الباب الأول

مقدمة لدراسة المناهج

المنهج أحد الميادين الهامة للدراسة فى التربية، شأنه شأن ميادين أخرى كالأصول الفلسفية والاجتماعية والسيكولوجية للتربية، والتوجيه والإرشاد التربوى، والإدارة المدرسية، والتربية المقارنة.

والتربية بدورها علم تطبيق يستفيد من النظريات فى ميادين متعددة مثل العلوم الاجتماعية، والعلوم الانسانية، والعلوم الطبيعية، وتستخدم التربية هذه النظريات فى تحقيق أهداف معينة، تدور حول إعداد الناشئ للمشاركة فى حياة الجماعة مشاركة مثمرة، مع مراعاة ما له من خصائص جسمية، وعقلية، واجتماعية، ونفسية، فى كل مرحلة من مراحل نموه، ومع عدم حرمانه من أن يعيش حياته وحاضره.

وموضوع هذا المؤلف هو المناهج، ومن هنا كان هذا الباب التمهيدى الذى يقدم لهذا الموضوع فى فصلين:

الفصل الأول: يتناول المناهج من حيث هى ميدان من ميادين الدراسة فى التربية، ويبرز أهميته، ويعطى نبذة تاريخية عنه ويعدد مجالات الدراسة فيه.

أما الفصل الثانى: فيعرف المنهج ويناقش التصورات المختلفة عنه، والقضايا والمشكلات التى تتعلق بهذه المشكلات، أو تنبثق عنها.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل الأول

المناهج: أحد ميادين الدراسة فى التربية

التربية مهمة أساسية من مهام أى مجتمع، وواجب أساسى من واجباته، لا يستطيع أن يغفله. فكيان المجتمع، وحياته، واستمراره، تتأثر بما يبذله المجتمع لتربية الناشئة فيه، وليس من المتصور أن يغفل أحد المجتمعات هذا المقوم الأساسى من مقوماته، وإن كانت المجتمعات المختلفة يتفاوت اهتمامها به، وتصورها له، ورعايتها له، والجهود التى تبذلها فى سبيله.

فالمجتمع فى حاجة إلى أن يغرس فى الأطفال والناشئة فيه أنماطا من السلوك يرضى عنها، ويقرها ويرغب فى استمرارها، فيساعد المجتمع الأطفال والناشئة على اكتساب هذه الأنماط، أو تنمية ما لديهم منها. ويشمل هذا ما يفكرون، أو يعتقدون فيه، أو يشعرون به، أو يفعلونه.

كذلك فإن هناك أنماطا من السلوك لا يرضى عنها المجتمع ولا يقرها، فيسعى بشتى الطرق إلى جعل أفراده لا يقومون بها، ولا يأتونها، ويبذل الجهد حتى لا يتعلمها الصغار والناشئة فيه، أو يقنعهم بقبحها، وعدم رضائه عنها إن كانوا قد تعلموها فعلا، حتى لا يأتونها، ويقعوا فى خطأ اقترافها، فيرتكبون مآخذ، قد يتعرضون لأنواع من العقاب، صغيرة أو كبيرة، بسببها.

ويحدث هذا التأثير فى سلوك الناشئة، فى المجتمع، اما بطريق غير مقصودة أو غير رسمية، باحتكاك الناشئة بأفراد وجماعات، ومؤسسات المجتمع الذى يعيشون فيه. ومن هؤلاء الأب والأم والاخوة، والأسرة والكبار فى محيط الأسرة وخارجها، وأقران اللعب أو الدراسة، والمسجد والكنيسة، وعلماء الدين، ووسائل الاعلام والتوجيه والارشاد، فعن طريق التعرض لهؤلاء الأفراد ولتأثير هذه المؤسسات، والاحتكاك بها والعيش فيها يمر الناشئ بمواقف يكتسب منها

خبرات تساعده فى تعلم ما هو مرضى عنه، موافق عليه من المجتمع، وتغريه بالابتعاد، والتخلى عما هو غير مرضى عنه، منبوذ من المجتمع، وتسمى هذه العملية تطبيعا socialization وقد يحدث هذا التأثير على الفرد، من المجتمع بطرق مقصودة، فينشئ المجتمع مؤسسات خاصة، ذات أهداف محددة، لإحداث هذا التأثير. ومن أهم المؤسسات التى أنشأها المجتمع الحديث لتربية الناشئة فيه تربية مقصودة، المدارس، فالمدرسة هى المؤسسة التى أنشأها المجتمع لتربية صغاره وشبابه.

ووسيلة المدرسة لتربية هؤلاء الصغار، هى المنهج، ويمكن فى هذا المجال اعتبار أن المنهج هو كل ما تقدمه المدرسة، أو تتيحه، لتربية تلاميذها، أى لتوجيههم الوجهة التى يرغبها المجتمع، ويرتضيها.

وواضح، بعد هذه المقدمة، أن المنهج أو المناهج، أساس مهم من الأسس التى يقوم عليها عمل المدرسة، أو التربية، ومن هنا كانت أهمية دراسة هذا الحقل من حقول التربية، أو الميدان من ميادين المعرفة.

ودراسته مهمة على وجه الخصوص للعاملين فى ميدان التربية، سواء كانوا معلمين أو موجهين، أو رجال إدارة، أو طلابا فى كليات ومعاهد إعداد المعلمين، وإن كانت فئات أخرى من المجتمع قد تجد فى دراسته عونا لها فى عملها، ومن هؤلاء، رجال الإعلام من صحفيين، وإذاعيين ورجال تليفزيون، وسياسيين ورجال إدارة وحكم..

المنهج كميدان للدراسة فى التربية: نبذة تاريخية:

المنهج ميدان حديث نسبيا من ميادين الدراسة، فمع أن المنهج قد ورد ذكره فى كتابات بعض الفلاسفة من أمثال أفلاطون الفيلسوف الاغريقى فى القرن الرابع قبل الميلاد، وكذلك بعض رجال التربية من أمثال كومنيوس Commenius الأسقف المورافى فى القرن السابع عشر وفروبل Froebel المربى الألمانى فى القرن التاسع عشر، إلا أن الدراسة المتخصصة والنظامية فى المناهج، وظهور متخصصين فى هذا الميدان لم يحدث إلا فى القرن العشرين، فجذور ميدان

المناهج تمتد إلى أفكار جوهان فردريش هربارت الفيلسوف الألمانى الذى لاقت أفكاره تقبلا واسعا فى الولايات المتحدة الأمريكية فى النصف الثانى من القرن التاسع عشر. وكان هربارت ينادى فى كتاباته عن التدريس بالاهتمام باختيار وتنظيم المادة الدراسية. وقد أدى هذا إلى بعث الاهتمام بمحتوى المنهج فى ميدان التعليم فى الولايات المتحدة فى بداية القرن العشرين، وأصبح النقاش فى المناهج من الأمور التى تلق جماهيرية. فخلال السنوات الأخيرة من القرن التاسع عشر والسنوات الأولى من القرن العشرين حدثت بعض التطورات التربوية التى ضاعفت من الاهتمام بالمناهج، فقد أصدرت لجنة العشرة التى شكلت برئاسة شارلز اليوت رئيس جامعة هارفارد تقريرها المشهور عام ١٨٩٣ وتناول هذا التقرير أمورا مثل المقررات الاجبارية والاختيارية، والمواد المؤهلة للالتحاق بالجامعة، والمواد العملية، كما تكونت رابطة هربارت (التى تسمى حاليا الرابطة القومية لدراسة التربية) عام ١٨٩٥، وكان لأعضاء هذه الرابطة اهتمام بقضية اختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وظلوا على اهتمامهم هذا لأكثر من عشرين سنة. كذلك كان جون ديوى يجرى تجاربه فى تطوير المناهج فى المدرسة التجريبية بجامعة شيكاجو.

على أن المناهج كميدان متخصص للدراسة لم يتبلور قبل ظهور أول كتاب فى المناهج من تأليف فرانكلين بوبيت Franklin Bobbit تحت اسم المنهج The Curriculum عام ١٩١٨، ثم توالى ظهور كتب فى المناهج ومتخصصين فيها فى العشرينيات من هذا القرن. فظهر عام ١٩٢٣ كتاب شارترز W. W. Charters باسم تشييد المنهج Curriculum Construction كما ظهر الكتاب الثانى لفرانكلين بوبيت عام ١٩٢٤ تحت اسم «كيف تضع منهجا How to Make a Curriulum» وأصدرت الرابطة القومية لدراسة التربية مرجعا هاما عام ١٩٢٦ بعنوان أساسيات تشييد المناهج وتقنياتها The Foundations and Technique of Curriculum Construction وهو من جزأين وقد أعدته لجنة من علماء المناهج والمتخصصين فيها ضمت فرانكلين بوبيت، شارترز، شارلز جَدْ، ورأسها هارولد رج Harold Rugg.

ثم كان التدعيم الكبير للمناهج كميدان للدراسة فى التربية، بانشاء أول

قسم للمناهج والتدريس فى أحد معاهد اعداد المعلمين، وكان هذا فى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك عام ١٩٣٧، واعتبر هذا علامة بارزة فى الميدان.

مجالات الدراسة فى ميدان المناهج:

ميدان المناهج أصبحت الدراسة والبحث فيه يتناولان مشكلات وقضايا ومسائل كثيرة، ومجالات متعددة فهى تضم:

١ - مفهوم المنهج، والنظرات المختلفة إليه، والقضايا التى تتعلق بالمنهج كمفهوم.

٢ - أساسيات المنهج، أو الأسس التى يرتكز عليها، والقوى الأساسية التى لها تأثير فيه.

٣ - النظريات المختلفة للمنهج وتتناول العناصر المختلفة التى يتكون منها، وعلاقة هذه العناصر ببعضها.

٤ - تصميم المنهج design وتشمل الأساليب المختلفة لتنظيم مكونات المنهج، وضمها لتكوين منهج موحد.

٥ - تشييد أو بناء المنهج construction وتشمل كل العمليات المتضمنة فى بناء المنهج بما فى هذا اتخاذ القرارات بشأن طبيعة المنهج، وتنظيم مكوناته.

٦ - تطوير المنهج development: وهى العملية التى تحدد خط السير بالنسبة لبناء المنهج، وتسير جنبا إلى جنب مع عملية بناء المنهج نفسها.

٧ - تطبيق المنهج implementation: وهى عملية وضع المنهج موضع التنفيذ ذلك المنهج الذى تم انتاجه عن طريق عمليات التشييد والتطوير، ويتضمن هذا تقدير فعالية وكفاءة المنهج.

٨ - هندسة المنهج curriculum engineering: وتتضمن كل العمليات الضرورية لقيام المنهج كنظام وتشمل:

(أ) عملية انتاج المنهج.
(ب) تطبيق المنهج وتنفيذه.
(جـ) تقدير فعالية وكفاءة المنهج نفسه، والنظام الذى ينتجه.

وهكذا يمكن اعتبار أن هندسة المنهج هى مجموع العمليات اللازمة لتشييد المنهج وتطويره وتطبيقه.

ونتناول باختصار فى هذا الفصل كلا من هذه المجالات المتضمنة فى ميدان المناهج.

obeikandl.com

أساسيات المناهج

Curriculum Foundations

يقصد بأساسيات المناهج القوى الأساسية التى لها تأثير فى أهداف المنهج، ومحتواه وتنظيمه، وتتدخل فى تشكيله. ويشار إلى هذه الأساسيات أحيانا بأنها مصادر المنهج ومحدداته، وتشمل الأساسيات نظرة المنهج، أو واضعه، إلى الفلسفة وطبيعة المعرفة، وإلى علاقة المنهج بالمجتمع والثقافة، وإلى المتعلم، وإلى نظريات التعلم.

المنهج والفلسفة وطبيعة المعرفة : تؤثر الأسس الفلسفية التى يستند إليها المنهج تأثيرًا بالغا عليه. وكذلك الحال بالنسبة لنظرة المنهج لطبيعة المعرفة، ذلك لأن جزءًا كبيرًا من اهتمام المربى يدور حول المعرفة والتعلم، فتتأثر مثلا أهداف المنهج ومحتواه بالمعتقدات الفلسفية لواضع المنهج. فقد يرى أن المعرفة الحقة يمكن أن توجد فى عالم الحقيقة والواقع أو يؤمن بأن المعرفة الحقة لا توجد إلا فى العقل. فى الحالة الأولى يركز واضع المنهج على النشاطات والدراسات العملية والموضوعية، وعلى تعلم أفكار ومفاهيم ترتكز على الخبرة والتجربة، أما فى الحالة الثانية فإن واضع المنهج يركز على الدراسات الرمزية والمجازية كالفن والأدب، وعلى الدراسات الفلسفية.

المنهج والمجتمع والثقافة : المدرسة منشأة من منشآت المجتمع، واختراع من اختراعاته قصد بها استمرار تراثه الثقافى، وأساليب الحياة فيه، وعلى هذا فليس من المستغرب أن يكون للمجتمع والثقافة، تأثير كبير على المنهج فالقيم السائدة فى المجتمع، ونظرته إلى ما هو مهم، وما هو غير جدير بالاهتمام، وما هو حسن وما هو ردىء، وما هو مقبول وما هو مرفوض يترجمه واضع المنهج

إلى أهداف للمنهج، أو إلى محتوى له أو إلى نشاطات تعليمية. وغالبا ما يتم هذا بطريقة لا شعورية.

ويمكن إدراك تأثير الثقافة فى المنهج بفحص ومقارنة المناهج فى الدول المختلفة عند تناولها لحدث معين. انظر مثلا إلى إنشاء دولة باكستان هذا حدث معين، ولكن تناول المناهج الدراسية له فى كل من الهند والباكستان يختلف، ويختلف كثيرًا، وبالمثل حروب أعوام ١٩٥٦، ١٩٦٧، ١٩٧٣ بين مصر واسرائيل، أحداث يختلف تناولها كثيرًا فى مناهج مدارسها، والاقتصاد الحر يعالج فى الدول الشيوعية بشكل مختلف عما يعالج به فى الدول الرأسمالية، وحتى الاستعمار يعالج فى الدول ذات التاريخ الاستعمارى معالجة تختلف اختلافا جذريا عنه فى الدول التى كانت تعانى من الاستعمار، والثورة على أحد الملوك تعالجها الدول الملكية فى مناهج مدارسها بشكل يختلف عما تعالج به فى الدول الجمهورية. ففى هذه الأحوال، وغيرها كثير، نجد اختلافا فى أهداف المناهج ومحتواها، هذا الاختلاف يعكس بشكل ما الأفكار والقيم والاتجاهات السائدة فى المجتمعات المختلفة، بل ان المجتمع الواحد قد نجد اختلافا فى نظر مناهجه الدراسية إلى أحداث معينة نتيجة التطورات الاجتماعية والسياسية فيه ولعل فى مناهج مجتمعنا فى مصر قبل وبعد ثورة ١٩٥٢ ما يوضح ذلك.

المنهج والمتعلم: تؤثر النظرة إلى طبيعة الكائن البشرى كفرد، على المنهج وتشمل هذه النظرة جانبين على الأقل: جانب الطبيعة البيولوجية النفسية، وجانب التصور الفلسفى.

فالطبيعة البيولوجية النفسية للإنسان تضع حدودا معينة لأهداف ولمحتوى وتنظيم المنهج، فما يتعلمه الإنسان «مرهون بجيناته» فلا يتصور مثلا أن يتعلم طفل اللغة الصينية فى أسبوع، أو نحاول تعليمه كيف يطير فى الهواء دون استخدام أجهزة أو وسائل تعينه على هذا، ذلك أن هذا ضد الطبيعة البشرية نفسها، وضد ما يتصف به الإنسان من خصائص.

وكذلك فإن الإنسان ككائن بشرى له خصائص بيولوجية ونفسية معينة فى كل مرحلة من مراحل عمره، ينبغى أن نراعيها أثناء وضع المناهج وإلا نكون

كمن يحرث فى البحر، فليس من الحكمة محاولة تعليم الطفل فى عامه الأول ركوب دراجة، أو تعليمه استخدام التفاضل والتكامل فى حل بعض المسائل الرياضية، فهذا لا يلائم طبيعة الطفل فى هذه السن.

وتؤثر النظرة الفلسفية إلى طبيعة الإنسان أيضًا على المنهج. فهناك نظرة ترى أن الإنسان خير بطبعه، بينما ترى نظرة أخرى أن الإنسان شرير بطبعه، ويؤثر تبنى احدى هاتين النظرتين تأثيرًا جذريا على المنهج. فإذا كان الاعتقاد بأن الإنسان خير بطبعه، فسوف يتيح المنهج العديد من الفرص ليمارس الأطفال حرياتهم، ويعبروا عنها، ويحققوا ذواتهم، ويسعون وراء أهداف يرتضونها لأنفسهم، وأما إذا كان الاعتقاد بأن الإنسان شرير بطبعه، فإن المنهج سيكون محددا تحديدا دقيقا مسبقا، لا يترك الكثير من المجالات للاختيار، أو للنشاط الحر، يحكمه التسلط والقهر، بل والعنف والعقاب أحيانا، ولعل من الأمثلة المتطرفة على هذا ما يجرى فى إصلاحيات الأحداث، التى تسير على الفلسفات العقابية القديمة، وإن كان بعض ما يجرى فى المدارس يعكس بشكل أو بآخر هذه النظرة التى ترى أن هناك شرا فى الطفل ينبغى تقويمه وإن كانت المدارس تختلف عن بعضها فى مقدار ما تحاول به تغيير طبيعة الطفل.

المنهج والتعلم: تؤثر فكرة واضع المنهج عن الكيفية التى تتعلم بها الكائنات البشرية على المنهج، فنظرية الملكات التى كانت سائدة فى القرن التاسع عش ، تقول بأن العقل يتألف من ملكات متميزة معينة، وهذه يمكن تقويتها خلال تدريبات معينة، شأنها فى ذلك شأن العضلات، وقد أدت هذه النظرية إلى مناهج تؤكد على التدريب والمران بواسطة المواد الأكاديمية الصعبة كاللغة اللاتينية والرياضيات. أما النظريات التى نادت بأن التعليم يحدث عن طريق العمل والنشاط فقد أدت إلى ظهور مناهج تعرض على التلاميذ مشكلات، وتوفر لهم وسائل ومواد، وتطلب منهم أن يسعوا بأنفسهم إلى التوصل إلى حلول لهذه المشكلات واكتشاف ما يساعدهم على هذا من معرفة ومهارات، وأساليب للبحث والتقصى، بما يتطلبه هذا من مهارات العمل الجماعى وخصائص نفسية واجتماعية.

المخطط التصميمى للمنهج

Curriculum Design

يعنى بالمخطط التصميمى للمنهج، تنظيم مكوناته وعناصره، ويعرفه قاموس التربية[1] بالتعريفات التالية :

١ - الطريقة التى تنظم بها مكونات المنهج لتسهيل التعلم، ولمساعدة المدارس على وضع جداول يومية وأسبوعية مناسبة.

٢ - العملية التى يتم عن طريقها تصور العلاقات بين التلاميذ والمدرس، والمواد والمحتوى، والزمن من جانب، ومخرجات التدريس من جانب آخر.

٣ - الدليل الذى يصف ترتيبا معينا لكل العوامل التى توجه التدريس نحو مخرجات معينة. ويطلق أحيانا على التخطيط التصميمى للمنهج اسم تنظيم المنهج.

ويقصد بمكونات المنهج الأهداف والمحتوى أو المادة الدراسية، ونشاطات التعليم والتعلم والتقويم.

والمخطط التصميمى للمنهج يتضمن النظر فى طبيعة كل مكون من هذه المكونات، والنمط الذى يتم به جمع هذه المكونات معا فى منهج موحد، ويرى روبرت زايس[2] أن المخطط التصميمى للمنهج يشير إلى اسم كينونه، أى اسم شىء، وليس الى عملية.

وغالبا ما تتمثل الملامح الرئيسة للمخطط التصميمى للمنهج فى نمط تنظيم محتواه. ولهذا تشير الأسماء التى تطلق على التنظيمات المختلفة للمناهج الى

(١) Carter V. Good, (ed.). Dictionay of Education, Third edition (New York : Mc Graw- Hill Book Co., 1973). P. 158.

(٢) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York : Harper and Row, c1976), P. 16.

تنظيمات المحتوى ومن هذه : منهج المادة، منهج ميادين المعرفة المنظمة، منهج المجالات الواسعة، وليس معنى هذا أن المخطط التصميمى لمنهج يشير إلى تنظيم المحتوى فقط، بل إنه أيضا يعنى المبادئ التى يقوم عليها التنظيم، منهج النشاط يقوم على مبدأ مراعاة حاجات المتعلمين واهتماماتهم، والمنهج المحورى الذى يقوم على الاهتمام بمجالات الحياة والعيش فى المجتمع، يضع المشكلات الاجتماعية المعاصرة فى بؤرة اهتمامه، ويبرز الوظائف الاجتماعية التى يتطلب من الناشئين القيام بها عندما يبلغون ويشاركون مشاركة فعالة فى حياة المجتمع.

تشييد أو بناء المنهج

Curriculum Construction

يوازى قاموس التربية[٣] بين تشييد المنهج وبناء المنهج Curriculum building ويقول عنه إنه عملية وضع منهج مناسب لمدرسة معينة، وبما يتطلبه هذا من تشكيل لجان عمل تقوم بعملها تحت توجيه خبرة مناسبة، واختيار أهداف عامة وخاصة للتدريس، واختيار المادة المنهجية المناسبة، وطرق التدريس، ووسائل التقويم، وإعداد مقررات دراسية رسمية، ثم تجريب هذه المقررات، وتوفير الوسائل للدراسة المنظمة، والتقويم، وسبل تحسين البرنامج التربوى القائم.

أما روبرت زايس[٤] فيرى أن مصطلح تشييد المنهج يعنى به اساسا عملية اتخاذ القرارات التى تتعلق بطبيعة مكونات المنهج، وتنظيمها بالنسبة لبعضها، بما يتطلبه هذا من إجابة عن أسئلة مثل :

ما هى طبيعة المجتمع الذى سيوضع المنهج له ؟ ما هى طبيعة الإنسان ؟ ما هى الحياة الصالحة ؟ ما هى طبيعة المعرفة ؟ ماذا ينبغى أن تكون عليه الأهداف العامة للتربية ؟ ما هو التصميم الملائم للمنهج الذى يمكن ان يحقق الأساسيات التى ينبغى مراعاتها بأكبر كفاءة ممكنة ؟

---

(٣) Carter V. Good, op. cit., p. 158.

(٤) Rober S. Zais, op. cit., p. 17.

ما هو المحتوى الذى ينبغى أن يتعلمه كل التلاميذ؟ ما هى النشاطات التى ينبغى أن يقوم بها التلاميذ اثناء التفاعل مع المحتوى والتعامل معه؟ كيف تقوم الأهداف التربوية، والمحتوى والنشاطات التعليمية؟

وعلى هذا فإن تشييد المنهج عملية ذات أهمية كبيرة، لأنها تحدد طبيعة وتنظيم المنهج الذى سيتعامل معه المتعلمون، أكثر من أى عملية اخرى تتصل بالمناهج.

تطوير المنهج

Curriculum Development

تطوير المنهج هو العملية التى يتم عن طريقها تحديد الكيفية التى سيتم بها تشييد المنهج، ويهتم تطوير المنهج بمسائل مثل: من الذى سيشترك فى تشييد المنهج من معلمين أو إداريين أو أولياء أمور أو تلاميذ؟ ما هى الطرائق التى ستتبع فى تشييد المنهج: هل ستتبع توجيهات ادارية، أو ستشكل لجان من المعلمين لهذا الغرض؟ هل يستشار رجال الجامعة؟...

وتطوير المنهج، وتشييده عمليتان تتداخلان فى العادة، فالقرارات التى تتعلق بتطوير المنهج وتلك التى تتعلق بتشييده تتخذ فى نفس الوقت. القرارات التى تتخذ بشأن تكوين لجان من أساتذة الجامعة لوضع منهج للفيزياء بالمرحلة الثانوية مثلا تتضمن قرارات مسبقة تتعلق بطبيعة الفيزياء وتنظيمها كفرع من فروع العلم.

لهذا يلزم أن يكون هناك تكامل بين عمليتى بناء المنهج، وتطويره، ولا يمكن اغفال هذا التكامل. ومع هذا فيلزم بعض التمييز بين العمليتين، فبناء المنهج أو تشييده عملية تركز على المنهج نفسه، بينما توجه عملية تطوير المنهج نحو كيفية تشييد المنهج.

تطبيق المنهج

Cutticulum Implementation

بعد أن يتم بناء المنهج وتطويره، تأتى عملية تطبيقه. على أن التطبيق لا يكتفى بمجرد وضع المنهج موضع التنفيذ الفعلى فى المدارس والفصول. فيلزم أن يكون هناك بعد لتقويم المنهج، أو لتقويم كفايته. وبذلك نحصل على المردود الذى يستفاد منه فى إعادة النظر فى عمليات التشييد والتطوير، وفى عمليات المراجعة والتحسين.

وعمليات بناء وتطوير وتطبيق المنهج ليست عمليات تتابعية من الناحية الزمنية، بل هى تتم على التوازى مع بعضها. فقد يبدأ البناء والتطوير فى بعض جوانب المنهج، ثم يطبق ما يتم التوصل إليه، على أساس تجريبى، وتستخدم المعلومات التى يحصل عليها نتيجة هذا التجريب فى مزيد من البناء والتطوير، وكذلك لتعديل اساليب التطبيق.

هندسة المنهج

Curriculum Engineering

هذا المصطلح حديث نسبيا فى ميدان المناهج بالمقارنة بالمصطلحات السابقة، ويعرف بوشامب(٥) هندسة المنهج بأنها «كل العمليات اللازمة لجعل المنهج، كنظام، يؤدى وظيفته فى المدرسة» والمنهج كنظام له ثلاث وظائف أساسية هى :

١ - انتاج المنهج.
٢ - تطبيق المنهج.

---

(٥) George A. Beauchamp. Curriculum Theory, 4th ed (Itasca, Ill.: F. E. Peacock Publishers, c1981). p. 142.

٣ - تقدير فعالية المنهج، وتقديره كنظام.

ويمكن القول بأن هندسة المنهج هى مجموع عمليات التشييد، والتطبيق للمنهج.

تحسين وتغيير المنهج

Curriculum Improvement and Curriculum Change

يستخدم بعض الكتاب هذين المصطلحين دون تمييز، كمترادفين، إلا أن هيلدا طابا[٦] تميز بينهما، فتستخدم مصطلح تحسين المنهج للدلالة على تغيير فى بعض جوانب المنهج، دون تغيير الأساسيات التى يقوم عليها، ودون تغيير فى تنظيمه، أما تعبير «تغيير المنهج» فتستخدمه للدلالة على تغيير فى المنهج كله، بما فى هذا، الهيكل التصميمى له وأهدافه، ومحتواه، ونشاطات التعلم، ونطاق المنهج، وربما كان الأهم من هذا أن التغيير يتضمن المسلمات القيمية التى ترتكز عليها الجوانب السابق ذكرها فى المنهج، أما تحسين المنهج فهو تحسين فى الوضع القائم لا يمس القيم التى يقوم عليها المنهج إلا فى أقل القليل.

وتحسين المنهج، بالمقارنة بتغيير المنهج. من وجهة نظر المتحمسين له، «مأمون العاقبة» فهو لا يشكل إنقلابا ولا ثورة، أما تغيير المنهج، كما تقول هيلدا طابا، فهو بمثابة تغيير فى المؤسسة كلها بما لها من قيم، وما بها من أناس ومجتمع وثقافة ومسلمات أساسية عن التربية وعن الحياة الصالحة. ولهذا فليس من المستغرب أن يحدث التغيير فى المنهج، عندما يحدث، بالتدريج، وببطء شديد، ونتيجة لضغوط ناشئة عن ظروف تاريخية، وتقول إنه نادرا ما يتم تغيير هام واسع، باق الأثر، فى المنهج نتيجة جهود المربين المحترفين وحدهم، ذلك أن أى محاولة لتغيير المنهج لابد وان تقاوم بشدة، وعلى كل من يشترك فى هذا التغيير أن يتوقع المخاطر التى تصحب أى محاولة لإعادة تنظيم المجتمع، والقيم التى يعتز بها.

---

(٦) Hilda Taba, Curriculum Development: Theory Into Practice (New York: Harcourt Brace and world, 1962), p. 454.

وهناك أمران فيما يتعلق بتغيير المنهج ينبغى إبرازهما :

الأول : أن التغيير أمر لا يمكن تجنبه، وسيتم برغم محاولات تعويقه، ومنعه، بـ، وكبته.

الثانى : أن التغيير بذاته ليس حسنا أو سيئا، ذلك أن ما يحدد هذا هو اتجاه التغيير، والقيم التى يرتكز عليها هى التى تحدد صلاحيته أو عدم صلاحيته.

ومن هذا يمكن القول بأنه طالما أن التغيير سيحدث لا محالة، فمن الأفضل أن يكون موجها، بالتدخل الذكى فى هذا التغيير، بدلا من تركه يحدث عشوائيا، نتيجة لما يطرأ من ظروف.

مشكلات وقضايا تدرس فى ميدان المناهج

عرفنا أن هناك مجالات معينة للدراسة فى المناهج كميدان للبحث والدراسة، وعلى هذا فالمشكلات والقضايا التى تقع ضمن هذه المجالات تعتبر «منهجية Curricular» فقضايا ومشكلات تتضمن أساسيات المنهج، أو تصميمه أو مكوناته تعتبر «منهجية»، فى حين أن قضايا أخرى قد تؤثر فى المنهج ولكن لا تقع ضمن هذه المجالات، يمكن اعتبارها خارج إطار ميدان المناهج ويقوم بدراستها متخصصون آخرون ومن أمثلة هذه المشكلات والقضايا نظام اليوم المدرسى، أو الجدول الدراسى، أو تصميم المبانى والمختبرات المدرسية أو ميزانية المدرسة، أو اقتصاديات التعليم، فهذه ليست قضايا «منهجية» بالمفهوم الدقيق، وإن كان لها تأثيرها فى المنهج. وهذه يتناولها رجال الاختصاص فى الإدارة المدرسية أو التربوية، أو اقتصاديات التعليم، أو غيرهم... وبالطبع فهناك أمور تتطلب تعاون ذوى الاختصاصات المختلفة فى التربية...

أما عن المشكلات التى كانت لها الأولوية فى الدراسة فى فترات مختلفة من حياة ميدان المناهج منذ نشأته فنورد منها ما يلى :

تقول مارى لويز سيجويل[٧] أنه خلال الأربعة عقود الأولى فى حياة ميدان المناهج (منذ عام ١٨٩٥ وحتى عام ١٩٣٨) اتسمت حركة المناهج بالاهتمام بمشكلات أربعة مهمة هى :

١ - طبيعة المعرفة.
٢ - عملية اكتساب المعرفة.
٣ - مجال وحدود « المناهج » كتخصص جديد.
٤ - ترجمة مبادئ ونظريات المناهج إلى ممارسات تربوية.

أما هوليس كازويل[٨] فيبرز ثلاثة أمور يتركز حولها اهتمام العاملين فى ميدان المناهج هى :

١ - إيجاد علاقة متينة بين الأهداف العامة من جانب والأهداف الخاصة للتدريس من جانب آخر.
٢ - تحقيق التتابع والاستمرارية السليمين فى المنهج.
٣ - توفير التوازن فى المنهج.

---

(٧) Mary Louise Seguel, The Curriculum Field: Its Formative Years (New York: Teachers College press, 1966). pp. 180-184.

(٨) Hollis L. Caswell, «Emergence of the Curriculum as a Field of Professional Work and Study,» in Precedents and Promise in the Curriculum Field, edited by Helen p. Robinson (New York: Teachers College press, 1966), pp. 5-10.

obeikandl.com