ثقافى واحد، يكون بمثابة الزاد الحقيقى للإنسان فى كل زمان ومكان. كذلك، فى عصر

العولمة، يستطيع كل إنسان فى أى مكان أن يعبر عن رأيه بحرية، وأن يطالب بحقوقه كاملة، طالما أنه يؤدى واجباته ويلتزم بالتشريعات والقوانين المعمول بها. وبذا، تتلاقى الأفكار والآراء فى بوتقة واحدة، مهما كانت جهة إصدارها.

وعلى المستوى التربوى، بعد أن بات النظام العالمى الجديد واقعا ملموساً، يزداد الإحساس بين الناس بعامة، وبين المثقفين والمتعلمين بخاصة، بالمشارك وبالمشاركة فى أن واحد، وذلك يؤكد أهمية الحاجة إلى تكوين الفكر العقلانى الناقد عند المتعلمين، الذى يساعدهم على مقابلة الأمور العامة والخاصة، على المستويين : المحلى والعالمى، وبخاصة بعد أن أصبح من الصعب جداً أن ينسلخ الإنسان أو يذهب بعيداً عن مشكلات الآخرين فى وطنه أو فى البلاد الأخرى.

تأسيساً على ما تقدم، تظهر أهمية عولمة المناهج التربوية، بحيث يقوم تصميمها على أسس وصياغات ومحاور تتعدى حدود المحلية أو الإقليمية، لأننا لا نغالى إذا قلنا أن اهتمامات ومشكلات الناس تتشابه بدرجة كبيرة فى كل مكان.

ولتأكيد ما ذهبنا إليه فيما سبق، نقول عندما ظهر مرض الإيدز، فإنه سبب إزعاجاً لكل الناس فى جميع البلاد. وكما اهتمت الولايات المتحدة الثرية فى مواردها المادية والطبية بمحاولة اكتشاف علاج نافع لهذا المرض، اهتمت أيضاً مصر المحدودة الموارد بذات الموضوع.

وكمثال آخر، فإن قضية السلام الداخلى تنال اهتمام جميع الدول بلا استثناء، وذلك بعد أن انتشر التطرف أو الإرهاب فى جميع أرجاء العالم.

وكمثال ثالث، تحوز قضية رفاهية الإنسان وسعادته اهتمام الحكومات فى جميع دول العالم بلا استثناء، وإن كانت أسباب وأساليب تحقيق هذا الهدف تختلف من بلد لآخر، وفقاً للمقومات المادية والطبيعية المتوافرة لكل دولة.

المقصود بالمنهج العالمى :

قلنا فيما تقدم إنه فى ظل النظام العالمى الجديد، أو العولمة، لن تبقى سوى الأفكار القوية ذات التأثير الإيجابى المباشر فى حياة الإنسان، مهما كانت مصادر هذه الأفكار أو منابعها. وعليه، يمكن تعريف المنهج العالمى على النحو التالى:

هو المنهج الذى يعمل على إكساب المتعلم مقومات الفكر الإنسانى العالمى، الذى تقوم أركانه على مفاهيم: الحرية والديمقراطية والسلام والاقتصاد التنافسى والتفكير الخلاق وأخلاقيات العلم.. إلخ، وبذا تتعدى تأثيراته حدود ونطاق المحلية أو الإقليمية للثقافة والعلوم والتقنيات.. إلخ، السائدة فى بلد من البلاد. لذا، تنظم موضوعاته حول القضايا والمشكلات: الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والصحية والمهنية والترفيهية.. إلخ، التى تمثل القاسم المشترك الأعظم لاهتمامات وحاجات وطموحات وآمال وميول المتعلمين فى كل مكان .

فى ظل التعريف السابق، قد يقول قائل: «من الصعب جداً تحديد القضايا والمشكلات، التى يهتم بها الإنسان فى بلد ما، فما بالنا بتحديد حاجات وطموحات وآمال وميول كل الناس فى جميع البلاد».

فى الحقيقة، إن المقولة السابقة صحيحة بدرجة ما، وهى تمثل التحدى الحقيقى للمنهج العالمى، على أساس أنه فى بعض البلاد، مثل الولايات المتحدة الأمريكية، يكون لكل ولاية، وأحياناً لكل مدرسة، مناهجها الخاصة بها، فكيف يمكن تجميع هذه المناهج فى منهج قومى واحد؟ ثم، كيف يمكن تجميع المناهج القومية المعمول بها فى كل بلد من البلاد فى منهج عالمى واحد؟

وعلى الرغم من التحدى آنف الذكر، فإنه يمكن مقابله على أساس أن الإنسان هو الإنسان فى كل زمان ومكان، له اهتماماته وحاجاته وطموحاته وآماله وتطلعاته وميوله، التى يسعى إلى تحقيقها وفقاً لإمكاناته الذهنية والمادية والاجتماعية المتوافرة له، ووفقاً لطبيعة الظروف المحيطة به. فإذا كانت إمكاناته الذهنية والمادية والاجتماعية لا تحقق ما يصبو إليه، فإنه يصاب بالإحباط والفشل، وقد يصل الأمر إلى حد الاكتئاب، أما إذا كانت الظروف المحيطة به تقف عائقاً أمامه، فإنه يحاول الهروب من هذه الظروف ليحقق النجاح فى وظيفة أخرى، أو فى مكان آخر، أو فى بلد آخر.

وبعامة، بالنسبة للقضايا والمشكلات التى تهم الإنسان فى كل مكان، ليس من الصعب جداً تحديد الخطوط العريضة لها، دون الدخول فى تفاصيل تحقيقها.

فعلى سبيل المثال، فإن قضية «ثقب الأوزون» الذى كان السبب المباشر فيما

نلاحظه الآن من خلل وتقلبات غير مألوفة فى الأحوال الجوية، تمثل قضية مهمة وحيوية بالنسبة للإنسان فى كل مكان، وذلك لأن الخلل والتقلبات الجوية غير المألوفة أدت إلى ارتفاع درجات الحرارة، وإلى انهيار جبال الجليد، وإلى الفيضانات الهائلة للأنهار والبحار والمحيطات، وإلى العواصف والأعاصير.. إلخ، التى أدت بدورها إلى ارتفاع نسبة الوفيات والمصابين فى كثير من البلاد، وإلى الخسائر المادية الهائلة، وإلى تعطيل خطط التنمية فى البلاد التى تواجه هذه الكوارث الطبيعية... إلخ.

إذًا، مثل القضية السابقة، وغيرها من القضايا، تهم الإنسان بدرجة كبيرة فى كل بلد من البلاد. وبالتالي، فإن دراستها وتحليلها وتوقع نتائجها، ينبغى أن يكون الشغل الشاغل لكل الناس فى جميع البلاد بلا استثناء، وإن كانت الأساليب المتبعة فى الدراسة والتحليل قد تختلف من بلد لآخر، وفقاً لإمكاناته البشرية المؤهلة، وقدراته المادية، ومدى توافر الأجهزة الحديثة والتقنيات المتقدمة.

وقياساً على المثال السابق، يمكن إعطاء أمثلة أخرى للقضايا والمشكلات التى تهم الإنسان فى كل مكان، وذلك دون الدخول فى تفصيلاتها.

من هذه القضايا والمشكلات، نذكر على سبيل المثال الآتى:

* احتياجات الإنسان من المأكل والملبس والسكن.

* طموحات الإنسان بالنسبة للمستقبل الوظيفى أو السياسى له.

* حاجة الإنسان للتعبير عن ذاته بحرية.

* رغبة الإنسان فى تكوين أسرة سعيدة له.

* ميل الإنسان إلى الجنس الآخر.

* اهتمام الإنسان بتحقيق وضع اقتصادى واجتماعى مميز له.

فى ضوء الحديث السابق يكون الهدف من المنهج العالمى، هو إعداد المتعلم ذى العقلية العالمية، الذى يستطيع بسهولة وبكفاءة أن يحقق الأمور الحيوية التالية:

(١) التعامل الذكى مع ظروف الحياة المحيطة به فى أى مكان يقيم فيه، بما يتوافق مع متطلباته المعيشية والنمائية والصحية.. إلخ.

(٢) مواجهة المستقبل بما يتوافق مع مستوى آماله وطموحاته وذكائه وتفكيره وتطلعاته واهتماماته.. إلخ .

(٣) التفاعل مع الآخرين فى أى مكان يلتقى بهم، بما يحقق التوافق والتكامل والمواءمة معهم، والسلام الداخلى مع ذاته.

(٤) اكتساب القيم الإنسانية المثلى والنبيلة التى تساعد على فهم الدور الرائع الذى قام به الإنسان فى كل مكان .

لذا، ينبغى أن تتمحور موضوعاته حول النقاط الجوهرية التالية:

(١) المعارف التى تساعد على مواصلة الدراسة مدى الحياة.

(٢) جوانب الثقافة الإنسانية التى تبرز الجهود المتواصلة، التى تمت من أجل سعادة ورفاهية وأمان الإنسان، فى كل زمان ومكان.

(٣) الخبرات العلمية والحياتية، التى تساعد على حل المشكلات المعيشية الحالية والمستقبلية المتوقعة.

(٤) الأنشطة الترويجية التى تكسب الإنسان الصفاء الذهنى والسلام الداخلى.

(٥) الممارسات التنافسية، التى تؤكد أهمية احترام الآخر فى المكسب أو الهزيمة على السواء.

(٦) التفاعل العقلانى الذى يقوم على أساس ضرورة التعاون بين الأفراد والجماعات والدول، وعلى أساس العلاقات الموضوعية، التى تحقق الفائدة للجميع.

(٧) السلوك التعاونى، الذى يبرز أن مصلحة الجماعة أهم وأجدى من مصلحة الفرد، وأن مصلحة دول العالم أهم وأجدى من مصلحة دول بعينها.

(٨) الوعى البيئى وضرورة المحافظة على الطبيعة، من حول الإنسان والحيوان والنبات، فى كل مكان.

(٩) السلام الاجتماعى على مستوى الدولة الواحدة، والسلام الإقليمى على مستوى دول العالم.

(١٠) ضرورة احترام المواثيق والمعاهدات الدولية، التى تؤكد أهمية حرية وحق الإنسان فى التعبير عن ذاته، وعلى أهمية توفير حياة كريمة له.

(١١) إظهار خطورة، ما يلى:

- (أ) الاعتقاد بأن التكنولوجيا هى البديل الطبيعى أو الحتمى للإنسان.
- (ب) التفاوت الرهيب فى توزيع الثروات بين الأفراد فى المجتمع الواحد، وبين الدول بعضها البعض على مستوى العالم (قضية الشمال والجنوب، أو قضية الدول الغنية والدول النامية).
- (ج) انتشار البطالة بين الشباب، ونزوعهم للعنف والإرهاب.
- (د) تعاطى المخدرات الطبيعية والمصنعة.
- (هـ) انتشار الحركات والدعوات العنصرية، كذا الاتجاهات المضادة للديمقراطية.
- (و) إيواء الإرهابيين، وتمويلهم بالمال والسلاح.

خاتمة:

فى ضوء العرض السابق، نجد أن المنهج التربوى قد مرَّ فى تنظيم بنيته الهيكلية، بثلاث مراحل، هى:

(١) المنهج كمجموعة من المواد الدراسية التى تترجمها الكتب المقررة، وقد صاحبت هذه المرحلة، ظهور التعليم النظامى، بظهور المدرسة كمؤسسة تتحمل مسئولية تعليم التلاميذ، وقد اهتمت المناهج آنذاك بالمواد الدراسية، دون اهتمام يذكر بالمتعلمين.

(٢) المنهج كنشاط، يقوم به المتعلمون، حيث تمت نقلة واسعة، على أساسها انتقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه. وقد انبثق من هذا المنهج (منهج النشاط)، مناهج أخرى مثل: المنهج المحورى، والمنهج التكاملى، والوحدات التعليمية، التى حاولت موازنة الاهتمام بين المادة الدراسية ومتطلبات المتعلمين.

(٣) فى الثلاثين سنة الأخيرة من القرن العشرين، حيث ظهرت أهمية العلم، وتعظيم دور التكنولوجيا، وحيث ظهرت الحركات التحررية، التى على أساسها تمت صياغة المواثيق التى تؤكد حق الإنسان فى الحياة بحرية وكرامة، ظهرت مناهج تربوية مصاحبة، مثل: منهج الاتصال التفاعلى (المنهج الإنسانى)، والمنهج التكنولوجى،... إلخ.

(٤) فى ضوء متطلبات عصر العولمة، سواء أكانت اقتصادية، أم تكنولوجية، أم معرفية، أم إعلامية، أم سياسية... إلخ، قام الكاتب بتصميم المنهج التربوى العالمى. وهذا العمل، محاولة غير مسبقة، ويتضمن التفاصيل التى يجب مراعاتها فى تصميم المنهج التربوى العالمى، وذلك بعد تحديد أهداف هذا المنهج.

(٥) إذًا، فى ضوء السرد السابق، يمكن الزعم بأن المنهج التربوى، يعكس الظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية.. إلخ، التى يمر بها المجتمع، وذلك يتوافق مع كون المنهج منظومة تتفاعل مع بقية المنظومات الأخرى، فى حركة تأثير وتأثر.

المراجع

- (١) مجدى عزيز إبراهيم، الكمبيوتر والعملية التعليمية، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١.
- (٢) لين أولسون، ترجمة شكرى عبد المنعم مجاهد، ثورة فى التعليم.. من المدرسة إلى العمل، القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ٢٠٠٠.
- (٣) يتم تحديد أبعاد (البانورما) الخاصة بتنظيم المنهج التربوى، من المصدر:
- مجدى عزيز إبراهيم، فى أدبيات المناهج التربوية، القاهرة: مكتبة دار نهضة الشرق، ٢٠٠٢.
- (٤) مجدى عزيز إبراهيم، دراسات فى المنهج التربوى المعاصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠٠.
- (٥) هيرمان كان، وآخرون، ترجمة شوقى جلال، العالم بعد مائتى عام، سلسلة عالم المعرفة الكويت (العدد ٥٥)، يوليو ١٩٨٢، ص ص ٨ - ١١.
- (٦) إبراهيم مول، ترجمة أحمد رضا محمد رضا، «وسائل الاتصال والوسائل التربوية»، مجلة مستقبل التربية (اليونسكو)، العدد الثانى، ١٩٧٥، ص ص ٢٥ - ٣٥.
- (٧) هيرمان كان، وآخرون، مرجع سابق، ص ص ٢٩٥ - ٢٩٨.
- (٨) جود فرى. ن. براون، «استراتيجية للتعليم مدى الحياة»، مجلة مستقبل التربية (اليونسكو)، العدد الثانى، ١٩٧٦.
- (٩) أنور عبد الملك، تغيير العالم، سلسلة عالم المعرفة (الكويت)، العدد ٢٥، نوفمبر، ١٩٨٥، ص ص ٥ - ٦، ص ٤٤.
- (١٠) ميتشيو كاكو، ترجمة سعد الدين خرفان، رؤى مستقبلية.. كيف سيغير العلم حياتنا فى القرن الواحد والعشرين، سلسلة عالم المعرفة (الكويت)، العدد ٢٧٠، يونيو ٢٠٠١.
- (١١) طارق اللبان، أثر العولمة على التنمية الاقتصادية فى مصر، القاهرة: دار نهضة مصر، ٢٠٠٠، ص ص ١٥١ : ١٥٢.
- (١٢) سهير أحمد محفوظ، تكنولوجيا المعلومات ومكتبات الأطفال على مشارف القرن ٢١، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١، ص ٦٢.
- (١٣) وليم عبيد، مجدى عزيز إبراهيم، تنظيمات معاصرة للمناهج، الطبعة الثانية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٩.
- (١٤) لمزيد من تفصيلات هذا الموضوع، يمكن الرجوع إلى المصدر التالى:
- مجدى عزيز إبراهيم، المنهج التربوى العالمى، أسس تصميم منهج تربوى فى ضوء التنوع الثقافى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ٢٠٠١.