

نظريّة المنهج والنموذج التربوي

تأليف

دكتور/ فؤاد سليمان قلادة

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة طنطا

2006

مكتبة بلستان المعرفة

طباعة ونشر وتوزيع الكتب

٢٨ : ٢٢٢٤٢٢٨ / ٤٥ & ١٢١١٥١٢٣٧

اسم الكتاب	نظرية المنهج والنموذج التربوي
اسم المؤلف	أ.د/ فؤاد سليمان قلادة
رقم الإيداع	٢٠٠٤/١٥٠٨
الترقيم الدولي	I.S.B.N 977-393-81-6
الطبعة	الثانية (الطبعة الأولى سنة ٢٠٠٤)
الناشر	مكتبة بلستان المعرفة
	كفر الدوار - الحدائق - ٦٧ ش الحدائق بجوار نقابة التطبيقيين
	٠١٢١١٥١٢٣٧&٠١٢٣٥٣٤٨١٤ الإسكندرية ٠٤٥/٢٢٢٤٢٢٨ :٢٢

**نظرية المنهج
والنموذج التربوي**

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

مُقَدِّمَةٌ

فى أواخر الستينيات من القرن العشرين، ظهر كتاب نظرية المنهج لجورج أ. بوشامب George A. Beauchamp. وكان هذا الكتاب أحد اهتماماتى الكبيرة فى دراسة المناهج ونظريتها عن عمق لشدة إيمانى أن المنهج Curriculum هو المصنع أو "قابريقة" صناعة مواصفات الإنسان. وعن طريق التخطيط الدقيق للمنهج وتنفيذه حسب الأهداف المطلوبة، توصف مواصفات أنواع سلوك الجيل الدارس.

وعلى مدار الثلاثة قرون الأخيرة من القرن العشرين، مر العلم بطفرة كبيرة خصوصاً فى علم الجهاز العصبى المركزى والأعصاب، علم النفس، وعلم النفس الفسيولوجى مما جعلنى مدفوعاً إلى الدراسة والإطلاع وربط علم المناهج بالجانب البيولوجى والفسيولوجى للإنسان.

وفى ندوات علمية ومؤتمرات، قدمت أوراقاً علمية تبحث أحداها دور علم المناهج فى الوقاية والعلاج من بعض الأمراض العصابية والذهانية. وأخرى دارت حول ترسيخ مفهوم جديد للمنهج وتعريفه على أنه الوجبة المعلوماتية المتنوعة المخططة الموجهة للمخ البشرى ذات الأهداف المطلوبة والمتنوعة ويتم تنفيذها تحت إشراف المؤسسة التعليمية. ولما كان هذا هو المنهج ودوره فى بناء الإنسان فما هى نظرية المناهج، وكيف يتم بنائها، وما هى عناصر تلك النظرية ووظائفها، والعمليات المتضمنة ذلك البناء. هذا ما تضمنه الفصل الأول من الكتاب. وسارت الدراسة نحو منظور نظرية المناهج والمفاهيم المتضمنة، وتعريفاتها وأنشطتها والتى تتضمنها الفصل الثانى. تضمن الفصل الثالث تصميم المنهج وعناصره وتعريفه المعاصر ككونه وجبه معلوماتية للمخ البشرى.

ولما كان لدور المنهج من آثار عظيمة فى بناء سلوك الإنسان، فكيف يتم تخطيطه لتحقيق التوقعات المأمولة للبناء العظيم والرفيع للسلوك البشرى، وما هى أهداف التخطيط وتنظيم المحتوى؟ هذا ما ورد عرضه فى الفصل الرابع. أما الفصل الخامس فتم تخصيصه لبناء النماذج وتنظيم المنهج بحيث تساعد هذه النماذج فى إيضاح رؤية أبعاد المنهج وكيفية تنظيمه.

أستخدم بوشامب Beauchamp مصطلح هندسة المنهج Curriculum Engineering ليصوغ بها نظم التخطيط، والتنفيذ، والتقويم حيث يتطلب المنهج بصفته صانع سلوك الإنسان من هندسة فى تلك النظم. وأحتل هذا الجزء الفصل السادس من الكتاب. والفصلين السابع والثامن هما مسك ختام الكتاب حيث أن الفصل السابع خاص بالتربية الجمالية يتناول عمليات استبدال القيم واستزراعها لتصير مرتبطة بالجهاز العصبى لتشكيل سلوك الإنسان. إنها قضية بناء النظام القيمى فى نفس الإنسان الداخلية، وبناء الضمير وإيمائه ليصير صانع القرار فى النزوع والاستجابة مستوحى مصادره من الأديان السماوية، والتقاليد والعقائد، وأنماط السلوك الراقية ليحاسب الإنسان قبل وقوع الخطأ أو الجريمة وليس كالقانون الذى يعاقب بعد الوقوع فى الخطأ أو الجريمة ومن ثم يتم بناء الفضيلة وبناء مجتمع مؤسس على الفضائل والقيم الراقية ينصف أفراد به بتربية جمالية راقية. والفصل الثامن تضمن دراسة حقوق الإنسان فى البرامج التعليمية وتصميم المناهج.

أعتمد المؤلف كثيراً على كتاب بوشامب وخصوصاً فى الفصول الأولى من هذا الكتاب على اعتبار أن بوشامب أول من ألف نظرية المناهج. ثم سار المؤلف فى الفصول التالية مستوحياً ما طرأ على المناهج من تطور فى المفهوم والمضمون.

الفصل الأول

بناء النظرية

الفصل الأول

بناء النظرية

مقدمة:

يهدف هذا الفصل تحديد القضايا الأساسية وأساليب بناء النظرية حتى تعطى خلفية واعتبارات لعمل مشابه في مجال المنهج Curriculum وقد تستخدم كقواعد تسيير عليها خبرات هؤلاء الأولون في مجالات العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية؛ وبشكل خاص في العلوم الاجتماعية. فنحن وإياهم مرتبطون بقواعد عامة معنية بالسلوك في التنظير، وكذلك معرفة تعلم ماهية تلك القواعد التي سار عليها أولئك الأولون. وفي نهاية المطاف سوف تطبق قواعد التنظير العامة باختصار على تطورات نظرية المناهج في الماضي والمستقبل.

عندما ينقص المشتغلون والناهبون الخبرة في تطوير النظرية في أي مجال من مجالات الدراسة، فإنهم عادة ينظرون إلى النماذج التي سبق أن وضعها الأفراد الناجحون في مجالهم، وكذلك يستخدمون تلك النماذج كقواعد يسيرون عليها. ولما كانت هناك جهوداً قليلة هزيلة موجودة في بناء النظرية واستخداماتها في مجال التربية، فإن الذين أسند إليهم العمل لبناء النظرية يجتاحون إلى التقيّب عن طرق يستخدمونها لاستعارة وربط الخبرات النظرية التي قام بها علماء الاجتماع لتكون نقاط مركزية ومحورية وابتدائية لجهودهم.

ولما كانت التربية علماً اجتماعياً تطبيقياً، فإنه يتعين عليها (التربية) أن تنظر إلى المصادر الأولى في نظم علم الاجتماع الراسخة طلباً للصيغ والعمليات والقواعد الموجهة لهم في عملهم. ولقد أيد بارسونز Parsons هذا النوع من الاستعارة في قضية تطوير النظرية في مجال الدراسات الإنسانية

حيث أوضح أن النظرية العامة في مجال العمل الإنساني، تعتبر حتماً نظرية متشابكة النظم بغض النظر عن مدى رسوخها في نظام ما.

تحديد النظرية Theory Defined

هناك اتفاق عام حول تعريف النظرية بأنها مجموعة من العبارات المترابطة تفسر سلسلة من الأحداث. غير أنه توجد اختلافات حول الماهية التي ينبغي أن تكون عليها هذه العبارات وعبر لوجان أولستيد Logan and Olwstead عن ذلك فقالوا: "هناك اتفاق عام على أن النظرية، من بين أشياء أخرى، هي مجموعة من العبارات، ولكن يوجد اختلافات حول الخصائص التي ينبغي أن تتوفر لأي مجموعة من العبارات تستكمل مواصفات النظرية"

تتباين العبارات حول مجموعات من الأحداث تبايناً كبيراً من حيث التعقيد. ويرجع هذا التباين أحياناً إلى اتساع مجال هذه المجموعات من الأحداث. ومن ناحية أخرى يرجع هذا التباين إلى درجة الدقة التي عالج بها المنظرون تلك المجموعات من الأحداث في هذا المسعى. وبالرغم من هذه التباينات والاختلافات، فإن كل الكتاب الجادين الذين تناولوا النظرية قد عرفوا هذا المصطلح بطريقة أو بأخرى. وتساعد بعض أمثلة التعريفات حول النظرية توضيح وجهات النظرية المتقاربة والمتباعدة عن المعاني المرتبطة بالنظرية. ويبدو أن تعريفات النظرية قد توصف بواحدة أو أكثر من الثلاثة الأبعاد التالية:

١- العبارات الموحدة Unifying Statements

٢- الافتراضات العامة Universal Propositions

٣- العبارات التنبؤية Predictive Statements

وتعتبر معظم تعريفات النظرية عن توحيد الظواهر داخل مجموعة الأحداث التي تشملها النظرية وتتضمنها. عبر كابلان Kaplan عن ذلك بقوله: "تعتبر النظرية طريقة لإعطاء معنى لموقف مضطرب بغية السماح لنا أن نحمل نسق عاداتنا بطريقة فعالة، والأهم من ذلك أن تستطيع تطويع هذه العادات أو ننهبها كلية ونحل عادات أخرى جديدة محلها حسب طبيعة الموقف. وبناء على ذلك سوف تبدو النظرية من خلال المنطق الذي أعيد بناؤه، أنها كأداة تفسير ونقد، وتوحيد القوانين الراسخة وتطويعها كي تتناسب مع البيانات غير المتوقعة في تكوينها أو تشكيلها، وكذلك بتوجيه السعى نحو اكتشاف تعميمات جديدة أكثر قوة".

قارنت برود بك Brodbeck بين اللغة النظرية وبين اللغة العامة حين كتبت قائلة:

"تتكون اللغة من كلمات وجمل. وفي كلمات الحديث العادي وتبادل المفاهيم العلمية، وفي الجمل تتبادل التعريفات، وعبارات الحقيقة المفردة والقوانين. ومن ثم تكون مجموعات، معينة من الجمل نظريات العلم"

عرف كل من هال وليندزي Hall and Lindzey بأنها مجموعة من الاصطلاحات تحتوى على تجمع من الفروض المناسبة ترتبط بعضها ببعض بشكل منظم، وتحتوى أيضاً على مجموعة من التعريفات الامبريقية كما أشار أوكنر O'connor إلى أنه عند مقارنة النظرية مع الفروض فإننا نشير إلى مجموعة أو نظام من القواعد أو تجميعات من الفروض توجه أو تتحكم في أمور مختلفة الأنواع.

لخص سنو Snow مفهومه عن النظرية بقوله: "تعتبر النظرية في أبسط صورها بناءً رمزياً، ثم تخطيطه وتصميمه ليحول الحقائق أو القوانين المعقدة إلى ارتباط منظم؛ وتتكون من:

١- مجموعة من الوحدات (حقائق، مفاهيم، متغيرات)

٢- نظام من العلاقات بين الوحدات.

عرف رذنر Rudner النظرية بأنها مجموعة من العبارات المترابطة بشكل منتظم تتضمن بعض التعميمات التي تشابه القوانين، التي تكون قابلة للاختبار إمبيريقياً

ومن هذه التعريفات يستطيع الفرد أن يلمس روح النظرية كظاهرة موحدة. وتبدو فكرة "مجموعة" كمجموعة عبارات متجانسة صالحة لتكون مفهوم أساسى فى التطوير.

إن خاصية "مجموعة من العبارات مكونة نظرية" قد تحددت عندما يحدد تعريف النظرية ماهية أنواع العبارات وكيف يمكن اشتقاقها. ويوضح تعريف روز Rose ذلك بقولها: "يمكن تعريف النظرية بأنها كل متكامل من التعريفات، والافتراضات والفروض العامة التي تغطى مادة ما ويشق منها مجموعة شاملة ومنسقة من الفروض المحددة والقابلة للإجتياز اشتقاقاً منطقياً.

وتتضمن مجموعة من العبارات بواسطة هذه المعايير تعريفاً، وافتراضات، وفروضاً عامة بعلاقات محددة وعند المستوى الأكثر تعقيداً، ترتبط النظريات بالقوانين والفروض والاستنتاجات الرياضية المنطقية.

ذكر إيل Abel عند تفسيره للنظرية العامة فى العلوم الاجتماعية ما يلى: "تبنى النظرية العامة على الحقائق التي تم اكتشافها عن طريق استخدام قضايا نظرية ونماذج مفاهيمية مستخرجة من بيانات امبيريقية معبر عنها فى شكل قوانين وارتباطات وأشكال أخرى من التعميمات. وتشمل التخليق

والتركيب وموجهة نحو تكوين فروض عن قضايا عامة" وقد نحى فيجل Fegl نفس المنحنى بل بشكل أكثر تفصيلاً حين عرف النظرية قائلاً:
 "اقترح تعريف النظرية بأنها مجموعة من الافتراضات يمكن اشتقاق مجموعة أكبر من القوانين الامبيريقية منها عن طريق اجراءات منطقية رياضية ومن ثم فإن النظرية تعد تفسيراً لتلك القوانين الامبيريقية وتوحد المجالات غير المتجانسة نسبياً للمادة والتي حددتها تلك القوانين الامبيريقية. ولا بد من الاعتراف بعدم وجود فاصل واضح للتفريق (باستثناء الفارق الاصطلاحي) بين الفروض النظرية والقوانين الامبيريقية. إن الفارق المميز متداخل يبرز من وجهة النظر المنهجية"

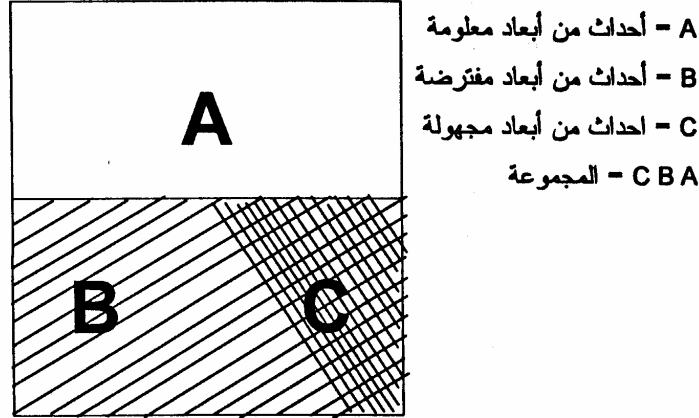
وبالإضافة إلى بعدى الاتحادية Unification والافتراضات العامة Universal Proposition، فإن هناك مجموعة ثالثة من الحاجات لابد من اضافتها لتكملة توصيف أبعاد النظرية، وهذا البعد الثالث هو بُعد التنبؤ. اختار بعض المنظرين تعريف النظرية على أساس أن بعد التنبؤ هو البعد الرئيسى. فقد رأى ترافرز Travers النظرية على أنها تتكون من مجموعة تعميمات تستخدم لتفسير الظواهر ويتحتم أن تكون هذه التعميمات تعميمات تنبؤية. وعلى العموم فإن التعريف الكامل للنظرية لابد ان يتناول كل هذه الخصائص.

لقد ربط كيرلينجر Kerlinger كل الأبعاد المذكورة للنظرية حيث قال: "تعتبر النظرية مجموعة من البناءات (المفاهيم) والتعريفات، والافتراضات المتداخلة والتي تطرح منظوراً نظامياً للظواهر وذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات بهدف التفسير والتنبؤ بالظواهر".

تؤدي تلك التعريفات المتعددة إلى نتيجة تجريبية غير نهائية وهي أنه لا بد من أن يكون هناك أنواع مختلفة من النظريات تستق عن طريق عمليات مختلفة وسوف تكون هذه الفكرة في بؤرة الأهمية في الأقسام التالية الخاصة بالبناءات Structures، والوظائف Functions، والعمليات Processes في بناء النظرية.

العناصر البنائية للنظرية Structural Elements of theory

يمكننا أن نزيد من رؤانا ومن استيعابنا لبناء النظرية عن طريق فحص البناءات ووظائف النظرية الرئيسية. ففي شكل (١) عرض من مجموعة الأحداث المعقدة والتي تكون النظرية بشكل طبيعي.



شكل (١) مجموعة من الأحداث المكونة للنظرية

من الشكل (٢) يلاحظ أن المجموعة العامة ABC هي مجموعة الأحداث التي تقوم النظرية بتفسيرها. وقد قسمت المجموعة العامة إلى ثلاث تقسيمات فرعية هي على التوالي A، B، C. ويمثل التقسيم الفرعي "A" تلك الأحداث الخاصة بالأبعاد المعروفة أو المعلومة والتي يمكن أن يعبر عنها بعبارات حقائق، قوانين، ومبادئ. كما يمثل التقسيم الفرعي "B" تلك الأحداث الخاصة بالأبعاد المقترحة Assumed، والمسلطات، أو التي في بعض الأحوال الأخرى تعكس المعرفة التجريبية والتي لا تصل إلى قمة أو أوج أو نروة التأكد المتمثلة بحقيقة أو قانون. أما التقسيم الفرعي "C" فيمثل تلك الأحداث التي تعتبر جزءاً من المجموعة العامة، أو الكلية لمجموعة الأحداث التي لم يتوفر لها تفسير دقيق بعد. وتكون مهمة المنظر تشكيل مصطلحات وعبارات يستطيع بها تفسير محتويات التقسيمات الفرعية للنظرية وأن يظهر علاقاتها المتداخلة.

المصطلحات Terms

تعتبر عملية استخدام المصطلحات التقنية في غاية الأهمية لعمل العالم. ويتعين عليه كعالم أن يوضح مصطلحاته ويعرفها تعريفاً دقيقاً ويستخدمها بالتالي في عمله. ويعتبر هذا الاتساق هاماً بشكل خاص في التنظير. وتوجد طرق عديدة لتعيين مجموعات المصطلحات المستخدمة في عمل النظرية. وقد تساعد أمثلة منتقاه لتوضيح هذه النقطة وذكر برودبيك Brodbeck:

"تحتوي النظرية على مجموعتين من المصطلحات الوصفية: مجموعة مصطلحات أساسية (أولية)، وأخرى معرفة Defined.

والمصطلحات الأساسية في النظرية (أياً كانت) هي التي لا تُعرف بذاتها داخل النظرية، ولكن جميع المصطلحات الوصفية الأخرى للنظرية تكون مُعرفة بذاتها. ولا بد أن تظهر المصطلحات الأساسية في حقيقتها

المقررة (بديهيها) وقد تأتي أيضاً في مسلماتها. يميز أن المصطلحات المعرفة للنظرية لا تأتي إلا في المسلمات فقط. وبخصوص موضوع المصطلحات النظرية، وضع كابلان Kaplan التصنيف التالي:

- ١- مصطلحات ملاحظة observational terms.
- ٢- مصطلحات غير مباشرة Indirect Observable terms.
- ٣- بناءات Constucts.
- ٤- مصطلحات نظرية Teoretical terms.

ومع ذلك فقد أثار كابلان Kaplan إلى قلة الملاءمة في استخدام هذه المسميات (للأشياء أو غيرها)، وأنهى مناقشته بالإشارة إلى عدم وجود فروق حقيقية فيما بينها من تمايزات. أما جوردون وآخرون Gordon etal فقد قسموا المصطلحات إلى ثلاث فئات رئيسية هي:

- ١- مصطلحات أولية Primitive terms.
- ٢- المصطلحات الرئيسية (المفتاحية) Key terms.
- ٣- مصطلحات نظرية Theoretical terms.

فالمصطلحات الأولية لا يمكن تعريفها إجرائياً، أنها تحتوى على معنى ثابت ودائم مثل مفهوم النقطة في الهندسة مثلاً. أما المصطلحات الرئيسية (المفتاحية) فهي المصطلحات التي يجب أن تعرف إجرائياً مثل مصطلح التعزيز Reinforcement أو مصطلح حل المشكلات problem solving. وبخصوص المصطلحات النظرية فهي المصطلحات التي تعرف إجرائياً ولكن يكون تعريفها من خلال علاقة بالمصطلحات الرئيسية أو المفتاحية مثل: الدافعية Motivation، الفئة set. وتحتوى النظريات شديدة التعقد Sophisticated على الثلاثة أنواع من المصطلحات.

وبغض النظر عن الطرق العديدة لتعيين فئات المصطلحات، فإنه ربما يتحتم على المُنظِّر أن يكون على وعى بثلاث فئات على الأقل من المصطلحات قد يلجأ إليها ليختار منها ويستخدمها. وقد يطلق على هذه الفئات:

- ١- مصطلحات لغوية عامة General language terms.
- ٢- مفاهيم أساسية Basic Concepts.
- ٣- بناءات نظرية Theoretical Constructs.

فالمصطلحات اللغوية العامة هي تلك المصطلحات التي تستخدم في العلوم أو في اللغة المتداولة عموماً. أنها الكلمات التي تكوّن جمل النظرية مثل الكثير من الأفعال والصفات. وليس من الضروري تعريفها على الإطلاق كما لا تعرف إجرائياً لأن استخدامها قد صار أمراً متعارفاً عليه.

أما المفاهيم الأساسية فهي تلك التي تتكون من مفاهيم تعتبر أساسية لمجموعة الأحداث التي يجري تفسيرها. وتعتبر المفاهيم الأساسية بناءات Constructs معروفة تعريفاً جيداً وعادة تكون تعريفها تعريفاً إجرائياً مثل مصطلح الجزيء Molecule في الكيمياء، والكتلة Mass في الفيزياء، والمنهج Curriculum.

وبخصوص المجموعة الثالثة الخاصة بالبناءات النظرية Theoretical Constructs تعتبر ضرورية للنظرية. ولهذه المصطلحات والكلمات معنى لنظام الأحداث المتدرجة تحت النظرية ولكن لا يمكن تحديدها بالملاحظة المباشرة. ومن أمثلة هذه المصطلحات: الحاجة الانفعالية Emotional need وعقدة الاضطهاد أو المضايقة Presecution، أو الاتجاه Attitude، Complex.

العبارة: Statement

تحتوى النظرية، وفقاً للتعريف على عبارات مجموعة مصطلحات فى غضوننا نستخدم. وتتجمع العبارات فى حد ذاتها فى فئات مختلفة مثلما يحدث تماماً بشأن المصطلحات. ويشار إلى العبارات بطريقة تناضلية كما يحدث للحقائق. والتعريفات والقضايا Theorems والفرضيات والمسلمات، والقوانين Laws. وأحياناً نستخدم هذه المؤشرات بطريقة تبادلية وفى صيغ قليلة التنوع.

تعتبر الحقيقة ظاهرة معلومة من خلال الملاحظة. والتعريف هو عبارة شكلية للمعنى أو الدلالة. والإفترض هو عبارة شكلية تؤكد أو تنفى شيئاً ما عن موضوع ما. أما بخصوص الفروض، والتعميمات، والبدهييات، والمسلمات، والنظريات، والقوانين فهى حالات خاصة للإفترض يتضمن الفرض أكثر من اقتراح أو أكثر من احتمال واحد يُحدّد لشرح مجموعة من الأحداث. ويعتبر التعميم افتراضاً يضع تأكيداً لشيء واحد أو أكثر فى مجموعة واحدة. ويستمد التعميم ويستنتج من علاقات ملاحظة. والبدئية أو المسلمة عبارة عن إفترض سبق اختباره وأعتبر أنه حقيقى. أما النظريات Theorem فهى افتراض تعامل معه التفكير وتفاعلت معه المهارات العقلية وتم استنتاجه من البدهييات. أما القانون فيعتبر افتراضاً يظل ويبقى ثابتاً دون تغيير طالما توفرت له الظروف التى أشتق من خلالها دون تغيير. وفى أصل القانون يعتبر تعميماً تقبله الجماعة العلمية. وإذا أختبر الفرض Hypothesis وتم التأكيد على صحته يعيد افتراضاً Assumption، وبمدوامة الاختبار يصير الافتراض بدئية Axiom، وبزيادة الاختبار والتجريب تصير البدئية مسلمة Postulation ثم نظرية Theorem. ويساعد الفرض المنظّر على النظر إلى عبارات النظرية فى ضوء الوظائف التى تتوقع من النظريات.

وبصرف النظر عن التعريفات المختلفة للنظرية، توجد خصائص عامة تتصف بها النظرية. وهذه الخصائص هي كما يلي:

- ١- التجريد.
- ٢- الاستناد على قوانين المنطق.
- ٣- مجموعة من القضايا.
- ٤- بناء تفسيرات.
- ٥- الربط بين العلاقات.
- ٦- القبول من المجتمع العلمي.

وفى هذا السياق يمكن إجمال ما عبر عنه جراهام كينلوتسن ترجمة الدكتور/ محمد سعيد فرج^(١) حول معايير وشروط بناء النظرية.

(أ) ١- إن أساس أى نظرية هو شكلها الذى تقوم عليه.

٢- يتكون الشكل الذى تقوم عليه النظرية من تصور خاص عن الظواهر موضع التفسير والعلاقات الأساسية التى يقوم عليها هذا التفسير والتى تشرح الكيفية التى يعمل بها هذا الظواهر.

٣- الظواهر موضع الدراسة تعرف فى صورة مجردة تعريفاً دقيقاً يستند على عدد من المفاهيم.

٤- يوجد افتراض بوجود علاقة عليه أساسية بين تلك الظواهر.

(ب) ينبغى أن يتضمن شكل النظرية مفاهيم محددة - بمعنى تصنيف أو إعطاء مسمى معين لفئة من الظواهر. وتحتاج هذه المفاهيم إلى تعريفات دقيقة وإثبات علاقاتها مع الشكل الأساسى.

(١) جراهام كينلوتسن - ترجمة الدكتور محمد سعيد فرج (١٩٩٠) تمهيد فى النظرية الاجتماعية تطورها ونماذجها الكبرى - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.

(ج) يحتاج الأمر إلى تقرير العلاقات المنطقية بين هذه المفاهيم - أى يتعين أن ترتبط هذه المفاهيم سوياً برابط إذ أن شكل ومستوى هذه العلاقات ينزع إلى التباين والاختلاف.

وقد تكون هذه العلاقات المنطقية بديهيات. وهى تقتضى أن هذه القضايا صحيحة فى حد ذاتها، أو فروض، وهى أحكام تحدد العلاقات بين المفاهيم فى شكلها الإجرائى. وقد تكون هذه العلاقات سلبية أو مستقلة عن بعضها البعض.

ويعتمد بناء نظرية ما على أنواع أحكام العلاقات بين مكونات القضية أو العلاقات بين القضايا التى تتضمنها النظرية. وهكذا قد تكون النظرية بديهية (أى مجموعة من القضايا المحددة) أو قد تكون مجموعة من القضايا المتناسقة (مجموعة من القضايا المستقراء من البديهيات) أو قد تكون النظرية بناء يجمع بين قضايا استدلالية وقضايا بديهية بمعنى أنها تتكون من مجموعة من البديهيات والقضايا المستنبطة منها والمترابطة سوياً. وقد تكون النظرية مجموعة من الافتراضات المترابطة. وفى هذه الحالة لن تكون النظرية كاملة لغياب البديهيات والقضايا الأساسية.

(د) الحاجة إلى تعريف المفاهيم وأحكام العلاقات تعريفاً إجرائياً أو تجريبياً فى صورة متغيرات ويتضمن كل متغير عدداً من المؤشرات الأمبريقية تحدد ما أداة البحث التى أختارها الباحث.

وتوجد فروق كبيرة بين النظريات العلمية وغير العلمية - أى مدى خضوع هذه النظريات للأختبار التجريبى للتحقق من صحتها بدلاً من الانساق الأيدولوجية وانساق الفكر المنغلقة على نفسها.

(هـ) الحاجة إلى منهج تجريبي لاختبار العلاقات الافتراضية بين المتغيرات والمؤشرات. قد تشمل هذه الاختبارات مسوح الرأي العام. الملاحظة بأنواعها... إن طبيعة المنهج المستخدم تفرضها أنواع المتغيرات المستتبطة من بناء النظرية يحدد هذا المنهج بناء النظرية ومن ثم لا يكتشف هذا المنهج إلا بعد صياغة النظرية ومهما كانت طبيعة هذا المنهج المستخدم فإنه مقيد بخصائص العينة المتاحة وأخطاء هذه العينة، ومستوى سيطرة الباحث وأخطاء القياس والأخطاء عند تحليل البيانات.

(و) بعد جمع البيانات - تبدأ مرحلة تحليل الفروض الأساسية للنظرية، ويعتمد هذا التحليل على تطبيق الأساليب الإحصائية لتحديد مستويات الارتباط بين المتغيرات والمفردى الإحصائي للنتائج - قد تكون هذه الاختبارات الإحصائية مضللة سواء طبقت سليمة أو خطأ علاوة على ذلك فإن تحليل البيانات يعتمد على طبيعة العينة ونوع المعلومات محل الاهتمام.

(ز) بعد تحليل البيانات يتعين على الباحث أن يتقدم خطوة لتفسير نتائج البيانات في ضوء النظرية التي يهتم بها أي الشكل الأساسي والبدهييات والقضايا والفروض. وعلى الباحث إتخاذ حذره عند إستخلاص النتائج من البيانات المحددة والمتاحة لأن الاختبارات التجريبية والمناهج لا تقدم إلا أختبارات غير مباشرة للبناء الأساسي للنظرية.

(ح) بحاول المنظر إقامة نظريته في إطارين أساسين:

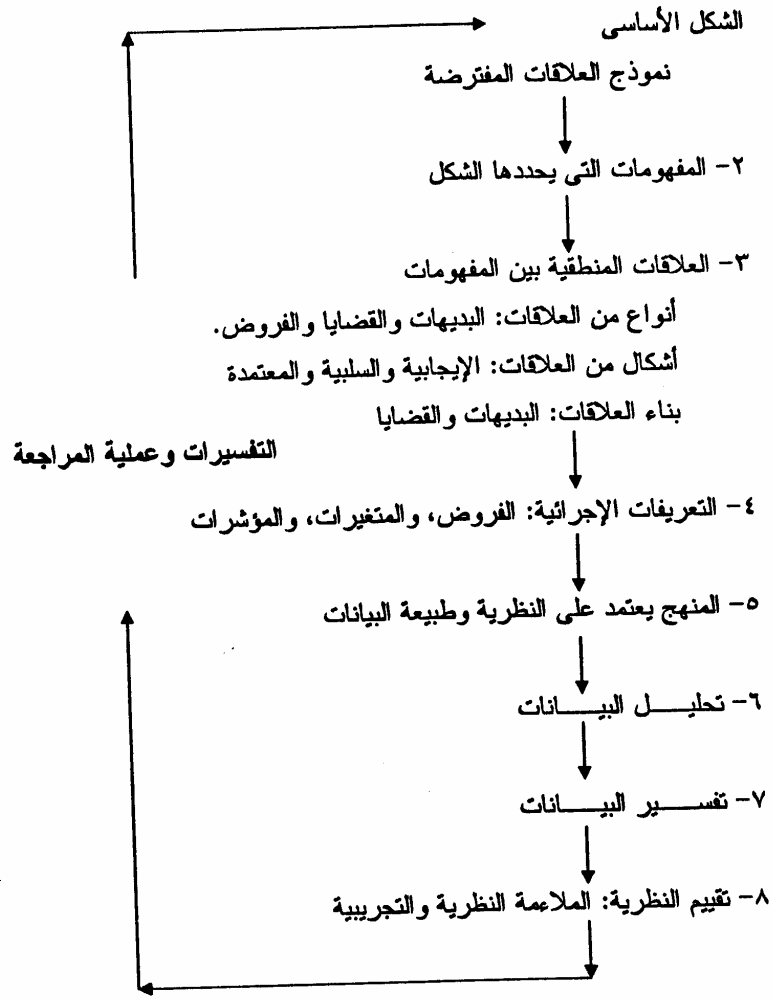
- كفاءة ومجال ومنطق البناء النظرى.
- مستوى قابلية هذا البناء للأختبار والتنبؤ، ومدى زمنه عند خضوعه للأختبار والفحص التجريبي.

إن التطوير عملية ديناميكية مستمرة ويتضمن التغيير والتعديل المستمر بطرح عدد من البدائل في حالة إثبات صحة النظرية تجريبياً أهمها:

- رفض النظرية كلها.
 - تعديل شكلها الأساسي.
 - تطوير البديهيات والقضايا والفروض.
 - استبدال منهج جديد بالمنهج القديم.
- ∴ النظرية تشمل مجموعة من القضايا المقبولة والمجردة والمنطقية تحاول تفسير العلاقات بين الظواهر.

عناصر بناء النظرية:

- ١- الشكل الأساسي.
- ٢- مجموعة من التصورات.
- ٣- مجموعة من الأحكام (البديهيات، والقضايا والفروض) تتعلق بالعلاقة المنطقية بين هذه المفاهيم.
- ٤- التعريفات الإجرائية ابتداء من الفروض، والمتغيرات، المؤشرات.
- ٥- المنهج المستخدم لاختيار العلاقات بين الفروض.
- ٦- تحليل البيانات.
- ٧- تفسير النتائج.
- ٨- تقييم البناء المنطقي المنهجي التجريبي للنظرية في ضوء تحليل البيانات وتفسيرها.



شكل (٢): الخصائص البنائية للنظرية الصورية Formal Theory كتنسيق
تفسيري (من كتاب جراهام كينلو سن ترجمة دكتور محمد سعيد فرج)

∴ النظرية هي نسق تفسيري. وأن أساس الشكل الأساسي لا يمكن اختباره إلا بطريق غير مباشر، ويفترض وجوده بالأغراض التفسيرية المفيدة.

أنواع النظريات وأنماطها: (١)

النظرية التي ينبغي أن تدرس هي النظرية ذات الطابع التي يلقي الضوء على خصائص التفسير غير أنه يوجد عدد من الخصائص أهمها:

(١) النظرية المنطقية الصورية في مقابل النظرية الالاصورية

Formative & Nonformative

أى قد تكون مبنية ومؤسسة على قوانين المنطق وذات طابع علمي وتستند على فروض يحددها المنهج العلمي لتصل في النهاية إلى أحكام يقينية.

مثل: النظرية الرياضية والنظرية في العلوم الفيزيائية.

أو: تكون النظرية حدسية Intuitive تفتقد البناء المنهجي إلى حد ما وترتبط باقتراحات الحياة اليومية.

فتوضع الفروض التي لا تستمد من البديهيات أو الأيديولوجيات والأبحاث التي تعتمد على الحس الباطني والسعي بالحدس.

(٢) النظريات الوصفية مقابل النظريات التفسيرية:

الوصفية تفتقد الشكل التفسيري الأساسي أو قد تعتمد النظرية على الوظيفة التفسيرية ومن ثم تصاغ لتفسير الظواهر. ورغم أن النظرية الوصفية قد تكون تفسيرية ضمناً، إلا أنها تعجز عن التفسير إذا كان نموذجها الأساسي غير موجود أو غير مرئي.

(١) المرجع السابق

(٣) النظرية الأيدولوجية مقابل النظرية العلمية:

قد يكون محتوى النظرية أيدولوجي النزعة أو يحكم المنهج العلمى الذى أكد على صياغة الافتراضات وضرورة أخضاعها للآختبار التجريبي. ورغم أن هذه التفرقة مسألة درجة، وليست خلافاً فى الشكل، إذ أن المنهج العلمى يتضمن أيدولوجية أيضاً.

فمن المهم معرفة الأهداف الأساسية للمنظر حتى يمكن إدراك القيمة الكافية وراء العمل. وبذلك لا توجد نظرية موضوعية تماماً بالمعنى الدقيق لكلمة موضوعية مهما كانت الموضوعية التى يظهرها لأن كل نظرية تتضمن دائماً أفكاراً ومعانٍ أيدولوجية.

(٤) النظرية الحدسية مقابل النظرية الموضوعية:

تتباين النظريات فى مدى ادعائها أن المعرفة حدسية وذاتية مقابل الإدعاء بالمعرفة الخارجية والموضوعية من أنصار العلم التجريبي حيث يؤكدون أن الظواهر توجد خارج الذات.

(٥) المنهج الاستقرائى مقابل القياس:

يمكن أن تكون الحركة من الخصوصية إلى العمومية (الاستقراء) أو العكس (القياس) نظريات علم الاجتماع تبدأ استدلالى تبدأ من نظريات علم النفس العام وعلم النفس الاجتماعى إلى الطريقة الاستقرائية.

(٦) الوحدة الصغيرة الحجم مقابل الوحدة الكبيرة الحجم:

تختلف النظريات فى مستوى التحليل. إذ يمكن التركيز على المستوى الخاص والفردى (الوحدة الصغيرة) أو يعطى الاهتمام كله للمستوى العام أو المجتمعى (الوحدة الكبيرة). علم الاجتماع تهيم عليه نظريات الوحدة الكبيرة الحجم. بينما ركزت التفسيرات أكثر على الوحدات الصغيرة الحجم. إن التحليل على مستوى الوحدة الكبيرة ينزع إلى تعميم تفسيراته للظواهر

الفردية أكثر مما ينبغي. بينما يعانى التحليل على مستوى الوحدة الصغيرة من عكس ذلك أى يهتم بالتخصيص أكثر من التعميم.

(٧) البناء مقابل الوظيفة:

حسب محور إهتمام النظرية — بعضها يهتم بتفسير بناء الظواهر، بينما تعطى نظريات أخرى إهتماماً أكبر للكيفية التى تتطور وتتغير بها هذه الظواهر. فى علم الاجتماع تهتم النزعة البنائية الوظيفة بدراسة بناء مجتمع معين فى إطار وظائفه الأساسية. بينما تركز نظرية الصراع على ديناميكية المجتمع.

(٨) الإتجاه الطبيعى مقابل الإتجاه الاجتماعى

تختلف حسب أنواع الظواهر التى تحاول تفسيرها، بينما يكون التركيز عند البعض على التفسيرات الحيوية أو الطبيعية تهتم الأخرى بدراسة الظواهر الاجتماعية. عالم الاجتماع يحاول تفسير السلوك الاجتماعى فى إطار الفرائز البيولوجية الإنسانية (المدخل الطبيعى) أو فى إطار خصائص النسق الاجتماعى. مثل تقسيم العمل الجمعى أو مستوى التصنيع أو درجة التنظيم.

عملية صياغة النظرية: (بناء النظرية)

١- تعريف العلاقات العلية للنظرية. ومن ثم يكون إطار العمل التفسيرى أساسى للبناء التفسيرى للنظرية. ويتعين صياغة النموذج صياغة واضحة بقدر الإمكان وخاصة العلاقات العلية داخل هذا النموذج والتى يفترض أن تكون تفسيرية.
إن تعريف وتحديد هذا النموذج للعلاقات المفترضة خطوة أولى وهامة فى عملية التنظير.

٢- تعريف المفاهيم التى يتضمنها النموذج تعريفاً واضحاً ومحكماً بقدر الإمكان إذ ان معانى المفاهيم مفترضة وليست محددة بإحكام مما يؤدى بالتالى إلى الإبهام واللبس والغموض.

٣- يقتضى تعريف العلاقات المنطقية بين هذه المفاهيم والتى يتضمنها شكل النظرية فى صورة بديهيات وقضايا ويمكن أن تستدل منها منطقياً قضايا أخرى باتباع طريقة الاستدلال.

٤- تعريف المفاهيم تعريفاً إجرائياً فى صورة تغيرات - وتصاغ العلاقات المنطقية بين هذه المتغيرات فى شكل فروض نظرية تستتبط من البديهيات والقضايا السابقة.

٥- يوضح بالتفصيل المنهج الذى يدل على هذه المتغيرات من أجل اختبار هذه الفروض بالرجوع إلى المؤشرات التجريبية. ويطبق على هذا المنهج تطبيقاً بقدر الإمكان لاختبار الفروض اختباراً أمبيريقياً.

٦- ضرورة تحليل البيانات وفق الطرق الأحصائية وغيرها.

٧- يحتاج المنظر بعد التحليل إلى تفسير مغزى النتائج بالإشارة إلى النظرية التى يوضحها تفصيلاً. ويمكن أن تفسر النظرية على أساس هذه النتائج أو الرجوع إليها للاستشهاد بها معتمدين فى ذلك على المدخل المقبول لصياغة النظرية.

٨- يحاول المنظر تقييم النظرية على قواعد وأسس نظرية وأمبيريقية أو أسس نظرية أو أمبيريقية ويتوقف مرة أخرى على المدخل المقبول للتطبيق.

إن صياغة النظرية عملية معقدة ولكنها عملية موحدة يتحول خلالها النموذج الأساسى إلى شكل نظرى وتجريبى ويقيم وفق قواعد التطبيق والتجريب. ومن ثم فالنظرية والمنهج أنتجت وحدتين منفصلتين. فالأول يتضمن الآخر وينبغى أن يتم تقييمهما سوياً.

البيئة الاجتماعية وعملية التنظير:

- عملية صياغة النظرية لا تتم في فراغ.
حيث يتأثر بالخصائص التاريخية
الأيدولوجية السائدة في الموقف الاجتماعي
الفكرية
- تحدد سيرة حياة المنظر اتجاهاته
الأيدولوجية
الفكرية
- من المهم توضيح أثر حياة المنظر على إنتاجه الفكري
من نظريات
وما يتبناه من نظريات منشورة

تعرف تاريخ حياته
مركزه الاجتماعي والاقتصادي
نوع التعليم الأكاديمي
خصائص رفاقه وتأثيرهم على الأداء الأيدولوجي التي يؤمن بها
وتجاربه الشخصية

ومع ذلك يتم التوصل إلى استنتاج التعميمات العلمية من خلال
البرهنة المؤيدة لها. فمن خلال الاستدلال يتم التوصل إلى تعميمات أو نتائج
يجب أن تكون صادقة تماماً طالما أن برهنتها أدت إلى قبولها والتأكد من
صحتها. ويستخلص المنظر القانون أو النظرية من سلسلة تعميمات تأكد من
صحتها كثيراً.

وليس هناك إعتراض اللهم إلا أن بعضاً من المصطلحات المتضمنة
هنا تحت مفهوم الاستبطان (الاستدلال) تستخدم بشكل متبادل أو مترادف في

الأدبيات إنها تكشف عن تنوع العمليات التي يتناولها من بينى النظرية فى عمله. وتصبح نقطة الاستدلال (الاستنباط) الرئيسية هى ضرورة الذهاب إلى ما وراء الملاحظة البسيطة وتصنيف تلك الملاحظات إذا تعين بناء نظرية فعالة.

وقد قيل مراراً فى الأدبيات Literature بأن الاختبار الحقيقى لأية نظرية من النظريات هو ثبات التنبؤ الذى يمكن عمله منها. والوظيفة الرئيسية لأى نظرية من النظريات هى إعطاء معنى أكبر لمجموعة من الأحداث، وقد يتضمن هذا ما هو معلوم عن مجموعة الأحداث من ملاحظات سبق أجزاؤها، وكذلك ما هو غير معلوم ومعبر عنه فى صياغات تم استنباطها بطريقة ما. تصوير للأحداث المرتبطة لنشاط مستمر معنى أكبر، بغض النظر عما هو غير معلوم، وذلك لأن النظرية توفر أو تعطى أساساً لوجودها.

فعلى سبيل المثال فى نظرية التعلم Learning theory لابد أن تؤخذ ظاهرة إنتقال أثر التدريب فى الاعتبار عند تفسير أنواع معينة من سلوك التعلم. يجب علم منظر التعلم Learning theorist دراسة كل من الحقائق والاستدلال قبل أن يصبح إنتقال أثر التدريب مفهوماً Concept فى نظريته. غير أن الاختبار الحقيقى لصيغة المنظر عن مفهوم إنتقال أثر التدريب يأتى عندما ينتهى بتنبؤ تأثير الإنتقال عن طريق النظرية فى موقف سلوكى معين وبالتالي يختبر التنبؤ.

وعبر بيلز Bales عن محاولة التنبؤ الشاقة فى النظرية بقوله:
يتعين على المنظر العلمى الذى يقوم بالتنبؤ كإنسان علمى يُنظر عنه التقليل من متطلباته لأداة جمع معلومات شاملة إذا رغب التنبؤ فى وقت واقعى من معلومات حقيقية. ولما كان الشمول والإحاطة بكل شئ يصعب

تحقيقه، فإن المشكلة في تحسين التنبؤ يجب أن تقع في تعلم كيفية الحصول على معلومات أكثر، أو كيفية عمل استنتاجات واستدلالات أكثر وأفضل مما هو موجود، أو كليهما. وهذه هي متطلبات التنبؤ الطبيعي، وكل ما يقال عنه لمقابلة نظرية جيدة. ولكن كمنظر، ومنبئ علمي، يقوم بالتنبؤ لابد أن يكون مُعَبِّاً للتفكير ومتحدث حول الشؤون العامة التي يفتقر إلى الاقتراب منها علمياً، وهو يجاهد بوسائل رمزية لبناء منظور شامل للمعرفة."

توجد علاقة متبادلة بين البحث Research وبين بناء النظرية. يتعين على من يقوم ببناء النظرية أن يقوم بالبحث، كما تسهم نتائج البحث في تطوير النظرية. وتتكون النظرية خصوصاً في مراحلها الأولى من عبارات إفتراضية قابلة للتجريب كجزء من تفسير مجموعة الأحداث. وقد تتكون أيضاً من عبارات تغطي الأحداث أو الظروف التي تنتمي إلى ما يصنف على أنه معلوم. يبدأ البحث من المعلوم ثم يتوصل منه إلى المجهول وغير المعلوم. وبنفس الأسلوب تستخدم إجراءات البحث لدفع أكثر التعميمات تجريبياً إلى حالة بناء القوانين. وتقع العلاقة المتبادلة في حقيقة أن مهام بناء النظرية تنفع المنظر إلى البحث وضبط طبيعة البحث الذي يقوم به. وينتج عن ظاهرة التفاعل الكائنة بين البحث والنظرية بناء نظم البحث الأكثر إنظاماً والتي تقود بدورها إلى نظريات أكثر صدقاً.

ويكون الاستنباط، والتنبؤ، والبحث مناشط تميز حقيقة عمل المنظر. وتؤدي هذه الأنشطة إلى خلق قوانين وتحديد العلاقة بينها. وتتضمن هذه العمليات إنتقالاً من الافتراض إلى التعميم تأسيساً على برهان ما (مسلمات) إلى استنتاجات من المسلمات، إلى فروض لكي تبحث بهدف وضع قوانين تحسن من تفسير مجموعة الأحداث.

تكوين النظرية الفرعية: Sub – theory Formation

لعل أحد الأشياء التي تميز النظرية الناضجة والشاملة هو تطوير نظريات فرعية أخرى. وتميل هذه النظريات الفرعية إلى توسعه مجال النظرية وإلى تحسين التفسير الكلي لمجموعة الأحداث المتضمنة أيضاً. ومع ذلك يجب ألا نخلط بين تطوير النظريات المتصارعة في مجال ما بتطوير النظريات الفرعية في أية نظرية واحدة. فعلى سبيل المثال عندما نتحدث عن تطوير نظريات التعلم في علم النفس كنظريات ثورنديك Thorndike، هل Hull، تولمان Tolman أو لوين Lewin فيكون هذا شئ طيب، أما بالنسبة لأية نظرية يعتبر شئ مختلفاً تماماً عندما تميزها بنظرياتها الفرعية فيما يتعلق بقضايا مثل التحويل Transfer، لدافعية Motivation، التعلم اللفظي verbal learning أو الاحتفاظ Retention.

وظائف النظرية Functions of Theory

لعل فهمنا لمعنى النظرية يزيد إذا أخذنا في الاعتبار بعضاً من الوظائف المرتبطة بالنظرية وبرغم أن وظائف النظرية متسع جداً، إلا أنه في نفس الوقت ينقصها التماسك فقد يعرض المنظرون محاور ونقاط هامة مركزية مختلفة لجهودهم، إلا أنه في نفس الوقت يوجد اتفاق عام بين العلماء وفلاسفة العلم بأن النظريات تحقق الوظائف التالية:

١- الوصف Sescription

٢- التفسير Interpretation

٣- التنبؤ Prediction

٤- الشرح Explanation

إن الوظيفة الأساسية للنظرية هي محاولة تفسير أو شرح ظاهرة خاصة في إطار ظاهرة أخرى تعتبر مفسرة للظاهرة الأولى. إن تلك الوظيفة

التفسيرية هي ما يميز مفهوم نظرية ما عن المفاهيم التي لها صلة بمفهوم النظرية، ولكنها لا تقوم بالوظيفة التفسيرية.

وهكذا فالوصف يشير إلى تحديد أو سرد خصائص ظاهرة ما دون تفسير لوجودها أو تغيرها.

وتدل النمطية على مجموعة من الخصائص يُفترض أنها تشير إلى ظاهرة ما خاصة أو أن هذه الخصائص تُعبّر عن هذه الظاهرة تعبيراً نمطياً وينظر إلى النماذج أحياناً باعتبارها أنماطاً وتقوم على ملاحظة أقل دقة كما تحدد العلاقات المتداخلة بين الخصائص. بيد أنها تفتقد القوة على التفسير.

أما التنبؤ فيعني أن المرء يعرف موقف فرد بالنسبة للمتغير "س" وتستطيع من هذه المعرفة أن تتبأ ما سيكون عليه موقف هذا الفرد من المتغير "ص" مع ارتباطات أمبريقية سابقة قد لوحظت بين هذين المتغيرين.

وقد يستطيع الباحث عرض مستويات أعلى من التنبؤ. وفي الوقت نفسه لا يستطيع فهم هذه العلاقات أو تفسيرها. وهكذا فقد تتبأ بأحداث مستقبلية دون أن يكون لدينا أدنى قدرة على التفسير والعكس صحيح. وهكذا فالتنبؤ بحكم طبيعته لا يعني طرح نظرية أو تفسير أى ظاهرة.

فالظواهر لا تتحدث عن نفسها، بل يتعين إعمال العقل لتفسيرها أو شرحها. وأخيراً فإطارات العمل التصويرية والتي ينظر إليها عادة باعتبارها نظريات تمثل أساليب الإدراك الظواهر إدراكاً عقلياً في سياق منظور محدد تحدده متغيرات أساسية ذات صلة به. بيد أن إطار العمل هذا يهمل تفسير العلاقات المتداخلة بين المتغيرات داخل هذا الإطار.

ومن ثم فإن: وصف الخصائص المميزة لثقافة شعب ما سواء كانوا بدواً أو فلاحين أو شباباً أو ثقافة الفجر لا يعنى تفسير تطور وتغير هذه الجماعات. كما أن وصف نمط الأسرة النووية لا يفسر أو يشرح هذه الوحدة الاجتماعية فالمدرس قد يكون قادراً على التنبؤ بدرجات الطالب الجامعي بعد إطلاعهم على كيفية أدائه في المرحلة الثانوية، ولكن هذا المدرس لا يستطيع تفسير العلاقة بين الأداء في المرحلة الثانوية، والأداء في المرحلة الجامعية... وهكذا... فرغم أن العلاقات المستقاة من الواقع دقيقة للغاية، فإن قدرة الباحث على تفسير هذه العلاقات قد تتدنى تدنياً كبيراً للغاية.

إن العمل التصوري مثل مدخل التفاعل الرمزي مع الأسرة قد يكون مفيداً في إلقاء الضوء على مشكلات نظرية أو مشكلات بحث محددة مثلما يلقي الضوء على متغيرات متصلة بالموضوع، ولكنه في الوقت نفسه لا يمتلك القدرة على تفسير هذه المتغيرات أو المشكلات. ورغم أن كل إطارات العمل والمفاهيم والمصطلحات تعد جزءاً أساسياً من بناء النظرية، فإنها بمفردها لا تفسر الظواهر التي تشير إليها. فالتفسير هو الوظيفة الأساسية لنظرية ما.

وتؤثر وظائف النظرية هذه خلال محاولة العالم الفهم. كما أن تلك الوظائف لها بعض المضامين للأشخاص الذين يستخدمون النظريات حيث أشار جوين Gowin إلى أنه إذا وُجّه النظر نحو الشخص الذي يستخدم النظرية فسوف يرى الفرد مجموعة تبرز عندما يلاحظه أثناء عمله في البحث. تساعد النظرية الباحث في تحليل البيانات، وفي قيامه بأعداد ملخص قصير أو نبذة قصيرة تلخص البيانات والعلاقات، كما تقترح أشياء جديدة للتجريب. والنظرية تعمل عملها في تحليل البيانات، والتلخيص وأعداد نبذات مختصرة، وفي القدرة على الاقتراح أو التأمل. تعمل النظرية كأداة للتفكير بها والمعاونة في العمل.

ولعل أبسط وظائف النظرية تظهر في توفير نظام تصنيف المعرفة في المجال النظري موضوع الدراسة والبحث. لقد عبر هومانز Homans عن هذه الوظيفة قائلاً "يوجد وظائف للنظرية يمكن استخدامها حتى وإن كانت أكثر هشاشة وضعفاً. ففي أدنى صورها كتصنيف، فإنها توفر مجموعة من النوافذ التي يمكن أن تتراكم فيها الحقائق. وبمرور الوقت يصير هذا الكم المتراكم ضرورياً لعمل نظام للتسجيل أكثر اقتصادية بمرجعيات متلاحمة ومن ثم تولد نظرية جديدة".

تعتبر عملية ترتيب الحقائق والملاحظات في بعض البرامج أو المشروعات أمراً جوهرياً لوصف أي مجال تعمل فيه النظرية. وبعد هذا الترتيب في المعلومات والبيانات حتى يصبح المدى والعلاقات الداخلية لقوام المعرفة الكلية أكثر رؤية ووضوح. وقد عبّر برودبوك Brodbeck بأن النظرية لا تفسر ولا تتنبأ فقط بالظواهر ولكن أيضاً توحدنا.

وبإضافة تلك الوظائف على مستوى أعلى يسمح بالحركة إلى ما وراء التصنيف أو لمجرد تجميع الحقائق للعمل في مجال أوسع كالذي يحدث في عملية التقصى والاستنتاج والتنبؤ. وفي حين أنه من الحقيقي أن ترتيب البيانات والمعرفة في شكل منتظم يعتبر عملاً للتتظير، فإن هذا العمل يعد مجرد تمهيد أو مقدمة لتحقيق الوظائف الكبرى للنظرية. فعن طريق الوصف، والتفسير، والتنبؤ، يصل بناء النظرية إلى المستوى الأعظم مستوى في نظام مكتمل البناء ومنطقي الاستنتاج أو نظام رياضي منطقي. ويمكن الوصول إلى تلك الأهداف العالية المستوى بأيسر السبل في العلوم الطبيعية. أما في العلوم الاجتماعية حيث توجد تعقيدات مجموعات الأحداث التي تقوم النظرية بتفسيرها، ربما تدفع المنظرين إلى التقليل من مستويات الإنجاز. وعوضاً عن ذلك، تستخدم النماذج اللفظية بصورة منتشرة كطرق لتقديم ظواهر معينة. وبالرغم من ذلك فلا بد للنظريات في العلوم الاجتماعية أن

تقابل المعايير الأساسية في التنظير وتشمل هذه المعايير تنظيم العلاقات حتى يمكن تفسيرها بصورة أفضل وحتى يمكن عمل تنبؤات للأحداث التي لم تلاحظ بعد من العلاقات المعروفة أو المعلومة.

ونعود لحظة إلى تعريف كرلنجر Kelinger والذي يوضح وظائف النظرية الثلاثة: الوصف، التفسير، والتنبؤ، وبداية يتطلب هذا التعريف أن تكون الوصف من خلال صفات وخصائص الافتراضات المقدمة والعلاقات المخططة بين الافتراضات والبناءات. وبدراسة نوعية المتغيرات المرتبطة وكيفية ارتباطها، يستطيع الباحث إنشاء العلاقات التنبؤية بين متغيرات معينة. وجميع هذه المتغيرات تفسر مجموعة الأحداث.

لقد تم التأكيد على أن الغرض الرئيسي للنظريات هو تفسير ظاهرات أو أحداث منتقاه. ويمكن شرح فكرة التفسير هذه بطريقتين: الأولى باعطاء بيان لشيء ما، والأخرى بتبرير شيء ما. ويعد هذا التمييز أمراً هاماً لأنه يرتبط بمستويات التنظير الموصوفة في الفقرات السابقة. وفي أغلب الأحوال يعمل أولئك المشتركون في عملية التصنيف باعتبارها نشاطاً تنظيرياً في مهمة إعطاء بيان لشيء ما، بينما يبرر الفرد الذي يبنى نظاماً تنبؤياً أو يفسر شيئاً ما من خلال العلاقات المنتبأ بها والثابتة. فمثلاً تعطى البيانات طريقاً للسلوك اليومي لطفل عدواني في مدرسة من المدارس وبذلك تكون خطوة هامة ولكن خطوة أخرى تقوم بربط هذا السلوط بمعنى تنبؤ.

ويمكن القول انه في محاولة الوصف والتفسير والتنبؤ، يحاول المنظرون التجريب لأنهم بذلك يشتقون قوانين جديدة ويبحثون عن علاقات جديدة بين القوانين التي تعبر عنها النظرية.

ويمكن لفرد من الأفراد ان يظن وهو فى داخل مجموعة الأحداث، أن جميع القوانين وعلاقتها المتداخلة ربما يتم تقريرها ومن ثم تصبح النظرية ذاتها قانوناً أعلى. ومع ذلك لا يرضى المنظرون عن هذه الحالة إذا ما حدثت. ولذلك يبحثون عن علاقات جديدة عن طريق ربط مجموعة من الأحداث فى شكل مجموعة عامة جديدة ثم يتجهون نحو البحث عن علاقات وقوانين جديدة فى نظرية جديدة. وقد عبر كابلان Kaplan عن هذه الوظيفة المشجعة على الاكتشاف للنظرية مشيراً إلى إن الشئ المهم هو أن ننشر القوانين عندما نتحد فى نظرية. وتصبح النظرية بالتالى موفقة بينها. يعزى الفضل فى تقدم العلوم إلى بناء النظرية أكثر مما صنع التجريب وذلك بسبب الوظيفة المولدة للتظير.

ويذكر جراهام كينلوتسن^(١) عن النظرية الاجتماعية بأنه يفترض عادة وجود فجوة واسعة بين معنى النظرية ومعنى الحقيقة. وعادة ينظر إلى النظرية على أنها شئ مجرد مبهم — أنها مجال للمفكرين وحدهم ولا توجد هناك صلة بين النظرية والواقع.

غير أن الصحيح أن هذه الرواية غير صحيحة بل مشوهة ويعتورها التحريف حيث أن "النظرية" هى جزء أساسى من الحقيقة العملية والحياة اليومية. بل تمثل النظرية الأساس الكامن من وراء كل مذهب من مذاهب المعرفة، وكل تفسير للفرد عما يفعله ويشاهده يومياً من ظواهر إجتماعية وفيزيقية.

وإذا اعتبرت "النظرية" مجموعة من العلاقات، تستخدم لشرح وتفسير كيفية عمل وتفاعل مجموعة من الظواهر الخاصة" يلاحظ أن تلك التفسيرات تتضمن كل شئ حتى ما يقع فى دائرة الملاحظات العملية واليومية.

(١) جراهام كينلوتسن ترجمة الدكتور محمد سعيد فرح (١٩٩٠) تمهيد فى النظرية الاجتماعية — تطورها ونماذجها الكبرى — دار المعرفة الجامعية — الإسكندرية.

ويعتبر التنظير عملية صياغة العبارات التفسيرية والتأويلية ومن ثم يعد التنظير عملية أساسية مستمرة للمعرفة العلمية والمنطقية، والتفاعل الاجتماعي اليومي.

ويستطرد كيلوتسن^(١) بأن النظرية فى أى مجال — وليست مقتصرة على علم من العلوم — تكون كامنّة فى العلاقات بين الأشخاص، وبناء التواصل والمساعى العلمية الإنسانية بقدر ما يحاول الناس تفسير بيئتهم الفيزيائية والاجتماعية، وبناء البيئة الاجتماعية من خلال بناء تفسيرات أو معايير اجتماعية. ومن ثم يرتبط الفرد بالبيئة الفيزيائية والمجتمع من خلال مجموعة معقدة من الافتراضات تحاول تفسير كيفية عمل هذه الظواهر، والأفكار السائدة فى بناء اجتماعى معين، ثم تفسير ما يحدث فى هذا البناء.

ونستخلص من تلك المناقشات بأن "النظرية" ليست شيئاً مجرداً، أو شئ يدرك ويمارس، بل هى فى الواقع تجمع بين التجريد والممارسة لتفسير ما ينظر إليه باعتباره واقع وحقيقة.

ويشير محمد سعيد فرج فى ترجمته بتعريف التنظير Theorizing بأنه " العملية التى يفسر بها الأفراد ويؤولون بيئاتهم الاجتماعية والفيزيائية بحيث تحدث هذه العملية داخل بيئة اجتماعية محددة ".

أى أن عملية التنظير يحددها الفكر Thought، والأديولوجيا Ideology السائدين، وتجارب التاريخ من أجل تعريف الحقيقة الفيزيائية والاجتماعية فى هذا البناء. ومن ثم تعبر "النظرية" عن تفسير الحقيقة.

(١) المرجع السابق

العمليات في بناء النظرية Processes in Theory Building

لإتاحة الفرصة لمزيد من الرؤى للنظرية وعملياتها، يقوم الفرد بفحص مهام مختارة قام بها المنظرون. وهنا يبرز شيان: الشيء الأول هو أن مدى النشاط كبير. أما الآخر هو أن القوانين العاملة تميل إلى أن تكون مسيرة أكثر عن طريق اختيار الأنشطة وليس عن طريق مجموعة أنشطة من مجموعة قواعد مصطلح عليها لبناء النظرية.

ويمكن إبراز هاتان النقطتان عن طريق دراسة بعض المقترحات التي سبق عملها.

وتعتبر اللغة المستخدمة بناء النظرية أمر يستحق الاهتمام، ومثال ذلك الاهتمام الذي أعطى حديثاً للأكتشاف وتحديد المفاهيم ومشكلات تعريف المصطلحات. فعلى سبيل المثال، طرح هومانز Homans القائمة التالية من القواعد لبناء النظرية معظمها تدور في مشكلات الاتصال Communicating:

١- أنظر أولاً إلى الشيء الواضح، والمألوف، والشائع. وهذه الأشياء تُوفى الدراسة في أي فرع من فروع العلم لم يتم تأسيس وترسيخ قواعدها.

٢- تحدث عن الشيء الواضح في عموميتها الكاملة بمعنى أن العلم هو الاقتصاد في الفكر. إذا جُمعت في صيغتها البسيطة مجموعة كبيرة من الحقائق العديدة.

٣- تحدث عن شيء واحد فقط في المرة. بمعنى أنه عند اختيارك للكلمات أو المفاهيم يجب أن لا تكون متشعبة أو تشير إلى فئات عديدة لمستويات الحقائق. بل أنتق كل فئة واحدة على حدة حتى يمكن بعد ذلك من انتقاء المفاهيم المحددة. وعندما يتم ذلك استمر في استخدامها دائماً عندما تشير أو تمس نفس الشيء.

٤- اختصر بقدر الإمكان في عدد الأشياء التي تتحدث عنها بأقل ما يمكنك، وبأكثر ما تستطيع وهي القاعدة التي تحكم مستويات فئات الحقيقة التي تضعها في حسابك.

٥- إذا بدأت الحديث، لا تقف حتى تكون قد أنهيت - بمعنى أنك تصف منطقياً العلاقات بين الحقائق التي تعكسها كلماتك وبشكل منظم.

٦- اجعل تحليلك مجرداً، لأن التجريد يتعامل مع عناصر قليلة في الموقف المحسوس. احسب حساب أخطار التجريد وخصوصاً حينما يكون العمل مطلوباً ولكن لا تخش التجريد.

وضع مولى Mauly أربعة خصائص للنظرية الجيدة، والتي فيها استخلاصاً في أنشطة بنائها وهي:

١- يجب أن يسمح النظام النظري للاستدلالات وفحصها تجريبياً. فمثلاً لا بد أن توفر الوسائل للتفسير والتبرير.

٢- يجب أن تكون النظرية ملائمة للملاحظة وملائمة للنظريات التي تمت صحتها.

٣- يجب أن تصاغ النظريات في سياقات بسيطة. والنظرية الأفضل هي التي تفسر الأكثر وبصورة بسيطة.

٤- يجب أن تؤسس النظريات العلمية على حقائق أمبريقية وعلاقات.

يحتاج منظري المناهج على وجه الخصوص - أن يفكروا في ضوء أنشطة دقيقة محددة يؤدونها عند تعاملهم مع التنظير وأحد هذه الأنشطة هي صياغة التعاريف أما الثاني فهي تصنيف المعلومات في تصنيفات متجانسة، والثالث هو الاستفادة من عمليات الاستقراء والاستدلال واستخدامها والرابع والأهم - هو عمل استنتاجات وتنبؤات وفحصها في بوتقة البحث، والخامس لنماء النماذج Mode's والسادس هو صياغة نظرية فرعية sub theory. وفيما يلي عرض لكل من هذه الأنشطة.

تعريف المصطلحات:

يوضح وصف النظرية، والقواعد التي وضعها هومانز Homans، بالإضافة إلى ما وضعه مولي Mouly أن تعريف المصطلحات الأكثر تحديداً يعد عنصراً أساسياً في عمل النظرية. هناك قاعدتان تحكمان مسار التعريف الدقيق للمصطلحات. القاعدة الأولى: هي وضوح الصياغة لأعطاء المعنى الدقيق. والقاعدة الثانية: هي ثبات وتماسك واتساق استخدام المصطلحات التي تم تعريفها. فمصطلحات أو بناءات الصيغ لأي مجال من مجالات العمل العلمي هي مضمون مادة هذا المجال. فعلى سبيل المثال تشكل المصطلحات الفنية للفيزياء علم الفيزياء بينما يميز المصطلحات الفنية علم الحيوان. تعتبر مصطلحات كل علم أدوات التفكير والاتصال في كل مجال من المجالات المعرفية.

فلكل علم له مصطلحاته ومفاهيمه. غير أن صاحب النظرية يهتم كثيراً بالمصطلحات العامة، والمفاهيم الأساسية تكون معرفة بديهيّاً (أو بالبداهة) بينما المصطلحات النظرية فيجب تعريفها إجرائياً.

فرق Brodbook (بين كل من التعاريف الأسمية والتعاريف الإجرائية). فالتعريفات الأسمية تعطى الصفات المرتبطة بالمصطلح أو المفهوم. وبهذه الطريقة يمكن تفسير المصطلح عن طريق حصر حدود التفسير. ومن الجانب الآخر تكون التعريفات الإجرائية أكثر تعقيداً وأن الظروف التي يستخدم في ضوئها المفهوم هي جزء من التعريف. وتفترض التعاريف الإجرائية وجود علاقة شرطية إذا كان .. فإن "if ... Then" بمعنى أنه إذا وجدت شروط معينة فإن العبارة التي فيها يستخدم المصطلح تكون صحيحة. ويتم التوصل إلى المصطلح إذا وجدت ظروف شرطية لحدوثه. فإذا كان المصطلح نظرياً، فإن المفهوم يسمى عادة بتركيب إجرائي. ويوجد

سببان رئيسيان لأهمية تحديد المصطلحات الفنية هما: الأولى لمساعدة اختيار وتعريف المصطلحات أو المفاهيم - لتعيين حدود المادة العملية لصاحب النظرية، والثاني لثبات استخدام المصطلحات المعروفة فيسهل التفسير والتنبؤ.

ويبدو وجود اتفاق عام على أن تعريف المصطلحات الفنية يعد أمراً ومنشطاً هاماً ودقيقاً بالنسبة للمنظر لسببين: السبب الأول هو أن انتقاء وتعريف المصطلحات أو المفاهيم يساعدان في تعريف حدود المادة ومضمونها لعمل المنظر. والسبب الثاني هو أن الاستخدام المناسب للمصطلحات المعروفة يُسهل عمليتي التفسير والتنبؤ.

التصنيف Classification

يعتبر التصنيف منشطاً آخر من مناشط بناء النظرية وبرغم أن عملية التصنيف تعد الشكل الأدنى من النظرية حسب رأى هومانز Homans إلا أنه اعترف بإمكانية وجود نظام للتصنيف قد يؤدي إلى نظرية جديدة. ويحتاج التصنيف إلى تفكير عميق حتى لا يقتصر على كونه "أرشيفاً" أو مجرد نشاط تجميعي بسيط. وأفترض كل من ليندزي Lindzy وهل Hall أن أحد الوظائف الأساسية للنظرية هو إيماج نتائج معروفة في إطار مناسب ومقبول. وبهذا المعنى يصبح التصنيف منشطاً من مناشط بناء النظرية، ووسيلة لتنظيم وتكامل ما هو معلوم عن المجالات التي يتم فيها نشاط التطوير.

ومن خلال التصنيف، يمكن للمصنف أن يكون واعياً بالمعلومات العقيمة وعلى علم بالنقص في المعلومات الضرورية لإعطاء معنى لنشاط معين أو سلسلة من الأحداث. وتكون مهمة البحث ووظيفته هو تكملة هذا النقص وملئه بها هو مفيد وضروري.

كما يمكن إيماج ملاحظة العلاقات الكائنة بين عناصر التصنيف كجزء متمم من النشاط التصنيفي.

وأحياناً يطلق على خطة تصنيفية مطورة أو تصنيف معين، نظرية. وغالباً ما يكون هذا الأمر مضللاً لأن نظام التصنيف لا يمكن أن توفى كل متطلباته النظرية. فالتصنيف كمنشط نظري يساعد فى تجميع الحقائق والتعميمات فى مجموعات متجانسة، ولكنه لا يفسر العلاقات المتداخلة بين المجموعات أو العلاقات بين الحقائق والتعميمات فى داخل أية مجموعة مفردة. وبمعنى آخر يُعدّ تطوير خطة تصنيفية نشاطاً نهائياً. غير أن النظرية فى المقابل، تدعم العلاقات والظروف الجديدة وصولاً إلى الفهم. كما تعد تطوير الخطة أو النظام التصنيفى منشطاً تنظيرياً بالرغم من أنه قد يتم فى مراحل مبكرة لتطوير النظرية.

الاستقراء والاستدلال: Induction and Deduction

يعتبر الاستقراء والاستدلال عمليتان أساسيتان لاستحداث العبارات النظرية التى تعتبر أساس تعريف المصطلحات وترتيب خطط التصنيف. ويُعرف الاستقراء بأنه العملية التى يشتق منها تعميماً أكبر من مجموعة الحقائق ذات القيمة أو البعد المحدود. وبهذا يسمح الجدول الاستقرائى للمنظر، أن يزيد من نطاق معرفته. فعلى سبيل المثال عندما يلاحظ شخصاً أن "الكلاب" كبد، وينتهى إلى أن لكل الكلاب أكباد. إن النتيجة التى توصل إليها الفرد تشتمل على معلومات ليست موجودة فى المقدمة.

ومن الجائز أن تكون النتيجة صادقة، ولكن ليس شرطاً أن تكون صادقة حتى ولو كانت المقدمة صادقة. وهذا يعنى أن التعميم الذى توصل عليه الفرد فى النتيجة النهائية من خلال البحث له علاقة استقرائية للبرهان الذى يعضد هذا التعميم.

وعلى ذلك فإن الاستنتاج عملية يتوصل الفرد من خلالها إلى نتيجة قطعية تماماً أو غير قطعية بالمرة. وتكون النتيجة مرتبطة بمقدمة النقاش إرتباطاً كبيراً. فعلى سبيل المثال لو لاحظنا أن كل حيوان ثدي له كبد، وأن كل الكلاب حيوانات ثديية، فقد نتوصل إلى نتيجة أن لكل كلب كبد. وبهذا الشكل يوضح الجدول الاستقرائي محتوى مقدمات وفروض النقاش.

بهذا الشكل فإن التعاريف السابقة للنظرية تؤكد أن أنواع النظريات المختلفة تأتي ويمكن التوصل عليها باستخدام عمليات الاستقراء والاستدلال. وتميل عملية الاستقراء إلى إنتاج أنواع من النظريات المعيارية، أو وصفية بينما تميل عملية الاستدلال لإنتاج أنواع من النظريات المنطقية الاستدلالية. ولما كان كل من عبارات الاستدلالية الوصفية تستخدم طبيعياً على مرحلة أو أخرى لأنماء نظريات في العلوم الاجتماعية، فيكون من الخطأ القول بأن واحدة من العمليتين تكون مفضلة. أن العمليتان مطلوبتان ضمناً أو مباشرة للوصول إلى تعريف النظرية وبنائها. ويصبح الاستقراء والاستدلال هامين عندما يفكر الفرد في الاستنتاج، والتنبؤ، والبحث والتفسير كعمليات خاصة بالنظرية.

الاستنباط، التنبؤ، البحث Inference, Prediction, Research

تتضمن عملية الاستنتاج أنشطة معقدة. وعموماً فإن الأداء أو السلوك الاستنباطي يعني الذهاب إلى أبعد من المعلوم والملاحظة. وبأكثر تحديد، قد يشمل هذه العملية طرح افتراضات Assumption، وفروض والوصول إلى تعميمات من خلال الملاحظات، وكذلك الوصول إلى استنتاج من ملاحظات وتعميمات.

وقد يواجه المنظرون مشكلة تفسير الأحداث والعلاقات بينها، سواء المعلومة منها أو غير معلومة، ومن ثم يضطرون إلى طرح افتراضات

الظروف البديهية مثلاً. وقد يطرح المنظرون ملاءمة حقائق إضافية ومناسبتها أو علاقات سبب وتأثير Cause and Effect بين الأحداث المتعددة في المجموع الكلى للأحداث.

والمنظر يقوم بالافتراضات للتأكد من صحة إفتراض موضوع لترسيخ استمرارية النظرية ومعناها، أو لأجل التأكد من صحة الافتراض إجرائياً في برنامج البحث.

إن إستخدام الفروض في بناء النظرية أمر واضح تماماً كما هو الحال في البحث. إن الفرض ما هو إلا إفتراح قابل للإختبار حول علاقات بين ظاهرات محددة. ويعتبر الفرض، ببساطة وسيلة للتأكد من صحة الافتراض لأجل الوصول إلى نتيجة. ومن الاستخدام المتكرر للفرض يمكن لمن يقوم ببناء النظرية إنشاء مسلمات، ونظريات أو قوانين تحكم العلاقات المتداخلة لعناصر نظريته ويكون المنشطان الإضافيان المذكوران أنفا هما التعميم والاستنتاج لصلتهما الوثيقة بعملية الاستدلال (الاستنتاج).

ومرة أخرى يقوم المنظر بملاحظة أحداثاً Events ثم يقوم بتعميمها من نتائج مرتبطة أو مشابهة. فهناك تعميمات يتوصل إليها المنظر عن طريق قبول الإفتراضات واعتبارها صحيحة صادقة.

الفصل الثانى
منظور نظرية المنهج
المفاهيم فى نظرية المنهج

1.

2.

3.

4.

5.

6.

الفصل الثاني

منظور نظرية المنهج

المفاهيم فى نظرية المنهج

مقدمة:

يجب أن نثير أى كتابة عن نظرية المنهج الأنشطة المتبعة فى بناء النظرية والتي تبعد إلى ما وراء الحدس والتخمين. وعند تقليب صفحات تاريخ التعليم فى الولايات المتحدة الأمريكية نلاحظ أن التعليم فيها قد نما لمدة طويلة نمواً تكنولوجياً أكثر من كونه علماً. ونستخلص من هذا بأن ما يجرى فى المدارس وشئون تسييرها قد أتى من الخبرات العملية أكثر من النظريات المطورة التى تعطى معنى منظماً أو أكثر منطقية للتطبيق العملى الواقعى. تناول جوردون Gordon وآخرون^(١) توضيح قيمة الممارسة الواقعية أو التراث Tradition فى إثارة موجّهات علمية للسلوك حيث قال:

"لقد أعطى التراث الشعبى (الفولكور) غالباً فى الأيام الأولى من تطور المجال العلمى الأساسى الأفضل لتوجيه السلوك أكثر من توجهات النظرية العلمية. وبرغم هذا يبين التاريخ أنه عندما يبذل جهد ملموس فى تطوير مجال معرفى، فإن الوسائل العلمية للتنبؤ والتحكم تفوق بسرعة تلك التى قدمها التراث Tradition".

يرجع سبب الاعتماد على التقليد المتبع إلى أن المدارس فى الولايات المتحدة الأمريكية ظلت مرتبطة بالأفراد وقريبة من الناس.

وتعتبر هذه الخاصية نتيجة طبيعية للطلب المتزايد على التعليم مع وجود مشكلات موجودة خاصة بنقص ملحوظ فى عدد المدرسين وكذلك فى

^(١) In Beauchamp (1975) G.A, Curriculum theory (3rd edt), the kagg press, W. Imette, Illinois, U.S.A.

الأبنية المدرسية. وفي كل وقت من التاريخ، حين تواجه مدارس التعليم العام أزمات، تصبح التكنولوجيا أكثر تعقيداً.

ومن المشاهد في الأغلب والأعم أنه كلما زاد الطلب على نقل عنصر من عناصر الثقافة من جيل إلى جيل، يصير هذا العنصر مادة دراسية تدرس في المدارس كمادة مقررة. وفي معظم الأحيان، نجد أن هذه المواد تضاف بدون تعريف واضح لحاجات التلاميذ أو تحديد دور المدرسة المتجدد لطلب تلك المواد الجديدة. ومن الأمثلة على ذلك مادة التربية الخلقية، ومادة التربية الجنسية، والتربية البيئية وهي من المواد القليلة المفضلة في المنهج في مدارس التعليم العام. لقد نمت هذه الموضوعات المضافة مع الضغوط الاجتماعية التي تكون مسئولة إلى حد كبير. ويعد هذا الأسلوب في الإضافة إلى المنهج أكثر من كونه أسلوباً عقلانياً يستند على نظرية.

وبمقابلة هذه الطريقة بما هو متبع في مجالات المجهود الإنساني حيث تكون الممارسات العملية والنظريات المطورة تطويراً جيداً دوراً في تعزيز العلاقة بينهما. لقد قام العلماء وعلماء علم الاجتماع بإنماء نظريات صالحة للتطبيق المباشر، مع توضيح وشرح العلاقات بين النظرية والتطبيق. وقد عدلت التكنولوجيا تلك النظريات والأبحاث، ولكن هذا التعديل يلائم التكنولوجيا إلى حد كبير.

وفي التربية لا يوجد إلا قليل من استخدامات التقنيات العلمية في إنماء وتطوير النظريات. وأحد هذه الأسباب قد يكون راجع إلى ما يبدو للكثيرين على أنه غير شخصي أو مجهول Impersonal، وخالياً أو مجرداً من القيم. تتجه عائدات ما يحرزه العلماء إلى الموضوعية وبعيدة عن الذاتية.

ولكن كما أوضح كونانت Conant... إن ما يصادف أنشطة العلماء من اعتراض يكون في إطار من الأحكام القيمية.

وأما الطريق البديل لصياغة هذا الحوار هو استخدام تعبير فلسفة العلم المحددة نظرياً أو المجلّة نظرياً. Theory - Laden. وقد يرغب البعض الإدعاء بأن كل الظواهر Phenomena يتم إدراكها من خلال منظور خاص وأن ما يراه العالم Scientist يكون بالضرورة محدداً بما في حوزته من نظريات ممثلة للواقع بمعنى أن ما يراه الإنسان ويشاهده تعتمد على الشيء المنظور إليه وكذلك على ما علمته خبرته الإدراكية البصرية من التطلع إليه.

وهناك عائق آخر في استخدام التقنيات العلمية، وهذا العائق هو متأصل في العملية العلمية ذاتها. وقد أوضح كوهن Kuhn مشكلة التخلف الزمنى Tim-lag حيث قال:

"... إن اكتشاف نوع جديد من الظواهر هو بالضرورة حدث معقد وصعب، وهو أحد الصعوبات الذي يتضمن التعرف على كنه هذا الشيء ومكوناته وخصائصه... والواقع والاستيعاب للنظرية مرتبطة كل منها بعملية الاكتشاف، فحينئذ يكون الاكتشاف عملية يجب أن تأخذ وقتاً".

لقد اهتم المربون بالبيانات الإجرائية بكافة أنواعها، ولكنهم لم يتمكنوا من استخدام العمليات المفاهيمية للعلم في إنماء وتطوير النظريات. وربما يوجد بعض التوضيحات والتفسيرات في النمو السريع للتربية في دولة نامية تواجه مدارتها بأزمات متلاحقة. وعلى وجه النقيض فإن كثرة حدوث الأزمات تزيد من التحرك نحو مستوى البقاء، وأن الوقت المستهلك في استقصاء العمليات الاستكشافية ونوعها للتنظير موجودة في حد ذاتها.

وربما يوجد ثمة تفسير آخر هو قصور رغبة وقدرة المربين فى الاشتغال فى عمل بناء النظرية. تعاني الأسس والجذور المعلنة للعمليات المدرسية الكثير خشية خلق الفوضى نتيجة التنوع والاختلاف فى التطبيق. ويوجد هنا أيضاً مشكلة أخرى يواجهها المربون هى صعوبة وصولهم وهم يبحثون عن نموذج Model أو قاعدة لمجموع الصيغ Paradigm تعمل وفق المواقف الخاصة بهم. ونادراً ما تتغير تلك القواعد من ميدان أو مجال لآخر فى شكلها الأصلى فتحتاج المهارات والطرق إلى تطوير وإثراء خلال تطبيقها وتوحيدها. وعلى أى حال، فيبدو اليوم أو الحاضر أنه ماض عند استمرار نماء النظرية وتطويرها.

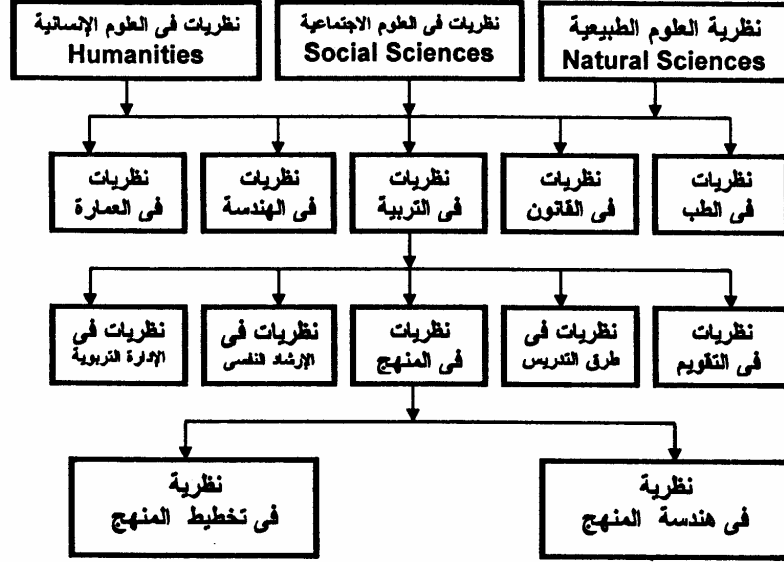
منظور نظرية المناهج Curriculum Theory in Perspective

إن المحور الرئيسى هنا ليس النظرية التربوية ولكنه متمركز حول نظرية المنهج. إن أى نظرية تربوية يجب أن تأخذ فى الحسبان جميع مكونات التربية المعروفة بما فيها المنهج. وربما نميز بين التربية Education وبين التعليم المدرسى Schooling لأن معظم ممارسات المنهج تكون دالة للتعليم المدرسى. ومن ثم ينمى المنهج لأجل المدرسة، كما أن عمليات تخطيطه وتنفيذه تأخذ مكانها فى بيئة المدرسة. ومن الجانب الآخر، توظف عملية نماء النظرية فى المنهج على أوسع مستوى أكثر من مجرد ممارسة المنهج عن طريق التعامل مع توليد المعلومات فى مجال التربية المهنية. ومن ثم تعتبر نظرية المنهج نظرية فرعية للنظرية التربوية.

ولما كانت كل النظريات ذات أنشطة متداخلة بمعنى أن النظريات قد نمت باستخدام قواعد وعمليات عامة كثيرة، واقتباس وتوفيق قواعد وصيغ داخل مبادئ المعرفة كي تنمو تلك النظريات وتصبح بناءاتها أكثر قوة. لقد

مُورست عبر حقب زمنية طويلة في الأنظمة المعرفية الأساسية. تشتق كل نظرية من النظم الراسخة.

ويوضح شكل (٣) تجمع من علاقات النظرية يكون نظرية المناهج جزءاً من هذا العالم الصغير للنظرية. يظهر على قمة الشكل محتوى ثلاث تصنيفات أساسية للنظرية وتتكون من العلوم الإنسانية Humanities، والعلوم الاجتماعية Social Sciences، العلوم الطبيعية Natural Sciences.



شكل (٣) منظور لنظرية المنهج

فى داخل هذه الأقسام أو التصنيفات الثلاثة طُوِّرت النظم الراسخة المتعددة كاللغة، وعلم الاجتماع، أو الفيزياء نظريات خُطِطت للتفسير والتنبؤ بالعلاقات فى داخل منظور نطاقها المعرفى. وكان العلماء فى فروع المعرفة والدراسة الأوائل فى إنماء النظريات. فقد قاموا باستعارة نظماً وإجراءات وطرائقاً من بعضها البعض، وفى المقابل فإن الذين حاولوا إنماء نظريات فى مجالات غير مقسمة إلى مواد أو إلى فروع المعرفة أو فى النظم المدرسية يستعيرون ويوفقون نظرياتهم من النظم أو المواد المعرفية الأساسية. ولهذا يمكننا القول بأن النظريات جميعها متداخلة النظم.

تبرز النظريات فى المجالات التطبيقية للمعرفة من هذه التصنيفات الواسعة للنظرية. ويظهر ذلك عند المستوى الثانى لشكل (٣) الذى يشمل العمارة Architecture، والهندسة، والقانون، والطب... الخ. وتشتق النظريات فى المجالات التطبيقية للمعرفة سلطانها وقدرتها الأولية ومعرفتها من النظم الأساسية. ومع ذلك فمن الحقيقى يُستمد مجالاً مثل الهندسة ويُشتق من نظريات العلوم الطبيعية، وأن القانون يشتق من نظريات العلوم الاجتماعية وهو هام جداً. وبالرغم من أن نظريات المجالات التطبيقية تشتق على نطاق كبير من نظريات النظم Disciplines فقد لا تعتبر فروع نظريات لنظريات النظم، أنها لا تساند أو لا تكون جزءاً متمماً أو مكملًا للنظم.

وبدءاً بالمجالات التطبيقية، تطوق كل مجموعة من النظريات سلسلة من النظريات الفرعية. وبصيغة أخرى، تساند النظريات فى العمارة، والهندسة، والتربية، والقانون، أو الطب بواسطة بناءات للنظريات الفرعية. لم تتضمن الشكل نظريات فرعية للعمارة، والهندسة، والقانون، أو الطب. فالنظريات الفرعية للتربية الموضحة هى: نظريات الإدارة، ونظريات الإرشاد النفسى، ونظريات المنهج، ونظريات الطرائق التدريسية، ونظريات

التقويم. إن النظريات الكبرى الجوهرية تكون مدعمة بتجمعات من النظريات الفرعية.

ولما كان الاهتمام هنا موجهاً لنظريات المنهج، وضعت خطوط موصلة ثقيلة في الشكل (٣) لإظهار التوصيلات المباشرة بين النظريات العليا والنظريات الفرعية للمنهج. ومن ثم لابد من توجيه أكبر اهتمام إلى نظريات التربية، ونظريات المنهج، ونظريات التخطيط والتصميم، ونظريات الهندسة. وبالرغم من أن النظريات في القانون، أو الهندسة قد تسهم في نظريات الإدارة أو نظريات المنهج، إلا أنها تقع في المرتبة الثانوية من هذه المناقشة لأنها (نظريات القانون، ونظريات الهندسة) تكون في المستوى الثالث الذي يمثل نظريات فرعية للنظريات التربوية. وبالمثل في المستوى الرابع من الشكل (٣) تكون النظريات الإدارية، ونظريات الإرشاد، ونظريات الطرائق التدريسية ونظريات التقويم في المرتبة الثانوية من الأهمية لهذه المناقشة فقد تؤثر على نظريات المنهج وقد تؤثر على النظريات الفرعية للمنهج.

يهتم شكل (٣) بتوضيح كيف تشكل نظرية المنهج مشكلة تربوية. إن نظرية المنهج وصلة ضرورية في سلسلة الأحداث والتي في مجموعها تفسر التربية.

المفاهيم في نظرية المنهج Concepts in Curriculum Theory

تكمّن الأبعاد المحددة لنظرية المنهج في المفاهيم والتعميمات المشتقة التي تعتبر خاصة ومتفرّدة لمجال المنهج. يتعين على المنظّر ضرورة التركيز — وهو في المراحل الأولى من عمله. على تحديد أكثر المفاهيم أهمية في مجال عمله. وبهذا الأسلوب يستطيع المنظّر تحديد الموضوع في مجال عمله. وعندما تترسخ العلاقات بين المفاهيم كتعميمات، يبدأ المنظّر

العلمي تشكيل خطة تصنيفية للظواهرات الموجودة في مجال عمله. لقد أشار برايثوايت Braithwaite إلى هذه الحالة بأنها مرحلة تاريخية طبيعية في تطور العلم. ولربما تكون هذه المرحلة تمر بها نظرية المنهج حيث أن مفاهيم وبناءات مجال المنهج لم تتميز بشكل واضح بعد، ومن ثم يحاول المشتغلون في المنهج تعريف المفاهيم الأساسية وترسيخ العلاقات بينها.

تعتبر عملية ترسيخ المعاني المحددة المرتبطة بالمفاهيم الأساسية للمنهج من بين أكبر المشكلات التي يواجهها منظر المنهج. وبرغم اختيار المسمى - كلمة المنهج - إلا أن المعاني المرتبطة بها غير واضحة أو غير مميزة ومختلطة وبهذا يحتاج المنهج إلى تعريف واضح المعاني ومميز. ولعدم تعريف المنهج تعريفاً محدداً وكذا المعاني المرتبطة به، فإن طريقة تطوير نظرية المنهج تصبح مشكلة.

ومن وجهة النظر النظرية، يستحيل إنماء بناءات فرعية وصيغ، أو إنماء علاقات مع مضمونات التربية الأخرى إلا بعد إرساء أرضية من القواعد الأساسية Rules من خلال المعاني المنسوبة للمصطلح الأساسي وهو "المنهج".

توجد ثلاث طرق يمكن أن يستخدم فيها مصطلح منهج بطريقة سليمة. وهذه الطرق هي:

- أولاً: يعتبر المنهج وثيقة مكتوبة: تصف مجال وترتيب البرنامج التربوي المقترح لمدرسة من المدارس. ومن ثم تحتوي هذه الوثيقة على:
- ١- عبارة تتضمن كم المحتوى الثقافي تصلح لتحقيق الأهداف.
- ٢- خطة لتربية التلاميذ خلال التحاقهم بمدرسة معينة.
- ٣- تتضمن الوثيقة عبارة تصف خطة تقويم تقرر قيمة وفعالية المنهج.

- ٤- خطة عامة مقصودة يستخدمها المعلمون كنقطة بدء لإتمام الاستراتيجيات التدريسية لاستخدامها مع مجموعة معينة من التلاميذ في الفصل الدراسي.
- ٥- عملية تلخص أهداف المدرسة التي تخطط المنهج من أجلها.

ثانياً: نظام المنهج كنظام فرعى للتعليم المدرسي Sub-System of Schooling
نظام المنهج في المدارس هو نظام من خلاله تصنع القرارات حول نوع المنهج المراد عمله وكيف يمكن تنفيذه وتقويمه.

ثالثاً: المنهج كمجال دراسة:

يعتبر الأشخاص في مرحلة التعليم Under graduate والذين أتموا التعليم graduate وكذلك المشتغلون بالعمل التربوي كأساتذة جامعات وأساتذة المناهج ومنظروها، هم أكثر الأشخاص إهتماماً بالمنهج.

توجد تفسيرات أخرى مرتبطة بالمنهج، ولكن يصعب ربطها بالثلاثة استخدامات المذكورة. فمثلاً حين يوصف المنهج curriculum والتعليم Instruction بأنهما مصطلحان متبادلان وفي أحيان أخرى يفهم التعليم على أنه جزء من المنهج، تختلط المصطلحات بهذا الشكل ويتعقد الاتصال، ويكون من الصعب على أي أحد القيام بتطوير تصميمات بحث يمكن أن يتخلل العدد الوفير من المتغيرات المتضمنة.

ومع الاستخدامات والتفسيرات للمنهج كمفهوم أساسي في المجال، يكون من السهل تصور الخلط والاضطراب الذي يسود المفاهيم الفرعية المعاونة. وتكون المشكلة أمام المفكرين المنظمين في المجال هي البحث عن العلاقات التي تحتاج إلى ترسيخ والتي سوف تؤدي إلى تعميمات شائعة وتعميمات تنبؤية. وبذلك يمكن تطوير صيغ وبناءات إجرائية توضح الكثير من المفاهيم الفرعية داخل المنهج.

ويكون كل ذلك الأبعاد المحددة لنظرية المنهج باعتبارها مشكلة تربوية.

نظرية المناهج Curriculum Theory

سبق أن اعتبرنا المنهج نظاماً فرعياً للتربية مع نظم أخرى كالتدريس، وظائف ومكونات متفردة تميزه عن النظم الفرعية الأخرى، ولهذا يجب أن تشرح نظرية المناهج وتوضح الخصائص والعلاقات بين تلك المكونات المتميزة وبين وظائف النظام الفرعي للمنهج بطرق عديدة.

عمليات نظرية في المنهج Theory Processes in Curriculum

من المناقشات السابقة يتعين فرض نوعين من المؤشرات أو المبادئ على من يطلق عليه منظر المنهج. يتعلق المؤشر أو المبدأ الأول بتعريف النظرية ومحتواها بينما يختص المؤشر أو المبدأ الثاني بنوعيات النشاط المسموح به والمفروضة عليه.

تعريفات النظرية ومحتواها:

بداية ثم تعريف النظرية على أنها مجموعة من العبارات التي يجب أن تكون في صورة تسجيل طبيعي يمكن استخدامه كوسيلة إتصال بين الناس، وكقوة موجهة لتوسيع مجهودات العمل النظرية والعملية. ويجب أن تترابط كل عبارة من العبارات في داخل النظرية بطريقة تؤدي إلى معنى أكبر للأجزاء المفردة ولدعم العلاقات المتداخلة بين الأجزاء وبهذا تمد المعنى إلى مجموعة الأحداث الكلية الأمر الذي يؤدي إلى إقامة النظرية. ويكون هذا الطلب للإرتباطية موجود في كل الكتابات الجادة عن النظرية. وتتنوع معظم مجموعات الأحداث في المنهج إلى الدرجة التي تكون تفسيراتها محتاجة إلى فرض شكل التعريفات والأنواع المختلفة للأفتراضات. يحتاج من يتصدى ببناء النظرية إلى ربط تفسير الأحداث المتنوعة بتفسيراً منتظماً للنظرية.

قد تعرف النظرية على أنها مجموعة من العبارات المرتبطة التي تم تنسيقها لكي تعطى معنى لمجموعات الأحداث. وقد تتخذ مجموعة العبارات المرتبطة شكل التعريفات الوصفية أو التعريفات الوظيفية مثل: الصيغ الإجرائية، الافتراضات، المسلمات والفروض، والتعميمات، والقوانين، أو النظريات. ويُملى المحتويات الدقيقة مدى ومجال مجموعات الأحداث، وكم المعرفة الأمبيريقية المتاحة، ودرجة التعقيد في النظرية والبحث حول مجموعات الأحداث.

وأول مهمة لتطبيق تلك الأفكار الرئيسية حول العمل التطويري على نظرية المنهج، هي تعريف نظرية المنهج. فإذا كانت النظرية هي مجموعة العبارات المرتبطة التي رتبت لكي تعطى معنى وظيفي لمجموعة أو مجموعات من الأحداث، فإن نظرية المنهج تعتبر مجموعة من الأحداث المرتبطة التي تعطى معنى لمنهج المدرسة عن طريق إبراز العلاقات بين عناصره، وتطويره، واستخدامه، وتقويمه.

وقد يكون موضوع نظرية المنهج هو الأحداث المرتبطة بقرارات عن استخدام المنهج، وتطويره، وتصميمه، وتقويمه، وتعتبر مثل هذه الأحداث جزء من مهمة تحديد مكونات المنهج.

ويوجد داخل أية مجموعة محددة من الأحداث، مصطلحات فنية خاصة بتعريف المادة أو موضوع المجال النظري وتخصصه. وهذه لابد من تعريفها، وإلا يستحيل تحديد حدود عمل المنظر. تخدم التعريفات أيضاً غرضاً وظيفياً، وذلك عندما يمكن ترجمتها إلى صيغ إجرائية في البحث.

وعندما يحدد المنظر مفاهيم فنية مناسبة، فإنه يضطر إلى التصدي لكل جوانب مجال المنهج التي تتطلب التفسير عن طريق نظرية منهج

مكتملة. وعندما يركز المنظر مفاهيم التعريف فإنه يلتقط المفهوم الأساسي الذي يتطلب تعريفاً واضحاً ألا وهو تعريف المنهج.

هناك ثلاث طرق رئيسية لاستخدام كلمة منهج تبرز في المجال: واحد هذه الاستخدامات لكلمة منهج هو المنهج كظاهرة مستقلة. Substantive Phenomenon.

وفي إطار هذا الاستخدام، يقصد المنهج الذي يعتبر أنه خطة من نوع ما. فقد تكون خطة مكونة من فرص تعليمية مفترضة Proposed Learning Opportunities لتلاميذ المدرسة. وقد يُنظر إلى المنهج بأنه مجموعة من نتائج مقصودة Intended Outcomes. وقد يكون المنهج في مفهوم الآخرين وثيقة دقيقة Elaborate Document تشمل أهدافاً، وأنشطة، ومواد تعليمية، وجداول.

وعند مفهوم البعض يكون المنهج عبارة عن وثيقة مكتوبة Written Document ويراها آخرون كمجموعة من الاتفاقات اللفظية Verbal Agreements.

ويفترض أحد المسؤولين أن المنهج يخطط لمدرسة ما أو لمنطقة تعليمية ما. ويذهب آخرون إلى اعتبار المنهج عاماً وقومياً.

ب- والاستخدام الثاني للمنهج ليكون مرادفاً لنظام منهج Curriculum System. ويقصد بنظام المنهج ذلك الجزء في إطار العمل المنظم لمدرسة ما أو نظام مدرسة والذي تتخذ في إطاره كل قرارات المنهج. ويتكون نظام المنهج من تنظيم هيئة التدريس، والإجراءات المنظمة المطلوبة لإخراج منهج، وتنفيذه وتقويمه، وتعديله في ضوء الخبرة. ويكون المنتج

الأساسى لنظام منهج هو المنهج أما وظيفة النظام تتحصر فى الإبقاء على المنهج فى حالة ديناميكية.

ج- والاستخدام الثالث لكلمة المنهج هو ما يرادف مجال دراسة مهنية. ويعنى هذا التحدث عن المنهج كمجال كلى للدراسة As A Total field of Study وهذا الاستخدام لكلمة المنهج هو الاستخدام المستخدم فى كل المدارس التعليمية المهنية.

ولعل هناك جزء مهم وضرورى فى محتوى أية نظرية، ألا وهو تراكم العبارات التى نصف العلاقات بين مكونات النظرية، ولابد من إضافة العلاقات البنائية Structural Relationships بين النظرية التى تُبنى وبين نظرياتها الفرعية وإذا ما تم توظيف الاستخدامات الثلاثة كإطار لهذا التوظيف، فقد تصبح العلاقات بين مكونات نظرية المنهج أكثر قابلية للتحديد.

يوجد الكثير من العلاقات الرئيسية التى يجب توصيفها داخل مفهوم المنهج. تتصل العلاقات الرئيسية الأولية منها بقضايا مثل العلاقات بين الأغراض والمرامى وبين محتوى الثقافة، وبين التنظيم المدرسى والمجال والنتائج، أو بين محتوى الثقافة والتصميم الكلى.

وتتصل العلاقات التى تلى العلاقات السابقة فى الأهمية أو القانونية بالتأثيرات التى تؤثر فى قرارات المنهج ولا تكون جزءاً منه. وتتطلب عبارات هذه العلاقات ضرورة تفسير السبب الذى من أجله يتم إتخاذ القرارات الرئيسية. وعلى سبيل المثال: تختار الأهداف طبقاً للمدرسة فى المجتمع، كما يعتمد الكثير لتحديد المواد التعليمية طبقاً للصفوف المدرسية على التنبؤات المتصلة بتحصيل تلاميذ المدرسة.

يتضمن مفهوم نظام المنهج مجموعة علاقات ضابطة يتصل معظمها بنوعية الأفراد المطلوبة (الهندسة الإنسانية Human Engineering) فى عملية تطوير المنهج واستخدامه. وتقوم المهام الأساسية لنظام المنهج بضبط إطار العلاقات المطلوبة.

وفيما يلى مجموعة من المهام المتضمنة فى أى نظام منهج:

- ١- اختيار مجال وساحة صنع قرارات المنهج.
- ٢- إنتقاء واشتراك الأشخاص فى تخطيط المنهج.
- ٣- تنظيم الفنيات والتقنيات المستخدمة فى تخطيط المنهج.
- ٤- الكتابة الفعلية للمنهج وتحديد محتواه.
- ٥- تنفيذ المنهج.
- ٦- تقويم المنهج.
- ٧- توفير الفرصة وإتاحة المجال للتغذية الرجعية Feed-back وتعديل المنهج.

وإذا تم إبراز العلاقة بين هذه العناصر، أصبح من الممكن وصف ظاهرات تطوير، واستخدام، وتقويم المنهج. ويصير الاهتمام الرئيسى هنا متمركز حول تفسير بناء نظام منهج ما ووظائفه.

إن هدف استخدام المنهج كمجال دراسة Curriculum as a field of Study هو تطوير المعرفة عن المناهج ونظمها، والتصدى بالدفاع عن أى شئ يتضمن مجال الدراسة. تعتبر دراسة الأصول الاجتماعية والنفسية للتربية دراسة تقليدية تقدم للطلاب، بينما يقدم للطلاب المتقدمين تصميم وإجراءات البحث بشئ من التعمق حيث ينخرطون فى تحليل الخبرات الماضية فى شئون المنهج، وترسيخ العلاقات بين الأفكار الرئيسية الخاصة بتصميم المنهج لتكون قوة نظرية إضافية للمنهج كمجال دراسة.

وتوجد عبارات أخرى لابد من إضافتها حتى تكتمل صورة محتوى نظرية المنهج وهي العبارات الخاصة بإظهار العلاقات بين نظرية المنهج والنظريات الفرعية الأخرى للنظرية التربوية: نظرية تعلم، ونظرية تقويم، ونظرية إدارة، ونظرية إرشاد نفسى. وتكون الروابط بين بعض هذه النظريات قوية عن الأخرى. ومن المهم وصف العلاقات بين تلك النظريات الفرعية بصرف النظر عن قوة بعضها عن الأخرى لتوضيح الدور المتميز لنظرية المنهج كنظرية فرعية للنظرية التربوية.

أنشطة بناء نظرية المنهج Curriculum Theory-Building Activities

يخضع منظر المنهج لنفس قواعد العمل لأى منظر آخر فى العلوم السلوكية. ومن ثم يتعين على منظر المنهج الانخراط فى أكثر أنشطة العمل شيوعاً وهي:

١- ترسيخ أو تأسيس تعريفات وصفية للمصطلحات الفنية.

٢- تصنيف المعرفة الموجودة والأخرى الجديدة.

٣- البحث الاستباطى والتنبؤى.

٤- تطوير النظرية الفرعية، وتطوير إستخدام النماذج.

لابد وبشكل مطلق للمنظرين أن يحددوا المصطلحات الأساسية فى المجال ويقوموا بتعريفها مثل: مفاهيم المنهج، المادة الدراسية، التصميم، والتخطيط، والتنفيذ، والتقويم... وهذه مفاهيم قليلة من الكثير منها. فلا بد من تحديدها وتعريفها بدقة حيث أن هذه المفاهيم تتضمنها عبارات المنهج.

وتعتبر عملية تصنيف المعرفة وظيفة أخرى للنظرية. وحتى برغم أن نظام التصنيف لا يعتبر مرادفاً للنظرية إلا أنه يعتبر ضرورياً ومتطلباً أساسياً لبناء النظرية.

وبدون إجراء عملية التويب أو التنظيم والترتيب، وبدون إيجاد العلاقات، يصير المعنى لمجموعة ما من الأحداث مضللاً وغير موجود.

وبالرغم من أن هناك تصنيفاً لمعرفة المنهج في جوانب فرعية له، إلا أن هناك حاجة ملحة مطلوبة لإجراء تصنيف منظم. وبرغم أن التصنيف يعتبر نشاطاً في بناء النظرية إلا أنه ضروري أيضاً في مجال المناهج. وهناك بعض المحاولات المحدودة قد تمت بواسطة أولئك الذين طرحوا أسئلة يتعين على نظرية المنهج أن تواجهها مثل: ماهية المحتوى؟، ماهية التنظيم؟، ماهية التدريس؟، ولأي نوعية من الطلاب؟ ولأية أغراض؟ وفيما وراء هذه الحدود، قد توقف ومنع لعدم قبول إطار مفاهيمي لتصنيف المنهج. ولربما يكون القصور في عملية التصنيف والتقدم فيها هو المنسوب إلى التنوع في استخدام المصطلحات الفنية. وتكون النتيجة إيجاد الذنبية والتردد لعمل خطة تصنيف وتعريضها تحت أضواء البحث والخبرة.

ويعتبر الاستنباط والتنبؤ Inference and Prediction من أهم أعمال المنظر. فمن الممكن وصول الفرد (المنظر) الوصول إلى تعريفات، ووصف، وخطط تصنيفية بواسطة طرق تحليلية في البداية، أو بأجراء بحث وصفي بسيط، ولكنه من غير المستطاع للمنظر الذهاب إلى ما وراء هذه المستويات بدون إجراء نوعيات من البحوث التي تتيح له الاستدلال والتنبؤ من النتائج. ولهذه النوعيات من البحوث الخاصة بالاستدلال والتنبؤ تدرج مسميات في أدبيات المجال.

إن عمل الاستنباط عملية منطقية. فهو افتراض أو تعميم مشتق من برهان عقلي ولذلك فهي عملية خارجة عن عملية التصميم ولكن دقة التصميم تؤثر عقل الباحث نحو الاستنباط.

ومن بين واحدة من نوع المشكلات التي يهتم فيها الباحث هي إيجاد الفروق بين المشكلات المأخوذة من مجتمع معلوم أثناء معالجته لعناصر بحثه. تؤخذ قياسات المعيار Criterion أو المحك (العامل المعتمد) من كل العينات وتحدد المعالجات المختلفة المتعددة بعينة مجموعات كل على حدة بغرض معالجة تأثيرات المتغيرات المستقلة. وفي هذه الحالات عادة ما يبحث الباحث العلاقات العرضية بين المتغير المستقل أو المحك والتغيرات التابعة. ومن المعتاد في هذه الحالات استخدام تصميم تحليل التباين وتقنيات إحصائية أخرى في هذه الحالات لدراسة العلاقات. ويصل الباحث إلى النتيجة من خلال ملاحظة نتائج معالجة البيانات التي لديه. وإضافة إلى قناعاته بصدق وثبات النتيجة يستطيع الباحث استنباط قابلية تعميم نتيجة على عينات المجتمع. من الأمثلة البسيطة في مجال البحث في المناهج دراسة تأثيرات أنواع متعددة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة تطبق على عينات مختارة بطريقة عشوائية حسب قدرتهم على الاشتراك في العمل كمخططين للمناهج وقد تسمح النتائج باستخلاص وجود معالجات وإجراءات ضبط وتحكم مشابهة للمجموعات مشابهة مختارة من مجتمعهم الأصلي (أي للتعميم).

وبمعنى آخر يعتبر التنبؤ حالة خاصة من الاستنباط. وللوصول إلى العلاقات - التنبؤية، يصمم البحث بحيث يستطيع الباحث تقدير المجهول من خلال المعلوم. ومع هذا يكون من الضروري تحديد العلاقة بين خصائص السلوك المعلوم والمجهول. ويستخدم معامل الارتباط Correlation وتحليل الانحدار Regression كمعالجات إحصائية مناسبة لإيجاد تلك العلاقات.

ويعتبر المنهج في حد ذاته تعبيراً للتنبؤ حيث يمكن لمخططي المنهج التنبؤ بأن المعلمين سوف يستخدمون المنهج كنقطة إنطلاق لتدريسهم وإلا فلا يوجد جدوى من كل هذا العمل. وقد يتنبأ مخططو المنهج بظهور منتجات تعليمية معينة.

يتفرع من النظرية الناضجة نظريات فرعية. ومن ثم يصبح من الضروري ان يحاول منظرو المنهج البحث عن نظريات منهج ناضجة وتحديد وبناء نظريات فرعية للمنهج. وقد تعتمد النظريات الفرعية على المفاهيم والإجراءات التي يرغب المنظر في ربطها أو اقترانها بمجال المناهج. وتكون المجالات المتاحة للنظريات الفرعية لنظرية المنهج هي: تصميم المنهج وتخطيطه، إجراءات تنفيذ المنهج، وتقويم المنهج أى عمليات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم.

ويعتبر بناء النموذج Model Building منشطاً آخر لمنظر المنهج، فقد يستخدم المنظر النماذج بطرق عديدة. فقد تستخدم النماذج لتوضيح إتجاه الشخص حول تصميم المنهج. وتعتبر النماذج مقيدة فى وصف إجراءات التخطيط وتنفيذ المنهج. وقد تكون النماذج وسيلة عن طريقها يمكن تقويم المنهج.

كان التقدم فى ميدان نظرية المنهج بطيئاً بل قليلاً. وعن طريق بعض المتخصصين القلائل فى المناهج سارت الدراسة نحو العمل النظرى الدقيق فى المناهج. وتسارير وظيفة المنهج الوظائف الأخرى فى التربية الضغوط الخارجية فى بيئة ثقافية ممتدة من أمور داخلية كالأمتحانات، والبحث المنتظم، والشروح.

لمحة تاريخية لأمثلة ونماذج التفكير فى ميدان المناهج:

من عرض تاريخ الفكر فى مجال المناهج يمكن للفرد النقاط أفكار متواصلة يمكن أن يطلق عليها بأنها أفكار مرتكزة على أسس نظرية كما يوجد شواهد من أن إهتمام دراسى المناهج النابهون قد بزغ وسار نحو مجال وميدان نظرية المنهج. وتعمق أسس هذه الأفكار إلى درجة كبيرة فى هذه

الطبيعة التربوية وتطورها وفي مسيرة التطور صادفت سلسلة من المشكلات يمكن إرجاعها إلى المناهج.

يتم مراجعة الفكر في ميدان المناهج من حين لآخر. لقد قامت سجويل Seguel بمراجعة سنوات التكوين في مجال المناهج من ١٨٩٠ - ١٩٤٠ إلى عدة مراحل أو حقب:

مرحلة الحركة الهيربارتية:

وكان في هذه الحقبة المفكران تشارلز Charles ، فرانك مكموري Frank McMurry.

(١) ممثلين للحركة الهيربارتية ثم جون ديوى John Dewey (١٩١٨) صاحب الفكر المنهجي المعروف.

(٢) حقبة تحليل النشاط: ويمثلها فرانكلين بوبيت Franklin Bobbitt ، ووريت تشارترز Werrett W. Charters.

ومثل هارولد راج Harold Rugg مرحلة تكوين أفكار في المناهج امتدت حتى الآن. ويعتبر هوليس كاسويل Hollis Caswell المتخصص المجدد في صنع المنهج.

قام ريتشارد فيليبس Richard C. Phillips بتحليل المعاني المرتبطة بمفهوم المنهج منذ استخدامه المبكر عام ١٩٦٢. وقسم هذا التحليل على ثلاث حقب زمنية هي:

- ١- الفترة ما قبل التقدمية Pre-Progressive Period.
- ٢- الفترة التقدمية Progressive Period من ١٩١٨ - ١٩٥٥.
- ٣- الفترة ما بعد التقدمية Post - Progressive من ١٩٥٥ - ...

١- الفترة ما قبل التقدمية:

كان أول عمل تعريفى بصفة عمومية عن المنهج قد نشره بوبيت Bobbitt عام ١٩١٨. ويعتبر بوبيت Bobbitt من الرواد الأوائل الذين طوروا مجالاً للمنهج وخصوصاً فى الجوانب العملية لتطوير المنهج. كان بوبيت أول من نادى بتحليل النشاط كوسيلة لصنع القرارات فى المنهج، ومن أوائل من استخدموا طرق العلم لتحديد أنشطة واستعدادات الكبار لإبداع منهج صالح للمدرسة لإعداد النشئ لأدوار الكبار بعد التخرج أى التربية لإعداد الفرد للحياة. وذكر أن التربية التى تعد للحياة هى تلك التى تعد بشكل محدد ودقيق لهذه الأنشطة المحددة. ومهما كانت متعددة ومختلفة لأية طبقة إجتماعية، إلا أنها يمكن أن تكتشف المكونات المميزة لها. وسوف تظهر هذه القضايا القدرات، والاتجاهات، والعادات، ونواحي التنوق، والتقدير وتشكيل المعرفة التى يحتاجها الناس. وسوف تصبح جميع تلك الأمور أهدافاً للمنهج. والأهداف عديدة ومحددة ومتميزة. ومن ثم يصبح المنهج سلسلة من الخبرات يتعين على الأطفال والشباب ان يحصلوا عليها عن طريق تحقيق تلك الأهداف.

أهتم شارترز Charters مع بوبيت Bobbitt بتحليل الأنشطة والوظائف لدى الكبار كأسلوب لتكوين أسس لقرارات المنهج. كما أهتم شارترز بالتربية المهنية Vocational Education وتوصل كل منهما إلى نتائج حول محتوى المنهج.

كان بوبيت Bobbitt وشارترز ملتزمين بأساليب العلم فى حل مشكلات المنهج. حيث تأثرا بالحركة العلمية فى التربية التى قادها ثورنديك E.L. Thorndike وشارترز هـ Chares Hudd ومدرستهم. كما تبنى بوبيت وشارترز الافتراض القائل بأن وظيفة المدرسة هى اعداد الصغار لحياة الكبار. ومن ثم يجب تحليل حياة الكبار وتعزيز المهارات والمعرفة،

والقيم، والاتجاهات التي تعد خريجي المدرسة للاشتراك في تلك الحياة. وكان هذا كله مدخلاً قوياً لتحديد محتوى وأهداف المنهج وكذلك تنظيم المحتوى بطريقة منتظمة.

وبعد ظهور حركة التقدميين، ظهرت الحركة المتمركزة حول الطفل كانتقالة في طبيعة الفكر في المناهج ككل منذ العشرينات. فانتقل الاهتمام من تنظيم المواد المقصود بها الإعداد لحياة الكبار إلى سلوك المتعلم النفس في الحاضر. وأصبح المحك الهام لمحتوى المنهج هو اهتمامات وحاجات الأطفال في المدرسة.

ولما كانت اهتمامات وحاجات الأطفال تبرز من خلال خبراتهم اليومية، لذا أصبح من الضروري تضمين الأطفال الدارسين في التخطيط لأن أعداد المنهج اعداداً مسبقاً يفتر إلى تضمين خبرات الدارسين ويصبح عائناً في سبيل تطوير البرنامج التربوي تطويراً جيداً. وأثيرت قضايا تنادى بالاهتمام بالتمركز حول المجتمع وليس التمرکز حول الطفل في الكتاب السنوي السادس والعشرين للجمعية القومية لدراسة التربية. واستطاعت الجمعية رغم الصعوبات التي واجهتها من تكوين مجموعة من المبادئ الفعالة في صنع المنهج.

وكانت أفكار هوليس كاسويل Holliis Caswell كممثل لجيل مختلف من رواد المناهج من المجموعات السابق مناقشها. وضع كاسويل Caswell نموذجاً للأداء للقيادة في تطوير المنهج. أكد خلال محاولاته ضرورة اشتراك المعلم في قرارات المنهج وفي البناءات التنظيمية لجماعات التخطيط، وفي الخطوات الاجرائية كتعريف معنى المنهج، وتحديد الأهداف، واختيار المحتوى، وتحديد تصميم المنهج، وقياس النتائج.

لقد ثار الجدل حول الفلسفة الأساسية للمدرسة كمؤسسة اجتماعية فى منظورات منهجية. بينما الذين نادوا بالتمركز حول الطفل والآخرين المنادين بالتمركز حول المجتمع أو الذين أعلنوا التفاعل بين هذا وذاك كما تم عرض قضايا أساسية عن تصميم المنهج بدءاً من التنظيم الشكلى للمواد المدرسية حتى مفهوم الخبرة، وغير ذلك إلا أن الجوانب الفنية فى بناء نظرية المنهج لم تدخل حقيقة إلى الأدبيات حتى الخمسينات.

فى حوالى منتصف القرن العشرين بدأت المناقشات حول نظرية المنهج كنظرية فى الأدبيات وانحصرت مهام نظرية المنهج فى ثلاثة قضايا لمهام نظرية المنهج هى:

- ١- تحديد قضايا هامة فى تطوير وما يتضمنه من تعميمات.
- ٢- إبراز العلاقات التى بين هذه النقاط المهمة.
- ٣- اقتراح أو تبني مستقبل المدخلات التى وضعت كل هذه القضايا.

وعبر تايلر Tyler سنة ١٩٥٠ مبرراً يدور حول أربعة أسئلة مركزية هى:

- ١- ما الأهداف التى يجب على المدرسة أن تحققها؟
- ٢- ما الخبرات التربوية التى يمكن توفيرها والتى يجوز تحقيقها للأهداف؟
- ٣- كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بفاعلية؟
- ٤- كيف يمكن التحقق من بلوغ الأهداف.

إن تلك الأسئلة التى أثارها تايلر Tyler ودارسون Darson قبله بخصوص المنهج أنت ثمارها وخصوصاً أسئلة الأول وشكل هذا التكوين واستخدم فيما يتعلق بنظرية المنهج. وأثارت مقالة هريك Herrik وتايلر بضرورة الالتفات وتركيز انتباه الفرد فى محاولة لوصف طبيعة نظرية

المنهج فظهر كتاب عن نظرية المنهج Curriculum Theory عام ١٩٦١ قدم فيها طرح حالات وأبعاد نظرية المنهج القائمة على الصيغ والعلاقات المفاهيمية المستمدة من جهود بناء النظرية المصاغة فى نظم مرتبطة وظهرت الطبعة الثانية لهذا الكتاب عام ١٩٦٨. وتلى هذا عدة لقاءات ومؤتمرات قدمت فيها أوراق بحثية عن نظرية المنهج.

ثم قدم بوشامب Beauchamp ورقة حلل فيها مدخل العالم Approach of the scientist ضمن مهام بناء النظرية فى المنهج فربطت نظرية المنهج مفاهيمياً ببناء النظرية فى مجالات أخرى للمعرفة وأكدت متضمنات هذه الورقة على المبادئ الأساسية الشائعة فى كل المجالات من رؤية العالم وبالإضافة إلى ذلك ذكرت الورقة المقدمة المبادئ التى تعطى تفسيراً أفضل لظواهرات المنهج فعالجت الاستخدام الدقيق المناسب للمصطلحات الفنية، وتحليل وتصنيف المعرفة والتخمين، واستخدام البحث التنبؤية لزيادة عدد التعميمات القوية أو القوانين.

أما موضوع الورقة الثانية التى قدمها بوشامب فكان دور الفلسفة فى تطوير نظرية عملية للمنهج، لخص سميث Smith ثلاث مهام منها يمكن للفلسفة تناولها لمساعدة منظر المنهج وهى:

١- تكوين وتبرير الأهداف التعليمية.

٢- اختيار وتنظيم المعرفة.

٣- التعامل مع مشكلات لفظية.

وأشار سميث إلى عدة مآخذ فى تطوير المنهج من خلال تحديده لهذه المهام فأشار إلى أن منظري المنهج غالباً يصادفون الفشل فى إدراك العلاقات المتداخلة بين الأهداف التعليمية ومحتوى البرنامج المدرسى. وفى بعض الأحيان يصبح محتوى المنهج نفسه هدفاً أو سلسلة من الأهداف. وفى

أحيان كثيرة تطمس معايير إنتقاء المحتوى ولا يتضح الهدف تماماً وإن كان موجوداً في غموض. ومن ثم يتعين على منظري المنهج عند انتقائهم لمحتوى المنهج الأخذ في الاعتبار طبيعة وبناء المعرفة، وإلا فسوف يصادفون الفشل في التمييز بين المعرفة الحقيقية، والقيم، والمبادئ العامة. فهذه القضايا ترتبط باللغة المستخدمة في تنظير المنهج ارتباطاً شديداً وقد تكون معوقة للتقدم بسبب عدم وضوح المفاهيم الأساسية عند الاستخدام باستمرار.

ومن بين ما أظهرته ورقتي البحث أثارة عدة قضايا واضحة في نظرية المنهج اهتمت أحداها بقضية التنظير في المناهج وأن التنظير عملية لا تهتم فقط بقضية تأسيس وترسيخ حقائق وعلاقات بين البيانات والمعلومات الامبيريقية بل أيضاً بالاختيارات على مستوى انتقاء الأغراض والمحتوى ومن هذا يتضح أن العلم وحده هو المعين للمنظر بل أيضاً ضرورة وجود لغة منظمة تسهل المنظر طريق الوصول إلى أساليب فنية للعلم وإلى حكمة الفلسفة.

طرح ماكdonald ورقة بحثية خلال الستينيات في لقاء لأساتذة المنهج وضحت فيها أهمية استخدام النماذج في العمل النظري المعنى بنظرية المناهج كما ميز ماكdonald في ورقته البحثية إلى أربعة نظم في العمل المدرسي هي:

- | | |
|-------------|------------|
| Curriculum | ١- المنهج |
| Instruction | ٢- التعليم |
| Teaching | ٣- التدريس |
| Learning | ٤- التعلم |

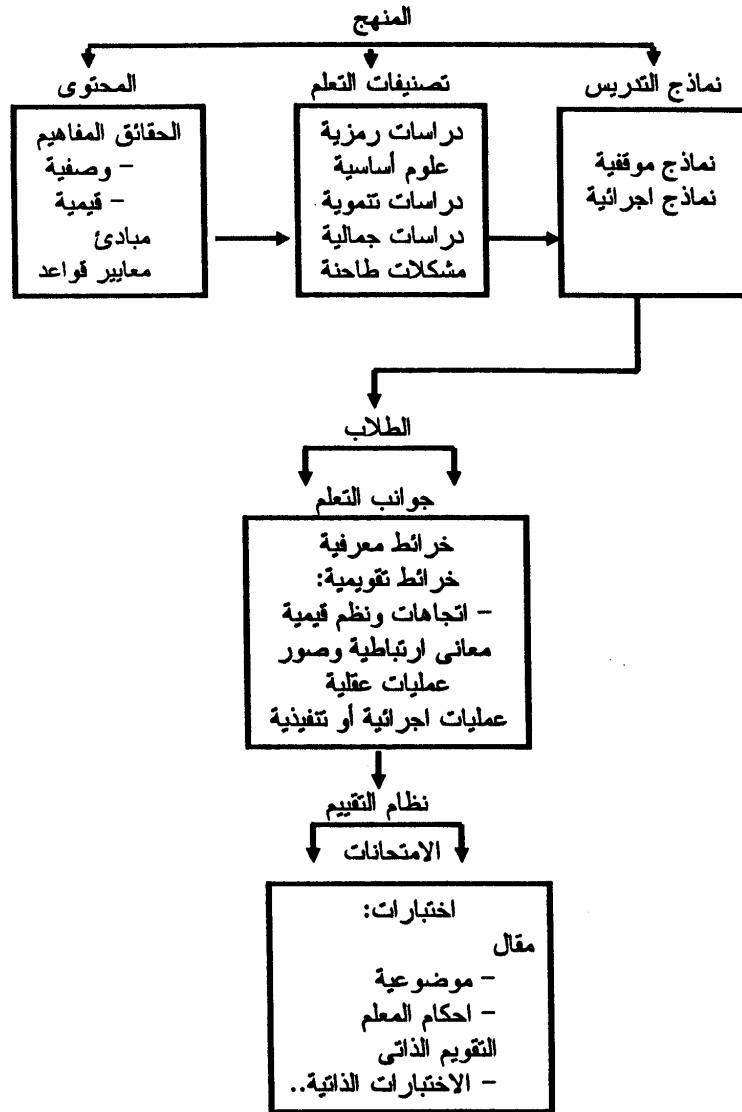
وحدد التفاعلات باستخدام شكل فين Venn - Type بين هذه النظم الأربعة - ثم حلل نظام المنهج باستخدام نموذج ونظم System عام يميز مكوناته وهي:

- ١- مدخل Input
- ٢- محتوى وتوظيف Content and process
- ٣- مخرج Output
- ٤- تغذية مرتجعة Feed back

برزت فكرتان متميزتان من الورقة التي قدمها ماكدونالد: الفكرة الأولى هي أنه في حالة تحديد المنهج كنظام فريد للعمل المدرسي، أما الفكرة الثانية هي استخدام مدخل النظم العامة كأسلوب يساعد على تعريف نظرية المنهج وتوضيح مجال الرؤى الفكرية المطلوبة فيه.

طور كل من برودى Broudy، سميث Smith، بورنت Burnett خطة العمل المدرسي وتوصلوا إلى وضع نموذج عرف باسمهم شكل (٤) بحيث يوصف المنهج فيه كجزء من نظام تأثير كلي موجه إلى الطلاب. أما نماذج التدريس فقد تم تضمينها كجزء من النظام الكلي (النموذج الكلي) للتأثير الموجه نحو الطلاب وكجزء متمم لمكونات المنهج في الشكل.

وأشار بعض الكتاب إلى أنه بالرغم من أن نماذج التدريس ليست جزءاً من المنهج إلا إنه عملياً ليس من المفيد تجاهلها كلية في نظرية المنهج لأنها تمثل البعد التنفيذي للمنهج.



شكل (٤) خطة مدرسية برودى Broudy وسميث Smith وبورنيت Burnett

حدد بوشامب ستة مكونات للمنهج عام ١٩٦٠ - ١٩٦٥. وهذه المكونات تشكل إطاراً لمناقشة الآراء والأوراق البحثية التي قدمت في أدبيات نظرية المنهج وتشكل هذه المكونات التأثيرات الجوهرية، والمواد الدراسية، وتصميم المنهج، وهندسة المنهج Curriculum Engineering، والتقويم والبحث، وبناء النظرية ولاقت المواد الدراسية وهندسة المناهج تقدماً كثيراً.

طبق توماس فيكس عام ١٩٦٤ T. Faix فى رسالته للدكتوراه بجامعة ويسكونسن Wiconsin University نموذجاً تحليلياً بنائياً وظيفياً مشتقاً من البيولوجى، وعلم الاجتماع وعلم الانثروبولوجى لتتقيد مفاهيم المنهج إذ أن وظيفة المنهج كما ارتأها هى ما تم وصفه لبنية المنهج وكيفية عمله وإتمامه. وبمعنى آخر، فإن وظائف المنهج تصف العملية التى يتم تحقيق بناءات المنهج أو تغييرها. وثارت أسئلة وقضايا منها:

- ١- أسئلة عامة عن ظاهرات المنهج.
- ٢- أسئلة عامة حول نظام المنهج.
- ٣- أسئلة عامة عن وحدات التحليل والعناصر.
- ٤- أسئلة عامة عن بنية نظام المنهج.
- ٥- أسئلة عامة عن وظائف نظام المنهج.
- ٦- أسئلة عامة عن عمليات المنهج.
- ٧- أسئلة عامة عن إجراءات التحليل البنائى الوظيفى (النموذج)

ولما كان النموذج التصنيفى يعتبر خطوة أساسية فى بناء النظرية العلمية، فصار هذا الإسهام نقطة انطلاق للتطور.

حللت اليزابيث ماكيا (١٩٦٥) E.Maccia أربعة انماط من نظرية

المنهج هى:

- ١- نظرية المنهج (نظرية الحدث Event theory).

٢- نظرية المنهج الصوري Formal curriculum theory

٣- نظرية المنهج القيمي Valuational curriculum theory

٤- نظرية المنهج العملي Praxiological curriculum theory

يعرف نظرية المنهج (نظرية الحدث) على انها تجميع وتمييز الأحداث وربطها وفي هذا المعنى افترضت ماكيا Maccia امكانية ادخال المنهج تحت نظرية التعليم.

وهكذا تؤكد "ماكيا" على ضرورة جعل نظرية المنهج نظرية جزئية لنظرية تعليمية. أما نظرية المنهج الصورية (الشكلية) فقد ركزت على بنية محتوى المنهج. واهتمت نظرية المنهج القيمية بقضية ماهية المحتوى التعليمي الذي يعتبر أكثر قيمة لطرحه على الطلاب.

وتتضمن نظرية المنهج العلمي عملية تأمل وتدقيق في وسائل المنهج المناسبة للوصول إلى أهداف المنهج ذاته. من ذلك يمكن القول بأن لنظرية عدة أبعاد مثل: التصنيف، التصميم، القيم، والعمليات. وجميع هذه الأبعاد ينبغي عمل حسابها في تفسير نظرية المنهج.

وقد قدم مورتيث جونسون Mouritz Johnson تحليلًا هامًا لاستخدام التعريفات والنماذج في التنظير للمنهج فبينما أوضحت ماكيا Maccia أن تعريف المنهج يجب استخلاصه وإثباته من نتائج بناء النظرية، فقد تمسك جونسون بتعريف المنهج كقوة موجهة لمن يبني النظرية.

الفرق بين المنهج وعملية تطوير المنهج: ميز جونسون بين المنهج وعملية تطوير المنهج فالمنهج هو منتج لنظام التطوير، ولكن نظام تطوير المنهج ليس هو المنهج. نظر جونسون إلى المنهج باعتباره سلسلة من المنتجات التعليمية المقصودة فيرتبط بالمنهج بالنوايا أو المقصودات بدلاً من

المجريات أو الاجراءات. ووفقاً لهذا التعريف فإن الخبرات التى يحصلها التلاميذ تحت اشراف المدرسة تصبح جزءاً من مجال التعليم.

خطة المنهج من منظور جونسون:

- ١- المنهج هو سلسلة العائدات والمنتجات التعليمية المقصودة.
- ٢- تعتبر عملية الاختيار جانباً أساسياً فى تكوين المنهج.
- ٣- المنهج يقود التعليم.
- ٥- صدق الاختبار وجودة البناء أمران مهمان فى التقويم.
- ٦- يعتبر المنهج محكاً ومعيّاراً للتقويم التعليمى.

أكد جونسون على أن المنهج يصمم لتدعيم وقيادة التخطيط التعليمى ويقود بدوره التعليم المؤدى إلى منتجات تعليمية ولذا فمن المهم والضرورى للنظام أن يكون له كل من المدخل والمخرج ليوجه نحو التغذية الراجعة بواسطة التقويم لأجل الحفاظ على الحالة الراسخة التى يتصف بها النظام. قرر بوسنر Posner بأن المنهج، والتعليم، والمنتجات التعليمية تشكل المكونات التى تتطلب توضيحاً، وأن المنهج يجب أن يفهم على انه موجهاً توجهاً انتاجياً وسابق على التعليم وبكونه وصفيّاً. ولقد لخص فريميير Frymier سلسلة من المناقشات حول نظرية المنهج عقدها مع زملائه بجامعة أوهايو Ohio State University وذكر أن المنهج يتكون من ثلاثة عناصر أساسية هى:

- | | |
|-------------|------------|
| ١- الفاعلون | Actors |
| ٢- المضامين | Artifacts |
| ٣- العمليات | Operations |

وحسب رأى فريميير Frymier يعنى الفاعلون Actors الأشخاص المتصلون مباشرة بالمنهج وأن المضامين Artifacts تعنى محتوى المنهج بما

تحتويه من مشكلات التصميم أما بخصوص العمليات Operation فهي تلك العمليات التي تشتمل على تفاعل كل من الفاعلين Actors والمضامين Artifacts.

يتعين على وحدة الدراسة الأساسية أن تتضمن ثلاث مراحل:

١- مرحلة التخطيط.

٢- مرحلة التنفيذ.

٣- مرحلة التقويم.

في كتابه المثير "مدخل المنهج المفتوح" "The Open Access Curriculum" افترض كريج ويلسون Craig Wilson أن نظرية المنهج قد تفهم على أفضل وجه على أنها أنسانية أكثر منها علمية. وأن نظرية مدخل المنهج المفتوح سوف تكون تجمعاً مناسباً من نظرية معرفية، ونظرية بيئية، ونظرية إدارية.

دوّن جون جودلاد، موريس ريختر John Goodlad & Maurice Richter نتائج دراستهما حول تطوير واستخدام نظام مفاهيمية، يتعامل مع مشكلات المنهج والتدريس. واستخدمت الدراسة منطق تايلر Tyler كنقطة بدء أولية ولكن البداية توسعت كثيراً جعلت بناءاتها اجرائية. وتم تعريف نظامها المفاهيمي كإطار ثم هندسته وتصميمه باتقان لتوضيح وإظهار العلاقات بين الظواهر المعقدة، والمرتبطة، والمتداخلة، ولم يدع جودلاد وريختر بأن تنظيرهما يعتبر نظرية، بل رأها على أنها أساس لتوجيه بناء نظرية.

وصف تقرير جودلاد، وريختر تحليلهما لعملية بناء ما أطلقوا عليه المنهج العقل Rational curriculum وتتكون تلك العملية في الأساس استخدام رصيد الإنسان من المعرفة والحكمة المعروفة كمصادر للبيانات لقرارات المنهج. وباستغلال هذين المصدرين فقد يحدد صناع قرارات المنهج

القيم المناسبة التي ستستخدم لاشتقاق الأهداف التربوية. وقد تؤدي قرارات الأهداف التربوية إلى أهداف سلوكية عامة. ومن الأهداف السلوكية يمكن تحديد العناصر السلوكية والأساسية فتؤدي إلى قرارات حول الفرص التعليمية والمراكز المنظمة للطلاب.

لازال مجال المنهج محل دراسة واكتشاف من الناحية التاريخية فقد راجع أرنو بيلاك Arno Bellack دراسة التطور التاريخي للفكر والتطبيق في ميدان المنهج وقام هيربرت كليبارد Herbert Klibard بتحليل مجال المنهج من بدايته واستخلص من هذا التحليل إلى أن المشكلة الأساسية في مجال المنهج هي مشكلة التحديد الذاتي Self Identification واقترح إقامة حوار يجمع زملاء المهنة. أما مورتون ألبرن Morton Alpren وبروس بارون Bruce Baron فقد راجعا أدبيات المنهج وبحثا البدائل الاجرائية لتطويره وحدد منها سبع بدائل اجرائية هي كما يلي:

- ١- دراسات مسحية عن الكبار Adult surveys
 - ٢- تحليل الوظيفة Job Analysis
 - ٣- لجان المعلمين Teacher Committees
 - ٤- تحليل مصادر الأهداف
 - ٥- البناءات المعرفية Disciplinary Structures
 - ٦- تعديل السلوك Behavior Modification
 - ٧- الإنسانية - الفردية Humanistic - Individualistic
- واقترح بديلاً ثامناً هو (٨) المنهج المتداخل النظم Interdisciplinary curriculum

فحص ادموند شورت Edmund Short وضع المعرفة وحالتها في مجال المنهج، وخلص إلى تحديد ستة تصنيفات للأشخاص المشتركين في العمل المدرسي، وتسعة عشر نوعاً من النشاط المنهجي، وأربعة وثلاثين

نوعاً من مصادر جديدة بمعالم إنتاج المادة الدراسية ولا تعتبر مثل هذه المجهودات التاريخية والتحليلية تطويراً للنظرية بالتحديد، ولكنها اجراءات تساعد على الرؤية وبشكل اكثر وضوح لأبعاد الميدان الكلى الذى يتم فيه التنظير

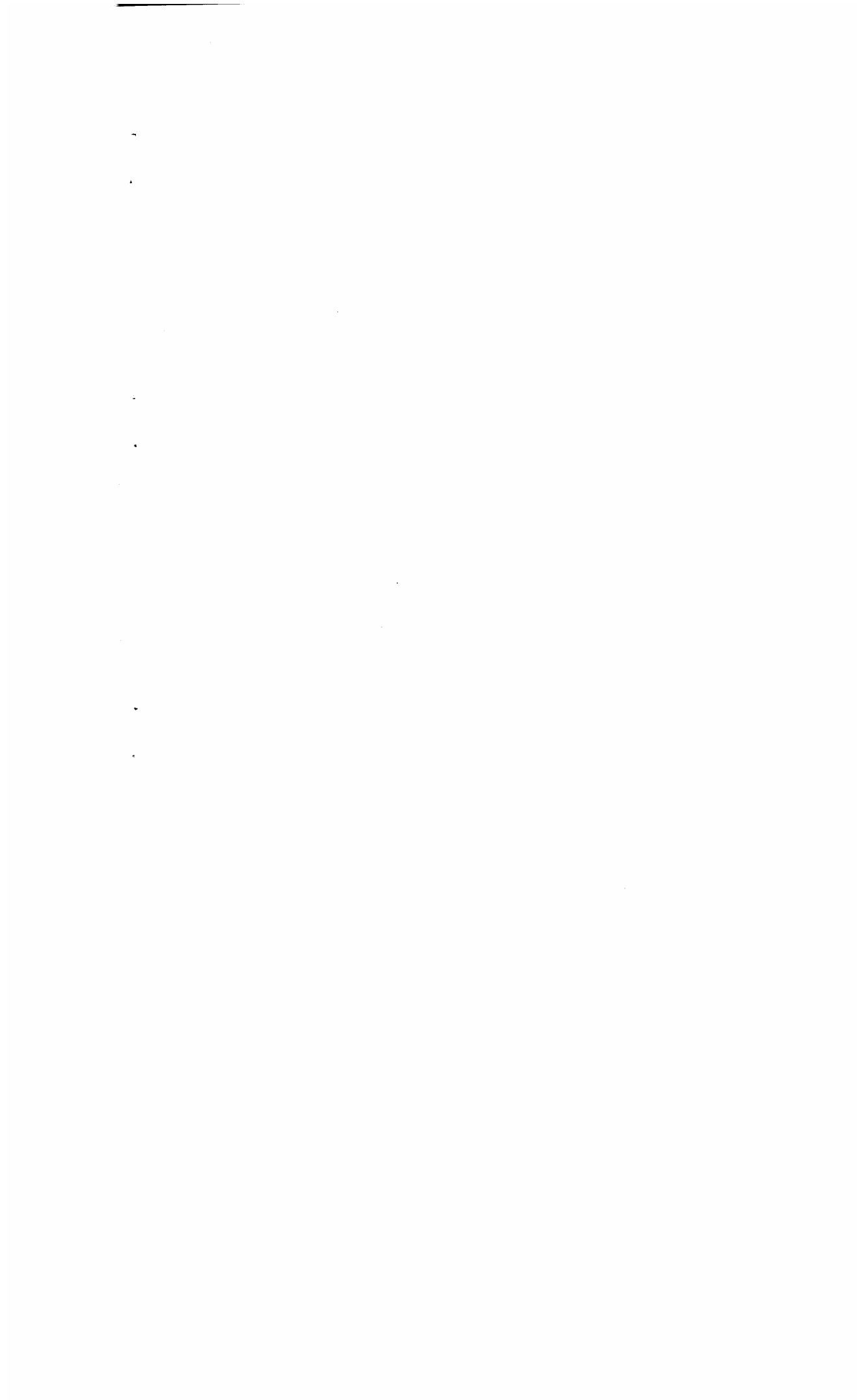
الوضع المنبثق لنظرية المناهج

يتحتم الأمر ضرورة إقامة حوار بين منظرى المنهج ومطبقيه حول القضايا الجدلية فى المنهج بغرض المساعدة فى تعريف تراث المحتوى لميدان المنهج. وتوجد محاور أساسية تحتاج إلى دراسة وتنقيب وحوار هى كما يلى:

- ١- تعريف المنهج.
- ٢- مصادر قرارات المنهج.
- ٣- قضايا ومشكلات تصميم المنهج.
- ٤- قضايا ومشكلات هندسة المنهج.
- ٥- مضامين النظرية.

الفصل الثالث

تصميم المنهج



الفصل الثالث

تصميم المنهج

Curriculum Design

لقد استخدم مصطلح أو مفهوم المنهج قديماً من خلال ثلاث طرق هي:

١- المنهج Curriculum

٢- للتعبير عن النظام المدرسي System of Schooling

٣- عنوان لمجال وميدان الدراسة المعين Title of filed of study

وأبعد من ذلك، فقد وصفت نظرية المنهج بأنها تتكون من بعدين

رئيسيين، أو نظريات فرعية Sub-theories

البعد الأول: تصميم أو تخطيط المنهج Curriculum Design.

البعد الثاني: هندسة المنهج Curriculum Engineering

ويمكن تعريف تصميم المنهج كحالة تنظيم للأهداف والمحتوى الثقافي الذي يتم تنظيمها بطريقة تعكس إمكانات التقدم من خلال المراحل التعليمية، ولما كانت القرارات في ميدان المنهج ومجاله تتضمن هندسة المنهج وترتبط مباشرة به، فإن تصميم المنهج يعتبر بؤرة الاهتمام في التفكير العملي للمنهج. ومن الناحية النظرية ينبغي أن تشكل نظرية تصميم المنهج وتخطيطه النظريات الفرعية المعرضة للنقد الكثير في نظرية المنهج.

تعريف عملية التصميم:

تقع معظم القضايا النظرية المرتبطة بمفهوم المنهج كوثيقة تحت ما يسمى تصميم المنهج Curriculum Design لقد حددت عملية تصميم المنهج من قبل كتخطيط للأهداف، وكرتيب للمحتوى الثقافي Culture Content بهدف توضيح إمكانات التقدم خلال المستويات التعليمية للالتحاق المدرسي. وحسب ما أشارت إليه هيلدا تابا Hilda Taba بأن تصميم المنهج يعني تلك

العبارة التي تحدد عناصر المنهج، والتي تؤكد وجود العلاقات المتبادلة بين كل عنصر وآخر، والتي تشير أيضاً إلى المبادئ التنظيمية ومتطلباتها للظروف الإدارية التي تعمل تحت ظل إطار معين.

حدد مورتيث جونسون Mauritz Johnson ثلاثة مبادئ لتصميم المنهج هي:

١- ترتيب مجموعة من مخرجات التعلم المختارة بقصد تحقيقها من خلال عملية التعليم.

٢- ترتيب مجموعة من خبرات التعلم Learning Experience المختارة والتي يتم التزود بها موقف تعليمي معين.

٣- خطة للتخطيط والتزويد بخبرات التعلم.

ومع ذلك فهناك سمات أو خصائص لتصميم منهج، وهذه الخصائص تميز في ضوئها منهج عن منهج آخر. يوجد بعدان أساسيان لتصميم المنهج. البعد الأول: يتعلق بالواقع الكلي، والعناصر، وترتيب وثيقة. ويمكن القول هنا أن هذه الجوانب تمثل المحتوى Contout وتخصص الموضوعات وفصولها.

البعد الثاني: يتعلق بتنظيم الأفراد المختلفة للمنهج وبخاصة المحتوى الثقافي. ويفسر هذان البعدان العديد من الأجزاء الفرعية المتصلة بتصميم المنهج. وعلينا أن نتذكر دائماً أن المصطلحات والعبارات المستخدمة لوصف المنهج تعني اللغة النظرية لتصميم المنهج كما تتحدد بؤرة اللغة هنا في شرح تصميم المنهج من خلال البعدين السابقين والذي يعتبر كل بعد منها ميزة أساسية لمناقشات كاملة لأنها في غاية الأهمية لنظرية المنهج والبحث.

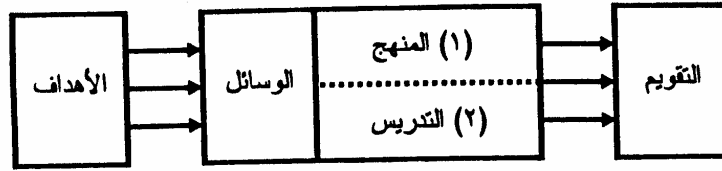
عناصر المنهج The Elements of Curriculum

تمتلى أدبيات المنهج بالمناقشات حول تعريف المنهج، وكيفية صنع القرار الخاص به، وتخطيطه واستراتيجياته وهلم جرا، ولكن القليل من هذه الكتابات هي التي اهتمت بوصف المنتج النهائي أو المخرجات الخاصة بمنهج هذه المحاولة. وبمعنى آخر فإن التفصيلات الوصفية المنظمة لتصميمات المنهج ليست متوفرة وظل إصرار بوشامب لسنوات عديدة على تعريف المنهج بأنه وثيقة مكتوبة Written Document وفي مقابل وجهة النظر هذه نجد عبارات تتحدى ذلك ومؤداها أن المنهج ليس وثيقة مكتوبة أو أن المنهج هو أكثر من كونه وثيقة مكتوبة. ولا يوضح أولئك الذين يتخذون موقفاً في المعارضة والتحدى عن تعريف المنهج وتصميمه. حيث يدعى البعض بأن المنهج المكتوب ليس هو المنهج الحقيقي ومرة أخرى لم يتضح تماماً ما هو المنهج الحقيقي ولكن بغض النظر عن التفسير إذا كان المنهج مخططاً، فإنه ينبغي أن يتكون من عناصر ذات تركيب وذات شكل:

التصميم والتعليم المدرسي Design and Schooling

من المفيد أن نتصور وننظر إلى بعض ديناميكيات الموقف التعليمي للوصول إلى ملامح ومعالم تصميم المنهج فالمؤسسات الاجتماعية المهمة مثل المدارس وربما يمكن تبريرها في سياق الأهداف أو الأغراض المنوط بها.

فإذا تم التعرف على الأهداف، وتم قبولها فإنه ينبغي اختيار الوسائل لبلوغ هذه الأهداف. ويمثل شكل (٥) نموذج يوضح هذه الشروط بالنسبة للمدارس ففي هذا الشكل نرى أن الأهداف تؤدي إلى اختيار الوسائل التي تستخدم في تحقيق هذه الأهداف.



شكل (٥) الحركة الديناميكية لعملية التعليم

يوجد فئتان من الوسائل موضحة في الشكل: احدها المنهج، والأخرى التعلم (التدريس) الذي يتم من خلاله تنفيذ المنهج. وتساعد عمليات التقويم في تحديد مدى ملاءمته هاتين الوسيلتين لإحداث وتحقيق الأهداف والنتائج المرغوبة ونتائج التقويم لإعادة التطوير من خلال تحديد الأهداف وإعادة تخطيط الوسائل لتحقيقها وهكذا تتم الدورة الديناميكية من أجل تخطيط وظائف التعليم.

يشير هذا النوع من التفكير الاستنتاجي بصفة مباشرة إلى نظامين فرعيين للتعليم هما المنهج Curriculum، والتدريس أو التعليم Instruction ويمثل هذا التحديد الدقيق للمنهج والتدريس (التعليم) كفتين بدلاً من فئة واحدة مصدراً آخر للخلط واللبس. وترتبط هذه الفئات في المقام الأول أغراض وجود منهج. وهنا ينبغي على المنظر أن يوضح العلاقات بين المنهج والتعليم ويضعها في بؤرة الاهتمام. أما ما يختص بمحتويات المنهج، فذلك يعتمد كلية على ما إذا كان سيتم نوع من التزاوج بين كل من استراتيجية المنهج واستراتيجية التدريس (التعليم) أم لا. ويبدو أنه ليس هناك أية طريقة لتجنب مثل هذا القرار. أما بالنسبة للباحثين وحتى يستطيعوا القيام بالتظير وإجراء البحوث المتصلة بمجال وميدان المنهج، فينبغي أن تكون لغتهم وتصميماتهم مرتبة ترتيباً واعياً دقيقاً. فمن المعقول أن تكون النظرة إلى وسيلتي تحقيق غايات التعليم كاستراتيجيتين منفصلتين، ولكنهما في الواقع مرتبطتين. واحدى هذه الاستراتيجيتين يتم عن تصور مفهومها من

خلال البيانات التي تصل عند الإجابة على السؤال التالي: ماذا سيدرس فى المدرسة أو فى المدارس؟

ويمكن أن تكون الإجابة على هذا السؤال بمصطلح المنهج، وعلى شكل هذه الإجابات وترتيبها تصميم المنهج. أما الفئة الثانية وهى الاستراتيجية التدريسية فيمكن تصور مفهومها من خلال المعلمين والتلاميذ عند الإجابة على السؤال التالي: كيف يتم التدريس؟ وبهذا نجد أن هناك تسلسلاً منطقياً بين الأحداث بداية من تطوير استراتيجية المنهج إلى تطوير استراتيجية التدريس، إلى الأنشطة الفعلية للطلاب وهم فى حجرات الدراسة أو فى مكان آخر. ليس من بين هذه الاستراتيجيات والأحداث وحقيقة الأمر يتحتم على مصممى المناهج ومخططيها أن يكون التخطيط لأجل الوصول إلى المخرجات وأنشطة التعلم فقط. أما أصحاب التخطيط أو الذين ينظرون إلى استراتيجية المنهج، واستراتيجية التدريس، أو أنشطة حجرة الدراسة، على النقيض مع مصممى المناهج ومخططيها إذا يعتبرون ذلك تمثل كرة شمع تسمى المنهج ويطرحون مشكلة مختلفة تماماً فى تصميم المنهج ويصبح المنهج والتدريس نفس المفهوم تقريباً ومن ثم يشتمل تصميم المنهج ترتيب وتنظيم الأهداف، والمادة المختارة، والخطط المحددة للتدريس وكل أشكال المواد التدريسية المستخدمة، والمادة المختارة، والجداول الزمنية، والمواصفات الوصفية للأنشطة... وغيرها فإذا ذهب الفرد إلى أبعد من ذلك ليضمن ما يتعلمه التلاميذ كجزء من المنهج، فإن المكونات العديدة للتقويم ينبغي إضافتها كذلك وفى واقع الأمر يصبح من الصعب تصور ما سيحدث لشكل تصميم المنهج فى ضوء هذا الإطار.

العناصر التي ينطوي عليها تعريف المنهج

Elements Implied By Definition of curriculum

ينبغي تعريف المنهج ولكن يوجد اختلاف كبير في الطرق التي يتم بها تعريف المنهج استخدم بأسويل Buswell مصطلح المنهج ليعنى به المحتوى الذي تستخدمه المدرسة في التعليم. ويعرف سميت Smith وستانلي Stanely وشورز Shores المنهج بأنه سلسلة من الخبرات الممكنة في المدرسة بهدف تدريب الأطفال والناشئة في صورة جماعية على طرق التفكير والتصرف في السلوك ويعنى بمجموعة الخبرات بأنها المنهج.

ويعرف Inlow المنهج بأنه المحتوى التعليمي الموجه نحو القيمة من هدف موجود كوثيقة مكتوبة، أو في عقول المعلمين، وبواسطة التدريس تؤدي إلى تغير في سلوك التلميذ.

يعرف ويلسون Wilson المنهج على انه مجموعة مخططة من اللقاءات الإنسانية التي يعتقد أنها تزيد التعلم. كما أن دول Doll يشير إلى المنهج بأنه كل الخبرات التي يتلقاها المتعلمون تحت مباشرة وتوجيه المدرسة غير أن فيرث Firth وكيمستون Kimpston يشير إلى المنهج بأنه تفاعل حيوي محرك ومعقد من الأفراد والأشياء في بيئة مرنة ومن ثم يتضمن أسئلة وقضايا تثار وقوى يتم تفسيرها، وأهداف يتم توضيحها وإظهارها وبرامج يتم تنشيطها ونواتج ومخرجات يتم تقويمها.

ينحصر تعريف المنهج في توضيح المعاني المرتبطة به وتتلخص في المناقشات السابقة على فكرتين أساسيتين:

الفكرة الأولى: وصف المنهج كمنهج، ونظام منهج، ميدان للدراسة.

الفكرة الثانية: تتمثل في كلمة خبرات Experiences وتتمثل في خبرة تعليمية Instructional Experience، خبرة تعليمية Learning Experience لقد نشأ استخدام هذا المفهوم مع الفكرة الفلسفية بالمعنى الذي عبر عنه جون

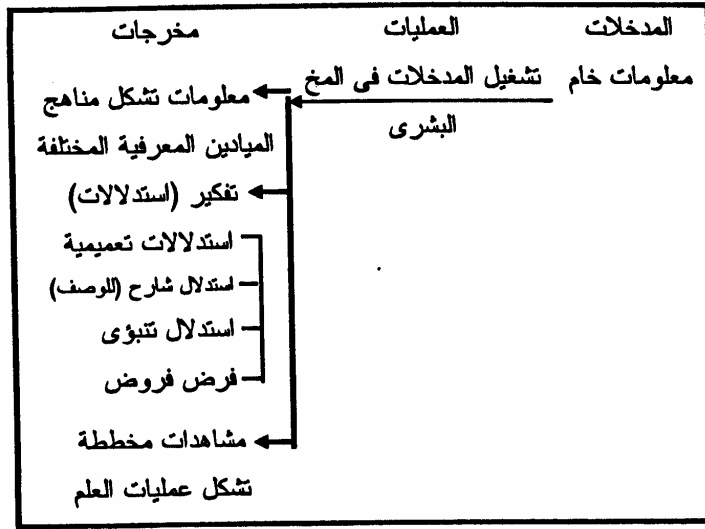
ديوى John Dewey يرى ديوى ضرورة اشراك الفرد فى أنشطة يتعلم منها شيئاً لم يتعلمه من قبل، ومن خلال هذا النشاط ينبغي على المتعلم أن يتعرف على نتائج هذا التعلم فى سلوكه الحالى وسلوكه مستقبلاً ويدوم بالتنبؤ مستقبلاً بهذه النتائج. وبمثل هذا النظام يوجد استمرارية فى اطار الخبرة الحياتية للفرد ويعطى معنى لتصرفاته. ومن الواضح أن العملية النفسية المهمة التى يكتسب بها الفرد خبرته هى التفكير الناقد أو التأملية Critical Thinking.

المناهج واستراتيجيات التدريس كتغذية بيولوجية للمخ البشرى:

كتب فؤاد قلادة فى نهاية الثمانينات تعريفاً للمنهج حاول فيه ربط المنهج بالجانب البيولوجى والفسىولوجى للإنسان، قدم فؤاد قلادة^(١) ورقة بحثية فى مؤتمر الإسكندرية الثالث لعلوم تكنولوجيا الأغذية عام ١٩٩٧ أشار فيها إلى ضرورة توفير نوعية من التغذية لبناء الإنسان. الأولى خاصة بالغذاء والتغذية الموجهة إلى الجهاز الهضمى حيث تهضم وتمتص وتصير عوائدها بناء الخلايا من الأنسجة والأعضاء، مع ضرورة توفير العناصر الغذائية الأساسية فى الوجبة حتى لا تؤدى بالإنسان إلى أمراض سوء التغذية Mal Nutrition بسبب غياب أو نقص أحدها أو أكثر عن معدل احتياج الإنسان إليها.

أما النوع الثانى من التغذية فيطلق عليها التغذية المعلوماتية Knowledge feeding الموجهة إلى المخ البشرى أو يطلق عليها أيضاً بالتغذية البيولوجية Biological feeding حيث تمد المخ بالمعلومات فيتم تشغيلها وتخرج فى صورة تفكير ومعلومات ومشاهدات مخططة حسب منظومة النظرية المعرفية شكل (٦).

(١) فؤاد قلادة (١٩٩٧) - التغذية المعلوماتية وتشغيل القدرات العقلية - مؤتمر الإسكندرية الثالث لعلوم وتكنولوجيا الأغذية - المجلد الثالث - الندوات - كلية الزراعة - جامعة الإسكندرية.



شكل (٦) المنظومة المعرفية للتغذية المعلوماتية الموجهة للمخ البشرى

مصادر المعلومات

يوجد مصدران للمعلومات^(١):

الأول: هو حصيلة الثقافة المنقولة إلى الفرد عبر الأجيال السابقة المتضمنة في التقاليد، والعادات، والقيم، وأنماط السلوك، واللغة، والدين... الخ. ويشكل هذا العنصر المعنوي للثقافة يتسلمها كل جيل عن الأجيال السابقة مع اضافة ما يناسب الزمن والمكان.. ويتم اضافة أو حذف ما لا يراه مناسباً أو غير مناسب. ويصل مضمون هذا المصدر من خلال التقنين، والمحاكاة دون ضوابط أو تخطيط ويطلق على هذا المصدر بالتربية غير المقصودة فتتحول إلى سلوك، واتجاهات، وقيم، وأنماط سلوك... الخ.

(١) فؤاد قلادة (٢٠٠٣): الإيقاع الحيوى ودوره فى التعليم والتعلم. دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.

أما المصدر الثانى: للتغذية المعلوماتية فيكون من خلال المؤسسة التربوية حيث تكون هى المسئولة عن تنقية نسيج التربية غير المقصودة من شوائب أو أخطاء وتخطط الوجبة المعلوماتية المقصودة لتقدمها إلى الدارسين فى صورة مناهج ومقررات دراسية ذات أهداف لاعدادهم للمواطنة الصالحة.

ومن ثم عرف فؤاد قلادة المنهج فى ضوء هذا التحليل والربط بالتعريف التالى: "المنهج هو الوجبة المعلوماتية المتنوعة والمخططة ذات أهداف، والموجهة إلى المخ البشرى وتنفذ لتحقيق تلك الأهداف تحت اشراف المؤسسة التربوية"

يبدأ التفكير من حيث توجد مشكلة. نحتاج حل المشكلة إلى معلومات يتم تشغيلها وتخليها بواسطة قدرات ومهارات عقلية وعائد هذا التشكيل الوصول إلى الحل الصحيح والجديد ويعتضى الأمر مراعاة تخطيط وتصميم الوجبة المعلوماتية المخططة - أى المنهج - تخطيطاً علمياً سليماً حتى يسهل تشغيلها لتتحول إلى سلوك سوى سليم فى صورة أفكار وقرارات صائبة. ومرور المعلومة بدأ من وجودها فى الوسط الخارجى إلى المخ البشرى ثم مخرجاتها إلى سلوك تستغرق رحلة... ولغة مخصوصة بالمخ البشرى^(١).

عند تصميم وتخطيط المنهج، ينبغى تصميمه وتخطيطه بحيث يلائم خصائص المخ البشرى ووظائفه فقد أظهرت الدراسات عن اختلاف وظيفة كل من النصفين الكرويين للمخ البشرى عن بعضها البعض فيتخصص النصف الكروى الأيسر للمخ فى حفظ المعلومات وترتيبها، والتلقين، وأنواع التفكير السائدة فيه هى: التفكير التحليلي، والتفكير الناقد، والتفكير التفاضلى.

(١) فؤاد قلادة (١٩٩٨): استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.

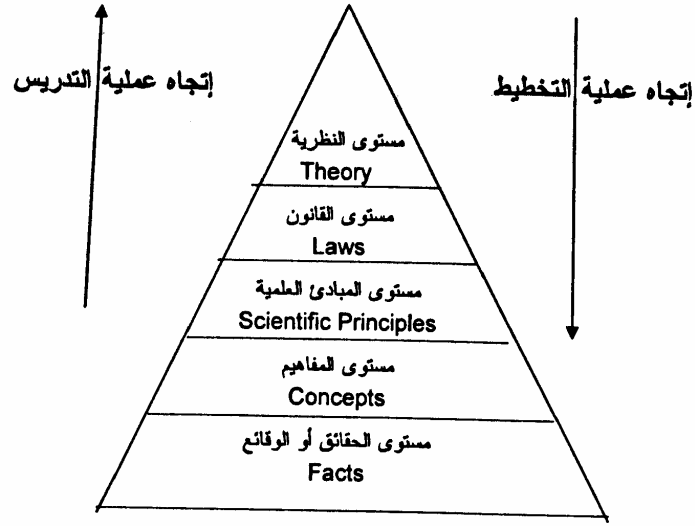
أما النصف الكروي الأيمن للمخ فيتخصص فى القدرات الابتكارية، والابداع، والتفكير التباعدى، والتفكير التأملى (التخيلى) والتفكير المتنازىم، والاستبصار، واستخدام العواطف فى التعلم^(١).

إن عدم وفاء المناهج وطرائق التدريس بوظائف المخ البشرى المتكاملة الأيسر، والأيمن يؤدى إلى أمراض سوء السلوك وتشكيل تفكير ينعدم فيه الابداع والابتكارية وأشخاص يميلون إلى الدوجماتية، والروتينية، والتزام التعليمات الجامدة والرجوع إلى النصوص الصماء.

وتؤكد الدراسات على ان مناهج التعليم تقوم بتدعيم وظائف النصف الكروي الأيسر، وتفتقر عن الوفاء بوظائف النصف الكروي الأيمن مناهج تتصف بحشو المعلومات، وتصعيبها، وتدعم الصم، والترديد الميكانيكى دون انماء القدرات العقلية العليا.

وبخصوص عملية التخطيط ينبغى أن تتم على مراحل السلم التعليمى دفعة واحدة وليست مبتورة وقاصرة على مرحلة دون أخرى. إن تجهيز الوجبات المعلوماتية (المناهج) يجب أن تكون متواصلة ومستمرة حسب مستويات كل مرحلة ومستويات الدارسين فيها النفسية والعقلية والبدنية، وحسب استعداداتهم وقدراتهم شكل (٧).

^(١) Clark, B (1998), Growing Gifted 3rd (ed): Developing the Potential of Children at Home and at School, Merrill and Howell Information Comp collumbus



شكل (٧) مكونات المعرفة (مضمون المنهج)

يتم برمجة مضمون المعرفة في صورة مفاهيم في مخ الفرد الدارسي، ويعتبر هذا المخزون حصيلة خبرات توجه سلوك الفرد نحو حلول لمشكلاته في المواقف الحياتية والتعليمية كما تعتبر الباعث في إصدار القرار، وتوجيه السلوك، وتشكيل التفكير، والإتجاهات، والمشاعر، والأحاسيس.

إن أي إخلال في تخطيط المناهج (الوجبة المعلوماتية) أو تقديمها للدارسين (طرائق التدريس) تصيب الفرد بأمراض نفسية (عصبية وذهانية). كما يسبب عن هذا الإخلال اضطرابات في الشخصية. ومن ثم تعتبر عملية التعليم والتعلم ضمن المؤثرات التي يتأثر بها الإنسان في مشوار حياته بجانب المؤثرات الكونية والبيئية المحيطة به.

ولكى يقترب القارئ ومن تصور تأثير تعرض الفرد لتعلم خاطئ مريض وتناول وجبة معلوماتية (منهج) مريضة غير متماسكة أو مرتبطة النسيج نسوق بدون تفصيل متعمق مسيرة الأمراض العصبية Neurodis والذهانية Psychosis التى يسببها منهج مريض فى التخطيط والتقديم^(١) إنها أمراض لا يشعر بها كل من الفرد المريض، أو الأفراد المخالطين والذين يعيشون معه.

سبق التتويه بأن المخ يحتوى على ١٠ - ١٠٠ مليون خلية عصبية. ينقسم هذا الكم من الخلايا وتصنف إلى مجموعات يختزن سيتوبلازم كل خلية من خلايا كل مجموعة معلومات مبرمجة تم تعلمها واستيعابها فمثلاً تخصص مجموعة من الخلايا بتخزين مفاهيم مادة الكيمياء، وأخرى مادة الجغرافيا، وهكذا.

فإذا تصادف ورود معلومة من أى ميدان معرفى سهلة ومستوعبة من قبل الفرد الدارس، فإنها تصل إلى المخ عن طريق العصب الحامل لا بعد تشفيرها إلى لغة الخ. وحتى تستقر فى بنائها المعرفى فى الذاكرة، يظهر شحن الخلايا العصبية التى تخزن المعلومات المرتبطة بالمعلومة الجديدة. وهذا الشحن يقود المعلومة الجديدة لترتبط بالمعلومات السابقة لها فى نفس التخصص إرتباطاً عصبياً وتتفاعل معها. أما إذا كانت المعلومة الجديدة الواردة صعبة وغير مستوعبة، لا يحدث شحن فى مجموعات الخلايا العصبية بالمخ ومن ثم لا تعرف المعلومة الجديدة مسارها وتصير نائمة وقابلة للنسيان فى أى وقت. والاحتمال الوحيد لاستيقاظها هو الحفظ الميكانيكية والصم بدون فهم حتى وقت الامتحان لتصب ثم تنسى إلى الأبد.

(١) فؤاد سليمان قلادة - دور تخطيط المناهج فى الوقاية من الأمراض العصبية والذهانية. مجلة التربية المعاصرة - العدد الثالث والثلاثون - السنة العادية عشر سبتمبر ١٩٩٤.

ويضطّر الدارس إلى إعادة ترديد هذه الجرعة غير المستوعبة من الوجبة المعلوماتية وبغبتها لتسبق حتى اليوم الموعود من الامتحان. وفي خلال فترة الاستعداد للامتحان قد يتعرض الفرد بالمرور برحلة طويلة من المرض النفسي... علاوة على إعطاء تلك المادة الصعبة وقتاً طويلاً لحفظها على حساب المواد الأخرى. ويصاب الفرد الدارس بالقلق Anxiety. ويشد هذا القلق كلما قرب الوقت للامتحان. ويتحول القلق إلى مخاوف Phobia التي تكون بصورة أحلام مرعبة "وكوابيس". وعند دخول الامتحان ليفاجأ بالسئلة الصعبة... يصاب بمرض الهستيريا على صورة إغماء، أو شلل غير عضوي في بعض أعضائه (كعدم الرؤية أو شلل اليد أو الرجل...).

ولما كان الصم والتردد الميكانيكية للمعلومات غير مأمونة، فإنه يرسب في الامتحان. ويعيد العام أو "الفصل" ويخصص وقته تماماً لتلك المادة الصعبة معطياً لها كل الوقت. ولكن لكونها وجبة معلوماتية صعبة وممرضة، فإنه لا يستطيع استيعابها فقد يرسب فيها مرة أخرى. وهنا تنتقل سلسلة الأمراض من المرحلة العصبية Neurosis إلى حدود الأمراض الذهانية Psychosis حيث يقع الفرد في مرض "العصاب القهري" الذي يرجع مسئولية الفشل إلى أى سبب من الأسباب غير تقصيره أو إهماله أو عدم قدرته... الخ وتظل هذه الفكرة مسيطرة في مخه تطارده تجاه الفرد المتسبب حسب تصوره لاضطهاد المعلم.. أو الإدارة... الخ.

وينتقل الفرد إلى مرض الاكتئاب... وقد ينتهي به الانتحار.... أو إلى مرض البارانويا التي تنتهي بالانتقام ممن تصور أنه السبب... أو مرض الشيزوفرينا الخطير. ومؤدى هذه الأمراض وغيرها... هو العزوف عن الطعام فيصاب بدنه بالهزال وتنتابه الأمراض المختلفة... ويصاب أيضاً باضطراب العاطفة والمشاعر... الخ ويكون السبب في هذا كله هو تخطيط مريض للوجبة المعلوماتية وتقديمها تقديماً غير سليم...

قد يلجأ المتعلم الدارس الذى وقع فريسة تلك الأمراض إلى الدروس الخصوصية أملاً فى علاج ما يتعلمه من معلومات غير مخططة أو سهلة فتدهور ميزانية الأسرة... وتتخفف القدرة الشرائية لديهم... وهكذا يدخل المجتمع فى دوامة نقص السيولة... وتدهور الإنتاج والكساد ومشاكل اقتصادية مماثلة.

دور تخطيط المناهج وطرائق التدريس فى إنهاء المخ البشرى:

تشير كاربر Carper^(١) (٢٠٠١) إلى المخ بأنه مثل العضلات — كلما استخدمها الإنسان كلما نمت وتضخمت، وإن أهملت تصاب بالضمور. فالتعليم يجعل المخ قوياً فى مواجهة التلف والأمراض. ويشير الدكتور وليام جرنيف من جامعة الينوى بأمريكا^(٢) إلى دور التعليم من خلال مناهج مخططة بأنها توقظ جينات بالخلايا العصبية — وهذه الجينات تعمل بدورها على إنباء مزيد من الزوائد والوصلات العصبية. وكلما زاد عدد الوصلات والزوائد فى الخلايا العصبية كلما حافظ المخ على وظائفه دون التعرض للتدهور العقلى. فقد أظهرت الأبحاث ان الأشخاص الذين على مستوى عالى من التعليم أقل عرضة بالإصابة بمرض "الزهايمر" المسبب للتدهور العقلى حيث يقل مخ المصابين به فى عدد الوصلات العصبية بين خلايا القشرة المخية.

ولا يقتصر الأمر على تخطيط سليم للمناهج فقط، بل يتطلب توفير بيئة محفزة للتعليم والتعلم من خلال استراتيجيات وطرائق تدريس مشوقة. فلقد أظهرت نتائج الأبحاث أن البيئة المحفزة تزيد من عدد الوصلات العصبية لكل خلية عصبية إضافة إلى الشبكة المعقدة للزوائد العصبية. فتتمو

(١) Carper, J., 2001 Your Miracle Brain, Harper Collins publishers New York, U.S.A.

(٢) Ibid

أوعية دموية جديدة تتقلّ مزبداً من الدواء والأكسجين لتغذى مناطق المخ النشطة. كما أن جعل الدارس المتعلم له دور إيجابى فى عملية التعلم تحفز على جعله أكثر نكاء.

تشير برايرى Brierey (١٩٧٦)^(١) إلى أن سرعة التفكير تزداد بصورة مذهلة إذا إستخدم الموصل استخدم الموصل العصبى استخداماً مستمراً وعلى الدوام. وأضافت كلارك Clark (١٩٨٥) أن زيادة أنتقال المعلومات على الموصلات العصبية بقوة وبسرعة مرهونة بتخطيط منهج على أسس علمية سليمة واستخدام استراتيجيات التدريس وطرائقها المحفزة على التفكير والمشاركة. ومن ثم يكون المنهج وطرائق التدريس مصدر إمداد المخ البشرى بالقدرات العقلية، وبتشغيل المعلومات تشغيلاً لا يقتصر على تغيير السلوك للمتعلمين الدارسين فقط بل يكون هذا التغيير على المستوى الخلوى أيضاً.

^(١) Clark, B., (1988) growing gifted, 3 rd Edition, Opclt.

الفصل الرابع

تخطيط المنهج

1.

2.

3.

4.

5.

6.

الفصل الرابع

تخطيط المنهج

مقدمة:

يشمل تخطيط المنهج البدء بتحديد الأهداف التربوية فى صيغة عامة ثم تحليلها إلى أهداف سلوكية عامة ثم أهداف سلوكية (أدائية) محددة.

تعدد أهداف المنهج:

وهكذا أهتم المسئولون عن تصنيف الأهداف التربوية بتخطيط أنواع السلوك والتعلم وتصنيف الأنشطة من خلال مواد دراسية.

وفى عام ١٩٢٠ بدأ الاهتمام بصياغة الأهداف التربوية فى سياق أنواع السلوك المتوقعة عن طريق دراسة أنواع السلوك المراد توصيفه للمواطن الصالح، وتحليلها ثم ترجمة هذه الأنواع من السلوك إلى مواد دراسية حسب طبيعة الفرد الدارس، ومراحل نموه العقلى والنفسى. ثم أكدت الدراسات الحديثة تكامل السلوك الإنسانى مثلما يتكامل الإيقاع الحيوى للفرد عقلياً، وعاطفياً، وبدنياً وأكدت الدراسات المعاصرة على أن الفرد يستجيب كمكائن متكامل عندما يصادف الفرد أى مثير أو مجموعة مثيرات فى أى موقف من المواقف التعليمية سواء كانت فى البيئة التى يعيش فيها أو فى مجالات حياته فى المدرسة أو خارجها.

بتحليل دراسة سميث وتابلور عام ١٩٤٢ للأهداف يمكن تصنيفها حسب تقسيمات الإيقاع الحيوى الثلاثة: البدنى، العاطفى، العقلى جدول (٥).

جدول (٥) تصنيف تقسيمات لسميث وتيلور ١٩٤٢ حسب الإيقاعات
الحيوية وميادين الأهداف التربوية لبلوم

الإيقاعات الحيوية تجيب على السؤال متى تسير When it starts	تصنيف الأهداف لبلوم وتجيب على السؤال ماذا نخطط What do we plan	الأهداف حسب تقسيمات سميث وتيلور سنة ١٩٤٢
الإيقاع الحيوي البدني Physical Biorythm	الميدان النفسحركي Psychomotor Domain	- تحسين الصحة البدنية. - نماء مهارات فعالة في العمل.
الإيقاع الحيوي العاطفي Emotional Biorythm	الميدان الوجداني Affective Domain	- إنماء عادات فعالة في العمل. - نماء حساسية متزايدة للمشكلات الاجتماعية والخبرات المختلفة. - نماء وغرس الاتجاهات الاجتماعية أكثر من إنماء الأناية. - نماء تقدير الأدب والفن والموسيقى. - نماء قدر الأدب والفن والموسيقى. - نماء قدر متزايد من الميول الناضجة والمفيدة. - التكيف الشخصي الاجتماعي المتزايد.
الإيقاع الحيوي العقلي Intellectual Biorythm	الميدان المعرفي Cognitive Domain	- صياغة وتوضيح فلسفة الحياة. - نماء طرق فعالة في التفكير. - أكتساب معلومات هامة. - أكتساب أفكار ومبادئ.

قام بلوم بتصنيف الأهداف التربوية في ثلاثة ميادين كل ميدان منه
يغطي ما يحتاجه الفرد خلال دورة إيقاعه الحيوي. وهذه الميادين تسهل

عملية الاتصال وتبادل الأفكار وبناء المواد التعليمية والاختبارات. وذلك سهل كثيراً في فهم السلوك. كما أوجدت مداخل علمية لتعديل أو اكتساب أنماط السلوك المخططة والمرغوبة.

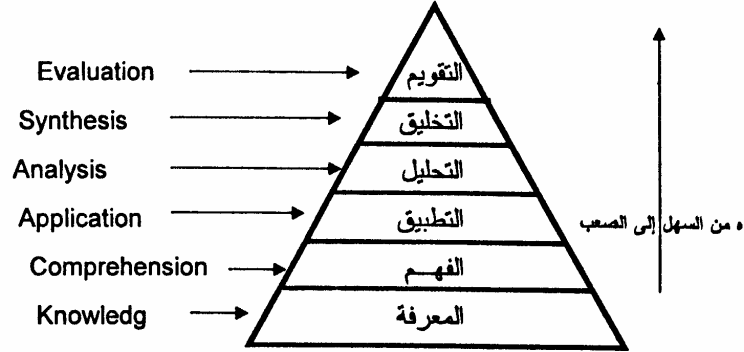
ولقد تم بناء التصنيف للأهداف على أساس تقدير أنماط سلوك الفرد وعائد ما تعلمه أو اكتسبه من خبرات، والتعرف على مظاهر السلوك الملاحظ وطرق الأداء والتفكير والشعور.

إن عملية التغير في السلوك وما يبنى عليها من نمو هو عملية داخلية في داخل الفرد وتسير على أساس منطقي وثابت. ولكن التعامل مع الفرد هنا يبنى على مظاهر السلوك والسيكولوجية الظاهرة وليست العمليات المتضمنة الداخلية للفرد. لقد تم تقسيم أهداف كل ميدان في أقسام بحيث تكون مرتبة ترتيباً هرمياً. بمعنى أن أهداف مضمون كل قسم لاحق لا يتم وفاء المطلوب منها إلا بعد الوفاء بمضمون أهداف القسم السابق له. أي أن أهداف القسم السابق تعتبر مطلباً أساسياً لأهداف القسم اللاحق الذي يليه.

أولاً: الميدان المعرفي: The Cognitive Domain

ويقابل هذا الميدان الإيقاع العقلي Biorythm Intellectual يجب هذا الميدان على سؤال ما هو المضمون المطلوب للوفاء بحاجات الإيقاع العقلي بحيث يمكن الفرد من التعامل مع عمليات التعرف على المعلومات واسترجاعها، وكذا إنماء القدرات والمهارات العقلية المعرفية. ويحدد الإيقاع الحيوي العقلي هنا الزمن والوقت الذي تكون فيه قدرات العقل ومهاراته في الدورة الإيجابية لاستقبال المعرفة وتشغيلها بكفاءة، ومتى تكون القدرات والمهارات العقلية في دورة سالبة يكون الفرد وإعيابها فيقوم باسترجاع وأتقان ما سبق تعلم دون أفتحام تعلم جديد. وهكذا يقوم تخطيط الأهداف في الميدان المعرفي بتخطيط المحتوى والمضمون (ماذا يُعطى) ويحدد الإيقاع

الحيوى الزمن الملائم للتعلم. إن الميدان المعرفى للأهداف التربوية هو جوهر اهتمام بناء وتطوير المناهج وتحسينها من خلال إنماء القدرات والمهارات العقلية المعرفية المرتبة فى أقسام هرمية البناء شكل (٨) ويندرج تحت كل قسم أقسام فرعية وتحت فرعية.



شكل (٨): الأقسام الرئيسية فى أهداف الميدان المعرفى

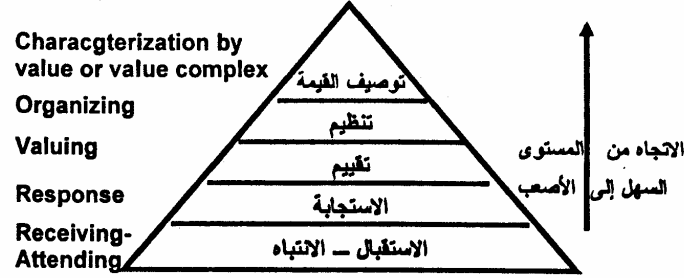
ثانياً: الميدان الوجدانى: Affective Domain وتضمن المنهج القيم

يقابل هذا الميدان الإيقاع العاطفى Emotional Biorhythm يتضمن الميدان الوجدانى الأهداف التى تصف التغيرات فى الميول، والاتجاهات، والقيم، ونماء التقدير، ودقة الحكم ووجاهتها. ويهتم هذا الميدان بالشعور، والاحساسات، والعواطف الداخلية الكامنة. ولذا فإن التحدى قائم للوصول إلى المشاعر والاحساسات الكامنة التى يصعب الوصول إليها وتحديد لها لبناء خبرات تعليمية عليها.

وكما قيل فى الميدان المعرفى الذى يقابل الإيقاع الحيوى العقلى، فإن الميدان الوجدانى يجيب على السؤال ماذا يجب أن يزود به الفرد من مواقف تعطى المشاعر، والاحساسات، والقيم، والعواطف فى كل أوقات وأزمنة

مراحل حلقات الإيقاع العاطفى الإيجابية، والسالبة، والمحاذير فى الأيام
الخطرة التى يمر فيها منحنى الإيقاع العاطفى.

يتضمن الميدان الوجدانى أقسام الأهداف التربوية مرتبة ترتيباً هرمياً
ويندرج تحت كل قسم أقساماً فرعية شكل (٩) فى خطوات حتى يتم استدخال
القيم وتوصف فى السلوك.



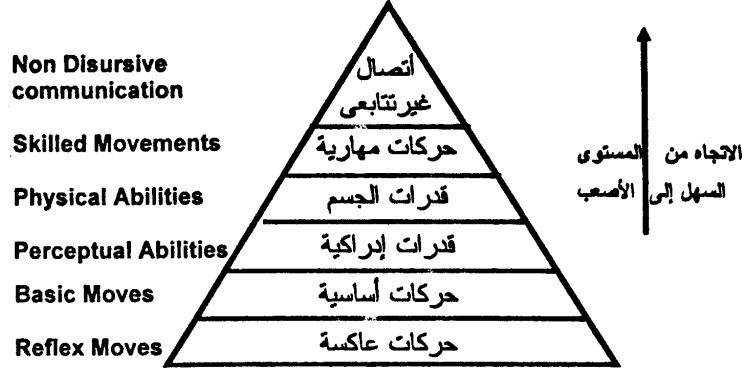
شكل (٩) الأقسام الرئيسية لأهداف الميدان الوجدانى

ثالثاً: الميدان النفسحركى Psychomotor Domain

ويقابل هذا الميدان الإيقاع البدنى Physical Biorhythm ليزود الفرد
بالمعرفة الخاصة بتنمية المهارات الحركية والعضلية وتنمية العضلات
المسئولة عن تناول الأشياء والمواد. ويعتبر هذا الميدان مهماً لمجالات عدة
منها مجالات التربية الرياضية والعلاج الطبيعى. يهتم هذا الميدان بالمهارات
المتصلة بالتوافق العصبى الحركى. ويحدد الإيقاع البدنى الزمن والفترة التى
يمارس فيها الفرد التدريبات الخاصة بتنمية هذه المهارات البدنية وقياسها.
ومن ثم يستطيع الفرد بالممامه بمضمون أهداف الميدان النفسحركى، التعامل
مع بدنه حتى يستطيع تأدية مهامه البدنية، والإقدام على التدريبات الرياضية

وخوض جولات البطولات فى الأوقات والأزمنة الصحيحة المناسبة حسب إيقاعه الحيوى البدنى.

ويحدد الميدانى النفسحركى الأقسام الرئيسية والفرعية وتحت فرعية مرتبة ترتيباً هرمياً شكل (١٠).



شكل (١٠): الأقسام الرئيسية للميدان النفسحركى

تؤكد دراسات بلوم Bloom وزملاؤه على وجود علاقة كائنة بين كل من الميدان النفسحركى، والمعرفى، والعاطفى (التي تقابل كل إيقاع حيوى).

وهذه العلاقة الكائنة بين الأقسام الكبرى فى كل ميدان موضحة فى جدول (٢).

جدول (٢) العلاقة الكائنة بين الميدان المعرفي، والعاطفي، والنفسيحركي^(١)

الميدان والأهداف المتضمنة في أقسامها			الأقسام الكبرى
الميدان النفسيحركي Psychomotor Domain	الميدان الوجداني Affective Domain	الميدان المعرفي Cognitive Domain	
(١) الحركات العاكسة Reflex moves (٢) الحركات الأساسية Basic Moves	(١) الاستقبال Receiving (٢) الاستجابة Response	(١) المعرفة Knowledge	الارتباطية Association
(٣) القدرات الإدراكية Perceptual Abilities (٤) قدرات جسمية Physical Abilities	(٣) إعطاء القيمة Valuing (٤) التنظيم Organization	(٢) الفهم Comprehension (٣) التطبيق Application (٤) التحليل Analysis	الإمراك Conceptualization
(٥) حركات مهنية (يدنية) Skilled Movements (٦) اتصال غير تنباعي Non Disursive Communication	(٥) توصيف القيمة Characterization by a value system	(٥) التخليق Synthesis (٦) التقويم Evaluation	التفحص - التوحيد Identification

الأهداف السلوكية وأنواعها:

ليس من قبيل الحديث المعاد ضرورة التأكيد على أن تكون صياغة الأهداف صياغة منظمة أكثر من الاهتمام بتجميعها فقط. وكذلك الاهتمام بجعلها أهدافاً معقولة يمكن إدراكها وفهمها. وهذه المقولة توضح ما هو مهم وأين تقع القيم وما يليها من الأهمية. وتكون هذه الصياغة مهمة ومفيدة في تحديد الأولويات عند تخطيط المنهج وكذا في القرارات التي تحكم المحتوى وتتصل بانتقاء عينة من المحتوى وتحليلها. وليس من قبيل العفوية التأكيد على تحديد المعايير التي في ضوئها يتحدد نطاق المحتوى وحدوده. وكذا تلك

(١) فؤاد فلاح (٢٠٠٣) - الأهداف التربوية والتكوين - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.

التي تقدر العمق المرغوب تحقيقه. وفي هذا المعنى تعبر صياغة الأهداف صياغة منظمة عن كل من فلسفة التربية وفلسفة المدرسة.

ويوضح النموذج ذو البعدين لصياغة الأهداف وتقسيمها إلى بعد يصف السلوك والمحتوى، يوضح هذا النموذج مزايا وضوح وإدراك الأهداف وتصورها وكذا تقدير الصعوبة والوصول إلى حلول المشكلات التي تعترضها والأخذ بها عند مرحلة التنفيذ والتكرير.

وهذا النموذج في الصياغة يجعل الفكر متصلاً لتحقيق هدف التربية الأساسى وهو تغيير السلوك، كما ان هذا التقسيم يبسط الصعوبة في تصور وإدراك الأهداف ويجعل تقسيمها واضح المعالم.

وحالياً يقوم تقسيم الأهداف حسب أنواع السلوك لأنها تبدو أكثر وظيفية وكأساس لنماء المنهج والتقويم، وأفضل من تقسيم المنهج حسب المحتوى.

وتكون مجال الأهداف في أبسط التعاريف السلوكية هي: التذكر – استدعاء الحقائق أو الظواهر بشكل يكون له فيها خبرة سابقة. وفي التعريف الواسع يكون مجال الأهداف متضمناً فكرة الفهم، والبصيرة في إيجاد علاقات بين ما تعلمه ومفاهيم واستخدامها في مواقف جديدة. ولهذا يطرح سؤال ينم عن غموض: إلى أى مدى يمكن إعطاء المعلومات، ومتى يبدأ الأخذ بالسلوك الداعى للتفكير.

ومنطقياً لا يوجد خلاف على أهمية الأهداف المعرفية. بل ان اكتساب المعلومات والمعرفة هو الهدف السائد حالياً كما كانت منذ وقت مضى. كما أن التغيير في كمية نوع المعلومات تكون لدى المربين هي الأساس أو الهدف الأوحد لديهم في التربية. بل أى الأمر قد تعدى إلى أن

التقدميين الذين ثاروا ضد سيادة حصيلة المعلومات والمعرفة يطالبون بمزيد منها دون تقليلها. ويفترض أن معرفة أى نوع من الأمور يكون مؤشراً على اكتساب الفرد للحقيقة فبينما يزيد الفرد من معرفته فإنه يزيد فهمه للعالم الذى حوله. وينظر إلى المعلومات كمتطلب أساسى لنماء القدرات العقلية. وعادة ما يكون نضج وذكاء فرد مقدراً بكمية ما يمتلكه من معلومات ومعرفة. وبالنسبة للمدرسين، فإنهم يقدرون المعلومات لذاتها بسبب أنها أسهل لهم فى التدريس والتعلم من أى عائد تربوى آخر

ولهذه الأسباب وغيرها، فإن الأهداف التربوية مثل: "المعلومات الأحداث الجارية"، "معرفة الخواص الطبيعية والكيمائية للعناصر والمركبات الشائعة" أو "التعريف بأهمية الأحداث التاريخية" تظهر كثيراً. كما يوجد اهتمام بمعرفة الطرق والوسائل التى يمكن بها التعامل مع حقائق محددة مثل:

"معرفة مستوى أدوات العرض المستخدمة فى الخرائط والصور" ومعرفة مختلف التقسيمات والأقسام مثل: "طرق تقسيم النباتات والحيوانات" ... الخ.

وبسبب أن المعرفة واسعة وذات مستويات مرتبطة ببعضها، فإن أحد المشكلات المتصلة بتنظيم صياغة عبارة الأهداف تكمن فى تحقيق نطاق مناسب يتحقق فيه الهدف وكذا تمييز الأولويات تميزاً واضحاً. كما أن التفرقة بين مدلولات كل من الحقائق، الأفكار الرئيسية، المفاهيم، نظم التفكير... تمثل فى الحقيقة منابع الأولويات بين أهداف المعرفة.

ومما لاشك فيه فإن توجيه الأهداف نحو التركيز على الحقائق المحددة يؤدى إلى عدة مخاوف منها تقليل مستوى التعلم المنهج الفعال. كما أنه عندما يكون إتقان المفاهيم وحدها هى مقياس المعرفة تصبح عملية التغطية لها بالمعلومات مرهقة ومستنزفة للزمن الذى يضيق فيه مكان تعلم

شئ آخر. وبالإضافة إلى ذلك الخوف الموجه إلى عدم استطاعة الناس على التعامل مع المفاهيم المعقدة تعاملًا مناسباً لدرجة قصورهم في معرفة المصادر العقلية التي تتعامل مع التفكير المجرد. ومن هنا كان لابد من الاهتمام بصياغة عبارات الأهداف المعرفية نحو المفاهيم والأفكار والمبادئ الأساسية المجردة ليتم في ضوئها تنظيم المنهج في وقت مبكر وليتم أيضاً معرفة طرق التعلم للمفاهيم في وقت مبكر.

ويعتبر المستوى الثالث (المستوى الأول هو الحقائق يليها مستوى المفاهيم) هو معرفة المبادئ Principles والأفكار الأساسية Basic Ideas المتمثلة في الأهداف مثل "فهم مبادئ الجاذبية الأرضية" أو "القوانين الحيوية للوراثة والاختصاص"، والأفكار الرئيسية (الأساسية) للطرق التي فيها "تختلف الثقافات وتتشابه مع بعضها الآخر" أو "التعميم Generalization" تأثير الرواد الأوائل في تشكيل طريقة الحياة في البلاد" ومن الطبيعي تختلف الأفكار الرئيسية إختلافاً كبيراً في درجة تجريدها وتعمدها. وتمتد من الفكرة البسيطة مثل: "تختلف خدمات المجتمع لمقابلة حاجاته" المناسبة للأطفال الدارسين عن غيرهم من العمال" ولذا تصل هذه الفكرة إلى درجة من التعقيد عندما نتعرض إلى "ضبط الاقتصاد القومي" والحكومة" أو طبيعة سلوك الذرة".

وتشكل الأفكار الرئيسية أساسيات المحتوى، ويجب الاهتمام هنا بعملية الاختيار والانتقاء في هذا المستوى لأن عدد الأفكار الرئيسية التي يمكن إتقانها تكون محدودة أيضاً. ويمكن استخدام معايير متعددة لاختيار وانتقاء الأفكار الرئيسية بشرط أن يتحقق من ثبات تلك المعايير علمياً. كما يجب أن تكون تلك الأفكار الرئيسية قابلة للتعلم وذات فائدة في فهم الثقافة المعاصرة. ويمكن تقدير هذه الأفكار والمبادئ الأساسية ومعاييرها بواسطة

لجنة من المتخصصين والخبراء العارفين بطبيعة تخطيط وبناء المنهج ومدى ارتباطه بالثقافة والمنهج... الخ وعلى مستوى أكاديمي عالى.

وتعتبر المفاهيم المرتبطة بمجموعة من التعميمات والمبادئ المستوى الثالث للمعرفة ومن أمثلتها: "فهم المفاهيم المرتبطة بنظرية النشوء والإرتقاء" "فهم الأعداد"، "المقاييس" أو فهم "الشخصية". وهذا النوع من المعرفة يكون نادراً اكتسابه فى مدة زمنية أو مستوى مرحلة تعليمية قصيرة. إن هذا النوع من المفاهيم تشكل حصيلة لعدة خبرات يمكن تحقيقها على مدى زمنى طويل. ويعتبر هذا صحيح فى مفاهيم مثل "مفاهيم العدالة" التى ليس لها إحساس مرجعى محسوس، وتدل على نوعيات مجردة من السلوك. ولقد أشار برونييل Brownell، وهاندركسون Handrickson إلى أنه لا يوجد منطق خاص للمصطلحات المجردة الرمزية مثل تسمية نهرا النيل أو نهر الفرات. وتعلم تلك الحقائق من نوع الروابط الاعتبارية. وإذا لم تستثمر تلك المصطلحات المجردة وتوظف بمعانى فإنه يودى إلى صعوبة الفهم وتعلمها يتضمن ما أطلق ديوى Dewey الخبرة الانتقالية Transactional Experience وأطلق عليها حديثاً بالطريقة الاستكشافية وتتضمن كلتا الطريقتين تعلمنا نشاطاً. ولكن هل تعلم المفاهيم والأفكار يمكن صياغتها بتعبير خاص أم أنه عن طريق الإدراك الحدسى Intuitive Perception للعلاقات البحثية وعن طريقها يتم اكتشاف المبادئ العامة العلمية؟ أما ما يتصل بالمفاهيم المجردة مثل الفراغ Vacuum، و"العدالة" و"الديمقراطية" وغيرها فإن تعلمها يكون عن طريق التعريف الإجرائى لكل منها بحيث يقوم مقام نوع من الضبط Control يصعب إحداثه فى التعريف التعبيرى.

محتوى المنهج وتنظيمه:

سبق أن تعرضنا إلى الخبرات التعليمية وطرق إختيارها. غير أن عملية إختيار محتوى المنهج ومصاحبه للخبرات التعليمية تشكل أحد الأمور

المهمة والرئيسية فى بناء المنهج. وتصادف هذه العملية عدة مشكلات غير قليلة منها: المشكلات الخاصة بالاختيار المنطقى، ومشكلات مطابقة معايير الاختيار، ومشكلات تحديد فعالية وثبات المحتوى، ومشكلات المحتوى مع الواقع الاجتماعى، ومشكلات توازن نطاق المنهج وتعمقه، وغيرها.

مشكلات الاختيار المنطقى للخبرات:

تعتبر عملية الاختيار مشكلة المنهج عموماً، بينما تعتبر اختيار الخبرات على الأساس المنطقى مهمة وخطيرة لأسباب كثيرة. السبب الأول متعلق بالافتراضات العديدة التى تؤدى إلى إضافة أو استبعاد أجزاء من المحتوى أو أجزاء من المواد الدراسية أو الأنشطة المتعلقة بها. وسواء كانت هذه الافتراضات مقبولة أو غير مقبولة، فإنها تؤدى إلى اضطراب بنى المنهج وفقدانه لتوازنه المنطقى. ومن المعروف أن هذه الافتراضات تمثل وجهات نظر عدد غير قليل من المتخصصين والتربويين. وهم جميعاً غير متفقين على معايير ثابتة تقرر وضع المحتوى وكيانه أو طرق تنظيمه التعليمية وتناولها.

أما السبب الثانى فى المشكلة فهو متعلق بظاهرة الانفجار المعرفى الذى يمر به العالم اليوم والذى أدى إلى استحالة تبسيط المواد الدراسية من جهة وزيادة المعلومات التخصصية من جهة أخرى. وأدى هذا إلى إضافة مواد جديدة، كما أعيد تنظيم وتطوير المواد ووضع أولويات جديدة، للمواد المضافة والمعروفة والحالية حتى يمكن إيجاد مكان للمعلومات الجديدة والمفاهيم الجديدة.

وانبثقت متطلبات جديدة بالنسبة للمعرفة والمعلومات ففى مادة الجغرافيا مثلاً كانت تعامل بعض مناطق فى العالم كقارات معلومة

الخصائص العامة ولكنها اليوم مكتظة بأهم جديدة غيرت من معالمها وخصائصها السابقة. وكذلك الحال في فروع العلم والمعرفة المختلفة.

وظهرت أهداف تربوية جديدة بظهور المعلومات والمعرفة الجديدة. وأمتدت تلك الأهداف إلى ميادين لم تكن موجودة في المنهج التقليدي من قبل مثل الموضوعات المتصلة باجتماعيات الأسرة، والموضوعات ذات الصلة بنماء الفرد ونماء التفكير الابتكاري له.. الخ وبظهور تلك الميادين الجديدة تطلب تطوير المنهج وخفضت موضوعات أخرى قديمة وحذفت بعضها، كما أعيد ترتيب موضعها بالمنهج. وأضيفت وحدات دراسية جديدة في مقررات موجودة بالمرحلة الثانوية وغيرها. وحصول هذا كله نتج منهج غير متبلور وغير منظم بالمدارس في المراحل المختلفة، وكذلك محشوا بمعلومات عديدة ومتفرعة يتطلب تدريسها وفقاً للزمن المحدد مما يصبح من المستحيل صيانة الوحدة بين جوانب المعرفة، أو تحقيق التوازن بين التعمق في المعلومات وتتابع الخبرات. ومن المسلم به أنه كلما زادت كمية المواد المراد تعلمها أى كلما زاد نطاق واتساع محتوى المنهج كلما قل تعلم الفرد وإتقانه لتلك المعلومات. فليس المنهج "كافتيريا بالمعلومات" تقدم فيها ألواناً مختلفة غير مقبولة وغير هادفة أو فعالة بجانب ألوان أخرى مرغوبة ومطلوبة.

لم يقتصر الحال إضافة أو حذف أجزاء من المنهج بل ترتب عليه أيضاً تغيير الأنشطة التعليمية المرتبطة بالخبرات التعليمية المضافة أو المحذوفة وكذلك في الوسائل المعينة، وتكنولوجيا التعليم.

وأدت جميع هذه الظروف والأحوال إلى ضرورة البحث في إعداد نظام لترتيب الأولويات حسب الأهمية التعليمية والتربوية لمحتوى المنهج في

جميع مراحل التعليم. ويشير جراند (1) إلى ضرورة جعل القراءة — على الأقل — أهم المواد يليها الرياضيات. ولما فوجئ العالم بحدث سفينة الفضاء الروسية Sputnik، إتجهت الأفكار إلى وضع العلوم والرياضيات واللغات في صدارة الأولويات لمحتوى المنهج على اعتبار أن المعرفة العلمية والرياضية ضرورية للثقافة التكنولوجية في هذا العصر. وأصبحت حاجة البلاد إلى تخريج جيل من العلماء والفنيين العلميين. للأسف أفقد هذا التغير توازن المنهج بظهور تلك الأولويات.

ومن هنا كان ضرورياً إيجاد معايير منطقية لتحديد ماذا تريد المدرسة أن تعلمه؟ وإى المجالات المعرفية يحتاج إليها جيل المتعلمين لتعلمها، وماذا يحتاج هؤلاء إلى مواد دراسية لتعلمها؟ وتحتاج هذه المعايير إلى مراعاة الحاجات الطارئة التي تلزم الحذف والإضافة مع مراعاة الوظائف التربوية الأساسية والأمكانيات المتاحة والظروف الحالية في التعليم والتدريس.

مشكلة وضع المعايير:

قبل تحديد معايير الأولويات لإختيار خبرات المنهج يجب النظر إلى المنهج من بعدين: البعد الأول هو المحتوى، والبعد الثانى هو الخبرات التعليمية⁽²⁾ (أو العمليات العقلية التي يستخدمها التلميذ فى تعلم المحتوى). وبالرغم من تفاعل البعدين معاً فى عملية التعلم فإنه، لا يمكن التعامل مع المحتوى دون الخبرة التعليمية أو العكس. بمعنى أنه لا يمكن التعامل مع محتوى فعال بشكل ينتج عنه تعلم غير متكافئ أو لا يمكن تطبيق عمليات تعليمية مثمرة فى محتوى لا يستحق تعلمه. والشئ الوحيد الذى يمكن به

(1) Grander, J.W. National goals for Education. In the goods for Americans, Pretice, Hall, 1960, p.p. 89-87.

(2) Learning Experiences.

الحكم عن تعلم فعال هو حالة ما يكون هناك محتوى متوازن وعمليات عقلية مثمرة فعالة.

ومن المشكلات التي تصادف وضع معايير فعالة مشكلة عدم تطبيق معيار سليم بسبب سوء الفهم واللبس في استعمال معيار خاص بتنظيم محتوى المنهج وتطبيقه عند إختيار الخبرات التعليمية. إن عدم التفريق بين المحتوى والخبرات التعليمية يوقع المختص في مشكلات إختيار معيار صحيح لكل منها. فعلى سبيل المثال يوجد نقاش حاد حول دور المواد الدراسية واستخدامها كوسيلة للتدريب على التفكير المنظم، لأن فريق من المهتمين يفترضون أن التفكير المنظم يتأثر بنوع المواد الدراسية في المحتوى أكثر من تأثر العمليات العقلية المستخدمة أثناء تعلم تلك المعلومات. فمن السهل مثلاً تعلم الرياضيات عن طريق الحفظ والاستظهار. كما يمكن تعلم بعض المهارات مثل الرسم أو الفن أو لحام المعدن وغيره عن طريق التحليل وتطبيق بعض المبادئ الأساسية. وبمعنى آخر يمكن جعل هدف المادة الدراسية هي مجرد المعرفة كما يمكن أن تكون المادة الدراسية (المحتوى) وسيلة لتعلم طريقة التفكير المنظم. ومن هنا كان من الضروري التمييز بين محتوى المنهج وبين الخبرات التعليمية التي تشكل العمليات العقلية والتي يستخدمها التلاميذ عند تعاملهم مع المحتوى. وهذا التمييز يساعد على تصنيف مشكلات الاختيار لتقرير أى المعايير تصلح في تطبيقها لجوانب المنهج.

وعند تحديد الأهداف التربوية، يلجأ المهتمون بتخطيط وبناء المناهج إلى تحديدها من بعدين رئيسين: من بُعد المحتوى، ومن الأهداف السلوكية. فمثلاً الأهداف التي تتعامل مع المعلومات، المفاهيم، الأفكار، الحقائق..الخ يمكن تنفيذها وتحقيقها من بُعد المحتوى واختياره. أما الأهداف السلوكية الخاصة باكتساب المهارات والإتجاهات وتنمية الميول.. الخ فيحتاج التلاميذ

إلى متابعة خبرات معينة من طريقها يمكنهم ممارسة السلوك المرغوب، من خلال الخبرات التي يتضمنها محتوى المنهج.

وفى حالة إعتبار المنهج خطة للتعليم، تقرر الأهداف نوع التعلم المطلوب، وبالتالي تتضمن تلك الخطة إختيار وتنظيم كل من المحتوى والخبرات التعليمية. ويتوقف مدى دقة المعايير لكل من المحتوى والخبرات التعليمية المتضمنة على مدى التمييز بين المحتوى والطريقة، وكذلك مدى التفاعل المستمر والتكامل بينهما.

وعند تقدير معايير دقيقة للمحتوى يجب إختيار تلك المعايير بحيث تتناسب مع مستويات المحتوى. فمثلاً عند تقرير المواد الدراسية التي تشكل المحتوى (كيمياء - طبيعة - رياضيات - فنون.. الخ) يجب تقرير الموضوعات التي تعطى كل مجال فى المادة والتي تناسب المستوى التعليمى الموضوع فيه. فمثلاً فى مادة التاريخ هل يتطلب الأمر تضمينها دراسة الحضارات القديمة، العصور الوسطى، تاريخ أوروبا الحديث.. الخ وما هى الموضوعات المطلوب تدريسها فى الصف الثالث؟

يتطلب عند تنظيم كل مادة دراسية عملية إختيار المفاهيم الأساسية المنظمة وكذا إختيار الأفكار الأساسية المنظمة وإختيار حقائق معينة (المفاهيم الأساسية مثل مفهوم التغير الاجتماعى، الاستقلال.. الخ)، الأفكار الأساسية (مثل أعتبار المجتمع المصرى معقد ومركب من ثقافات فرعونية وعربية مثلاً)، الحقائق (مثل البطاطس ساق والبطاطا جذر... الخ). وتستخدم الحقائق كوسيلة لتوضيح الأساسيات. فعند إختيار الموضوعات التي تغطى المادة الدراسية يجب أن تكون مرتبطة أكثر بالمعايير المستخدمة فى إختيار المفاهيم والأفكار الرئيسية أكثر من إستخدامها فى إختيار الحقائق. كما أن معايير إختيار المفاهيم تكون متناسبة مع مستويات التعمق فى المادة.

يجب أن تكون صياغة وتطبيق معايير تستخدم في إختيار وتنظيم المنهج متجهة نحو الوظيفة بحيث ينتج عنها منهج وظيفي وليس مجرد سرد أو حشو معلومات للتلميذ. ومن الجانب الآخر يجب أن تحقق هذه المعايير أهداف المدرسة والمجتمع والتلميذ والعملية التعليمية. كما يجب أن تكون تلك المعايير معايير يمكن تطبيقها في الواقع وتتنشى مع خصائص الموقف التعليمي.

فعالية وثبات المحتوى:

عند تحديد عوامل الفعالية وثبات المنهج يلاحظ عدة إعتبارات منها:
١- درجة قدرة المنهج في توفير المعرفة العلمية لمتطلبات ومعارف العصر الموجود فيه.

إن مشكلة ثبات وفعالية المحتوى تتجسم عندما يكون التغيير المعرفي سريعاً. فتغير الحقائق والمفاهيم والأفكار الأساسية نتيجة تقدم العلوم والتكنولوجيا الحادثة في العصر يستلزم تطوير محتوى المنهج ليساير التغيرات الحادثة. وفي عملية التغيير السريع يكون فيه إهمال للحقائق والمفاهيم الأساسية والنظريات المنظمة والمفسرة للحقائق. وكذلك إهمال نوعية التفكير المستخدم وما يتضمنه من أسئلة تستفسر عن إجابات محددة. وهذا الإهمال حادث في مجال العلوم والرياضيات أكثر من غيرها نظراً للتغيير السريع السريع في النظريات والأفكار الرئيسية والمفاهيم وغيره. إن حقائق ومفاهيم القرن الماضي ليست هي ذاتها الموجودة في القرن الحالي كما أصبحت ديناميكيات نيوتن مرفوضة في ضوء النظرية النسبية التي ظهرت الآن.

وبنفس الأسلوب حول الدراسات الاجتماعية واللغات. فهل تعكس محتواها أحدث المفاهيم والمعارف وأكثرها ثباتاً؟ ربما كان نقص العناية

بطرق تدريس تلك المواد ونقص الإمكانيات التي تتطلبها تدريسها من المشاكل التي ذكرها مناهجها. غير أن مشكلات ثبات تلك المناهج أكبر من مشكلات ثبات وفعالية مناهج العلوم والرياضيات - ويرجع ذلك إلى سهولة تقبل الجديد والتغييرات في مجالات العلوم والرياضيات أكثر من تقبلها في مجال العلوم الاجتماعية أو العلوم الإنسانية (علم الاجتماع - الأجناس... الخ).

تعتبر المدرسة بعض المواد الدراسية غير لائقة لتضمينها في المنهج. وهذه المواد تستخدم أفكاراً ومعلومات جديدة ويمكن أن تقدم نوعاً متبصراً من الفكر والفهم وتفسر بعض الظواهر في العالم في وقتنا الحاضر. فيشير علماء علم الأجناس مثلاً أن هذا العلم متخصص في دراسة الثقافة والإنسان ورغم ذلك فإن منهج المدرسة يفتقر إليه ومن المفاهيم التي يحتويها والتي تقوم بتوضيح وتفسير بعض الظواهر الاجتماعية. كما لا تستفيد العلوم الاجتماعية استفادة كبيرة بما يقدمه على الأجناس من معارف ومفاهيم عن الإنسان والقيم والتغير الثقافي وعمومياته وهذه كلها ذات فائدة كبيرة للمدرسين كما أنها تمدهم بأفكار تعينهم في طرق التدريس.

٢- مدى كون المعلومات والمعرفة أساسية:

تعتبر الحقائق أقل مستويات المعلومات الأساسية في الدرجة، وأن الأفكار الأساسية والمبادئ والمفاهيم وأنواع التفكير المنظم لطبيعة الحقائق والحوادث المحسوسة هي المحور الرئيسي للمواد المدرسية.

ويجب أن تتناسب المبادئ والأفكار الرئيسية والمفاهيم التي تشكل المحور الرئيسي للمادة الدراسية في عمومها مع مستوى المرحلة التعليمية ومستوى الصف الدراسي داخل المرحلة، فمثلاً قد لا تكون التجارب العلمية في منهج علوم المدرسة الابتدائية على درجة علمية كبيرة أو أن التجارب

ليست تجارياً فعلية. كما قد لا تكون لحقائق التاريخ التي تدرس فى منهج التاريخ فى المرحلة الابتدائية ذات أفكار رئيسية ظاهرة (مثل ظاهرة الهجرة والترحال من مكان إلى آخر..).

وكما زادت أساسيات الفكرة، زادت تبعاً لذلك مشكلاتها عند التطبيق. لأن أساسيات الفكرة ترجع إلى مدى إتساعها ونطاقها وقدرتها على التطبيق. فإذا اتقن الطالب فكرة نظرية موجة الضوء مثلاً أصبح قادراً على تطبيقها فى فهم الصوت. كما يجب أن تبنى المفاهيم التى تصلح للتطبيق على الخبرة المباشرة حتى يمكن تنمية معناها. كذلك يجب إنتخاب عدد محدود من المبادئ والاساسيات انتخاباً دقيقاً بحيث تمثل المحور الرئيسى للمادة لتنمية المفاهيم منها أفضل من حشو معلومات كثيرة فى المقرر أو المنهج. فعادة ما يتقل المنهج بتفاصيل غير مهمة، لأنه لا يوجد طريقة لتقرير المهم من غير المهم أو الأقل فى الأهمية. وبدون وجود معايير على ضوءها تراجع الأفكار الرئيسية والاساسية يصبح عدم التمييز بين المهم وغير المهم قائماً. وبذلك أصبح من الواضح إرجاع معيار الثبات والفعالية إلى عملية إختيار المفاهيم والأفكار الرئيسية والاساسية. وكلما كان الاهتمام موجوداً ومركزاً على الأفكار الرئيسية والاساسية "طريقة الحياة فى المجتمع الحديث" يتطلب عند دراستها مواد مقسمة تقسيمياً طبيعياً إلى مواد اقتصادية واجتماعية وإنسانية. وتكون العلاقة بين مفاهيم الفيزياء والرياضيات علاقة مدعّمة مرغوبة وهكذا.

ويجدر القول بأن هدف أكتساب التفكير المنظم حول أفكار رئيسية لا ينفى بالمرّة إمكانية تنظيم المنهج حول أفكار تؤخذ من مواد عديدة على شرط تدعيمها بمجموعة الحقائق المتصلة بتلك المواد الدراسية. وتكمن طريقة تخطيطه حتى يمكن تدريسه بإتقان وكفاءة.

٢- قابلية المعلومات للمناقشة والتحقق من صحتها:

تعتبر المعلومات (المعرفة) فعالة إذا أمكن منها اكتساب روح المناقشة والاستفسار وحب الاستطلاع. فمثلاً في التاريخ تكون المعلومات التاريخية التي تدرس من خلال المنهج تمكن المتعلم أن يفهم ويسأل ويعالج الأحداث التاريخية والحقائق والأفكار كما يعالجها المؤرخ تماماً.

فروح المعالجة والتحقق والتنقيف من المفاهيم والأفكار والحقائق تتطلب التبحر والتعمق في المادة ما يتطلب من المدرسين القائمين بتدريس تلك المعلومات قراءاتهم حتى يتمكنوا من مناقشة الأفكار والمفاهيم بطرق علمية سليمة. وحتى يتم ذلك يجب إختيار معلومات وظيفية ومرتبطة بالحياة والبيئة يسهل هذا المعيار في الموقف العملي (في الحصة) حيث لازالت طرق وأساليب التجريب العملي لبعض المواد (أن لم يكن معظمها) جامدة يصعب فيها استخدام طرق الاستنتاج. وقد يرجع إلى استخدام التلميذ التعليمات دون استخدامه مبررات التفكير والوصول إلى النتيجة بالاستنباط أو الاستقراء في الدروس العملية.

الاتساق مع الواقع الاجتماعي:

يحتاج المنهج باعتباره خطة مفيدة للتعليم أن يساير محتواه ويتوافق مع الواقع الاجتماعي والثقافي في العصر. ويقف الفرد حائراً أمام السؤال القائل: هل تكون المعرفة ضرورية للحياة في مجتمع يتصف بالهدوء والاستقرار أم تكون تلك المعرفة والمعلومات لأجل المحافظة على مظاهر الحياة الضرورية؟ عن دراسة هذه المشكلات تعطى ملامح تخطيط المنهج وتنفذ المخطط إلى تخطيط محتوى وخبرات تعليمية ثابتة وأساسية من الوجهة العلمية، أما من حيث الوجهة الاجتماعية فيجب ربط المنهج بالبيئة والمجتمع والعالم الذي نعيش فيه. ولابد من إعطاء التلاميذ من خلال المنهج

ألواناً مختلفة من الحياة التى تعيشها الشعوب فى ثقافات مختلفة ومتعددة، والإكثار من تقديم الخبرات والمواد التى تشجع على اختيار القيم والتغلب على الصراعات القيمة.

تفترض بعض الدراسات أن الفن والعلوم الاجتماعية أكثر المواد صلاحية لاختيار القيم ودراسة الصراعات القيمة فى ثقافة المجتمع الذى تعيش فيه. بينما تتجه دراسات العلوم والرياضيات إلى زيادة مطالب الحياة والدخول فى صراعات كثيرة عند تحقيقها. ولذا كان من الضروري تخطيط التوازن والتوافق بين المطالب المادية للعلوم والرياضيات والمعنوية فى التخصصات الأخرى للخروج من تلك الصراعات العديدة.

وإذا ما اعتبرت الخبرة المباشرة وعلاقتها بالأحداث مهمة فى إنماء المفاهيم، أصبح من المهم أيضاً استخدامها فى زيادة الحساسية للقيم والمشاعر.

إن للمنهج مسئولية ضخمة فى تضيق الفجوة بين التغير الحادث من اكتشافات العلم والتكنولوجيا الحديثة وبين درجة السرعة فى التغير الحادث فى الحياة الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية بالمجتمع. فعند بناء المنهج يجب أن يتضمن موضوعات كافية وخبرات تنمى فهماً إدراكياً لظاهرة التغير والمشكلات المصاحبة لها وكذلك لتنمية العقل الذى يستطيع أن يتجاوب مع تغير التقنيات المعقولة التى يعملها.

ويكون أحد أوجه المشكلة منحصراً فى محتوى المنهج المرتبط ارتباطاً قوياً بالماضى الذى منه يستخدم الفهم الواقعى للأحداث الاجتماعية الجارية، أو الاعتماد على دروس التاريخ التى لا تعطى وصفاً تجاه قوى المستقبل. ومن هنا كان من الضروري للمنهج أن يقدم الحكمة التى تلقى ضوءاً على الحاضر وتفتح آفاقاً نحو المستقبل. وإذا لم يتم ذلك فستظل

التربية متنوعة من العصر وتزداد الهوة إتساعاً بين ما يتعلمه الفرد اليوم وبين حاجاته في المستقبل. ومن المهم العناية بالعمليات العقلية (انتقاء الخبرات التعلمية) التي تمكن وتدعم بل وتسهل من انتقال المعرفة إلى مواقف جديدة مثل: الاهتمام بالتفكير الابتكاري، وأسلوب حل المشكلات، وطرق الاستكشاف والاختراع. ومن الجانب الآخر يجب الاهتمام بدراسة السلوك الاجتماعي والسلوك الفردي وطرق التفاعل الجماعي وفهم العوامل التطبيقية والسياسية والاقتصادية التي يكون لها دور كبير في المجتمع.

الموازنة بين التوسع والتعمق في المحتوى:

يجب ان يمثل المنهج توازناً صالحاً بين التوسع والتعمق. رغم أن المبدئين متناقضان ولا يستطيع الفرد أن يتعمق في الفهم ويتوسع في تعلم مواد دراسية عديدة في نفس الوقت. غير أن التناقض عملياً يقوم عندما نرى المواد الدراسية أو المحتوى عبارة عن تجميع للحقائق وتراكمها أكثر من كونه طريقة منظمة لملاحظة العلاقات العامة بين الحقائق والأفكار الرئيسية. يرى البعض أن الفرد يحتاج إلى تعميق للفهم عن طريق استكشاف الأفكار كافيًا وعن طريق إلمامه بالتفاصيل الكافية لفهم وإدراك معناها الكامل وربطها وإيجاد علاقات بينها وبين الأفكار الأخرى، وعن طريق ربطها في المواقف الجديدة الأخرى في الحياة. غير أن عملية التعمق في فهم فكرة أساسية لا تستدعي التوسع في فهم محتوى كبير أكبر مما تستلزم الفكرة الأساسية ذاتها. فمثلاً عند دراسة نظرية "موجة الضوء..."، لا يستدعي الفرد أن يقوم بدراسة موجة الصوت، فالتعمق في فهم مبدأ أو أساس واحد لا يوجب تغطيتها في مجالات أخرى من المادة (مثل الفيزياء هنا).

ويمكن الحصول على توازن معقول من التعمق والتوسع في المحتوى عن طريق اختيار عدد كاف من الأفكار الرئيسية التي يصلح بعضها في التطبيق العملي مع انتقال أثر تعلمها في المواقف الجديدة

والتدريس على فهمها فهماً عميقاً. إن تعمق الفهم يدفع التلميذ إلى استخدام طرق التفكير ويكتسب بها قواعد المادة ومبادئها. وعن طريق الربط الرأسى للمادة والخبرات التعليمية والأفكار الرئيسية يمكن تحقيق مطالب التعلم وحاجات الاتساع فى تعلم المادة أو المجالات الدراسية المتعددة.

ويميل بعض المهتمين بالمناهج إلى العناية بالمحتوى أكثر من الطريقة. ففي تعلم "ماذا ندرسه" يقترح Shoben⁽¹⁾ أن معظم أوائل العالم فى المستقبل سيكونون أناساً يتقنون الأساليب الفنية (تقنيات) فى التفكير المنظم بدرجة أو بأخرى. ويقترح عند تخطيط منهج المدرسة الابتدائية ضرورة الاهتمام بالأشياء التى تستخدم الأدلة والشواهد الذكية، وعملية الاستنتاج، والاستبطاء، والعلاقات بين مبادئ المعرفة وتطبيقها فى الحياة، حتى يمكن اكتساب المهارات العقلية الأساسية من البداية من خلال محتوى مناسب، إن مشكلة التوازن بين التعمق والتوسع لا تحل عن طريق الاهتمام باختيار المحتوى وحده بل يتطلب أيضاً تخطيط خبرات تعليمية يمكن عن طريقها نقل العمليات الأساسية للتعلم إلى مواقف أخرى جديدة وبمعنى آخر يتطلب الاهتمام بالمحتوى والطريقة معاً.

تخطيط أهداف عديدة للمنهج:

من الضرورى وضع أهداف متعددة للمنهج. إن الاهتمام بالمعلومات أو المحتوى فقط ليس إلا ضرباً واحداً من ضروب حصيلة التعلم. فبجانب المعلومات والمعرفة (المحتوى) توجد أهداف أخرى مثل: اكتساب الاتجاهات المرغوبة، تنمية الميول، اكتساب المهارات والعادات.. الخ.

⁽¹⁾ Shoben, F. JI Jr., A view Poin Related Disciplines "Learning Teachers College Rev., 60 Feb 1959, P.P. 274 - 276.

ورغم الاتفاق الكامل على أهمية تعدد الأهداف من الناحية النظرية، يكون تخطيط المنهج في الواقع العملي غير مهتم إلا بهدف المعلومات (المحتوى) فقط، أو بعدد قليل من الأهداف وإهمال البقية الأخرى منها. إن تعلم المحتوى يتطلب ممارسة طرق التفكير السليم، واستخدام مهارات عقلية ويدوية، وميول.. الخ. وكل هدف من الأهداف السابقة يتطلب فرصة مناسبة للممارسة ممارسة فعالة. وربما تكون عملية اكتساب عدد كبير من الأهداف عن طريق اختيار الخبرات التعليمية المناسبة وليس من قبل المحتوى. وبذلك يكون الاهتمام موجهاً ليس إلى "ماذا نتعلم" بقدر ما يكون الاهتمام موجهاً إلى "كيف نتعلم". فمثلاً هدف القدرة على تفسير المعلومات أو "اكتساب الاتجاهات المرغوبة"، "الولاء للقيم الديمقراطية وغيرها" يمكن تحقيقها عن طريق تخطيط خبرات تعليمية لمحتوى متنوع. كما يمكن تحقيقها مستقلة نسبياً عن محتوى المواد الدراسية بإتاحة الفرصة للمناقشة، واحترام الفرد، والتجريب... الخ.

ومن الجانب الآخر يمكن تطبيق المادة الدراسية وتطعيمها بخبرات تعليمية تعطى فرصاً لممارسة عدداً وأنواعاً من السلوك ينتج عنه تحقيق عدد من الأهداف. فمثلاً يمكن تعلم الجغرافيا والحقائق المتضمنة فيها عن طريق الحفظ والاسترجاع. كما يمكن تعلمها أيضاً عن طريق اختيار تلك الحقائق ومقارنتها باستخدام الخرائط والتعرف على المواقع الجغرافية وتحديدها، وباستخدام خطوط العرض، وسقوط المطر، وارتفاع مستوى المكان عن سطح البحر والتنبؤ بالمزروعات وغيرها.. بقصد تنمية التعميمات وفهم العلاقة بين الظروف الجغرافية والإنتاج وطريقة الحياة. فهذه الخبرات سوف لا تزود الفرد المتعلم بنفس المعلومات والحقائق والمبادئ فحسب، بل تشجع على غرس أنواع أخرى من السلوك في نفس الوقت. ويتعلم الفرد بذلك

طريقة تقويم المادة، المقارنة واستنباط الأفكار العامة من حقائق ملموسة، وربط الحقائق ببعض.

إن مشكلة المنهج قائمة في فصل المحتوى عن عملية تخطيط الخبرات التعليمية التي بواسطتها يمكن استيعاب المحتوى والأهداف الأخرى المطلوبة. تتطلب عملية التخطيط للحصول على مدى واسع من الأهداف الفعالة مراعاة عدة أمور التي منها:

أن مجالات المعرفة المختلفة تتضمن أنواعاً من السلوك. ولممارسة هذا السلوك المتنوع يتطلب تخطيط خبرات تعليمية متعددة. فمثلاً لكي نتعلم صياغة الأحكام. يجب ممارسة صياغة الأحكام بطرق وأساليب مخططة يستطيع الفرد من خلالها التعرف على مواقف النجاح من الفشل. ولكي نتعلم التفكير المستقل يجب ممارسة خبرات التفكير المستقل. ففي تخطيط تعلم شيء ما يجب ربطها بطرق تعلمها^(١) ويجب أن تزود الخبرات بأنواع من السلوك المناسب^(٢) لإتقان الممارسة فلكي تنمى التفكير الاستنباطي، يجب إتاحة الفرصة لتلميذ لدراسة مجموعة من الحقائق المعينة كي يستطيع منها الخروج بالتعميمات وتنمية الاتجاهات، عن طريق تهيئة بيئة مناسبة تؤثر مجموعة من الاتجاهات المرغوبة وإعطاء خبرات تؤثر مشاعر أنواع مختلفة من الانفعالات، وكذلك إعطاء فرصة لممارسة التحليل العقلي. وعن طريق هذا التحليل يمكن الكشف عن أحداث متتابعة، وأفكار، وإمكانيات لغرس ميل مرغوب أو غير مرغوب تجاه الأمر المراد تعلمه. وكذلك الحال عند تنمية الميول عن طريق مشاهدة خبرات مرغوبة ومجالات يمكن تنمية الميول منها. وبالمثل عندما يراد إكساب الفرد اتجاه زيادة "الحساسية" فلا بد من إتاحة

(١) Kilpatric, W.H. Foundations of Methods: Informal talks on teaching Machmillan 1952. pp. 5-6.

(٢) Tyler, R.W., Basic Principles of Curriculum Development, University of Chicago press, 1950. pp. 42-53.

الفرصة له لكي يفاعل بمشاعره مع الآخرين ويتعرف على مشاعر الناس بالخبرة المباشرة أو بغير المباشرة (عن طريق سماع القصص مثلاً).

ولكى يتعلم الفرد تطبيق التعميم في حل المشكلات، يجب أن تتوفر لديه الفرص لمواجهة مشكلات، وتدريبه على تنمية التعميمات في حل تلك المشكلات. كما أنه إذا كانت مهارة تقويم المصادر والحقائق من بين الأهداف، فيحتاج التلاميذ تناول مصادر تختلف بعضها عن بعض في درجة الصدق بحيث يكون الاعتماد في تعلمهم على أنفسهم وليس بأعطاء مصادر صادقة لا تحتاج إلى أي نوع من الحكم والمقارنة.

فعن طريق ممارسة أنواع مختلفة من السلوك (عن طريق تخطيط خبرات تعليمية) يكتسب أهدافاً متعددة. كما يمكن للفرد أن يتعلم بطريقة معينة يجد فيها فرصاً متزايدة لممارسة عدة وظائف عقلية نشطة مثل: تحليل المشكلات، الاستنباط والاستقراء، اكتشاف وتطبيق أفكار ومبادئ، ممارسة مهارات معينة، التعبير عن مشاعر واتجاهات، وهذه تكون الفرص المناسبة عند إتباع أسلوب حل المشكلات في التدريس والتعليم (سواء كان التعليم رسمياً أو غير رسمي).

إن عملية التعليم والتفكير ليست ظاهرتين مختلفتين بعضها عن البعض الآخر بل أن حدوثها معاً أمر طبيعي لا يختلف فيها رأيان. ويمكن توظيف الخبرات التعليمية التي فيها تحتوي على عمليات عقلية نشطة متنوعة عند تقديم المحتوى للتلميذ المتعلم^(١)، أي بتقديم الخبرات التي تستثير التعميم بدلاً من إعطاء التلميذ وتلقيه التعميم، وممارسة التخطيط بدلاً من متابعة خطة سبق إعدادها، وممارسة طرق الاستنتاج بدلاً من تلقين الاستنتاج.

^(١) Bruner, I.S. The Act of Discovery, Harvard Educational Rev 13 Winter 1961), p.p. 21-32, 155, 215, 880.

يقدم صياغ برونر هذا العمل ووصفه بالتعلم الناشط الذى يعنى بالتعلم عن طريق الإكتشاف. ومن الطبيعي أن تتناسب الخبرات التعليمية مع مستوى قدرات التلاميذ فى الاعتبار الأول عند تخطيط أى خطوة من خطوات تخطيط وتنظيم المنهج وتقديمها تحت ظروف مناسبة للتعليم. وكلما زاد عرض خبرات محسوسة ومباشرة كلما ساعد ذلك على إكتشاف قدرات التلميذ ومستواه ومواهبه.

تنظيم المحتوى Content Organization

سبق القول بأن بعض أصحاب نظريات المناهج يعتقدون بضرورة صياغة المنهج بعبارة تعبر عن أهداف المدرسة أو النتائج المقصودة للتعليم. ويعتبر الآخرون بأن المنهج أكثر من كونه صياغات لأهداف. بل هى عملية اختيار محتوى الثقافة (التراث الثقافى لميادين المعرفة). ومحتوى الثقافة له نوعان من التنظيم: الأول التنظيم المنطقى وهو ما يعرف بتنظيم المواد التى تتضمن معلومات ومهارات معينة. والثانية هى المعرفة العلمية والتى تتميز عن الأولى بكونها لا تنظم أو تعامل منطقياً.

ويوجد بين النوعين جدل محتدم للتمييز بين المعرفة المنظمة والمعرفة العملية لتحديد دور المدرسة فى كل منها. ويعتقد البعض أن المدرسة مهتمة بفروع المعرفة (أى بالمحتوى الثقافى) وليست مع المعرفة العملية رغم أهمية الأخيرة لدى المهتمين بالتربية. وعموماً فإن برنامج المدرسة الابتدائية يتكون غالباً من معلومات عملية، وقليل من المعرفة النظرية، ثم تتدرج المعرفة النظرية باهتمام من المدرسة الإعدادية إلى الثانوية حتى الجامعية والتى يشكل برنامج الدراسة فيها فروع المعرفة التخصصية.

أنماط التنظيم Organization Patterns

كانت معظم المناقشات من الناحية التاريخية والدائرة حول تخطيط المنهج عن طريق تنظيم محتوى الثقافة. وتحتوى كتب المناهج بعض الإشارات عن أنواع المناهج التى أكتسبت أسماءها من خصائص تخطيطه. فمثلاً كانت مناهج المواد المنفصلة، والمناهج المرتبطة، والمناهج ذات الميادين الواسعة ومنهج النشاط، ومنهج مشكلات الحياة، ومنهج مواقف الحياة الأكثر إلحاحاً، والمنهج المحورى، ومنهج الخبرات، والمنهج المنبثق.. الخ. وعلى سبيل الافتراض تتادى كل من هذه المناهج بتنظيم مختلف عن الأخرى لمحتوى الثقافة. ويمكن القول بأن معظم هذه المناهج تميل إلى الذهاب بعيداً عن مدخل المواد المنفصلة لتقترب نحو بعض الأنماط التى يسهل للتلميذ تعلمها والمناقشات تدور حول التنظيم المنطقى مقابل التنظيم السيكولوجى للمواد الدراسية التى تشكل محتوى الثقافة. ويمثل التنظيم المنطقى نوعاً من التخطيط تلتزم فيه المناهج بأسس الترتيب المنطقى للمادة. ويؤكد التنظيم السيكولوجى الالتزام بمساعدة التلاميذ على تعلم محتوى الثقافة تعلماً متكاملًا.

لقد بدأ تنظيم المنهج على أساس المواد الدراسية فى البداية، ثم تحول إلى تنظيم تنفد فيها المواد المنفصلة حذود انفصالها عن بعضها البعض واندماجها وارتباطها. فظهرت مناهج فنون اللغة، والدراسات الاجتماعية، ومواقف الحياة، وتخطيط مشكلات الحياة.

تتادى الصيحة الحديثة لتخطيط المناهج اليوم إلى الرجوع إلى تقرير التنظيم الخاص بكل مادة على حدة، وإلى برمجة كل مادة بعناية تبعاً لخصائصها وقوانينها وخصوصاً فى الرياضيات، والكيمياء، واللغة. غير أن التنظيم الكلى للمنهج يُحتم أن يحتوى على جميع محتوى الثقافة المنتقاء

للمنهج، على شرط تضمين العلاقات بين أجزاء محتوى الثقافة ذاتها. ومن غير شك فإن التنظيم المدرسي له تأثير كبير على مظاهر تخطيط المنهج. ف نظام المدرسة الابتدائية يتطلب تخطيط المنهج فيها تنظيماً للمواد بصورة مندمجة تناسب نمط التنظيم في الفصل. أو التنظيم اللاصفي الذي لا يتطلب تعدد المدرسين في تناولهم تربية الطفل الصغير. بينما يكون العكس مقبولاً في المدرسة الثانوية. ومن المهم الإشارة إلى ضرورة التوفيق والتوازن بين التخطيط للمنهج والنظام التنظيمي لأي مدرسة.

1. The first part of the paper discusses the importance of the study of the history of the United States. It is argued that the study of history is essential for a full understanding of the present and for the development of a sense of national identity. The author points out that the study of history is not only a means of learning about the past, but also a way of understanding the present and of shaping the future.

2. The second part of the paper discusses the role of the United States in the world. It is argued that the United States has a special responsibility to lead the world in the pursuit of peace and justice. The author points out that the United States has a unique position in the world, and it is up to the United States to use this position to the benefit of the world.

3. The third part of the paper discusses the role of the United States in the development of the world. It is argued that the United States has a special responsibility to lead the world in the development of the world. The author points out that the United States has a unique position in the world, and it is up to the United States to use this position to the benefit of the world.

4. The fourth part of the paper discusses the role of the United States in the development of the world. It is argued that the United States has a special responsibility to lead the world in the development of the world. The author points out that the United States has a unique position in the world, and it is up to the United States to use this position to the benefit of the world.

5. The fifth part of the paper discusses the role of the United States in the development of the world. It is argued that the United States has a special responsibility to lead the world in the development of the world. The author points out that the United States has a unique position in the world, and it is up to the United States to use this position to the benefit of the world.

الفصل الخامس

بناء النماذج

وتنظيم المنهج

1. The first part of the paper discusses the importance of the study of the history of the United States. It is argued that a knowledge of the past is essential for a full understanding of the present and for the development of a sound perspective on the future. The author points out that the study of history is not merely a collection of facts and dates, but a process of critical thinking and analysis. It is through the study of history that we can learn from the mistakes of the past and avoid them in the future.

2. The second part of the paper discusses the role of the individual in the history of the United States. It is argued that the actions of individuals have shaped the course of the nation's history. The author points out that the study of history is not merely a study of the past, but a study of the present. It is through the study of history that we can learn about the values and beliefs of the people who have shaped the nation.

3. The third part of the paper discusses the importance of the study of the history of the United States. It is argued that a knowledge of the past is essential for a full understanding of the present and for the development of a sound perspective on the future. The author points out that the study of history is not merely a collection of facts and dates, but a process of critical thinking and analysis. It is through the study of history that we can learn from the mistakes of the past and avoid them in the future.

4. The fourth part of the paper discusses the role of the individual in the history of the United States. It is argued that the actions of individuals have shaped the course of the nation's history. The author points out that the study of history is not merely a study of the past, but a study of the present. It is through the study of history that we can learn about the values and beliefs of the people who have shaped the nation.

5. The fifth part of the paper discusses the importance of the study of the history of the United States. It is argued that a knowledge of the past is essential for a full understanding of the present and for the development of a sound perspective on the future. The author points out that the study of history is not merely a collection of facts and dates, but a process of critical thinking and analysis. It is through the study of history that we can learn from the mistakes of the past and avoid them in the future.

الفصل الخامس

بناء النماذج وتنظيم المنهج

تعتبر بناء النماذج عملية تستخدم باستمرار في التنظير. والنماذج هي قياسات متناظرة الوظيفة للنظرية. ويعتبر بناء نموذج ما طريقة لتمثيل ظواهر معينة وعلاقاتها ولكنها في الحقيقة ليست ظواهر. فعلى سبيل المثال لا يمثل نموذج لسفينة عابرة المحيطات العابرة الأصلية التي تعبر المحيطات. تستخدم النماذج اجرائياً لتمثيل أحداث وتفاعلات أحداث بطريقة محكمة تسهل في شرح الحقائق أو الأحداث الغامضة وهكذا تعتبر النماذج أدوات مساعدة في بناء النظرية.

ومن قبيل وضع كلمة نموذج بين قوسين اعتراضاً، يتعين علينا أن نذكر هنا كلمة نموذج بمعنى paradigm لأنه يبدو أن هناك قدراً كبيراً من عدم الدقة فيما يتعلق بمعناها. يوجد فارق أساسي بين النموذج بمعنى Paradigm والنموذج بمعنى Model فالنموذج بمعنى Paradigm هو اطار مشتق من مجاله الأصلي ومن ثم يستخدم في مجال مختلف. بينما النموذج بمعنى Model يعتبر تمثيلاً لمجموعة محددة من الأحداث التي تطور حولها وعنظرية ما.

وبالنسبة لبناء النموذج كأداة في التنظير، فهناك غرض أساسي لتطوير النماذج ضمنه ريفيت Rivett عندما عرف النموذج بأنه مجموعة من العلاقات المنطقية سواء كانت نوعية أو كمية، تربط الملامح المناسبة للواقع الذي نهتم به، وإذا تم فهم النموذج بهذا المعنى فيصير النموذج أداة لمساعدة المنظر في تحديد الأحداث وتوضيح العلاقات بينما حدد Kaplan المعاني المختلفة التي يستخدم فيها مصطلح نموذج Model:

- ١- تشكل أية نظرية بصورة أكثر احكاماً بدلاً من أن تكون سمة للأساليب الأدبية، والأكاديمية، أو المعرفية الجدلية، وتقدم على درجة من الدقة الرياضية والصرامة المنطقية.
- ٢- والنموذج التحذيري Semantical Model يعرض المفهوم لتطير بعض المفاهيم الموجودة في المادة.
- ٣- النموذج الطبيعي Physical Model نظام غير لغوي يناظر نظم أخرى سبق دراستها.
- ٤- النموذج الشكلي Formal Model، وهو نموذج لنظرية مقدمة كبناء من الرموز غير المفسرة.
- ٥- النموذج التفسيري Interpretive Model، وهو يعطى تفسيراً لنظرية شكلية.

وقد أعطت برودبك Brodbeck استخدامين رئيسيين للمصطلح فمن ناحية يستخدم النموذج لنظريات عالية التأمل أو النظريات القياسية ومن ناحية أخرى يمكن استخدام مجموعة القوانين لنظرية ما كنموذج لأخرى وذلك عندما تكون قوانين النظريتين من نفس الشكل أو متماثلتين. وبالرغم من مختلف المسميات التي أعطيت لأشكال متعددة من النماذج، فإنها إما صور مطابقة لمجموعة من القوانين أو الأحداث أو أنها تمثل مجموعة القوانين أو الأحداث بشكل رمزي.

وضح أوكونور O'Connor^(١) ذلك بقوله:

وهكذا تعمل النماذج في العلم فعل الاستعارات في اللغة فهي ترشدنا بما تفترضه من نقاش عن طريق التناظر القياسي من تشابهات معلومة على تشابهات لم تكن معلومة وقد تعمل أيضاً كأدوات لذلك النوع

^(١) In Beauchamp. Opcit

من التفسير الذى سيناقش ولكن فى حد ذاتها فهى ليست أكثر من مثير مفيد فى عملية التفسير".

وفى التنظيم تودى النماذج عدة وظائف وضعها فattu كمعطيات طرق للتمثيل، وقواعد الاستنباط، والتفسير، والتبصير. وتعتبر النماذج أدوات مفيدة يستخدمها المنظرون بشكل واسع ومع ذلك فالنموذج كنظام تصنيفى ليس بالنظرية. فالشخص الذى يطور نظرية لا يستطيع الاكتفاء بالنموذج إلا إذا اتخذ كوسيلة لهدف أو غاية. وتتم بعض الخطوات التالية لتنظيم المنهج:

- ١- تحليل المادة ومحتواها لأظهار تركيبها وبنائها، ثم الخروج بالمعرفة التى تبعث معرفة أخرى وجعل تلك المعرفة فى المرتبة الأولى.
- ٢- اختيار وانتقاء الطرق المستخدمة للبحاثة والعلماء فى العلوم الطبيعية والتاريخ والسياسة والاستفادة منها عند تخطيط المنهج وتكريسه.
- ٣- الاستفادة من الدراسة التحليلية لحياة الناس فى المجتمع، وإتخاذ إطاره لتخطيط المنهج لتضمين المواقف الملحة والاهتمام بها.
- ٤- بذل الجهد لإلحاق التلاميذ بالمدرسة بأسلوب وطرق على الأسس العملية الواقعية.

وضح Schwab^(١) فى تحليل تخطيط المواد ثلاثة مجالات أساسية: مشكلة تنظيم المادة، التراكيب المادية للمادة الدراسية، والبناء التركيبى للمادة. وتعرف تنظيم المادة بتكيفها مع المواد الأخرى. ويفيد التوجيه تنظيم المناهج وتقدير أى المجالات المادية يمكن ربطها معاً، وما هى المجالات

^(١) Schwab, J.J., "Problems, Topics, & Issues, Education & the Structure Knowledge", Rand McNally & Comp., Chicago, 1964, P.P. 4-43

التي تحتاج إليها منفصلة. والتراكيب المادية للمادة تشير إلى المعرفة المستتجة من المادة الدراسية وتفسر تراكيب المادة في تخطيط المنهج على أنها أجزاء المحتوى المراد تعليمه للتلاميذ، أما التراكيب المتتابة للمادة فتشير إلى أنواع القواعد لإيجاد برهان أو معرفة جديدة. وبذلك فإن الطرق التي يتخذها النابغون عن طريق تتبع طرق التوصل إلى المعرفة وكيف يضعون فروضهم، ويصلون إلى تعميمات، فهذه الطرق تأخذ الاهتمام الحالي كجزء من محتوى المنهج.

وبالنسبة إلى تركيز الاهتمام حول الطفل المتعلم، يكون تنظيم المنهج على أساس انتقاء الموضوعات من المواد وتنظيمها حلزونياً في سياقات الصعوبة حسب فئات العمر المختلفة، وقد أشار برونر Bruner^(١) إلى فرض قائل بأن أي موضوع يمكن تعلمه تعلماً متقناً وبصورة معرفية لأي طفل في أي مرحلة من النمو. واقترح منهجاً حلزونياً يتدرج في الصعوبة من البسيط إلى المعقد.

وعند تنظيم المنهج، يقوم المخطط بانتقاء محتوى الثقافة الذي يفي بمجموعة الغايات للتربية بالمدارس. فإذا ما عرف أن غايات الاندماج للمواد الدراسية بالمدرسة قد تحققت يصير هذا مطابقاً مع الغايات التربوية التي تشدها المدرسة ذاتها. ومن الجانب الآخر إذ ما طلب تحقيق تخطيط العلاقات بين مختلف المواد بعضها وبعض، أو بين الموضوعات بعضها وبعض تطلب التخطيط تحقيق الترابط بين مضمون المحتوى.

أن طبيعة تعقد الغايات التربوية تجعل مهمة تنظيم وشكل محتوى الثقافة صعباً. وتنقسم الأغراض التربوية إلى أربعة أقسام: معرفية، تركيبية،

^(١) Bruner, J.S., Opclt., P.23.

عاطفية، وتطبيقية وتتضمن الغايات المعرفية المفاهيم الأساسية للمعرفة، ومفتاح الأفكار، والتعميمات، والمبادئ، والقوانين.

ويحتوى القسم الثانى من الغايات انواع المعرفة لحل المشكلات فى المجالات المختلفة مثل: الملاحظة، التقسيم، الاستنتاج، التنبؤ، وتتضمن أيضاً المهارات الحركية للاتصال. وتحتوى الثالثة على نماء السلوك العاطفى. وهذا هو ميدان القيم، والمعتقدات، والعاطفة، والاتجاهات، والتقدير. وتتضمن الرابعة نماء القدرات لعمل تطبيقات التعلم وانتقال أثره لحل مشكلات الحياة الاجتماعية والشخصية، وخصوصاً عند تطبيقها على المشكلات التى تتطلب معرفة ومهارات.

لقد كثر الكلام حول معيار الشمولية فى التخطيط دون العمل على اتمامها أو تحقيقها. وجزئياً يرجع السبب إلى ان التنظيم التقليدى لمحتوى الثقافة لا يظهر بسهولة تلك العلاقات الكائنة بين الغايات والأهداف المحددة ومحتوى الثقافة. ويرجع السبب إلى أن بعض الغايات التربوية تصاغ فى صورة أهداف سلوكية محددة مرغوبة. وعلى أى حال، إن تخطيط محتوى الثقافة بحيث يقود إلى تحقيق مختلف الغايات مهمة صعبة. والكلام هنا منصب على محتوى الثقافة التى تشكل محتوى المواد الدراسية فى المنهج كله هذا الأمر يلزم ربطه وتكامله مع الاستراتيجيات التربوية التى يقوم بها المدرسون عند تدريسهم لأى جزء من أجزاء المحتوى والتى سمئها تابا Taba بالخبرة التعليمية Learning Experience.

ولقد أوضح رالف تايلور Ralph Tyler فى تنظيمه للمنهج بعدين: البعد الأول ويهتم بالمحتوى ويضم المفاهيم والمهارات. والبعد الثانى يهتم بالقيم كأهداف مصافة فى صياغة سلوكية وأشار عند تنظيمه للمبادئ الأساسية إستخدام الترتيب الزمنى، وتحليل حياة التلاميذ. وتعرض

ستراتيمير Stratemayer وآخرون إلى نوع لتنظيم المنهج حسب مواقف الحياة المنحة وهي المواقف التي تظهر في حياة الفرد بطرق مختلفة مبتدأ من الطفولة إلى النضج. وحدد المجالات التي توجد في مواقف الحياة "بالصحة" مثل القوى والقدرات العقلية والاختيارات الاخلاقية، والتعبيرات الجمالية والتقدير، وعلاقات الفرد مع الآخر وعضويته في الجماعة، والعلاقات بين افراد بعضهم وبعض، والظواهر الطبيعية، والمصادر التكنولوجية، والقوى والتراكيب الاجتماعية والاقتصادية، وفي اى مجال من المجالات يميز مواقف الحياة فيها. فمثلاً تحت المجال الرئيسى الخاص "بالقوى العقلية" تُضمن عروضاً شفوية، وتعبيراً بالكتابة عن الأفكار، واستخدام أشكال بيانية للتعبير عن الأفكار، واستخدام مصادر المواد لفهم الرموز والعلاقات، وحل المشكلات وتوفير الجهد والزمن.. الخ

وبلا شك فإن الأفراد يواجهون مثل تلك المواقف بأشكال متباينة مختلفة تبدأ من البسيط إلى المعقد حسب مستوى نموهم ونضجهم، ولهذا فإن المنهج في تخطيطه يراعى ذلك.

وبمناقشة تنظيم المنهج لمواقف الحياة الملحة، ومقارنته بتنظيم المنهج على أساس المواد الدراسية المنفصلة، نجدها مختلفة تماماً. وب نفس الكلام يمكن قوله على المنهج المحورى، والميادين الواسعة، أو المشكلات الاجتماعية كموجهات أساسية، وينتقل المدخل المركز حول المواد من التنظيم المنطقى للمادة إلى الحاجات الإجتماعية والثقافية والذاتية المستقلة للتلاميذ كما فى منهج مواقف الحياة الملحة ولذا فإن تنظيمها يكون موجهاً سيكولوجياً.

اقترح كل براودى Broudy وسميث Smith وبرنت Barnett نموذجاً آخر لتنظيم محتوى الثقافة. فهم يعتقدون بأن المدرسة الثانوية

مؤسسة تعطي وتزود الشباب بالتعليم والتربية العامة. وهم يرفضون مبدأ التعليم النهائي أو التعليم الفني كمسئولية من مسؤوليات المدرسة الثانوية. وفي إطار هذا الاعتقاد ينبثق مضمون أفكارهم في تنظيم المنهج فيتضمن المنهج حسب منطقهم عنصرين أساسيين: العنصر الأول هو المحتوى المميز بالحقائق والمفاهيم الوصفية والقيمية، والمبادئ، والقوانين، وأنماط السلوك. أما العنصر الثاني فيتضمن أقسام التدريس منظمة تحت الدراسات الرمزية. العلوم الأساسية والدراسات الارتقائية - والدراسات الجمالية - والمشكلات الطاحنة شكل (١١).

ويوجه نقد إلى هذا النموذج في المدارس الثانوية بأنه يتضمن مجموعة من البرامج الدراسية تختلف عن متطلبات المواد المنتقاة في المدارس الثانوية. ويوضح نموذج جودلاد Goodlad وريشتر Richter تخطيط المنهج على النحو الذى فيه تتبع الأغراض التربوية من القيم الثقافية المقبولة، وتترجم الأغراض التربوية إلى أغراض مصاغة صياغة سلوكية وتقود هذه نحو فرص تعليمية Learning Opportunities والتي يعرفها بوشامب Beachamp بأنه المواقف المنبعثة من خلال جوهر البرنامج التربوى أو المدرسة بغرض تحقيق نهايات ونتائج تربوية معينة مثل البرامج الدراسية، القراءة والكتابة.. الخ.

ويمكن تمييز الأهداف التربوية العامة والفرص التعليمية فى قسمين: الأول عنصر سلوكى والثانى عنصر مادى، وتصاغ الأهداف التربوية المحددة من كل من الأهداف التربوية العامة والفرص التعليمية المختارة. وهذه تقود ببعديها إلى انتقاء المراكز التنظيمية Organization Centers. ويعرف المركز التنظيمى بأنه فرصة تعليمية محددة موضوعة لواحد أو مجموعة من التلاميذ المعينين. ومن أمثلة هذه الفرص التعليمية الرحلة،

المشكلات، المواضيع. ومن ثم ينقسم تخطيط المنهج إلى ثلاثة أقسام كالآتي:

١- وحدة البعد للتخطيطات المادية.

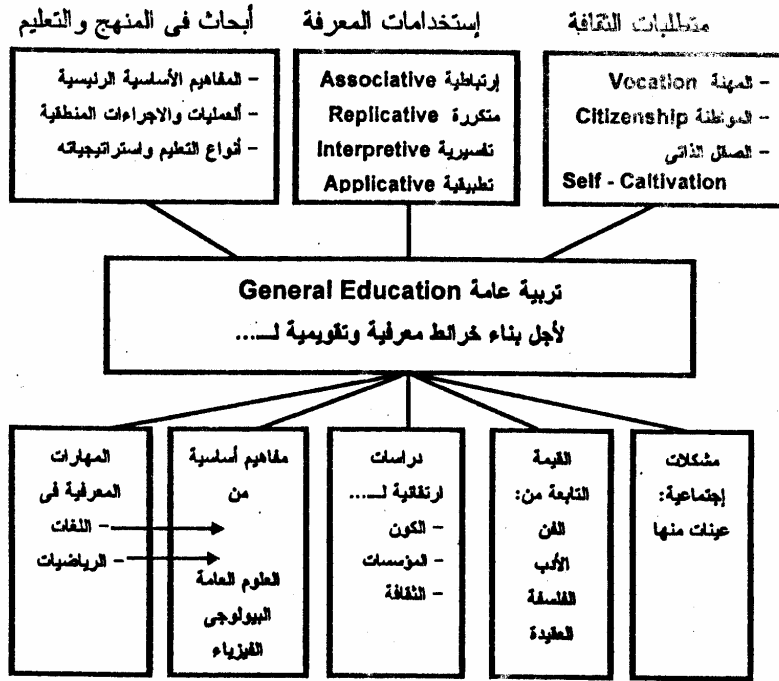
٢- تخطيطات سلوكية وحدة البعد.

٣- تخطيطات ثنائية البعد.

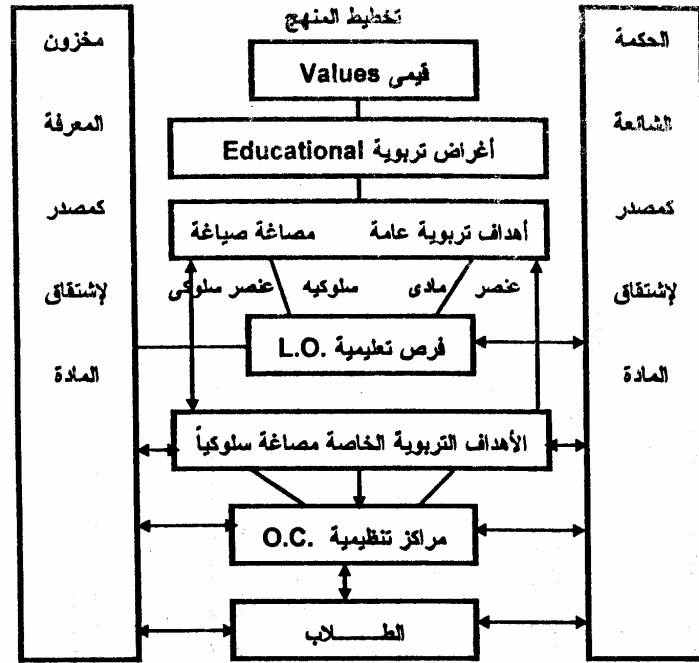
والأقسام المادية وحدة البعد هي التي تشمل: المعلومات، الموضوعات، المفاهيم والحقائق، والتعميمات. والأقسام السلوكية وحدة البعد ترسو على أنواع السلوك كالعمليات - والاتجاهات - والقيم. أما التخطيطات ثنائية البعد فتشمل البعد المادي - والبعد السلوكي مع وجود علاقات أو تكامل بين الواحدة بالأخرى. جودلاد وريشتر شكل (١٢).

إن الإلتباس الحادث حول تخطيط المنهج يرجع إلى الاختلاف القائم حول تعريف تخطيط المنهج. فتخطيط المنهج حسب تعريفه بأنه مجموعة من نتائج التعليم المقصودة وهذا يختلف تماماً عن مفهوم تخطيط المنهج على أنه مجموعة من الخبرات التي يتمثلها التلميذ في المدرسة كما يختلف تماماً عن مفهوم التخطيط للمنهج على أنه مجموعة من الخبرات التي يتمثلها التلميذ في المدرسة. كما يختلف الناس حول جعل المنهج وثيقة مكتوبة أم لا؟ وستصعب المشكلات إذا لم نفتتح بتلك الوثيقة ومظاهرها الممثلة في محتوى المنهج. وتسهل فهم مظاهر الوثيقة والممثلة في المحتوى إذا ما سلمنا بأن المنهج هو مجموعة من عبارات توضح نتائج تعلم متوقع، أو تهدف إلى تحقيق أهداف سلوكية.

وتحدد الأهداف أو النتائج من خلال إطار العمل بالمدرسة في صورة موضوعات أو مواد مقدمة (أي بمحتوى الثقافة) والقضية الهامة تنحصر فيما إذا كان اختيار محتوى الثقافة سوف يتم على مستوى تخطيط المنهج، أو على مستوى تخطيط التدريس؟



شكل (١١) نموذج براودي وسميث لتخطيط المنهج



شكل (١٢) نموذج جودلاد وريشتر لتخطيط المنهج

والقضية الأخرى تكمن فى تضمين المواد الدراسية وكذلك الأنشطة التى يقوم بها التلميذ معاً؟ إن ذلك متوقف أساساً على التعريف إنها تظهر عندما يضم محور المنهج وتخطيطه استراتيجيات التدريس كجزء منها.

ويرى بوشامب Beachamp أن المنهج له ثلاثة خواص أو صفات هي:

- ١- أنه وثيقة مكتوبة.
- ٢- تحتوى الوثيقة على عبارات تحدد غايات المدرسة وغايات المخططين.

٣- مستوى الوثيقة على ثبت محتوى الثقافة ولها القدرة على إدراك الغايات ويضيف إلى ذلك صفة رابعة هي: إن الوثيقة تستخدم كقوة موجهة لتخطيط استراتيجيات التدريس والتعليم. وكذا التقويم أيضاً.

ومن المسلم به أنه عندما يذكر احتياجات المنهج، يجب استقبال هذه العبارة على أنها وثيقة مكتوبة. ومن غير المحتمل لأي فرد أن يأخذها على محمل مغاير حتى تعكس التفكير في تخطيط وتنظيم المنهج ومن هذا المنطلق، يكون المنهج خطة مكتوبة تتبع تنظيم برنامج تعليمي مخصص للمدرسة.

وعلى مستوى تخطيط المنهج، في غضون تلك المسلمات — تظهر ضرورة صياغة عبارات الأغراض في سياقات عامة، أما إعداد الأهداف السلوكية المحددة فإنها تترك لمستوى تخطيط التدريس. ويشير بوشامب إلى نموذجيه شكل (١٣) إلى تخصيص جزء كبير من المنهج للمحتوى، ويضمن فيه تنظيم محتوى الثقافة. وعبر عن محتوى الثقافة في سياقات اللغات، الاتصال، والصحة، والتربية البدنية، الفنون التطبيقية، والفنون الجميلة، علوم طبيعية، وعلوم اجتماعية، ورياضيات، ومشكلات معقدة. وقد يضع بدل منها الأقسام التالية التي أشار إليها فينكس Phenix وهي: الرموز، التجريب، الجماليات، الأخلاقيات، أو تصنيف برودي — وسميث — برنتيت السابق وهي: دراسات رمزية، علوم ارتقائية، دراسات جمالية — ومشكلات.

ومحتوى الثقافة يشكل المكونات المعرفية — العاطفية — والمهارية البحثية ووضعت هذه الصفات والخصائص لتكون مرتبطة بالغايات ولإنماء استراتيجيات التدريس.

وتنقسم إلى المستوى الأسفل للنموذج أربع مستويات خاصة بالتنظيم المدرسي: مشقة الصفوف الدراسية أو سنوات الدراسة في المرحلة التعليمية. ويقوم مخططوا المناهج بتخطيط المنهج مراعين المدى أو الاتساع - والتتابع - والتنظيم الرأسى - والتنظيم الأفقى.

أضيف بعد يمثل مجموعة القوانين والقواعد أو الظروف التى توضح كيفية استخدام المنهج، وتعديله نتيجة الخبرة المستخدمة فى المنهج، وهذه القواعد هامة جد حتى يمكن الحرص على عدم التناقض فى المنهج أو اللبس عند تخطيطه كما أن نظام التقويم يحدد طرق تقويم المنهج حسب مقتضيات التخطيط.

ملاحج المنهج كوثيقة مكتوبة

فى إطار كون المنهج وثيقة مكتوبة تصبح رؤية ملاحج التصميم أو محتويات المنهج وترتيبها سهلة وواضحة. ويعتبر إحدى الملاحج الشائعة المتضمنة فى ملاحج تصميم المنهج تلك المعروفة بمحتوى الثقافة Culture Content وعادة يتم ترتيب هذه المحتويات المعيرة عن المواد الدراسية بتسلسل معين عن طريق صفوف دراسية أو مستويات طبقاً لنوع التنظيم الإدارى للمدرسة.

وتأتى فى مقدمة تصميم المنهج تقرير عبارات لتحديد الأهداف العامة، والمحددة الخاصة، وتتراوح هذه الأهداف عبارات عامة تشمل الغرض الكلى العام للمدرسة إلى عبارات محددة معرفية Cognitive، وجدانية Affective، و Psychomotor وتسعى المدرسة تحقيقها فى سلوك طلابها من خلال الجهود المبذولة بها. وقد يحتوى المنهج الواحد على تقرير أو تحديد معمم لأغراض التعليم فى جزء تمهيدى، وأهداف محددة فى جزء ثان يتم فيه وصف محتوى الثقافة. يذكر جوننسون بأن

المنهج عبارة عن مجموعة من نواتج تعلم مقصود - كما يضيف عليها قواعد الانتقال من مجموعة النواتج المقصودة إلى الميدان التدريسي غير أنه (جونسون) يحيل مسألة اختيار وتنظيم محتوى الثقافة إلى أولئك الذين يخططون المنهج وبالرجوع إلى شكل (٥) نجد أن تقرير وصياغة بناء منهج وشروط الطريق وتطوير استراتيجيات التدريس بطريقة علمية سهلة. وتعتبر مرحلة التنفيذ هي التي تعبر عن التدريس وتتطلب تحدد مجموعة من القواعد لتنظيمها.

وبوصف محتويات وتنظيم المنهج وأهدافه والطريقة التي بموجبها تخطيط المنهج، يتطلب أيضاً تقرير طرق تعليمية وبنائه وهذا التحديد له قيمة كبيرة توضح ملامح المنهج بصورة مبدئية وبهذا يصير نظام هندسة المنهج سهلاً ميسوراً. وليس من قبيل التكرار أن الاهتمام بصياغة تخطيط التكوين وكيفية قياس مدى تحقيق الأهداف العامة، والخاصة يمكن معرفة وتشخيص مواطن القوة والضعف في استراتيجية التنفيذ حتى نصل إلى تقرير خطة التطوير.

المحتوى الثقافي في المنهج Culture Content Curriculum

يمكن تقسيم محتوى الثقافة إلى نوعين: النوع الأول هو محتوى الثقافة المنظمة بطريقة مرتبة لتشكيل التخصصات المعرفية Disciplines Knowledge وخصوصاً تلك التخصصات التي تكون فيها معرفة أو مهارة معينة ضرورية لبلوغ أخرى. كما أن التمييز بين المعرفة التخصصية والمعرفة العملية التطبيقية التي تتعلق بدور المدرسة ويعتقد البعض أن المدرسة يجب أن تخصص وتحدد اهتمامها بالمعرفة التخصصية الخاصة بالمواد الدراسية ولا تهتم بالمعرفة العملية بينما يرى آخرون أن للمعرفة العملية قيمة عظيمة. وعموماً بتعين على برنامج المدرسة الابتدائية الاهتمام ويخطط معظمه من المعرفة العملية، أما برنامج

المدرسة الثانوية تتخفف من المعرفة العملية ولكن في التعليم الجامعي بحيث أن يخطط البرنامج في كلياتها على أساس المعرفة التخصصية.

أنماط التنظيم Organization Patterns

ارتبط معظم الجدل حول تصميم المنهج من الناحية التاريخية بتنظيم محتوى الثقافة في إطار المنهج. فكان تخطيط منهج المواد المنفصلة، والمنهج المترابط، ومنهج المجالات الواسعة، ومنهج النشاط، ومشكلات المنهج المعاصرة للحياة، ومنهج مواقف الحياة المستمرة، والمنهج المحوري، ومنهج الخبرة، ومنهج الطوارئ...

والمفروض أن كل من هذه الأنواع من المناهج يتطلب ترتيباً وتنظيماً مختلفاً لمحتوى الثقافة والواقع بقر أن تخطيط المناهج وتصميمها قد ابتعد عن وتجاوز تصميم مناهج المواد الدراسية المنفصلة واتجه إلى تخطيط وتصميم مناهج تيسر تعليم وتعلم الدارسين.

وثار جدل جوهري حول التنظيم المنطقي في مقابل التنظيم السيكلوجي للمادة الدراسية أو المحتوى الثقافية. فإذا ادعى أنصار التنظيم المنطقي أن المواد الدراسية لها تنظيمها الداخلي، ويتعين على مخططي المنهج أن يقوموا بتصميمات للمنهج تركز على الترتيب المنطقي للمادة نادى آخرون بالتنظيم السيكلوجي للمادة فيؤكدون على تصميم المنهج بشكل معين يسهل تعلم التلاميذ فيساعدهم على تكامل المحتوى الثقافي من كل المواد الدراسية لديهم عن طريق توفير وحدات متكاملة للعمل المدرسي.

وفي الستينات من القرن العشرين قام بعض المتخصصين في تخطيط المناهج وتصميماتها بنشاط وظهرت بعضها بظهور منهج العلوم البيولوجية، وجماعة دراسة الرياضيات، ومشروع الدراسات الاجتماعية....

الخ وبمناقشة تلك النقطة في استراتيجيات تخطيط المنهج يلاحظ أن الاتجاه الخاص بالفترة المبكرة فانتقل من تخطيط مواد متمركزة حول التخصص إلى تخطيط شامل يفقد فيها هوية المواد المنفصلة ويتجه إلى دمجها في صورة فنون اللغة Language Arts أو الدراسات الاجتماعية، أو التصميمات المحورة، أو مواقف الحياة المستمرة ثم جاء عصر الابتكارات والمخترعات الحديثة الذي اتجه فيه تخطيط المناهج إلى العودة إلى السمات التنظيمية الخاصة بالتخصصات الفردية وإلى البرمجة الأكثر وعياً لكل تخصص طبقاً لسماته وقواعده.

وتقدم فؤاد قلادة بورقة بحثية في ندوة عام ١٩٩٢ عرض فيها التطور التاريخي الذي مرت خلالها عملية تخطيط وتصميم المنهج والعوامل الأساسية في عملية التغير والتطوير للمنهج. وتتلخص هذه الرحلة التاريخية بدءاً من الحقبة المبتكرة التي تسبق القرن التاسع عشر والتي عاصرت الإمبراطوريات والاستعمار، ثم الحقبة الثانية التي بدأت من نهاية القرن ١٩ وحتى مشارف القرن العشرين، والحقبة الثالثة من منتصف القرن العشرين وما بعده.

وافترض قلادة أنه توجد ثلاثة عوامل أساسية تلعب دورها في تخطيط واستراتيجيات تصميم المناهج:

العامل الأول: هو العامل السياسي. العامل الثاني: هو العامل الاقتصادي
العامل الثالث: هو العامل المحدد للإطار الفكري والبحثي السائدة في كل حقبة.

١- الحقبة الأولى: من البداية وحتى نهاية القرن ١٩:

ويتصف العامل السياسي بأسلوب طبيعة الحكم التي سارت تلك العصور. فكان نظام الحكم مبنى على تقسيم الشعب إلى طبقة حكام، وطبقة محكومين أو عبيد أو موظفين لخدمة طبقة الحكام ثم جاء عصر الاستعمار

حيث كانت الكرة الرضوية وشعوب بلادها تحت استعمار ثلاث دول كبرى هي: بريطانيا، وفرنسا، وأسبانيا وسياسة الاستعمار مبنية على التقسيم والتجزئ (فرق تسد).

ولم تكن مصادفة أن العامل الاقتصادي فى تلك الحقبة التى سادت عقوداً من القرن التاسع عشر تبلور بظهور نظرية تقسيم العمل لتايلور Taylor حيث أهملت تلك النظرية الإنسان وقيمته فى الإنتاج. بنيت هذه النظرية على تقسيم كل عملية من عمليات الإنتاج إلى أجزاء واستندت كل عملية صغيرة إلى عامل مدرب ليؤديها فى وقت محدد معيارى وإذا تجاوزته تعرض للطرء من العمل ليستبدله صاحب العمل بآخر مدرب لا يضيع الوقت فيخسر أموال. وصار العامل مثل قطع الغيار فى الآلة، يستبدل كما تستبدل قطعة الآلة المستهلكة. فسَاد الفكر والبحث على التجزئ والتقسيم حتى ظهرت نظرية التدريب الشكلى للملكات التى دعت إلى تجزئ المخ إلى مناطق، بحيث يسود كل منطقة عدد من الملكات تختلف عن ملكات المنطقة الأخرى. ولكى تنمى ملكات كل منطقة، تحتاج إلى نوعية معينة من المعلومات فمثلاً المنطقة الخاصة بالفن، فإن ملكات الفن تحتاج إلى معلومات من ميادين الفنون والموسيقى، والرسم، والأدب، والشعر... الخ أما منطقة الرياضيات فتحتاج إلى علم الحساب والرياضيات، والاقتصاد... الخ. وهكذا فى كل منطقة من مناطق المخ فلها نوعية متخصصة من المواد الدراسية تختلف عن المناطق المجاورة. ونادت نظرية التدريب الشكلى بضرورة منح كميات كبيرة من كل مادة، وبطريقة صعبة معقدة حتى تقوى الملكة؛ مثلها مثل العضلات فى الجسم فلا بد من تقويتها عن طريق التّحميل الصعب وبكميات كبيرة. واحتاجت كل ملكة من الملكات مواد دراسية منفصلة وغير مرتبطة بـ مواد الملكة الأخرى فظهر تبعاً لذلك منهج المواد الدراسية المنفصلة.

٢- الحقبة الثانية: من بداية القرن العشرين حتى منتصفه

يخصر من الطيف السيلسي: بدأ ظهور ثلاثة وطنيين في المستعمرات ينادون بالتحريك و جلاء المستعمرين من أرضهم فاندوا بالوحدة وعدم الانقسام والتمسك بقطر الكمال والاتحاد ثم سقطت نظرية تقسيم العمل وأدت إلى تعطيل الإنتاج وتعرض أصحاب العمل إلى الضاقر الفالحة بأعمالهم الإنسان الذي هو مصدر عوامل الإنتاج وجوهرها.

تطورت نظرية اقتصادية أطلق عليها النظرية الإنسانية التي نادت بتوفير الحاجات الإنسانية الأساسية، والنفسية، والاجتماعية، والاعتراف بالإنسان وهويته، فيعكس طاقة الإنسان إلى تفعيل العمل وبلوغ المعدلات المخططة لزيادة الإنتاج. فتمت المسكن العالية ومدتهم مزودة بالخدمات المختلفة وأمكن الترفيه والترويح لعائلاتهم. ومن ثم اعتمد العمل الاقتصادي في هذه الحقبة بجوهر عوامل الإنتاج وهو الإنسان وبالنسبة للإطار الفكري والبحث: سقطت نظرية تقسيم العمل إلى مطلق وملكات... ومن ثم سقطت نظرية تكريب تشكلى الملكات... وحلت محلها نظرية المشتكلى التي قلادى بأن نظم لكل ليس من نظم الجزء وأن الإدراك يدرك الأشياء ككلية لولا ثم يركز على الأجزاء بعد ذلك.

وتتبع تخطيط المنهج عما كان في الماضي - حيث ظهر فلاسفة وتربويون يتولون بأخطاء مناهج المواد الدراسية المتشعبة والتخطيط لتتوزع حول المنهج الدراسية والانتقال إلى المناهج الحية نحو المنهج المتكامل والعقائلي - الخ.

٣- الحقبة الثالثة: من منتصف القرن العشرين وحتى الآن تصفت هذه الحقبة بنظم العلوم الطبيعية وخصوصاً العلوم والرياضيات.. وأدى هذا التقدم إلى ظهور علوم تكنولوجية متقدمة متعلقة بالتطوار الفرة والطاقة النووية والصواريخ والأقمار الصناعية... ومراجع الكمبيوتر عليه

الطاقات التكنولوجية ومن ثم تسابقت الدول فى الاختراعات، والتكنولوجيا فى الحرب والسلام. وعملت كل دولة لاجتذاب الدول الأخرى... من العالم الثالث إلى عرينها باغراءات فى القروض والتقيد بنوعية التكنولوجيا المنتجة.. ولم تسد القروض وفوائدها... ومن ثم صار العامل السياسى متمثلاً بالاستعمار التكنولوجى واحتلال مقدرات الدول المدينة فى التخطيط الاقتصادى، والتعليم .. الخ.

أما العامل الاقتصادى فصار اقتصاداً مبنى على الأسس والإمكانيات التكنولوجية بمختلف صورها وأصبح الإطار الفكرى والبحثى يسوده نظريات مبنية على التقدم العلمى والتكنولوجى... وعائد هذا تخطيط مناهج تسائر تكنولوجيا العصر.

وللتنظيم الدراسى والمدرسى تأثير كبير أيضاً على ملامح وسمات تصميم المنهج فمثلاً صار دمج المواد الدراسية فى المدارس الابتدائية فى صورة نمط التنظيم المعروف بالفصل الدراسى الذى يتصف بالاحتواء الذاتى Self-Contained أو التنظيم غيد المتدرج وهذا أبسط من الحديث عن المنهج فى تنظيم المدارس الثانوية ذات المعلم المتعدد فى الأقسام المختلفة وهذا يختلف عن ملامح التكريس بالفريق Team Teaching أو الوحدات غير المتدرجة Non graded Units ومن ثم لابد من معرفة أى نوع من المناهج يراد تطبيقه وتنفيذه قبل تحديد نمط التنظيم للمدرسة. لن هناك مبدا فى تصميم المناهج وتخطيطها مؤداة أن التصميم والخطبة التنظيمية لأى مدرسة يجب أن يكونا فى حالة اتفاق وانسجام.

المحتوى فى مقابل العملية Content Versus Process

ثار جدال منذ عقود مضت حول: هل ينبغي على المعلمين توجيه اهتمامهم تماماً بالمحتوى الذى يتعلمه التلاميذ، أم يصير اهتمامهم قاصراً على عمليات تعليم التلميذ؟

إن هذا الجدال العارم كان نتيجة انتقال التركيز من المحتوى المراد تعلمه إلى عمليات التعلم الذى ساد أثناء الثلاثينيات والستينيات من القرن العشرين وفى السنوات الأخيرة منه وحقيقة الأمر لا يوجد هناك موقف يجعل مخطط المنهج يختار بين هذا وذاك.

وأشارت سيسل باركر Cecil Parker ولويس روبين Lewis Rubin عام ١٩٦٦ بأن العملية يجب تفسيرها على انها محتوى فى عملية تصميم المنهج حلاً لهذا الجدال القائم ويستشهدان بأربع مهام لصانع المنهج وهى كما يلى:

- ١- اعادة تنظيم المادة لإلقاء الضوء على التركيب الأساسى للمادة حتى يتضح من هذا التنظيم المعرفة الشاملة التى تؤدى إلى معرفة أخرى.
- ٢- التعرف على العمليات الهامة الخاصة بكل تخصص من كل متخصص فى المادة حتى يمكن استخدام هذه العمليات فى التدريس.
- ٣- الانتفاع بالشواهد المتجمعة من تحليل سلوك الأفراد عندما يواجهون مواقف تتطلب حلولاً فى استخدامها لإعادة ترتيب المنهج.
- ٤- بذل الجهد لتدريب الطفل والتلميذ الدارس على نقل هذا التدريب فى مواقف معينة وتطبيقها فى مواقف أخرى.

ويؤكد باركر وروبين على ان طرق عمل المشاركين العقلية فى مواد التخصصات (أى المعلمين) هى بمثابة جزء من محتوى الثقافة المراد تحديده فى المنهج مثل التعميمات، أو المعلومات الخاصة بالحقائق.

التخصصات وتراكيبها Disciplines and their Structures

تعتبر عملية تحديد طبيعة التخصصات وتراكيبها، وتحديد مضامينها في المنهج مهمة أخرى للمنظر وهو يقوم بالبحث عن تفسيرات لتنظيم المحتوى لكل مادة دراسية.

يعتبر التخصص بوجه عام فرع من فروع المعرفة ومنظم بحيث يسهل تدريسه وتطويره بعد ذلك، كما أن كل تخصص يتكون من سلسلة متصلة من المفاهيم والمبادئ العلمية التي تمثل التخصص كما أنه (التخصص) يمثل محتوى الثقافة أو المعرفة المنظمة التي أحدثها أولئك الذين عملوا في التخصص. وللتخصص طرق مميزة للسلوك من أجل حل المشكلات.

الشكل والتنظيم Form and Arrangement

من الضروري اعتبار الشكل والأعداد المحتوى الثقافي في ضوء خطة موضوعة تتولى كل المواد وتتاسب الموضوعات الفرعية على اختلافها مع التنظيم الرأسي للمدرسة وبذلك يكون تصميم المنهج متفقاً في الشكل والتنظيم. غير أن العلاقات المتداخلة بين المواد المختارة لا تكون في موضع الاهتمام ولكن هل يكون التصميم للمنهج بما يتضمنه اختيار عناصر المحتوى بحيث تحقق الأهداف الموضوعة للتعليم بالمدرسة أم أن عناصر المحتوى تحقق الأهداف التربوية: المعرفية، الوجدانية، البنائية Syntactical، والتطبيقية Applicative فتضم الأهداف المعرفية Cognitive المفاهيم الأساسية للمعرفة، الأفكار الرئيسية، والتعميمات، والمبادئ والقوانين.

أما الوجدانية Affective فتتضمن العمليات المؤدية إلى تطوير السلوكيات الوجدانية باستدخال القيم، والمعتقدات المقبولة، والانفعالات السليمة، والاتجاهات الصحيحة الإيجابية، والتقدير المرغوب.

ويقصد بالأهداف البنائية Syntactical تلك التى تتضمن طرق الاستفسار لحل المشكلات فى مجال المعرفة المنظمة مثل: الملاحظة، والتصنيف، والتوقع والتنبؤ، والتخمين المبني على اسس علمية.. الخ كما تتضمن أيضاً المهارات

وتتضمن الأهداف التطبيقية Applicative تنمية القدرات الخاصة بالتطبيق لحل المشكلات المتنوعة فى الحياة بتزويغ ما استفاده الدارس من المعرفة والمهارات التى تميّتها من خلال التعليم والتعلم والمفروض أن يخدم المنهج ويحقق هذه الأهداف ومتضمناتها غير أن التنظيم التقليدى للمحتوى الثقافى لم يستطع الوفاء بها سواء كان كلياً أو جزئياً ولهذا ينبغى أن تكون مناقشة الأهداف التربوية تأخذ مسارها ليتضح شكل الأهداف السلوكية المحددة.

يتسم شكل المنهج المرتبط بتنظيم محتوى الثقافة بالارتباط الوثيق بالاستراتيجيات التدريسية من خلال التدريس وتنفيذ مخطط المنهج فى كل تخصص من التخصصات.

اهتم رالف تايلر Ralph Tyler بتنظيم المنهج، فأبرز عناصر منظمة للمفاهيم، والمهارات والقيم... الخ التى يتضمنها المنهج وصاغها بحيث أخذت صورة الأهداف السلوكية موضوع من موضوعات المحتوى... وتتطلب المبادئ التنظيمية ترتيباً زمنياً متسلسلاً، والاهتمام بالمجال التطبيقي للأفكار واتساع تطبيق المعرفة.

واهتم فلورنس ستراتييمر Florence Stratemeyer بمواقف الحياة العامة المتكررة الحدوث فتلك المواقف التي تتكرر في حياة الفرد بطرق عديدة ومختلفة وممتدة من الطفولة إلى حياة الرشد والنضج في المجالات الرئيسية الصحة، والقوة العقلية، والاختيارات الحلقية والتعبير الجمالي والتذوق، والعلاقات الشخصية، والعضوية في جماعة من الجماعات، وإحلاقات داخل الجماعة، والظواهر الطبيعية، والمصادر التكنولوجية والبناءات الاقتصادية الاجتماعية والسياسية. وفي مضمون كل مجال رئيسي من تلك المجالات، توضح الموقف الحياتية المحددة فمثلاً في مجال القوة العقلية Intellectual Power، ضمن ستراتييمر Stratemeyer العروض الشفوية، والتعبيرات الفكرية تعبيرات، واستخدام أشكال بيانية للتعبير عن الأفكار والآراء، واستخدام مراجعة ومصادر المواد التعليمية واستخدام علاقات ورموز مستوعبة، والتوازن بين الطاقة والزمن، وحلول لمشكلات عملية متكررة الحدوث في الحياة.

يواجه الفرد مواقف مشابهة لتلك المواقف السابقة ولكن بفروق فردية تختلف في الصعوبة والتعقد باختلاف الأفراد، وعلى حسب مستوى النمو والنضوج، ولهذا يجب أن يأخذ تصميم المنهج حسب حدوثها عن طريق تحليل المواقف الحياتية التي تصادف الفرد من الطفولة حتى مرحلة الرشد رغم حدوث تلك المواقف حبيب الفروق الفردية من حيث الصعوبة والتعقد لكل فرد من الأفراد حسب مستوى مرحلة نموه.

ولسوف يدرك القارئ أنه توجد ثمة اختلافات جذرية بين تصميم المنهج حسب المواقف الحياتية الملحة Persistent المتكررة وبين تصميم المنهج المبني على استخدام المواد التخصصية وبناءاتها كنقطة تحرك أساسية وبالمثل يمكن القول في المنهج المحوري، ومنهج الميادين الواسعة، والمشكلات الاجتماعية كتوجيه رئيسي.

وفى مدخل المنهج المتمركز حول المادة الدراسية فوينع تصميمه متدرجاً من التنظيم المنطقى باختيار الأجزاء من المواد المنظمة بطبيعتها تنظيمياً منطقياً بينما ينبع التنظيم فى منهج مواقف الحياة الملحة من ادراك الحاجات الاجتماعية والثقافية والشخصية الفردية لتلاميذ المدارس. وبهذا المعنى فهى سيكولوجية التوجه. وهناك افتراض آخر للشكل والترتيب لمحتوى الثقافة قدمه براودى Broudy وسميث Smith وبيرنت Burnett الذين يعتقدون بأن المدرسة الثانوية ينبغي ان تكون مؤسسة لتقديم التعليم العام للناشئة ويعارضون فكرة التعليم النهائى، أو الفنى كمسئولية للمدرسة الثانوية.

وفى منظور براودى، وسميث، وبيرنت فإن المنهج يتكون أساساً من عنصرين: أحدهما هو المحتوى الذى ينقسم إلى حقائى، ومفاهيم وصفية قيمية، ومبادئ ومعايير وقوانين: أما العنصر الثانى فيتكون من فئات تدريسية منظمة تحت دراسات رمزية، وعلوم أساسية، دراسات تطورية، ودراسات جمالية، ومشكلات أخلاقية شكل (١١) وبالتأكيد فإن هذا التصميم مختلف اختلافاً جذرياً عن النظام العام المعتمد للمناهج الاختيارية والاجبارية والتقليدية بالنسبة لمدارسنا الثانوية.

وفى عام ١٩٦٦ اقترح كل من جودلاد Goodlad، ريختر Richter شكل (١٢) نظاماً مفاهيمياً للتعامل مع مشكلات المنهج والتدريس مهتمان اهتماماً رئيسياً بوضع منطق يتعامل فى ضوءه مشكلات المنهج، يستطيع افراد استخلاص الخصائص التى يمكن عرضها فى تصميم المنهج ومن الشكل عظم منطق جودلاد، وريختر المتضمنات الخاصة بتصميم المنهج تتبع وتنشئ الغايات والأهداف التربوية من قيم الثقافة المقبولة وتترجم الأهداف التربوية إلى اغراض تربوية مصاغة صياغة سلوكية وتؤدى تلك الصياغة السلوكية للأغراض التربوية إلى فرص تعليمية (L.O)

Learning Opportunity في صورة خلق موقف من خلال محتوى البرنامج التربوية او المؤسسة بهدف الحصول على عائدات تربوية وتعتبر مقررات القراءة والكتابة أمثلة للفرص التعليمية وتوضح الأهداف التربوية والفرص التعليمية في قسمين: أحدهما يمثل العنصر السلوكي، والآخر عنصر المادة التعليمية ومن الفرص التعليمية والأهداف التربوية العامة المختارة تصاغ أهداف تربوية أكثر مصاغة صياغة سلوكية وهذه بدورها تؤدي إلى اختيار المركز المنتظمة Organizing Centers (O.C) ويعرف المركز المنظم بالفرصة التعليمية المعينة المقامة للطلاب الموهوبين للطلاب ومن أمثلة المراكز المنظمة الرحلات الميدانية، والمشكلات، والقضايا والموضوعات.

نموذج بوشامب

للمنهج ثلاث خواص على الأقل هي كما يلي:

- ١- المنهج وثيقة مكتوبة.
- ٢- تحتوي على عبارات تحدد أهداف المدرسة التي يصمم المنهج
- ٣- تحتوي على مجموعة من محتوى الثقافة التي لها القدرة مبدئياً على إدراك الأهداف.
- ويصاف لها:
- ٤- تستخدم الوثيقة كقوة مرجعية لخططية الاستراتيجيات التدريسية وخطة التقويم.

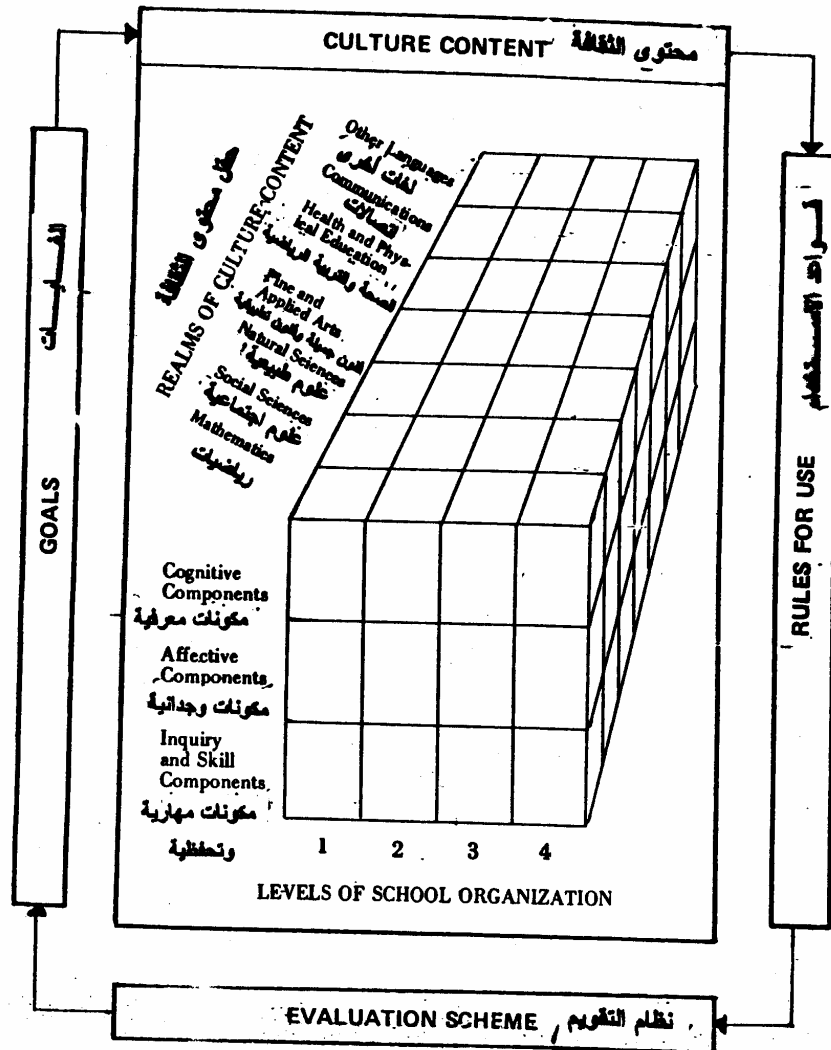
هذه الوثيقة تعكس فكرة المنهج على ان له خصائص منظمة ومرتبطة ومن ثم يكون تعريف المنهج من وجهة نظر بوشامب بأنه خطة مكتوبة depicting يمثل فيه اتساع وتنظيم البرنامج التربوي الموضوع للمدرسة. شكل (١٥) وعلى مستوى تخطيط المنهج في إطار تلك المسلمات، ينبغي صياغة عبارات الأغراض في سياقات عامة ويترك أعداد

الأهداف السلوكية المحددة على مستوى تخطيط التدريس ويظهر فى النموذج جزء كبير من المنهج يشغله المحتوى ويضمن فيه بتنظيم محتوى الثقافة (من المواد الدراسية) وتعرف محتوى الثقافة فى مصطلحات: اللغة، الاتصالات، والصحة والتربية الرياضية، الفنون الجميلة والتطبيقية، العلوم الطبيعية، العلوم الاجتماعية الرياضيات، والمشكلات المعتمدة وتسمى بالمكونات المعرفية Cognitive Components

وضع فينكس Phenix بدلاً من هذه المواد المشكلة محتوى الثقافة الرموز، والتجريب، والجماليات، والأخلاقيات. كما يمكن وضع ما أشار إليه تصنيف براودى، وسميث، وبرديت والممثلة فى الدراسات الرمزية، والعلوم الإرتقائية، والدراسات الجمالية، ومشكلات أخرى. وتشكل محتوى الثقافة مكونات معرفية، ووجدانية، ومهارية بحثية. كأهداف تربوية لإنماء استراتيجيات التدريس.

وتوجد على المستوى الأسفل لنموذج 'بوشامب' أربع مستويات خاصة بالتنظيم المدرسى يمثلها الصفوف الدراسية أو سنوات الدراسة فى المرحلة التعليمية. ويقوم مخططو المناهج مراعين المدى أو الاتساع Scope، والتتابع، والتنظيم الرأسى، والتنظيم الأفقى للمواد الدراسية عند تخطيطهم للمنهج.

ويمثل بعد مجموعة القوانين والقواعد أو الظروف التى توضح كيفية استخدام المنهج، وتفضيله بسبب الخبرة المستخدمة. وهذه القواعد هامة تحافظ على تجنب التناقض - الذى بدونها - تظهر فى المنهج.



شكل (١٣) نموذج بوشامب لتخطيط المنهج

محاولات جادة لوحدّة المنهج

من الضروري إيجاد ربط للمواد الدراسية المنفصلة عن طريق إيجاد العلاقات بين المواد بعضها وبعض. كما فى منهج الميادين الواسعة مثلاً (ضم مواد الجغرافيا والتاريخ فى مواد اجتماعية، أو ضم القواعد والنحو والإنشاء والآداب فى مواد اللغات، أو إربط الرياضيات والعلوم... الخ) ولا يكون هدف تكامل المواد الدراسية هى ضم أو ربط بعضها ببعض فقط بل يجب أن يكون الهدف هو إنماء أنماط ثابتة من التفكير من خلال المواد الدراسية بالتأكيد على المفاهيم الواسعة التى تشترك فيها وتشيع بين المواد الدراسية المتخصصة المتعددة. ومن خلال هذا الربط يمكن للتلميذ إدراك الإطار العام الذى يمكن استخدام تلك المفاهيم وقواعدها.

عمليات الربط المنطقى والسيكولوجى عند تنظيم المحتوى

من الضروري أن يحافظ المنهج على منطقية المادة الدراسية وتتابعها وكذلك تتابع السيكولوجى محاولات كثيرة ومناقشات عديدة، ومن المهم عدم الفصل بين منطقية المادة الدراسية وبين تتابع الخبرات التعليمية.

وتوجد عدة طرق للتابع المادة الدراسية تتابعاً منطقياً. ففى مادة التاريخ مثلاً يتبع التنظيم الزمنى المنطقى فى عرض محتوى المادة. أو تنظيم الأحداث عن طريق إتباع قاعدة ربط الأحداث التى تظهر فى نفس الوقت. ويمكن تنظيم الجغرافيا إلى مناطق ومساحات. ودراستها دراسة مقارنة على أساس مقارنة مناخ كل منطقة أو مساحة، والمصادر الطبيعية للثروة... الخ. أما فى مادة العلوم فيمكن دراسة الفيزياء عن طريق تقسيم الظواهر والقوانين المتعلقة بالظواهر المدروسة، أو باتتباع التقسيم الموفولوجى كما هو الحال فى النبات.

لا يقابل التنظيم المنطقي نقاشاً أو استقراءً كبيراً في كثير من سياقاته بل لا
التنظيم السيكولوجي أو طبيعة التعلم والتدريب. في التنظيم المنطقي في نفس
المناهج التقليدية قد هيئت لعرضها على أنها تنوع فرئيسي التفكير، وهذا
العرض يتبع عادة تتابع الأفكار والحقائق الملائمة وعرض الأفكار (ترجيحاً
أولاً ثم أنماؤها بعد ذلك. إن التفكير الاستقرائي الذي يتبعه دراسة تفصيلية
معينة ليخرج من هذه الدراسة بالأفكار العلمية في المنهج العلمية في المنهج
الطرق لهذا الغرض.

ويمكن تقسيم المحتوى إلى عنصرين رئيسيين: العنصر الأول
يشتمل الموضوعات المراد دراستها، والعنصر الثاني يشتمل على العنصر
والأشياء المراد دراستها في تلك الموضوعات. فمثلاً في مادة الجغرافيا
يمكن إيجاد نوع من التنظيم. فعند دراسة بلدان الوطن العربي يكون عرض
العنصر الرئيسي للمحتوى الخاص بتلك البلدان في مجموعتين رئيسيتين
كما في جدول (٣).

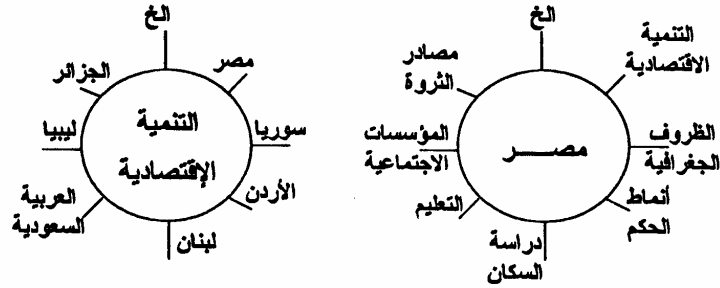
جدول (٣) تنظيم المحتوى حسب الموضوعات والبلدان المراد دراستها

البلدان المراد دراستها	الموضوعات المراد دراستها
مصر	التقسيم الإداري
سوريا	التقسيم الإداري
العربية السعودية	التقسيم الإداري
الأردن	التقسيم الإداري
لبنان	التقسيم الإداري
الجزائر	التقسيم الإداري
ليبيا	التقسيم الإداري
... الخ	التقسيم الإداري

ويمكن استخدام البلدان كمراكز ومحاور لتنظيم الدراسة. وتدرس مختلف أوجه الحياة أو مجموعة منها لكل بلد، أو يمكن استخدام أوجه الحياة ومناشطها كمراكز ومحاور للتنظيم، ثم يختبر الاختلافات بينها أو مقارنتها في البلدان كمجموعة أو أخذ عينة منها. شكل (١٤) يوضح الطريقتين المتبعة في تنظيم المحتوى. ويعتبر كلا النمطين من التنظيم عقلانياً ومنطقياً. ويتوقف اختيار أى النمطين على عدة اعتبارات منها:

١- ما هي العلاقة أو العلاقات الفعالة التي يتطلب تدعيمها بنوع من التنظيم؟

٢- ما هي العلاقة أو العلاقات التي يصعب تعلمها إذا لم يدعمها نوع من التنظيم؟ التنظيم الأول في شكل (١٤) يحتاج إلى معرفة تفاصيل كل بلد. أما التنظيم الثاني فتستدعي الدراسة مقارنة طريقة الحياة وواقعها في كل بلد من البلدان في الوطن العربي شكل (١٤).



شكل (١٤) تنظيم المحتوى حسب التفاصيل وحسب المقارنة

٣- أى الأنماط التنظيمية التى تحقق عمقاً كبيراً فى فهم الوطن العربى وأى طرق التنظيم التى تحقق سرعة وعمق وفهم تلك المفاهيم العامة مثل: دور عامل مصادر الثروة فى الحياة الاقتصادية، العلاقة بين أنماط الحكم على مر العصور، علاقة مستويات المعيشة بمستوى التعليم والتقدم التكنولوجى.. الخ؟ وبمعنى آخر تقرر أهداف الدراسة طبيعة الاختيار. فإذا كان نماء المفاهيم العامة عن الوطن العربى مهمة، يكون النمط الثانى من التنظيم هو المتبع، أما إذا كان المهم هو إنماء صورة واضحة عن كل بلد من البلدان هو المهم فيكون النمط الأول من التنظيم هو المتبع.

وعند مناقشة كلا التنظيمين من الناحية العملية والممارسة العملية والممارسة الواقعية يلاحظ أن دراسة كل بلد على حدة قد تكون غير مجدية. ويؤدى ذلك إلى تجزئ المعرفة. ومن الصعب إنماء المفاهيم الهامة كما وأن المحتوى قد يكون مكرراً ويمثل عبئاً ثقيلاً على الذاكرة وبالعكس فإن اختيار دراسة الأنماط المتناقضة الخاصة بطرق الحياة تجنب التكرار والحشو وتنقسم المحتوى إلى وحدات دراسية أقل، وتسمح بإنماء الأفكار الأساسية وتنظيم تفاصيل مختارة حول تلك الأفكار. وتنظيم الخبرات التعليمية تنظيمياً متتابعاً فإن ذلك يحقق استمرارية وتراكم المعرفة. كما يحقق التنظيم السيكولوجى التعلم الذاتى للفرد.

بلورة الاهتمام فى التنظيم:

تسمى عملية تنظيم المنهج معرفة بؤرة الاهتمام التى يجب أن توجه إليها عملية التعليم، سواء نظم المنهج حسب المواد الدراسية، أو حسب الموضوعات، أو حسب الوحدات الدراسية، وبمعرفة مركز أو بؤرة الاهتمام يمكن فى ضوئها إتباع أبعاد المنهج وتقرير العلاقات بين الحقائق والأفكار وإظهارها. فمثلاً عند عرض محتوى المنهج عرضاً عادياً كما هو

متبع فى المناهج الحالية، تأخذ دراسة بعض الموضوعات الوصفية (مثل دراسة بلد من البلدان مثلاً، أو دراسة الدستور، أو دراسة النباتات... الخ) فى المنهج للدراسة دون تلميح عما يجب الاهتمام بدراسته. ويترتب على ذلك عدم قدرة الفرد على إدراك المهم من غير المهم فى الدراسة، ففى مقرر الجغرافيا أو التاريخ مثلاً عند دراسة أى بلد يتم دراسة العادات والتقاليد، نظام الحكم، وطريقة حياة الأسرة، ونموها الاقتصادى والاجتماعى والتكنولوجى.

وتبدو كل هذه الموضوعات مهمة، وكثيراً ما يتسائل التلميذ عن أهمية ما يقومون بدراسته وهلى تتفوق أهمية دراسة موضوع على آخر. وللوصول إلى إجابات شافية يجب تحديد بؤرة الاهتمام التى من أجلها ولأجلها تهدف دراسة مقرر أو دراسة موضوع أو وحدة دراسية معينة. فإذا عرف مثلاً محور الأرتكاز فى الأهمية هو: وجود البترول مثلاً، يصبح أمر تركيز الدراسة موجهاً نحو إبراز الشئ المهم والمتميز. وبذلك يصير المنهج خالياً من الحشو غير المفيد، كما يمكن بذلك إتخاذ مركز الاهتمام هذا معياراً لدراسته أو قراءته وإيجاد تفسيرات عما يتعلم فيه.

وتتحصّر مشكلة التنظيم فى هذا الوقت فى تقرير العنصر الذى يمكن أن يستخدم كمركز للإهتمام أو مركز التنظيم. وقد تصنف بعض الكتب والمراجع الخاصة بالمناهج عدة محاور للتنظيم مثل: الإهتمامات ورغبات الدارسين والخبرات، ومشكلات الحياة، والمواد الدراسية وغيرها. ورغم هذا التحديد لا يوجد معيار كان يمكن فى ضوءه إحداث عملية التنظيم، ويتم فيه تغطية الموضوعات وكافة التفاصيل أو تفسير ما تم تعلمه أو تحديد العلاقات بين الحقائق بعضها ببعض. وقد يمكن ترك مهمة تحديد الأهمية للمدرس عندما يشرع فى صياغة الأفكار أثناء التدريس. أو تترك للتلميذ عندما يقوم بعد دراسة تلك المواد فى تصوير مراكز الأهمية

وصياغة المادة بما يحويها من أفكار رئيسية حول موضوع الدراسة أو المشكلة، وكافة التفاصيل والعلاقات المرتبطة بها.

غير أن تنظيم المنهج على أساس إبراز محور الأهمية بوضوح، له عدة مزايا واعتبارات كثيرة. فمثلاً إذا كانت دراسة الأحوال الاقتصادية في الوطن العربي هي بغرض إنماء فكرة التصنيع وأثرها على مستوى المعيشة في البلدان، تصير الدراسة متجهة نحو معرفة التفاصيل المقارنة عن التقدم في مستوى المعيشة في كل منها. وبذلك يصبح تنظيم الأفكار منطقياً معقولاً لتقرير أفضل الحقائق للتدريس والتعلم، وكذا تقرير طريقة وضع الحقائق مع بعضها البعض كما تصبح دراسة المادة دراسة واقعية حقيقية تتناول أي موضوع من الموضوعات يتضمن فيها الظرف الاقتصادية والاجتماعية للبلاد.

ويعتبر استخدام الأفكار الرئيسية كمحاور أو مراكز الاهتمام مهمة وذات وظائف عديدة. فأولاً يمكن في ضوء هذه الأفكار والمحاور بناء الوحدات الدراسية أو الموضوعات بحيث تعطى أهمية خاصة مع إبعاد المحتوى المراد معاملتها. وبإبراز تلك الأبعاد يمكن تقرير كمية أو عينة المحتوى بحيث يمكن بناؤه على أسس منطقية ومعقولة. والمثال التالي يمكن على ضوئه توضيح فكرة بؤرة الاهتمام في تنظيم وحدة في منهج الدراسات الاجتماعية مثلاً.

عند دراسة شعب من الشعوب، نضع عدة أسئلة تحدد الأفكار التي تشكل هيكل المادة وتنظمها:

- ما هو أصل الناس الذين يعيشون في البلاد؟
- من أين جاءوا ولين حط رحالهم؟

- ما هي الأسباب التي دعتهم للمجيء إلى البلد؟ ويأتى ذلك عن طريق مقارنة الظروف في المكان الأصلي لهذا الشعب والمكان الذي ارتحلوا إليه (الهجرة).
- ما هي الأحداث التي خلقت هذه الظروف؟
- ما هي الأشياء التي جاءت معهم؟ وما هي الأشياء التي تغيرت بمجيئهم مثل: اللغة الدين والعادات - والمهارات - عادات الأكل - نظم الحكم.. الخ.
- ما هي الاسهامات والخدمات التي علموها لتطوير الحياة في البلد؟
- ما هي وظيفة هؤلاء الناس في البلد؟ ولماذا؟

وعن طريق هذه الأسئلة يمكن بناء الخط الذي يسير عليه محور الأفكار، وهيكل بناء المادة. كما تساعد هذه الأسئلة تخطيط الدراسة وصياغة أساس المعلومات المقارنة حول دراسة الشعوب والجاليات والأقليات.. الخ وفي تقصى أسباب الاختلاف والتشابه للأساليب التي اتبعوها هؤلاء الناس في تشكيل ظروف الحياة وأقلمتها في المكان الجديد.

وتساعد عملية استخدام الأفكار الرئيسية كمراكز أو محاور التنظيم للمحتوى على التغلب على مشكلة نطاق المعلومات المستخدمة لتغطية الموضوع أو الوحدة الدراسية عن طريق وضع مجموعة حدود لكمية التفاصيل الواجب دراستها. فإذا ما عولمت أفكار أساسية معينة كمحور إهتمام للمحتوى، أصبح الأمر منحصراً في تغطية هذه الأفكار بمجموعة من التفاصيل تحدد الحد الأدنى الضروري للفهم، أو لإنماء تلك الفكرة أو المفهوم وبمعنى آخر تخطط الأفكار الرئيسية حسب معايير انتقاء عينه المحتوى انتقاءً حكيماً متوازناً دون توسع غير لازم في المعلومات. إن حشو المادة بالمعلومات غير اللازمة تشوه وتعيق عملية التعلم، كما لا يتم فيها إتقان المادة الأساسية أو الأفكار الأساسية التي تشكل هذه المادة. وبذا

لا تتحقق الأهداف المرغوبة المحددة من قبل. وبانتخاب الطريقة المثلى فى تنظيم المحتوى، يراعى سردها وتتابعها بحيث تتلائم مع طبيعة نضج التلميذ واستعداداتهم ورغباتهم وحاجاتهم.

تخدم عملية إتخاذ الأفكار الرئيسية كمراكز الإهتمام لتنظيم المنهج فى إيجاد خيوط ربط مستمر لإحداث التكامل الرأسى والأفقى للمادة. كما يمكن بواسطتها اعطاء الهيكل البنائى لمقارنة ومقابلة الخبرات التعليمية المقدمة.

ومن العبث أن تكون عملية التنظيم بشكل أو بصورة تعقد التفكير، بل يجب أن يكون مأخوذاً به لتسهيل عملية التفكير — ومن العبث أيضاً أن يكون تناول الخبرات متجهاً إلى المغالاة فى تحقيق رغبات وإهتمامات التلاميذ بالدرجة التى تكون فيها المعلومات ضحلة وغير فعالة.

مشكلات التنظيم:

تعتبر مشكلات التنظيم من المشكلات الرئيسية فى تصميم وتخطيط المنهج. ويجب توضيح المحاور المستخدمة لتنظيم الخبرات، وكذلك مفهوم الهدف وتحديده وشروط عملية تتابع الخبرات التعليمية والمحتوى، وكيفية تحقيق تكامل المعرفة.

وتؤثر طريقة تنظيم محاور التنظيم على عملية إختيار المحتوى واختيار الخبرات التعليمية، كما تؤثر أيضاً عملية إختيار المحتوى والخبرات التعليمية على طريقة تنظيم المحاور الداخلة فى تنظيم المحتوى. فمثلاً إذا كانت الأفكار الرئيسية تشكل محاور تنظيم الوحدة الدراسية، أصبحت تلك الأفكار أيضاً هى المقررة لأى تفضيلات خاصة بالمعلومات أو بالخبرات التعليمية المناسبة والتى تساعد على بناء تلك المفاهيم والأفكار المتعلقة بالأهداف مثلاً.

ويقرر نوع المحاور المستخدمة في تنظيم كل وحدة دراسية نوع المتابع الذى على ضوئه يتم بناء المحتوى والخبرات التعليمية في المنهج، وكذلك تقرير تتابع هذا المحتوى والخبرات التعليمية كما هو قائم بالنسبة لوحدة دراسية أخرى. وبالعكس أيضاً عندما يتم بناء المجال والمتابع فإن المحاور الرئيسية تقرر طريقة تنظيم المبادئ المعنية للمنهج وأى المحاور في التنظيم تستخدم وأى نوع من تتابع الخبرات التعليمية يمكن استخدامها.

تمثل عملية تحليل مختلف عناصر المنهج وعملية تنظيمه خطوتان منفصلتان، غير أنه يمكن ربطهما ببعض عند الشروع في تخطيط المنهج.

نطاق المتابع والتكامل:

من الضروري تحديد نطاق الدراسة واستمراريتها وتتبعها والقواعد والمصادر التي اشتقت منها. ويعتبر نطاق المنهج طريقة لوصف ما تم تغطيته من مواد أو ما تم تعلمه. ويحتاج الفرد — كما سبق قوله — إلى تحديد ما تم تعلمه ببعدين: البعد الأول هو محتوى ما تم إيجاده، والبعد الثانى فى العمليات العقلية التى تم تحصيلها. وترتب على فشل إدراك مجال المنهج إلى مشكلة تحديد التعمق فى المادة الذى يجب الوصول إليه وكذلك فى تحديد النطاق الذى يجب أن يلم به المتعلم. فإذا ما نجح الفرد فى تحديد مجال المحتوى ونطاقه، أصبح أمامه مشكلة تحقيق متطلبات التعمق المفروض الوصول إليه وتحقيقها.

تتحصّر مشكلة الاستمرارية فى أمرين: الأمر الأول متعلق بالتقدم والاستمرار الرأسى فى تعلم المادة من مستوى إلى مستوى آخر، والوجه الثانى متعلق بين الاستمرار الأفقى فى التعلم من ميدان إلى آخر أو من تعلم مادة وعلاقتها بالمادة الأخرى فى نفس الوقت.

ويرتبط الأول بما يعرف بالتتابع. أما الأمر الثاني فيرتبط بعملية التكامل وتمثل مشكلة استمرارية التعلم على مستويين مختلفتين: المستوى الأول ينحصر في تنظيم وحدات دراسية وتدرسيها، والمستوى الثاني ينحصر في عملية تخطيط المنهج كله وتنظيم خبراته التعليمية. ويرتبط على مشكلة تخطيط الجمع بين مستويات الاستمرارية عدة صعوبات مثل ضعف بنية المحتوى من خلال مستويات التعليم، وضعف مستويات التعليم ذاتها، وتخلف النمو المعرفي والفكري والانفعالي والاجتماعي للمتعلم عموماً. أو تخلف المعرفة من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر. ويتم علاج هذه المشكلات عن طريق تغيير المحتوى أو وضع وتحديد مستويات لتطوير المحتوى لبلوغ الأفضل، ويعتبر هذا العلاج علاجاً جزئياً أو مسكناً وقتياً. إن المهم هو الوصول إلى صياغة المحتوى بحيث يتحقق فيها تتابع الخبرات التعليمية وتوافق العمليات العقلية للمتعلم.

وعند تصور مشكلتي النطاق والتتابع يجب النظر إليها من بعدين: البعد الأول ينحصر في تخطيط نمط المحتوى المراد تغطيته. والبعد الثاني يتجه نحو توضيح أنواع القدرات والطاقات المراد إنمائها وطريقة تتابعها. وبهذين البعدين يمكن الوصول إلى توازن بين النطاق والتعمق. ويتطلب هذا التوازن المزدوج للنطاق والتعمق متطلبات معينة على محاور تنظيم محتوى المنهج. فعند وضع الأفكار الرئيسية كمحور رئيسي لتنظيم المحتوى يكون من السهل الميسور رؤية نوع القدرات العقلية والعمليات العقلية المطلوبة للتفاعل مع تلك الأفكار الرئيسية. فإذا نظمت الوحدات الدراسية حول الأفكار، يكون من السهل تحديد أي المستويات في الفهم هي المطلوبة، وأي نوع من العلاقات بين مختلف الأفكار هي الضرورية والأكثر أهمية بتحليل الموضوعات المراد تعلمها. وبالإضافة إلى ما سبق

تصبح عملية إختيار وتتابع الخبرات التعليمية المتضمنة فى محتوى المنهج أكثر دقة.

ويمكن إختيار الوحدات الدراسية على مستويات الصفوف الدراسية
ليمكن إظهار نوع الأفكار التى تضاف من سنة إلى أخرى (من صف
دراسى لآخر) وأى الأفكار قد تعرض إلى التوسع فيه ومدى توافق هذا
التدرج والتوسع فى الأفكار من صف لآخر مع مستويات فهم التلاميذ. ومن
هذا العرض المسلسل للأفكار يمكن تقويم المحتوى على أساس تحليل المادة
وملاءمتها لقدرات التلاميذ، وتنظيم الأفكار، والاستجابة إلى القيم والمشاعر
والأفكار.. الخ.

وفيما يلى تحليلاً لمحتوى أحد الدراسات الاجتماعية فى المرحلة
الابتدائية كنموذج أو مثل لمحتوى جدول (٤).

إستخدم هذا النموذج من تحليل المحتوى لإظهار طريقة إتباع تحليل
المحتوى أقتبس بعضه من كتاب هليدا تابا^(١) وأضيف إليه بعض
الاقتراحات بتصريف من المؤلف. وهذا نموذج مقترح أو نموذج لإظهار
وتوضيح تحليل المحتوى فقط.

إن تنظيم المحتوى حول محور أفكار عريضة ييسر ويسهل عملية
تحليل الأفكار المستقاة من مختلف العلوم ويمكن التحقق من فعاليتها وثباتها.
فالوحدات الدراسية السابق عرضها فى نموذج المحتوى يمكن تحليلها
وتصنيفها بحيث يمكن إظهار أى الأفكار التى تحويها وما مصادرهما. فتوجد
أفكار عن علم الاجتماع، والجغرافيا، والاقتصاد، وعلم الأجناس.. الخ.

(١) Taba. H.,

جدول (٤): مجالات المفهوم وتطور نموه

الصف	المجالات التي ينمو فيها المفهوم	تتبع تطور نمو المفهوم عن طريق الدراسات والمقارنات التي تساعد على متابعة المفهوم
الأول	المنزل - الأسرة - المدرسة	الاختلافات التي توجد في الأسر وأدوار كل فرد فيها - تكوين الأسرة - العمل - الدخل.
الثاني	نوع الأعمال في المجتمع: المزراعة - النقل - محلات الأسواق الاستهلاكية.. الخ مقارنة بعض المجتمعات	يعمل الناس أشياء مختلفة لمواجهة حاجات الحياة. يعمل الناس اليوم أشياء بطرق وأساليب مختلفة، أما في الماضي فبطرق وأساليب عمل محدودة، كما يختلف الناس في طرق عملهم وأشغالهم تبعاً لاختلاف السباب التي من أجلها استوطن الناس هذه البيئة (مميزات المعيشة في تلك البيئة). أنواع الوظائف والأعمال التي تشتهر بها المنطقة - الظروف الجغرافية والتاريخية المرتبطة بها المنطقة.
الثالث	طبيعة الحياة في مصر	دراسة البيئة المصرية - الظروف الجغرافية والتاريخية - خصائص الوطن المصري - اختلاف أنماط العمل الموجودة بمصر (تعتبر هذه الدراسة إمتداد لدراسة الصف الثاني).
الرابع	دراسة المحافظات كل على حدة من زاوية النواحي الاقتصادية والاجتماعية التي توجد فيها كل منها.	توافق طريقة الحياة مع مختلف الظروف الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية (والتاريخية.. الخ) وطبيعة حياة الناس.
الخامس	التجارة الدولية	الطرق المختلفة التي تتبعها الدول في التجارة والتي تستعملها لتنظيم المصادر الطبيعية في البلاد.
السادس	دراسة هيئة الأمم أم دراسة جامعة الدول العربية	الطرق المختلفة التي تتم فيها مساعدة الثقافات المختلفة لمواجهة حاجات الحياة.

يتم إختيار الخبرات التعليمية والأنشطة التعليمية اللازمة لكل وحدة دراسية. وعن طريق تلك الأنشطة والخبرات يتم تحقيق الأهداف السلوكية المطلوبة للمنهج مثل اكتساب الإتجاهات، والمهارات، والقيم، ولتنمية حساسية التلميذ للتمييز والمقارنات يجب أن نبدأ من الصف الأول الابتدائي والتدرج فى المستوى إلى أعلى. وتستخدم طرق وأساليب التعليم المختلفة لخدمة هذا الغرض مثل: المناقشة، والقصص، والتحليل، والتعبير... الخ) جدول (٥).

حينما تعرف الأفكار الرئيسية وتتضح، تبدأ عملية تعلمها ونموها عن طريق المشاهدة، التجريب، الاستماع، المناقشة، التعبير. فمثلاً يترك طفل المرحلة الابتدائية فى الصف الأول يشاهد الأوار التى يقوم بها كل فرد بالمدرسة: الناظر، المدرس، عامل النظافة، المعاون.. الخ. وينمى لديهم مفهوم بعض الأعمال المختلفة داخل المدرسة مع التمييز كل عمل عن الآخر من حيث متطلباته وحاجاته. وكذلك مع تنمية إتجاهاته سليمة وصحيحة تجاه كل عمل، والفرد الذى يقوم به (الإقدام – التعاون – تقدير العمل الخ). وهكذا تتنقى البعاد التعليمية التى تناسب كل صف من الصفوف .. الخ.

ويكلف كل تلميذ بقراءة قصة (فى الصفوف التى تبدأ فيها القراءة والكتابة)، والإجابة عن أسئلة حول تلك القصة، الاستنتاج، التحليل المنطقى، المقارنة، الموازنة.

جدول (٥): نموذج آخر كمثال لتحليل المحتوى لمنهج في الدراسات الاجتماعية

ملاحظات	الصف الثالث الخ.	الصف الثاني	الصف الأول	الفكر الرئيسية
	أنواع العائلات: العائلة النووية والعائلة الممتدة (في المجتمعات البدائية والريفية) تختلف طرق الاتصال ووسائله باختلاف المجتمعات والأفراد. الكلمة الشفهية في المجتمعات الامية، الكتابة في المجتمعات المتحضرة - الصور والأشكال كما في مجتمعنا المعاصر. الرقص الشعبي والفولكلور والموسيقى.	يكون في العائلة الواحدة عدة أفراد أصحاب مهنة مختلفة (موظف - فلاح الخ) تحتاج بعض الأعمال الحرة إلى إعلان مثل الجرائد، التلفزيون كوسائل اتصال مختلفة.	توقع تعليم التلميذ في المدرسة وإن يسلك سلوكاً معيناً يختلف شعور التلميذ نحو المدرسة كما تختلف توقعات المدرسة باختلاف التلميذ. يختلف بناء الجماعة في العائلة مثل: المنزل العائلي للأبوين. منازل الجيران.. الخ جماعات الأقارب نوعين، أقارب من الأم، أقارب من جهة الأب	دراسة الجماعات دراسة المجتمع دراسة وسائل الاتصال
	يستخدم بعض أفراد المجتمع البدائي النبات في الأكل والمسكن، وكذلك الحيوان في الطعام والملبس.. الخ يكون الاعتماد المجتمعات الحديثة على البيئة أقل منها في المجتمعات البدائية. الزراعة تتطلب ماء - المناطق الساحلية تشيع فيها التجارة المقابلة متطلبات الحياة. الخ	يعيش الناس في مجتمعات مختلفة تزداد حاجات الناس إلى خدمات أكثر كلما أنتقل من مجتمع بدائي إلى متحضر (المدارس - المستشفيات - المكتبات - المساجد - الكنائس) مصادر الخدمات تختلف الضرائب - التطوع - شركات - بنوك.. الخ	تختلف العلاقات بين الأفراد باختلاف الحضرة والريف	العلاقات الإنسانية

تستمر عملية التتابع من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، فمثلاً في مقارنة بعض الأشياء المألوفة والمحسوسة يعطى التلاميذ مجموعة من الحالات الأكثر صعوبة ويقابلون بمواقف في مستوى معقد وأكثر تجزئاً من المواقف السابقة. وكذلك يعطى للطفل الذى تعلم طرق التعبير عن حوادث متتابعة أن يقوم بتعلم صياغة واكتشاف تتابعات أحداث عن طريق المحادثة.. الخ. أى أنه يجب وضع تتابع متطور للقدرات العقلية خلال حصيلة النمو وفى محتوى المنهج حتى يتناسب نموه ومراحل مع حصيلة معارفه ومعلوماته وقدراته فى الفهم والتفكير.

يجب أن يتم توافر جميع الشروط اللازمة والمطلوبة لتخطيط منهج متوازن فى نطاق المعلومات لمختلف مجالات المعرفة، وتتابع الخبرات والتعمق فى المعرفة والتفكير حسب نموذج يحدد فيه كافة الإطارات المستخدمة.

وفى ما يلى نموذج لتخطيط المنهج^(١).

أولاً: الأهداف المراد الحصول عليها وتحقيقها:

أ- أهداف مقرر عن طريق تحليل:

- ١- الثقافة وحاجتها.
- ٢- الفرد، والعمليات التعليمية، ومبادئ وأسس التعلم.
- ٣- ميادين المعرفة الإنسانية وخصائص وظائفها.
- ٤- الفلسفة السائدة فى المجتمع.

ب- الأهداف عن طريق تصنيف:

- ١- أنواع السلوك.
- ٢- ميادين الحاجات وغيرها.

(١) Hilda, T.,

٣- ميادين الحاجات وغيرها.

ج- مستويات الأهداف:

١- الأهداف العامة للتربية.

٢- الأهداف البعيدة للمدرسة.

ثانياً: محتوى المنهج وخبرات التعلم:

أ- أسس إختيار المحتوى والخبرات التعليمية.

١- طبيعة المعلومات (المعرفة).

٢- تطور المعلومات ومراحل النمو للمتعلم.

٣- التعلم.

٤- المتعلم.

ب- أبعاد كل من:

١- المحتوى.

٢- الخبرات التعليمية.

ج- الخبرات التعليمية المتأثرة بالعوامل التالية:

١- إمكانيات ومصادر المعرفة بالمدرسة.

٢- دور المؤسسات التعليمية الأخرى.

ثالثاً: محاور تنظيم المنهج:

١- استمرارية التعلم.

٢- تكامل التعلم.

ب- أنواع محاور التنظيم:

١- المواد الدراسية.

٢- مجالات واسعة.

٣- ميادين الحياة.

٤- الحاجات والخبرات.

٥- نشاطات التلميذ.

٦- الأفكار المهمة.

ج- تتأثر المحاور كما تؤثر في:

١- النظام المدرسى.

٢- طرق أداء الدارسين.

٣- طرق حساب تكلفة التعليم.

رابعاً: نظام تحديد النطاق والتتابع:

أ- تتحدد بواسطة:

١- متطلبات مدى ما يراد تعليمه.

٢- متطلبات إستمرارية التعلم.

ب- أبعاد النطاق والتتابع.

١- مدى وتتابع المحتوى.

٢- مدى وتتابع العمليات العقلية (الخبرات التعليمية).

ج- يتأثر نظام تحديد النطاق والتتابع بواسطة محور تنظيم المنهج.

مراجع الوحدات:

يمكن إلحاق "مرجع الوحدة" إلى كل وحدة دراسية سواء كانت تلك الوحدة الدراسية أو قائمة على الخبرة. وفي هذه الحالة يمكن القول بأن عملية بناء الوحدة عملية صياغة لعناصر المنهج في كل متفاعل. وعادة ما يترك للمدرس إنماء وتخطيط الوحدة الدراسية. ويكون مرجع الوحدة (أو مرشد المعلم) مختصاً أساساً بوصف وتوضيح بعض الأساسيات، وكذلك يكون مخططاً توضيحياً للمنهج يحتوى على مقترحات ممكنة للأنشطة التعليمية^(١).

^(١) Taba, Hilda, curriculum Development, Theory and Practice, opcit, p. 348.

ويعتبر مرجع الوحدة نوع من كتاب المعلم، أو مرشد المعلم. يستمد منه المدرس مقترحات عديدة تنفيذه في تدريس الوحدة تدريجياً ناجحاً. وهذه المقترحات تكون مقيدة لحرية المدرس أو ملزمة له في إتباع أسلوب معين في التدريس.

ويعد مرجع الوحدة أيضاً بمثابة مصادر للمعلومات والأفكار التي تعين المدرس في تدريس وحدة معينة. كما يعتبر دراسة استطلاعية لمشكلة أو موضوع من الموضوعات الكبيرة بقصد إكتشاف إمكانيات ترببية^(١).

ولاشك أن مراجع الوحدات تنفذ كثيراً من المدرسين وتعينهم على التدريس كما تمكن التلاميذ الدارسين من الاستفادة منها وخصوصاً لطلاب المعهد وكليات التربية.

يمكن من خلال الوحدة الدراسية ممارسة عملية بناء منهج، وتشمل هذه العملية عدة مبادئ منها إجراء التجريب مع إستمرارية التعليم، واختيار المعلومات بطرق وظيفية (أي ربط المعلومات بالحياة مثلاً) تطوير التدريس وكذا أنماط التعليم بأسلوب وطرق مناسبة لمقابلة الحاجات الجديدة للمتعلم الدارس. وكذلك استكشاف طرق بلوغ أهداف تربوية متعددة، وحينما يتم إكتشاف تلك المسائل أو المشكلات بحيث تؤخذ في الاعتبار الفروق الفردية الحقيقية بين الدارسين، يمكن للفرد من إكتشاف أنماط تعليمية جديدة أو يمكنه الاستفادة من أفكار سابقة لمواقف جديدة. وتحتاج هذه المسائل والمشكلات إكتشاف تلك المسائل أو المشكلات بحيث تؤخذ في الاعتبار الفروق الفردية الحقيقية بين الدارسين، يمكن للفرد من إكتشاف أنماط تعليمية جديدة أو يمكنه الاستفادة من أفكار سابقة لمواقف جديدة. وتحتاج هذه المسائل والمشكلات إلى مواجهة وإلى طريقة جديدة لحلها قبل إنماء

(١) عبد الحميد السيد (دكتور)، التاريخ في التعليم الثقوي مكتبة الأجلو المصرية، القاهرة، ١٩٦٢.

طريقة جديدة وممكنة للتخطيط. إن عملية البناء هذه تحتاج إلى تفصيلات وإيضاحات نظرية يبنى عليها اختبار المعايير، والإطار، والمدى، والتتابع. وبدون ذلك التجريب الواقعي فإنه يكون في الواقع بعيداً عن المنهج العلمي وغير عملي أيضاً.

إن كثير من مشكلات إنماء منهج والتي لم تصل بعد إلى حلول لها على المستوى النظري ربما يتم التوصل إلى تلك الحلول عن طريق العمل وعلى أساس تجريبي. ومن خلال جوهر التجريب على مستوى التجربة في الفصل يمكن الإجابة على الأسئلة التالية بوضوح أكثر عند معالجتها معالجة نظرية. وهذه الأسئلة هي:

- ١- ما هو مفهوم التوازن المعقول بين المدى والعمق في التعلم؟
- ٢- ما هي عناصر المنهج التي تشكل خيوط نسيجه والتي يمكن الاستفادة بها في إنماء استمرارية التعلم؟
- ٣- كيف يمكن المواءمة بين ميول واهتمامات الدارسين بدون الإضرار بتنظيم تفكيرهم وأنماؤه نماء فعالاً.

يكتسب معيار المنهج الجيد والأفكار وتنظيمها معنى سليماً فقط حينما توضع وتطبق في محتوى حقيقي ملموس وواقعي، ولا يمكن الحكم على تكامل عملية التعلم ومدى عناصر المنهج المراد استخدامها في علاقات متكاملة إلا عن طريق اختبارها في موضوع تجريبي أو على عينة من الموضوعات التي توجد بينها مفارقات تتطلبها عمليات البناء الأساسية لها. فمثلاً يمكن للفرد التعرف على بعض الأفكار والحقائق المعينة في العلوم وربطها بأفكار في العلوم الاجتماعية وعموماً فإن إمكانية إكتشاف طرق فعالة في التعليم لا تأتي إلا عن طريق اختبارها بطرق إثارتها واستقصائها، ويعنى كل ذلك بأن أسلوب إنماء وحدات تجريبية للأسترشاد بها وبحيث تكون مخططة على عينة معلومة من الطلاب للدارسين

والظروف الواقعية هي جزء هام من عملية إنماء منهج علمي. وإذا ما تم التوصل إلى نتائج مفيدة من تلك، أصبح من المستطاع إدراك المشكلات المتصلة بالاستمرار والتتابع والتكامل في تنظيم محتوى موضوعات المنهج. ومن هذا المنطلق يمكن اعتبار عملية إنماء المنهج عملية استقرائية تبدأ من الجذور والأساس ثم عن طريق وحدات صغيرة يمكن التوصل إلى المشكلات الأكثر عمومية في التنظيم الكلي للمنهج.

منهجية تخطيط الوحدة الدراسية:

تتم عملية تخطيط الوحدة الدراسية على عدة خطوات منظمة يمكن بها التحقق من رتبة التفكير. ويتم خلال تلك الخطوات التوصل إلى دراسة محددة محكمة بها يمكن تطبيق مبادئ وحقائق وثيقة الصلة بها. في رتبة وتتابع بحيث تؤدي كل خطوة إلى الخطوة التالية لها.

وتحتاج أيضاً تناول كل خطوة من الخطوات تناولاً منهجياً منظماً. إن غرض بناء نموذج للوحدات الدراسية ليس في الحصول على وحدة دراسية فقط بل يكون الغرض أيضاً هو إنماء نموذج للتفكير من خلال تخطيط المنهج والتساؤلات التي تختص بنظرية إنماء المنهج ومطالبها. ويحتاج الأمر إلى تخطيط وحدة دراسية استطلاعية. إن التجربة الاستطلاعية لوحدة دراسية تتضمن كل الاعتبارات والمبادئ الهامة المتبعة في إنماء المنهج. وبذلك فإن القرارات المستخدمة في تخطيط الوحدات الدراسية الاستطلاعية وطرق بنائها ستزود الفرد بنتائج حصيلة من المعرفة وإتاحة الفرصة لافتراح فروض جديدة، وتحديد الفجوة الموجودة بين المفاهيم النظرية والحقائق المفيدة.

عند بناء الوحدة الدراسية — يجب أخذ كل العوامل المتعلقة بالفرد وخلفيته والعوامل الاجتماعية وحاجاته ودوافعه التي تؤثر على التعليم في الاعتبار مع كافة التساؤلات الأخرى المتعلقة بموضوع محتوى الوحدة

ذاته، وعلاوة على ذلك يجب عمل حسابان الفروق الفردية بين الدارسين أثناء وخلال تعلمهم وكافة هذه الأمور الأخرى التى يتحتم تظهيرها مرحلة التجريب. يحتاج محتوى الوحدة الدراسية الذى تم اختياره إلى اختبار وتجريب أيضاً ومن هذا التجريب يمكن إدراك الأفكار الرئيسية والتي تعتبر بؤرة الاهتمام ومركزها والتي يدور حولها تنظيم محتوى الوحدة الدراسية. كما يتحتم إخراج الوحدة الدراسية تبعاً للأهداف التربوية الخاصة بها. ومن هذا المنطلق يجب بناء الوحدة الدراسية بحيث تتناسب مع مستوى نضج واستعداد وقدرات التلاميذ بحيث تتماشى ما تتضمنه الوحدة الدراسية من معلومات وخبرات تعليمية مع تلك المستويات والقدرات والاستعدادات. ومن جهة أخرى يجب أن تتضمن الأهداف اكتساب المعلومات والاتجاهات والعادات والمهارات التي يحتاج لها الدارس لهذه الوحدة أو التي يمكن من تغييرها وتعديلها بحيث تناسب الأهداف التربوية وتتماشى معها في الطريق المطلوب.

وللوصول إلى جميع الأمور والأهداف التي سبق ذكرها، يجب إتخاذ عدة خطوات عند تخصيص الوحدة الدراسية. وتتلخص هذه الخطوات فيما يلي:

- ١- تشخيص الحاجات Diagnosing Needs
- ٢- صياغة أهداف محددة Formulating Specific Objective
- ٣- اختيار المحتوى Selecting content
- ٤- تنظيم المحتوى Organizing content
- ٥- اختيار وتنظيم الخبرات التعليمية
- Selecting and Organizing Learning Experiences.
- ٦- التقويم Evaluation
- ٧- اختبار التابع والتوازن Checking for Balance and Sequence

أولاً تشخيص الحاجات:

يعنى عملية التشخيص تحليل المشكلات، والأحوال والظروف والصعوبات: إن غرض هذه المرحلة أو الخطوة هو استثارة اهتمام جديد وأفكار جديدة عن المنهج، تتضمن هذه الخطوة ربط معلومات موجودة بعضها ببعض أو فحص معلومات جديدة مكتسبة ثم تخصيص هذه المعلومات نحو إتجاه جديد أو حاجات ضرورية كانت مهملة. ويمكن استخدام المناقشات والزيارات والأفلام وغيرها من الأساليب التى بها يمكن إثارة المواضيع والنقاط التى تفتح آفاقاً واسعة للمعرفة ومن جهة أخرى يمكن فى هذه الخطوة التعرف على الأفكار والعادات والتقاليد التى تحكم سلوك الأفكار الدارسين تجاه بعض المشكلات أو الظواهر التى تدخل أو لها علاقة بموضوع الدراسة.

ومن الطبيعى أن يتوقف مدى نطاق التشخيص ومدى التأكيد عليه على طبيعة البرنامج المراد مراجعته، وعلى مدى إتساع أهدافه ومحتواه وعلى مدى إتساع أهدافه ومحتواه الذى يعمل فيه هذا البرنامج. وكلما زاد الفارق بين البرنامج المتوقع وبين البرنامج التقليدى، كلما صارت الحاجة ملحة إلى تشخيص شامل بحيث يحتاج الأمر إلى إجراء كثير من القرارات فيه. وتحتاج العملية إلى تشخيص شامل خصوصاً إذا استخدمت الوحدة الدراسية كنموذج لتجريب طرق التفكير الابتكارى فى تخطيط المنهج.

وكلما زاد نطاق الأهداف كلما زاد عمل التشخيص واستخدامه وعندما تخطط الوحدة الدراسية على نحو اكتساب الاتجاهات والمشاعر السليمة، فمن المهم معرفة الاتجاهات الجارية والشائعة حتى يمكن تقرير ما يراد تغييره منها، وكذلك يحتاج الأمر إلى وصف التفكير الناقد، وطرق التفكير الأخرى. وكذلك وصف مواطن الضعف والقوة فى التفكير خلال الوحدة الدراسية المتعلقة بهذه الأهداف فى مرحلة التشخيص. ومن هنا

يمكن القول بأن مهمة التشخيص تتعلق بمفهوم التعلم المراد تطبيقه وكذا بمجموعة الأهداف الخاصة بالوحدة الدراسية.

ويمكن الحصول عن تلك المعلومات المتعلقة من تحليل تلك الحاجات من مصادرها المختلفة ومن خلال سجلات المدرسة للحصول على بعض هذه المعلومات الخاصة بمستوى تحصيل التلميذ ودرجة نكاته. كما يمكن للمدرس أيضاً التعرف من خلال هذه السجلات على مجموعة من الحقائق حول سلوك التلميذ ونظامه، وعلى مشكلاته الخاصة. كما يمكن مقابلة الآباء حتى يتم في هذه اللقاءات إلقاء بعض الأضواء حول طبيعة مناخ المنزل العاطفي. وقد تفيد العلاقات السوسيومترية (العلاقات الإنسانية) على وصف مناخ العلاقات بين الأفراد في الأسرة. عن طريق استخدام أدوات البحوث الاجتماعية، كالأستبيان والمناقشات لاختيار المفاهيم والمعاني والمشاعر للتلاميذ الذين يدرسون تلك الوحدة الدراسية.

ولا يتم الحصول على جميع هذه المعلومات المفيدة في مرحلة تخطيط الوحدة أو عند بداية العام مثلاً؛ بل يمكن جمع تلك المعلومات خلال فترة تجريب تلك الوحدة. وليس الغرض من الإلمام بتلك المعلومات هو جمع المعلومات في حد ذاتها، بل إن المهم ترجمة المعلومات المفيدة إلى حاجات دقيقة للغاية ومحكمة لأنماء أساس منطقي يبني عليه قرارات مبدئية حول المحتوى، وأهداف الخبرات التعليمية.

ثانياً: صياغة أهداف محددة:

إن تشخيص الحاجات في المرحلة السابقة تفيد في تحديد الأهداف والجوانب التي تحتاج إلى اهتمام خاص. إن الوحدة الدراسية المرغوبة هي تلك التي تستحدث تعلماً مفيداً إذا ما كانت مجالات أهدافها شاملة وإذا ما تضمنت بعض موادها على ما يلي:

- ١- مفاهيم أو أفكار أساسية للتعلم.
- ٢- إتجاهات، وأحاسيس، ومشاعر يراد تنميتها.
- ٣- طرق تفكير يراد تدعيمها، وتقويتها أو اكتسابها.
- ٤- عادات ومهارات يراد إتقانها.

قد تساعد مجموعة الأهداف الشاملة على توسيع المحتوى والأنشطة التعليمية وتوجيه الانتباه للحاجة إلى استنباط الأنشطة التعليمية الصالحة لتوصيل أهداف محددة. وفي نفس الوقت فإن بعض الانتقاء والتحديد مطلوبان في كل مجموعة من الأهداف، وطريقة توضيح نوع المعلومات والمفاهيم، وأنواع التفكير التي تضمنها الأهداف، وطريقة توضيح نوع المعلومات والمفاهيم، والاتجاهات المطلوبة والتي يمكن غرسها واكتسابها من جانب التلاميذ، وعلى مستوى معين من الربط مع محتوى الوحدة الدراسية المعنية.

وتكون المهمة في هذه النقطة هي ترجمة الأهداف العامة للمدرسة إلى أهداف خاصة في ضوء ما تحويه الوحدة الدراسية وفي ضوء نتائج الحاجات. ومن الضروري في هذه الحالة إعطاء اهتمام خاص لاستمرارية التقدم المتواصل المتراكم لأنواع السلوك المشار إليها في الأهداف. فإذا ما استوعب تلميذ الصف الرابع مثلاً العمليات الأساسية في الحساب، وجب الاهتمام بتوكيدها في الصف الخامس وهكذا.. وإذا ما تعلم التلميذ في المرحلة السابقة على عمل مقارنات وتدريب عليها أثناء تعلمه، استمر في التعلم والتدريب على عمليات التحليل والتجريد والمقارنات خلال دراسته في السنة الحالية وما بعدها.

يمكن تنمية مهارة الكتابة بالبدا من مجرد وصف بسيط على مستوى كتابة قصص تتضمن أفكاراً متسلسلة متتابعة الأحداث، أو من

مستوى الوصف إلى مستوى التحليل الناقد أو المناقشات المتابعة. وإذا كان من الضروري قياس تطور وتتابع السلوك المشار إليه في الأهداف، فيمكن للفرد تخطيط محتوى وأنشطة تعليمية تتطلب مهارات، ومستويات فهم، ومستويات عليا في الإدراك ليتقنها التلاميذ. إن معنى إستمرارية التعلم وتراكمه يكمن في أن كل خبرة تربوية في الوحدة الدراسية تكون وظيفتها مساعدة التلميذ على تحصيل مرحلة أبعد من مستواه السابق.

ومن خلال أشكال الحاجات وأنواعها، بجانب الاعتبارات السابقة، تهتم الأهداف في وحدة دراسية تم تخطيطها لدراسة مقارنة الثقافات المختلفة مثلاً - على إنماء إتجاه التمييز لطرق الحياة والتي يسلكها الناس للحصول على طريقة الحياة التي تنطبق على المجتمعات في أي مكان، ويمكن تطبيقها تطبيقاً مقارناً.

وفي مجال التفكير يكون الهدفان الرئيسين هما: القدرة على تفسير المعلومات المستعملة مع بعض التدقيق والتحديد، والقدرة على التعميم وتطبيق التعميمات على طرق الحياة المقارنة خلال الدراسة، وبخصوص المهارات، فقد اتفق على جعل التلاميذ يبدأون بتناول مصادر عديدة مثل: القصص، الخرائط، والأفلام، وفي تخطيط الأهداف المحددة للوحدة لا تكون جميع الأهداف متشابهة في طريقة الوصول إليها في كل وحدة دراسية. فبعض الوحدات الدراسية قد تناسب دراسة بعض الأهداف مثل القدرة على التمييز، وبعضها لتنمية أوجه خاصة محددة للتفكير الناقد، مثل تفسير كمية من المعلومات وتحليل وتقويم مواد تعليمية مختارة، أو مجال من المجالات.

ويجب الإشارة إلى أنه ربما لا يتم استكمال تحليل الحاجات ولا صياغة الأهداف عند بدء تخطيط الوحدة الدراسية. فيتوقع استيضاح الأهداف في خطوات أخرى من خطوات تخطيط الوحدة الدراسية وعادة،

ما يصرف وقت كبير على صياغة الأهداف في المراحل المبكرة من بدء التخطيط تنتهى فى كثير من الأحوال إلى صياغة شكلية مدعمة. وحينما يظهر إدراك واضح للأهداف وتحديد الوسائل وطرق تقييمها، تكون طرق التقويم هامة لتطوير صياغة الأهداف.

ثالثاً: اختيار المحتوى:

بعد الانتهاء من التحليل المبدئى للحاجات، وتحديد الأهداف، يمكن تحديد الخطوط الأساسية لموضوعات المحتوى التى تتطلب عناية واهتمام. ويجب على مخطط الوحدة الدراسية أن يختار موضوعات الوحدة من خلال أبعاد عناصر المحور الأساسى للمنهج ومن الأفكار المركزية التى تدور عليها موضوع الدراسة.

١- اختيار الموضوعات:

تعتبر عملية اختيار الموضوعات المهمة الأولى فى إنشاء وبناء الوحدة الدراسية. تقرر طبيعة الموضوعات أو الوحدات الدراسية لمادة من المواد أى العلاقات الثابتة وأيها المختلفة. وتقرر طبيعة الموضوعات أيضاً مدى واتساع المحتوى الذى يدرس. فإذا لم تمثل الموضوعات عينة حسنة من المحتوى، فسيترتب على ذلك قصور الدراسة فيها. وبالإضافة إلى ما سبق. فإن إختيار الموضوعات يقرر أيضاً طرق تنظيم المحتوى وتنظيم الخبرات التعليمية الممكنة.

إن عدم فعالية الوحدة الدراسية قد لا ترجع إلى كون موضوعاتها غير جديرة بالاهتمام، ولكن بسبب طريقة معاملتها معاملة خاطئة. وقد يرجع سبب عدم فعاليتها إلى أن نمائها غير متعدد الأبعاد فمثلاً تستكشف الوحدات الدراسية للمرحلة الأولى التى تدور حول طرق المواصلات بدراسة وسيلة للمواصلات بعد وسيلة أخرى بحيث تغطى السيارات،

والزوارق، والقطارات، والطائرات دون التعرض إطلاقاً للتساؤل عن سبب التقدم والتطور الحادث: هل التقدم التكنولوجي الحديث أم أن طرق المواصلات التي تؤثر على الحياة. إن مثل هذه الوحدات الدراسية تعتبر ضيقة الأفق وفائدتها منحصرة في إكتساب قليل من المعلومات الوصفية.

يوضح مثل دراسة المجتمعات دراسة مقارنة للمشكلات الداخلة في اختيار موضوعات الوحدة الدراسية. فبعد الاتفاق على دراسة المجتمعات دراسة مقارنة، يتحتم بعد ذلك اختيار أنواع المجتمعات المختلفة عن بعضها تماماً، ويبدو واضحاً أن عدد المجتمعات قد أصبح محدوداً لتجنب زيادة المعلومات المحشوة على حساب عملية الفهم والدراسة والاستيعاب (أي تغلب الكم عن الكيف). وتتلخص الفكرة في تعيين الحد الأقصى من التناقضات الظاهرة في معيشة الأفراد من خلال تحديد عدد المجتمعات المستخدمة. ويجب عند الاتفاق على هذا العدد أن يدعم هذا اختيار أسانيد عملية منطقية. ومن الطبيعي فإن دراسة التلميذ لمجتمعه واجبة ومطلوبة على اعتبار كونها نقطة انطلاق الدراسة وأنها أيضاً تدخل في اعتبار عملية المقارنة. فبدون مقارنة المجتمعات الأخرى بالمجتمع الأصلي الذي يعيش فيه التلميذ الدارس تصير عملية الدراسة عملية صعبة الفهم والاستيعاب.

تلى عملية اختيار المجتمعات عملية بحث وراء نوع الحياة "الكوميونية" التي تمثل البساطة والتعقيد معاً والتي تقدم متناقضات في بناء الحياة الأسرية وفي طرق الحصول على الطعام والمأوى.

تحدد منطقية المادة أبعاد الدراسة، فبالبحث عن دراسات إنسانية عن الثقافة وأنماطها والتي تستخدم في إعطاء صور عن طبيعة الحياة وطريقة معيشة الأفراد عن طريق وضع قائمة ومن هذه القائمة تختار الأمور التي يمكن للتلميذ الدارس أن يفهمها من جهة، والتي تعطى صوراً

متناقضة مناسبة في مجموعة المجتمعات المختارة للدراسة. وفي ضوء خلفية التلاميذ الدارسين، يمكن لكل فرد منهم يكتسب الاتجاهات وطرق التفكير المرغوبة.

ومن خلال هذه المحاولات يمكن تحديد أبعاد الموضوعات فيما

يلي:

- ١- طريقة حصول الناس في تلك المجتمعات على الطعام.
- ٢- طريقة حصول الناس في تلك المجتمعات على المأوى.
- ٣- طريقة حصول الناس في تلك المجتمعات على الملابس.
- ٤- الطرق التكنولوجية الموجودة في تلك المجتمعات (الأدوات، المواد الخام المستخدمة في الطعام والمأوى والملبس... الخ).
- ٥- طرق التربية والتعليم في تلك المجتمعات (طرق تربية الأطفال).
- ٦- الحياة الأسرية (بنیان الأسرة ودور أفرادها ومن يعمل ماذا في الأسرة).
- ٧- طريقة الحكم (ما هي القوانين التي تحكم طبيعة حياة الأفراد، عادات الناس، القيم والأخلاقيات، والمواسم والأعياد والاحتفالات... الخ).

وبعد الانتهاء من تحديد الموضوعات وبنائها، لابد من تطبيق معايير فعالية المحتوى وصدقه وتنفيذها مثل معايير الإنقراطية Learnability، ومعايير صلاحية اختيار المحتوى بالنسبة للحاجات. الخ ومن الضروري تطبيق كل من المعايير المنطقية والسيكولوجية. وتمثل عملية صياغة الموضوعات وأبعادها طريقة عرض أفكار جديدة بدون الحاجة إلى تقديم وحدة دراسية جديدة أو موضوعات جديدة. ففي هذا المثل، تقدم الأفكار الأنثروبولوجية طريقة لتصور حياة المجتمع ومعيشة أفراد.

٢- اختيار الأفكار الرئيسية:

من الضروري تقرير وتحديد الأفكار المراد تدريسها، لأن الأفكار الرئيسية تمثل الأساسيات التي يبنى عليها موضوع من الموضوعات أو مادة من المواد، إنها تمثل المعرفة.

إن كل وحدة دراسية تعتبر قطعة متميزة من المحتوى الكلى للمادة، يكون لها منطقيتها الخاصة، لذا يجب تخطيط الأفكار الرئيسية المختارة تخطيطاً سليماً حتى تستطيع من إعطاء انطباع وتتطور Perspective لهذا المجال من مجالات المحتوى العام للمنهج.

من المفروض أن تمثل الأفكار الرئيسية المعلومات الضرورية، التي يجب على جميع التلاميذ الدارسين من تعلمها واستيعابها. تساعد الأفكار الرئيسية على اختيار وتنظيم المعلومات الخاصة وكذلك على تفسيرها. وبناء على ذلك فإن قائمة الأفكار الأساسية تعطى مراجعة عملية لكل المعلومات والأنشطة غير الفعالة أو البعيدة عن مجال الدراسة (الحشو)، بصرف النظر عن كونها صادرة من التلاميذ أو المدرسين.

ويسبب أهمية الدور الذي تلعبه الأفكار الأساسية، يجب على مخططي الوحدة الدراسية من التدقيق في اختيارها وصياغتها. ويحتاج الأمر إلى التحقق من عملية الاختيار بواسطة المدرسين ذوي الخبرة، والمهتمين ببناء المناهج، وأخصائى المواد الدراسية. ولما كانت للأفكار الرئيسية دور رئيسى، فإن كل جانب من جوانب الوحدة الدراسية، وكل جانب من جوانب المحتوى، والخبرات التعليمية، والمواد التعليمية، يحتاج إلى عملية تنظيم يساعد على تدعيم إنماء تلك الأفكار.

أمثلة للأفكار الرئيسية لوحدة دراسة المجتمعات دراسة مقارنة:

- ١- توجد حاجات أساسية عامة لجميع الناس. رغم أنهم يسعون بطرق مختلفة ليحصلوا عليها.
 - ٢- يعتمد البدائيون كثيراً على بيئتهم المحلية وعلى مهاراتهم، بينما يستخدم الناس في المجتمعات المتحضرة مهارات الآخرين وكذلك فإنهم أقل اعتماداً بكثير على بيئتهم.
 - ٣- تتأثر طرق المعيشة وطرق الحياة كثيراً في بعض المجتمعات بالتقاليد.
 - ٤- تعتبر الأسرة نواة المجتمع كما تختلف الأدوار بين أفراد الأسر.
 - ٥- يقوم الناس بتعليم أطفالهم الأشياء التي يرونها مهمة لهم كي يتعلموها، ويعلمونهم بطرق مختلفة.
 - ٦- تقوم العائلة والقبيلة في المجتمعات البدائية بكثير من الأنشطة، بينما تتكفل مؤسسات منظمة بالقيام بهذه الأنشطة في المجتمعات الراقية المتقدمة.
 - ٧- توجد تغييرات حادثة في المجتمعات البدائية.
 - ٨- تعتمد المجتمعات على بعضها البعض عن طريق التجارة لمقابلة حاجات كل مجتمع.
 - ٩- ينمى الناس نظمهم لتدعيم طريقة حياتهم. يعيش بعض الناس حياة بدائية رغم أنهم جزء من الحضارة القديم.
- وفي هذه الحالة استخدمت أفكار تختلف عن بعضها قليلاً في دراسة كل مجتمع، بغية توسيع مجال الأفكار، وإبراز الاختلافات. ولاشك أن إتباع هذا الأسلوب في بقية الوحدات الدراسية له فوائد غير قليلة.

ويتضح من المثال السابق أن صياغة الأفكار الرئيسية تحتاج إلى معايير يتم في ضوءها عملية التطبيق. ومن هذه المعايير: محتوى مخطط، قابلية الأفكار للقراءة، مستويات الإنماء والتطوير.

ومن المهم وضوح أهداف الوحدة الدراسية من خلال صياغة الأفكار الرئيسية لها بحيث تسير معها وفي اتجاه يسهل تحقيقها. ومن الجانب الآخر تستخدم الأفكار الرئيسية كخيوط متكاملة تسير خلال الوحدات الدراسية العديدة لتنظيمها وتربط دراستها خلال العام كله. ولما كانت طبيعة الأفكار الرئيسية تقرر تنظيم المحتوى، لذا يجب الحرص على متابعتها بصرف النظر عن العوامل الشخصية بين مقترحيها أو واضعيها.

يفضل مراجعة مدى تكامل هذه الأفكار الرئيسية. تعتبر الأفكار الرئيسية مفاهيم هامة يجب استمراريتها خلال البرنامج كله. ففي الوحدة الدراسية الخاصة بدراسة المجتمعات مثلاً نتعامل مع مفهوم الاختلافات الموجودة بين طرق الحياة ومعيشة الناس. وهذا المفهوم قد يحتاج إلى دراسته فيما بعد ويتطلب التلميح له في الدراسات التابعة. وتضيف تلك الوحدة الدراسية مفهوم التغيير الاجتماعي الذي يمكن التعرض إليه فيما بعد. وتساعد تلك الوحدة الدراسية إلى تأكيد أهمية اعتماد الفرد على بيئته ثم توضح الفروق والاختلافات في درجة هذا الاعتماد.

إن صياغة الأفكار الرئيسية ليست بالمهمة السهلة وخصوصاً إذا كان المدرسون ينقصهم الخبرة وغير متربين على التفكير في سياق أفكار عريضة، ولديهم صعوبة في تمييز حقائق مرغوبة من أفكار رئيسية. وهذه النقطة بالذات تتطلب العناية بها والاهتمام بتدريب الأفراد على هذا العمل الذي قد يكون طويلاً ومن هنا يجب التريث في إنماء الوحدة الدراسية حتى تتوفر الكوادر البشرية القادرة على هذا العمل.

ومما يعزز القول السابق هو أن إنماء الوحدة الدراسية عمل يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد الكبار الراشدين وعلى مستوى من العلم والكفاءة. وبرغم أن هذا العمل يكون حصيلة تفكير الكبار، إلا أن هذا العمل هو وجه لتعليم الصغار (أو الكبار أيضاً ولكن في مستوى منخفض من العلم والمعرفة والتفكير.. الخ).

ولذا كان من الضروري انتقاء افراد يستطيعون ترجمة أفكارهم خلال الوحدة الدراسية إلى لغة يفهمها من يقلون عنهم في المستوى والتفكير والنضج. فإذا تصادف وكانت خطوط المحتوى متداخلة مع بعضها البعض، فيعنى هذا أن الأفكار الرئيسية لم تتضح بعد. وإذا لم تشكل الأفكار وحدة دراسية طبيعية، فإنه ينتج عن ذلك أن خطوط المحتوى تميل إلى التثقل بصعوبة من نقطة إلى أخرى. ويجب أن تترك عملية التقييم في آخر خطوة حتى مرحلة اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها.

٣- اختيار محتوى محدد:

عند الانتهاء من تحديد الأفكار والأهداف. يمكن البدء في اختيار المحتوى وإعداده لإنماء الوحدة الدراسية. ويمكن إجراء ذلك ببناء عينة من المحتوى لكل فكرة مع الأخذ في الاعتبار بضرورة تمشي صدق هذا الجزء مع المحتوى كله وأن يكون له ربط منطقي نهائي مع الفكرة الرئيسية وليس كونه له علاقة فقط بالموضوع.

وعادة ما يكون لكل فكرة رئيسية عدة عينات من التفصيلات صالحة للاستخدام بصدق وفعالية. وبهذا ليس من الضروري إتمام تغطية الجزء من المحتوى المختار ولكن من الممكن مقارنته بعينة أخرى من النقاط الفرعية المتناقضة حتى تظهر بذلك المفارقات الناتجة من العينتين، وبنفس الأسلوب التجريبي يمكن إتباعه عند بناء وحدات دراسية لدراساتها

فى مجتمعات أخرى، أو عند بناء وحدة دراسية قائمة على مقارنة المجتمعات المختلفة ودراستها.

إن تقسيم كل فكرة رئيسية إلى مجموعة من الأفكار الفرعية مهم جداً فى التقليل من تداخل المعلومات وتكرارها (من فكرة إلى أخرى) وتجنب الحشو الذى يرهق ذهن الطالب ويفقده الاحساس بالرغبة والتشوق فى التعلم.

وإذا فرض واستخدمت عدة عينات من المحتوى، فإن قرار استخدام عينة منها متوقف على عدة اعتبارات. ومن هذه الاعتبارات هى صدق عينة الموضوعات المختارة فى تحقيق الأهداف التى وضعت للوحدة ومستوياتها المختلفة. فعلى سبيل المثال، إذا فرض وعالجت عدة أنواع من التفصيلات نفس الفكرة الرئيسية بدرجات متساوية. فيمكن للفرد اختيار العينة (وما به من تفصيلات) التى تضم عديداً من الأهداف، والتى تقابل الحاجات للفرد والبيئة، والتى تنطبق مع رغبات وميول التلاميذ، والتى ترتبط وتتناسب مع مستويات الفهم ومعرفتهم السابقة أو التى تكون لديها معانى حيوية بالنسبة لهم. ولا يغيب عن البال ضرورة وجود مواد تعليمية كافية لمتابعة الدراسة. وإذا لم تكن بالدرجة الكافية فيشترط لذلك أن تكون هذه المعلومات ممكنة الصنع ولا جدوى من المحتوى الجيد إذا لم تتوفر إمكانيات تصنيع المواد التعليمية فى الفصل والتى تكون على مستوى قدرات وإمكانيات التلاميذ أنفسهم وتتطلب هذه العمليات خبرات واسعة وتمكن فى المعلومات من قبل المدرسين أو القائمين بنماء الوحدة الدراسية حتى يمكن تحقيق ما يلى:

١- الموازنة بين مدى إتساع المعلومات فى الوحدة الدراسية والتركيز والاختصار.

٢- الاتفاق على المعلومات والحقائق العامة أو الشائعة وكذلك مدى مرونة الاختيار وممارسته وفقاً لحاجات التلاميذ الدارسين وحسب متطلبات الموقف.

٣- الموازنة بين إتقان المعلومات وإنماء القدرات العقلية.

إن هذه الاعتبارات السابقة تنطبق على بناء المحتوى وأبعاده وفى الموضوعات التى يتضمنها، وكذلك على الأفكار الرئيسية وأقسامها الفرعية.

٤- تنظيم المحتوى:

لا تمثل الأفكار الرئيسية وكذا تجزئ المحتوى إلى أجزاء فرعية (كل منها يمثل فكرة فرعية)، محتوى يمكن تدريسه، وإنما يكون التابع والتنظيم المنطقى هما اللذان يحتاجان جزئياً إلى عملية تثبيت وترسيخ ويحتاج المحتوى إلى عملية تنظيم حتى يمكن لإبعاد المعرفة أن تنتظم فى تتابع وفقاً لتسلسل التعلم المرغوب. وتحتاج الموضوعات، والمحتوى المحدد وأجزائه إلى عملية تنظيم حتى يمكن الانتقال من المعلوم إلى المجهول، ومن القريب إلى البعيد، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.

وبمعنى آخر يحتاج التنظيم المنطقى الاستنتاجى للمحتوى، وكذلك التابع السيكلوجى للخبرات التعليمية إلى تثبيت وترسيخ لتسهيل التعلم. وقد يتطلب هذا ربط مجموعة من الأفكار العديدة وفروعها التى تبدو منفصلة فى خطوة تالية. وتحتاج الأفكار أيضاً إلى عملية تنظيم فى تتابع بحيث يسير من الأفكار التى تشكل الخلفية السيكلوجية للفهم إلى أفكار أخرى أكثر تعقيداً ويمكن اعتبار تلك الأفكار من منطلق الإنماء المتراكم للمهارات العقلية: كل فكرة ناجحة أو سؤال يتطلب عملية عقلية صعبة مثل

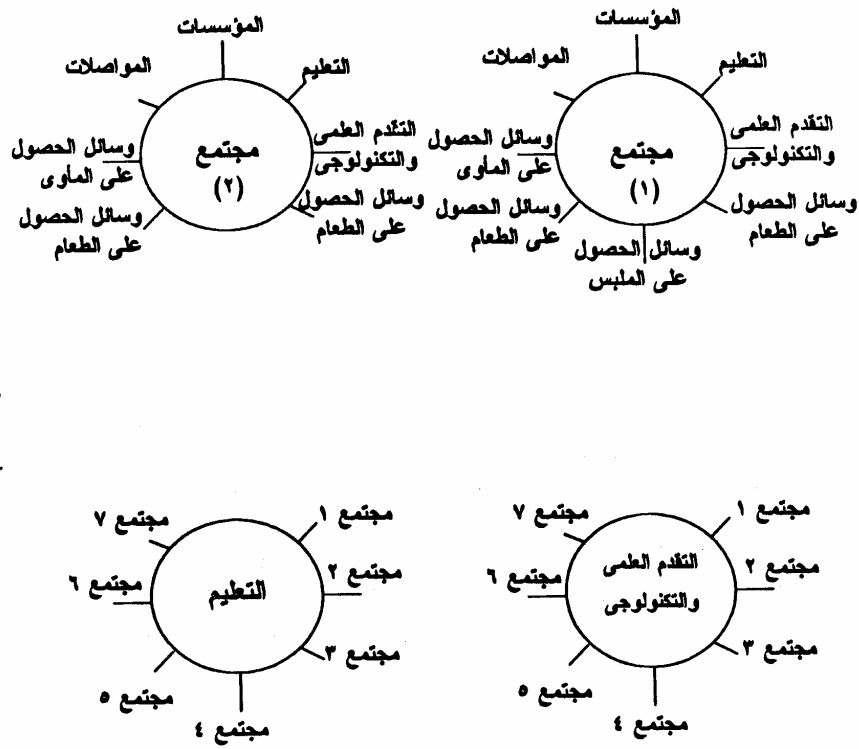
المهارات التى تتطلب تجريباً كبيراً، ومهارة التحليل الفارق، ومهارة التدقيق والحساسية الرفيعة. ولما كانت مجموعة الأفكار تمثل التفكير حول موضوع من المواضيع التى يتضمنها المحتوى، وتظهر فى صياغتها وتنظيمها بحيث يكتسبها التلاميذ فتعكس على تفكير الدارسين.

إن الوحدة الدراسية بالذات هى فى الواقع طريقة لتعليم التفكير، وتعتبر طريقاً لتنمية المعلومات عن طريق الاستنتاج بحيث يسهل تطبيقها، وتعتبر الوحدة الدراسية أيضاً طريقة لإيجاد العلاقات بين الأفكار والحقائق، وبين الأفكار بعضها وبعض. ويجب أن يُسهل التنظيم العلمى تلك العمليات.

إن عملية تنظيم المحتوى تستدعى الاهتمام بالمعلومات وتنظيمها بحيث يكون مبنى على الإهتمام بالبعدين الرئيسيين من الأهداف: المحتوى (الذى يشكل المعلومات والمعرفة)، والأهداف السلوكية.

ولتوضيح ما سبق، سنتناول المثل الذى أخذناه فى بناء الوحدة الدراسية الخاصة بدراسة المجتمعات شكل (١٥) لابد من تقرير بؤرة الاهتمام أو مركز الاهتمام فى دراسة تلك الوحدة، فهل ينقرر جعل مركز الاهتمام اختيار عدة مجتمعات وندرس كل منها بالتفصيل.

نُصمم أبعاد رئيسية مختلفة بحيث تشكل مراكز الاهتمام فى التخطيط مثل: وسائل الحصول على الطعام، المأوى، الملابس التكنولوجية والتقدم العلمى الحادث فى المجتمع، التعليم، المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية بها... الخ؟ أم سيكون مركز الاهتمام هو دراسة كل بعد من الأبعاد الرئيسية ومقارنة تفصيلاته فى كل مجتمع دراسة مقارنة؟



شكل (١٥) التخطيط حسب مركز الاهتمام دراسة كل فكرة أساسية
(أو بعد من الأبعاد الرئيسية)

إن دراسة كل مجتمع على حدة تكفل دراسة أنماط الثقافة فى المجتمع ولكن تغفل عملية المقارنة بين كل بعد أو جانب من جوانب الثقافة فى كل مجتمع ومجتمع آخر. وبالتالي لن تتوفر لدى الدارس عملية التمييز الفارق بين أنماط الحياة فى المجتمعات المختلفة بينما دراسة كل جانب من جوانب الثقافة فى مجتمع ما ومقارنته فى المجتمعات الأخرى سيضمن للدارس فرصة المقارنة والتحليل والتمييز بدرجة كبيرة.

إن تخطيط التنظيم فى الحالة الأولى سيؤدى حتماً إلى وحدة دراسية شاملة بينما يتطلب تصميم التنظيم فى الحالة الثانية قدرة كبيرة فى الاستخلاص والفهم والتجريد. وهذه القدرة تتطلب درجة من النضج. يصعب تحقيقه لطفل فى المرحلة الابتدائية مثلاً، بينما تتناسب مع مستوى وقدرات التلميذ فى المراحل التعليمية الأعلى ومن هنا يجب عند تنظيم المحتوى ملاحظة الخصائص السيكولوجية للفرد الدارس مع الاهتمام بمنطقية المعلومات.

ونقتضى عملية إتباع منطقية التنظيم أولاً بدراسة المعلوم ثم الانتقال إلى المجهول أو الجديد. وبهذا لا بد من البدء بدراسة مجتمع الفرد الدارس أولاً ثم الانتقال إلى دراسة المجتمعات الأخرى بادئاً من أقرب المجتمعات تشابهاً ثم الأخرى بالتدرج. وهكذا تتحقق عملية التتابع والتسلسل فى المعرفة.

وتوجد عدة أهداف لتنظيمات أخرى للمحتوى مثل:

- ١- تحقيق تدريب قدرة التمييز والمقارنة لدى الدارس يمكن البدء بدراسة المجتمع المحلى مستخدماً إياه كنقطة إرتكاز لدراسة كل جانب من جوانبه مع مقارنته بجوانب المجتمعات الأخرى.

٢- يمكن البدء بدراسة المجتمع البدائي أولاً ومنه يمكن عمل مقارنات بين أوجه الشبه والاختلافات في المجتمعات الأخرى الأكثر رقياً.

إن تقرير تنظيم المحتوى، مرهون بطبيعة وخصائص الدارسين. والأهداف المطلوب تحقيقها الخ. وكما ذكر من قبل، تخدم الأفكار الرئيسية عملية تنظيم المحتوى باعتبارها معياراً يمكن تحقيقه في تخطيط المحتوى وكذلك إعتبارها أهدافاً لاكتساب المعرفة.

٥- اختيار وتنظيم الخبرات التعليمية:

يعتبر المحتوى البيئة التي ينمى من خلال تعلم كافة الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية.

وكقاعدة أولية، يجب عند إختيار الخبرات التعليمية لكل فكرة رئيسية التأكد من أنها تخدم وظيفة أكيدة. فمثلاً لا يختار نوع من النشاط لأجل النشاط ذاته بل لاكتساب ونماء قدرات عقلية عليا، وتعتبر الخبرات التعليمية التي ليس لها وظيفة محددة مضيعة لوقت التلميذ الدارس.

وعند إختيار الخبرات التعليمية يجب إتمام عملية الاختيار هذا في إطار الأهداف العامة والخاصة الموضوعة حتى يمكن تنفيذها في خلال هذا المضمون.

ويجب إدراك حاجات التلاميذ الدارسين وخبراتهم واهتماماتهم عند إختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها. ويمكن تحديد بعض الأسئلة التي في ضوئها يمكن إختيار الخبرات التعليمية ومن هذه الأسئلة ما يلي:

١- هل يعد النشاط التعليمي المقترح صالحاً لتعلم الفكرة الرئيسية او مجموعة الأفكار الرئيسية؟

٢- هل يخدم النشاط المقترح في تحقيق أهداف الوحدة الدراسية؟

٣- هل يعد النشاط المقترح صالحاً في تحقيق أكثر من هدف واحد من

أهداف الوحدة؟

٤- هل يتناسب هذا النشاط المقترح مع مستوى نضج التلاميذ

الدارسين؟

٥- هل يمكن تعلم المهارات المطلوبة لأداء هذا النوع من النشاط

التعليمي؟

ومن الضروري كذلك إختيار الخبرات التعليمية عن طريق إستخدام

طرق متعددة للتعلم مثل: القراءة، والكتابة، والملاحظة، وإجراء بحوث،

وتحليل بيانات وتحليل مشكلات، والمناقشة، والتبويب، والرسم..الخ.

100

100

100

الفصل السادس

هندسة المناهج

Curriculum Engineering

-
-

-
-

-
-

الفصل السادس

هندسة المناهج

Curriculum Engineering

يحتاج مصطلح "هندسة المناهج" إلى تفسير وشرح. فلقد حظيت المشكلات المتعلقة بتخطيط المنهج وتطويره اهتماماً كبيراً وخاصة إنتاج المواد الدراسية في المنهج، بينما لم تحظ عمليات تنفيذ المنهج وتقويمه إلا القليل رغم أن عمليات تخطيط المنهج وتنفيذه هي عمليات أساسية لنظام المنهج.

يقصد "بنظام المنهج" Curriculum System صنع القرار فيما يتعلق بوظائف المنهج التي تعتبر جزءاً من العمليات الكلية للتعليم.

وتتخصص وظائف المنهج فيما يلي:

- ١- إنتاج منهج.
- ٢- تنفيذ المنهج.
- ٣- تقييم وتقدير فعالية المنهج ونظامه.

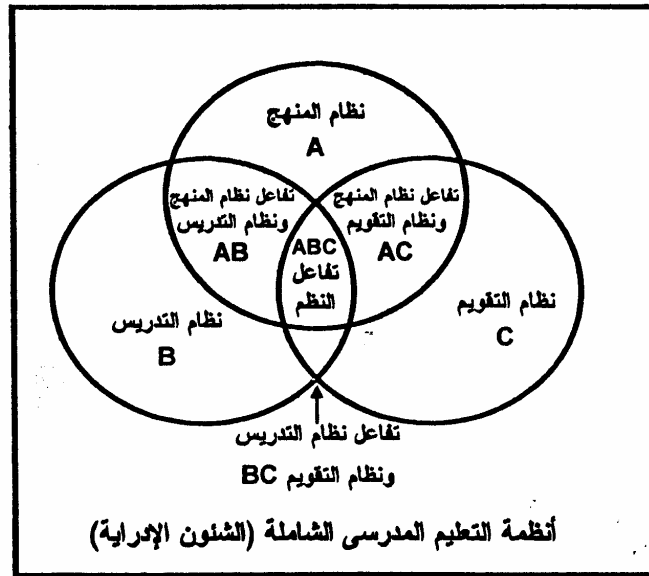
ويتم صنع القرار للمنهج عن طريق الأشخاص المشتركين في هذه العملية، وبذلك يشكل صنع القرار العنصر الرئيسي لأحداث تلك الوظائف السابقة للمنهج وتعتبر مهام صنع القرار معقدة وذلك راجع إلى طبيعة تلك المهام من جهة وإلى عدد الأشخاص المشتركين. وتحتاج تلك التعقيدات إلى هندسة إنسانية ذكية Intelligent Curriculum Engineering حتى يمكن إجراء تلك الوظائف بفاعلية كبيرة وإتقان.

ومن ثم فإن عنوان "هندسة المنهج" يُستخدم ليمثل كلاً من النظام ودينامياته الداخلية.

وتتكون هندسة المنهج من كل العمليات الضرورية لجعل نظام المنهج وظيفياً في المدارس. ويمثل مديرو المدارس وموجهوا المناهج المهندسين الرئيسيين في نظام المنهج. ويمكن أن يساعد هؤلاء طاقم من الاستشاريين من خارج نظام المدرسة. ويقوم المهندسون للمنهج بتنظيم وتوجيه تناول المهام والعمليات المختلفة التي ينبغي أن تستمر بالنسبة للمنهج تخطيطه، وتنفيذه في الفصول الدراسية خلال البرنامج التدريسي؛ ومن أجل تقويمه ومراجعته وتطويره في ضوء البيانات التي تم تجميعها من خلال التقويم. وهكذا فإن هندسة المنهج تشتمل على مجموعة الأنشطة الضرورية لإبقاء منهج المدرسة في حالة ديناميكية.

نظم التعليم المدرسي:

تعتبر طريقة تحديد "نظام المنهج" وأدواره الموصوفة عن طريق ملاحظة مكانه بين أنظمة التعليم الأخرى طريقة مقنعة لكل من المنظرين والممارسين. ويقصد بأنظمة التعليم المدرسي كل الأنشطة الضرورية لتشغيل المدرس وصيانتها.، وتعتبر أنظمة التعليم المدرسي مجموعة تكوينات إجرائية Operational Constructs تفسر خاصية التعليم المدرسي، والتي لها خصائص داخلية يمكن تحديدها شكل (١٦).



شكل (١٦) رسم تخطيطي يمثل النظام المدرسية وتفاعلها

من الشكل:

A - نظام المنهج

B - نظام التدريس

C - نظام التقويم

AB - التفاعل بين نظام المنهج ونظام التدريس.

AC - التفاعل بين نظام المنهج ونظام التقويم.

BC - التفاعل بين نظام التدريس ونظام التقويم.

ABC - التفاعل بين أنظمة المنهج والتدريس والتقويم.

ونجد في الشكل (١٥) لغة العلاقات التي تستخدم في تفسير تداخل تلك العلاقات بين الأنظمة المختلفة للتعليم المدرسي.

وتمثل مناطق التقاطع تفاعلات نظامين أو أكثر من الأنظمة الثلاثة: المنهج، التدريس، التقويم. ويمثل هذا التفاعل الاستمرارية بين كل من المنهج، والتدريس، والتقويم. كما يؤكد القول بأنه لا توجد حدود قاطعة مميزة بين الأنظمة الثلاثة، وأن لها أغراض وأهداف مشتركة. فعلى سبيل المثال فإن تقاطع المنهج والتدريس (AB) يمثل وظائف التخطيط للتنفيذ، وتخطيط الدرس، وتخطيط المعلم – التلميذ Teacher – Pupil Planning وهذه الوظائف تسد الفجوة بين القرارات المتعلقة بما يُدرس، والقرارات المتعلقة بكيفية التدريس.

أما تقاطع المنهج والتقويم (AC) فإنه يمثل تقويم درجة تنفيذ المنهج، وتقويم استخدام المعلم للمنهج، وتقويم تنظيم المنهج، أو التغذية الراجعة للمعلومات من التقويم بهدف مراجعة المنهج. وتسد هذه الوظائف الفجوة بين القرارات التي تتخذ بشأن ما يدرس، والأحكام الصادرة بشأن القدرة على التنبؤ، وأحقية وقمة هذه القرارات.

وتمثل تقاطع التدريس والتقويم (BC) الوظائف التي تسد الفجوة بين الأنشطة المتعلقة بتنفيذ القرارات الخاصة بشئون كيفية التدريس، وتقويم تلك الأنشطة عن طريق وسائل مثل: الاختبارات التشخيصية التي يقوم بها المعلم، والتقويم الذاتي للتلميذ، وتقويم أداء التدريس، أو تقويم المواد الدراسية.

ويمت تقاطع الأنظمة الثلاثة (ABC) ذروة ميدان التعليم المدرسي. فيمثل جوانب تعلم التلميذ، والتي يهدف إليها نظام المنهج، والتي يتم البحث عنها من خلال النظام التدريسي، ويتم ملاحظتها من خلال نظام التقويم.

وبهذا تشير كل الأنظمة إلى جوانب تعلم التلميذ وكذلك تسهم هذه الأنظمة بدرجة ما في تعلم التلميذ.

نظام المنهج: The Curriculum System

إن الغرض العام لنظام المنهج كأحد الأنظمة العديدة للتعليم المدرسي، هو إعطاء إطار يمكن بواسطة تحديد ما يجب تدريسه في المدارس، وتوظيف تلك القرارات كنقاط إنطلاق لتطوير استراتيجيات التدريس. ولكي يكون هناك نظام مقصود للمنهج وثابت التخطيط على أسس علمية، تختفى عشوائية التخطيط، والمناهج المستترة غير المرئية وغير ذلك.

وبتحليل نظام المنهج يتضح خصائصه الأساسية من مدخلات، وعمليات، ومخرجات جدول (٦)

جدول (٦) نموذج نظام المنهج

المخرجات Outputs	محتوى وعمليات بقاء أو حفظ النظام	المدخلات Inputs
- منهج	- إختيار عمليات المنهج.	- الأسس التربوية.
- معارف زائدة لدى المشتركين	- إختيار مجموعة العمل.	- سمات المجتمع وخصائصه.
- اتجاهات متغيرة.	- إختيار وتنفيذ الإجراءات العملية.	- شخصيات المشتركين.
- الالتزام بالسلوك	- تحديد الأهداف الخاصة بالمنهج.	- خبرة المنهج.
	- إختيار تصميم المنهج للتخطيط والكتابة.	- مواد التخصصات.
	- إقامة أو تصميم إجراءات التنفيذ.	- القيم الاجتماعية والثقافية.
	- تصميم إجراءات تقييم ومراجعة المنهج.	

أولاً: المدخلات:

تتمثل وظيفة المدخلات فى إعطاء طاقة للمحتوى والعمليات التى تبقى على الحالة الثابتة أو المضطربة للنظام. ويقصد بالطاقة هنا بالقوة الدافعة الفكرية أو الذهنية التى تحدثها قوى متمثلة فى الأسس التربوية، وسمات وخصائص المجتمع، والشخصيات المشتركة، وخبرة المدارس بشئون المنهج، وكم المعارف المتراكمة والمصنعة فى التخصصات أو المواد الدراسية، والقيم الاجتماعية والثقافية المناسبة. ويمكن إضافة المواد التجارية، والاسقاطات Projection من الأبحاث، وبيانات الملاءمة التكنولوجية Technological Feasibility Data والحاجات والاهتمامات المحددة للدارسين.. يمكن إضافة هذه وغيرها إلى المدخلات.

تشكل المدخلات مصادر سلطة، ومصادر أفكار جديدة، وطرق عامة للسلوك فى تنفيذ وظائف المنهج. إن وظائف المنهج تنفذ على مستوى بقاء أو حفظ النظام ومن خلال حفظ النظام يجب اختيار المعلومات، والإجراءات، والقيم الملائمة من مصادر المدخلات.

ثانياً: محتوى وعمليات بقاء نظام المنهج:

يتسم أى نظام بمجموعة معروفة من الأنشطة تجعل هذا النظام يعمل ويصون نفسه.

يعتبر الاختيار الأول للمسؤولين فى السلطة لأجل التعليم هو اختيار المسرح الذى تغلب عليه أنشطة المنهج والمناخ الذى يسود على أحداث تلك الأنشطة. فعلى هذا المسرح يتم فيه تخطيط المنهج، ويتم فيه أيضاً توجيه وظائف التنفيذ. وبعد اختيار المسرح Arena والمناخ المناسب يمكن اختيار الأشخاص الذين أو كل لهم الاشتراك فى صنع القرار الخاص بالمنهج. ويلي هذه الخطوة تخطيط إجراءات العمل لتحديد أهداف المنهج، واختيار

تصميمه، وتطوير تفاصيل هذا التصميم، وكتابة المنهج، هناك إجراءات يجب تخطيطها للانتقال من نظام المنهج إلى نظام التدريس. وتمثل هذه الإجراءات خطط التنفيذ. ومن التنفيذ إلى إعداد وخطط التقويم كمخرج لنظام المنهج.

ثالثاً: المخرجات Output

يعتبر المنهج المخطط هو مخرج النظام بل هو المخرج الرئيسى الذى يمكن ملاحظته. وتوجد مخرجات أخرى مصاحبة مثل الاتجاهات والمعارف الزائدة وغيرها. إن هذه المخرجات غير مرئية ويمكن الوصول إليها بواسطة تخطيط أدوات ومقاييس ومواقف مخططة. ولاشك إن بناء تلك الأدوات والمقاييس تعد حجر الزاوية فى بناء بحوث المناهج.

النظام التعليمى (التدريس): Instructional System

جدول (٧) النظام التدريسى (التعليمى)

المخرجات	المحتوى والعمليات للمحافظة على النظام التدريسى	المدخلات
- أوجه تعلم التلميذ. - تعريف الحاجة لتغيير المنهج. - تعريف الحاجة للتغيير فى الممارسات التعليمية. - معلومات للتفسير.	- تطوير استراتيجيات التدريس بما فيها السلوك المحدد للنتائج. - تطوير استراتيجيات التلميذ - المعلم. - اختيار المواد التعليمية والأجهزة والمصادر الأخرى. - تنظيم التلاميذ. - تنفيذ الاستراتيجيات من خلال الأنشطة الممثلة فى الدراسة الفردية والجماعية. - التعليم البرنامجى - الزيارات الميدانية - الاستراتيجيات المتعلقة بالاختيار.	- المنهج - خصائص المعلم. - خصائص التلميذ. - المواد التعليمية المتاحة. - توفير التسهيلات. - المصادر المكتبية. - القيادة

يصبح المنهج فى النظام التدريسى مدخلاً رئيسياً Principal Input رغم أنه كان المخرج الرئيسى Principal output لنظام المنهج.

وتوجد اختلافات بين نظام المنهج، وبين النظام التدريسى، فبينما يهتم نظام المنهج بتخطيط الوجبة المعلوماتية، وما تتضمنها من خبرات تعليمية لتحقيق الأهداف المتعددة المطلوبة تحت اشراف المؤسسة التعليمية، يهتم النظام التدريسى من جانب بطبيعة تقديم المعلومة تقديمياً يؤثر المدارس المتعلم باستخدام استراتيجيات وطرائق تدريسية تثير القدرات والمهارات العقلية للدارس المتعلم لتتحول المعلومة إلى سلوك وتفكير، وبناء معرفية، وقيم وأنماط سلوك. وعلى الجانب الآخر تضمن الوجبة المعلوماتية المقدمة فى صورة درس، أو محاضرة، أو درس عملى الأهداف المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية المطلوبة التى تمثل العناصر الأساسية فى كل وجبة معلوماتية.

النظام التقييمى: The Appraisal or Evaluation System

يصمم النظام التقييمى ليكون خطة تحمل بيانات تغذية رجعية لكل من النواتج وعمليات نظام المنهج والنظام التعليمى ومن ثم تشكيل الحركة الديناميكية للتغذية الرجعية وتصحيح العمليات المدرسية الأساسية ولنظام التقويم عدة وظائف منها خدمة النظام الإدارى ونظام الخدمة الطلابية.

تأتى مدخلات نظام التقويم من كل من نظام المنهج والنظام التدريسى بالإضافة إلى المعرفة بعملية التقويم وتقود المخرجات إلى نظام المنهج والنظام التدريسى لتحقيق الحركة الديناميكية للتغذية الرجعية وتطوير العملية التعليمية عموماً والمدرسة خصوصاً.

ومعروف ان نظامنا التعليمي نظام عالى المركزية ومن ثم أى اقتراح أو رغبة فى التغيير لابد وأن تصدر من صاحب القرار وهى الإدارة المركزية والوزير. غير أن ما أشار إليه بوشامب يتمثل فى اختيار هيئة مركزية من المتخصصين فى المناهج مع المسؤولين لتكون المسئولية رئيسية عن التصرف والقيادة فى تخطيط المنهج وقد يضاف إلى هذه المجموعة ممثلين عن معلمى الفصول الدراسية والمديرين والإداريين خارج جماعة الاستشاريين وكذلك ممثلين من المواطنين العاديين وينتظم هؤلاء فى صورة للجان موضوعات لإعداد كتب مرشدة فى المناهج أو توجيهات فى المنهج للموضوعات المحددة المقصودة والمطلوبة. وتميل كل لجنة إلى العمل المستقل على اعتبار أن المنهج ككل يعتبر تجميعاً لمذاكرات الموضوعات المنفصلة أو نشراتها وعادة ما يوضع جدول زمنى لمراجعة الكتب المرشدة كل ثلاث، أو أربع، أو خمس سنوات وتتفرق اللجان عندما تتم مهمة التخطيط، ويتم تكوين لجان جديدة فى وقت المراجعة التالية هذا جائز فى المدن والمراكز الحضرية الكبرى.

جدول (٨) نموذج النظام التقييمي

المدخلات	المحتوى والمعلومات للمحافظة على النظام	المخرجات
- المنهج - البيانات الخاصة بالنظام التعليمي - وضع طرق للتقدير للتلاميذ - مهارة البحث - مواد الاختبار	- اختبار التحصيل - نظام التسجيل - جمع المعلومات عن تنفيذ المنهج. - جمع المعلومات عن كفاءة المعلم. - جمع معلومات عن الحاجة لتطوير المنهج. - التقرير عن تقديم التلميذ - البحث عن المشاكل المحددة. - ترجمة العمليات المدرسية الخاصة بالتعليم المدرسي.	- المعلومات عن تطوير وتغيير المنهج. - المعلومات عن تحسين العملية التعليمية. - المعلومات عن التفسيرات المختلفة.

لما فى الأحياء الصغيرة ذات المدارس الصغيرة، فقد وجد هناك مزيد من الإمكانيات للخطط أو المشروعات التنظيمية حيث يمكن إشراك مهندسى المنهج مع أفراد كل مهنة وممثلى المواطنين المختارين. والغرض من ذلك خلق مؤسسات أو هيئات تنظيمية تودى الوظائف التى يجب أن تتم على نحو أفضل. وعادة يرأس جماعات تخطيط المنهج مجلس للمناهج أو لجنة تقويم بتكبير العمل وتيسيره. وللمجلس سلطة تنظيم الجماعات وإعادة تشكيلها حسب الخبرة.

أشار بوشامب فى احد الدراسات المتعلقة بأشار ونتائج هندسة المنهج فى أحد أحياء المدارس الابتدائية فى ولاية إلينوى Illinois حيث تم تنظيم كل المعلمين فى لجان تعمل بعضها رأسياً والأخرى أفقياً. واللجان الرأسية التى تتشكل من معلمين يمثلون كل الصفوف الدراسية، يوكل لكل منها موضوع أو مادة معينة، أما اللجان الأفقية فكانت مشكلة على مستوى الصف الدراسى وتحددت مسئوليتها فى دراسة الربط الأفقى للمناهج بين المواد الدراسية وتعمل كل من اللجان الرأسية والأفقية تحت رئاسة مجلس المناهج الذى يتكون من رؤساء اللجان الرأسية والأفقية وبهذا النظام يصير المنهج جاهزاً للمراجعة كل عام دراسى.

ولكى يكون لتخطيط المنهج فعالية كبيرة يمكن تشكيل مجموعات مناهج ولجان متنوعة من مجموعات دراسية، وأخرى مجموعات مناقشة، واستشارية، ومجموعات قيادية، ولجان موضوعات على مستوى الصفوف، ولجان على مستوى النظام، ولجان مدارس، ولجان منسقة... الخ ويتم تشكيل هذه المجموعات واللجان وتفرقها وإعادة تشكيلها حسب الحاجة إلى ذلك.

وتكون المهام الأساسية هي: طلب وتلقى المعلومات، تنقية وتنظيم المعلومات، خلق افكار لتطوير المنهج، وانتقاء تصميم منهج، وكتابته، والتحقق من الربط الرأسى والأفقى ثم تقديم المنهج للسلطة صاحبة القرار للقبول والموافقة. من المفضل – بل من الضرورى – اشراك المعلمين فى عملية التخطيط لأنهم المنفذون الفعليون للمنهج ومن ثم يكون رضاءهم منبعث من أن ما تم تخطيطه ليس مفروضاً عليهم بل هم الذين ساهموا فى هذا التخطيط.

الفصل السابع

دور المنهج في استدخال القيم

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

الفصل السابع

دور المنهج فى استدخال القيم

تخصص هذا الفصل فى إبراز دور المنهج لتشكيل سلوك الفرد الدارس واستدخال القيم لتصبح موصفة فى السلوك. كما يبرز دور المنهج فى بناء الجهاز القيمى فى الفرد ليصبح ضميراً يصرخ فى داخل الفرد وفكره بالالتزام بالقيم والابتعاد عن اقتراف الآثام والمعاصى. وعندما نشير إلى المنهج نقصد به المنهج فى مرحلة التخطيط، والمنهج فى مرحلة التنفيذ حيث تستخدم استراتيجيات تدريسية تصطبغ القيمة فى رحلتها إلى داخل أعماق الإنسان لترتبط بجهازه العصبى وتظهر فى المواقف السلوكية المناسبة.

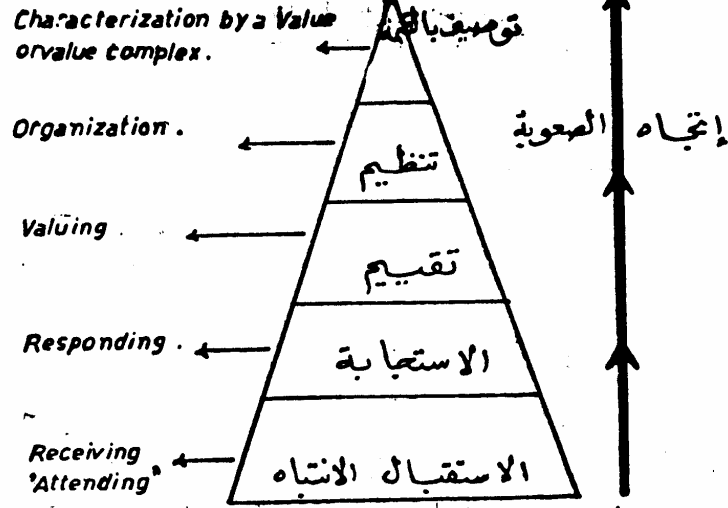
إن تربية وجدان الإنسان تربية قيمية وجمالية تجعله يسمو ويتعالى عن الصغائر ويبتعد عن ارتكاب الكبائر أيضاً... ويصير مرهف الحس مستجيباً لمساعدة الغير، وعاملاً بناء مبدعاً فى مجتمع الفضيلة.

لقد يسرت دراسة بلوم وزملاؤه لتصنيف الأهداف التربوية مداخل إنماء القدرات المعرفية ومهاراتها العقلية الخاصة بالميدان المعرفى، كما أثارت دراسة كراثول وزملاؤه Krathwol et al الطريق لبناء سلوك وشخصية الفرد واستدخال القيم واتصافها فى البناء القيمى الداخلى للفرد ونماء الضمير. وتضم عملية الاستدخال Internalization انماء الميول، والتقدير، والاتجاهات، والقيم وتوصيفها فى سلوك الإنسان.

وقبل الاسترسال فى عرض متضمنات الميدان الوجدانى ودوره فى بناء سلوك الإنسان وشخصيته، يجب التنويه بالفروق بين القيمة Value والاتجاه Attitude ورغم أن هذه الفروق يصعب إدراكها فيحدث الالتباس

والحيرة فى سلوك فرد يستخدم الشعارات والمثاليات التى تظهر فى صورة قيم، وفى حقيقة الأمر فإن سلوك الفرد يحكمه اتجاهات وليس موصوفاً بالقيم ولتوضيح ذلك نتصف القيمة بالعمومية التامة، أى أنها (القيمة) تظهر فى السلوك فى أى موقف من المواقف بصرف النظر عن المكان والزمان والأشخاص أما الاتجاه فإنه يرتبط بالموقف أو بالشخص أو بالزمان الحادث كمؤثرات لظهور الاتجاه. فإن ظهر المثير ظهر الاتجاه وخصوصاً السلبى المرتبط بالمثير، أما إذا لم يظهر المثير فإن الاتجاه الموجب يكون هو السائد والظاهر فى السلوك.. والاتجاه الموجب باخذ مظهر القيم والمثل العليا ومن ثم فإن الاتجاه له بعدان: ايجابى، وسلبى أما القيمة فهى احادية الاتجاه ونأخذ صورة المثل العليا فى السلوك. أما القيم المريضة فلا بد من علاجها بعوامل التربية المختلفة لتصير قيماً موصفة فى السلوك ومطلوبة.

إن تحليل بعض المصطلحات العامة المستخدمة مثل: الميل Interest الاتجاهات Attitude، التقدير Appreciation، القيمة Value تظهر كل منها على أنها تتضمن عديداً من المعانى. وباختيار مدى المعانى لأى مصطلح منها، وكذا مقارنة هذا المدى فى بناء وتركيب التصنيف، يلاحظ أن كل مصطلح من تلك المصطلحات ياخذ معانى مستمرة فى شريحة قطاع كما يظهرها الشكل (١٧) فى التصنيف العاطفى للأهداف.



شكل (١٧) مراحل عملية الإستدخال وطبيعتها

عملية الإستدخال وطبيعتها

لا تعتبر طبيعة وصف عملية الاستدخال تحصيل حاصل لنظرية أو لوجهة نظر. كما انها (عملية الاستدخال) لا تشكل مفهوماً جديداً بل هي عبارة عن مزيج من المفاهيم القديمة المقيدة ويعرف English and English عملية الاستدخال بانها عملية التكيف والتوافق مع شئ، وأقلّمته خلال العقل والجسم كما انها عملية تبنى الفرد أفكار الغير وجعلها كما لو كانت أفكاره هو، وممارساته ومستوياته، أو هي عملية تبنى قيم فرد أو مجتمع آخر.

ويلخص تعريف English and English الجانب الأكبر من عملية الاستدخال، ولكن بصورة مصغرة أو تقريبية. وتظهر عملية الاستدخال من خلال التصنيف على درجات متفاوتة معتمدة على المدى الذى يوجد فيه تبنى قيم الغير. وينظر إلى عملية الاستدخال فى التصنيف على أنها العملية التى من خلالها يوجد أو لا يوجد تبنى غير كامل أو مهياً عند ظهور السلوك الظاهر ثم يحدث التبنى بعد ذلك بصورة أكمل.

وأظهر English and English قرب هذا المصطلح الخاص بالاستدخال بمصطلح آخر يعرف بالتطبيع الإجتماعى Socialization والتي تستخدم كثيراً كمرادف يعطى المعنى ويطابق السلوك الظاهر بدون ضرورة تقبل للقيم. لقد عرفوا عملية التطبيع الاجتماعى على انها "العملية التى بها يكتسب الشخص حساسية لمثيرات اجتماعية، وبها يتجاوب الفرد مع، ويسلك مثل الآخرين فى مجموعته. أو الموجودين معه فى المجتمع وفى إطار ثقافته^(١) وأشاروا أيضاً إلى أن هذه العملية (التطبيع الاجتماعى) تكون الجزء الأكبر من اكتساب الشخصية.

ويساعد مفهوم العالمان السابقان لعملية التطبيع الاجتماعى على تكوين نسبة من محتوى الميدان العاطفى وجزء كبير من عملية استدخال القيم. ولما كانت عملية التطبيع الاجتماعى تفسر على انها "الحساسية لمثيرات اجتماعية" فيجب ان تفسر تفسيراً دقيقاً طالما أن هذه الحساسية يمكن توجيهها إلى دراسة الفنون وايضاً إلى سلوك الآخرين.

ويقترح هذا التعريف الاستعداد لاستقبال عناصر الثقافة كقوة ضابطة لانفعال الأفراد. أن عملية الاستدخال للقيم السائدة والمتسلطة فى توجيه السلوك تصف مجموعة الأهداف المعاصرة. وبرغم كون المدرسة مؤسسة لها دور فى تنمية الفرد، وتغيير الثقافة إلا أنها ليست المؤسسة الوحيدة المسئولة عن عملية تكيف الفرد وتوافق مع بيئته ومجتمعه.

وباعتبار أن مصطلح استدخال القيم فى الذات يقصد منه عملية اكتساب القيم والاتجاهات فتكون اشمل من عملية التطبيع الاجتماعى التى يرجع لها نمط القيمة المعاصرة فى المجتمع. ولما كانت عملية النمو تظهر من الداخل كما هو معروف ومسلم به قديماً، فإن مصطلح الاستدخال يشير

^(١) English and English P. 272 – 508.

إلى هذا النحو الداخلى الذى يأخذ مكانه طالما كان هناك قبولاً من قبل الفرد للأتجاهات والمبادئ وأنماط السلوك، والوازعات والروادع التى تشكل جميعها مجموعة الأحكام القيمية لتقرير سلوك الفرد^(١).

ويتخذ هذا النمو بطرق مختلفة. وأحد هذه الطرق يأتى عن طريق الاستفادة بعائد الخبرات العاطفية المتزايدة. كما فى المستويات المنخفضة لتنظيم الاستدخال من تصنيف الميدان الوجدانى، حيث يوجد فيها قدر ضئيل من العاطفة. وإلى هذا الحد يكون الفرد قد حصل على مجرد استقبال للظاهرة. أما فى المستويات المتوسطة، فتكون الإستجابة العاطفية جزءاً مميزاً للسلوك من خلال استجابة الفرد بفاعلية. وبينما يصبح السلوك مذوّت (أى مستدخل فى الذات) تماماً وبصورة روتينية، تقل العاطفة ولا تصبح جزءاً عادياً لمعظم الاستجابات.

وكلما اتجه الفرد من المستويات العليا إلى السفلى من التصنيف كلما أدى الانضباط الخارجى للبيئة إلى انضباط داخلى للفرد وفى المستوى السفلى من نهاية التصنيف.

يصير الانضباط الداخلى منحصراً فى توجيه الإنتباه للفرد اما فى أغلبية المستويات الدنيا منها فتحدث الانضباط الداخلى استجابات مناسبة ولكن عن طريق توجيه سلطة خارجية. ويحدث الانضباط الداخلى عند المستويات العليا استجابة مناسبة رغم عدم وجود السلطة الخارجة او غيابها. كما أن هذه الاستجابات تتم رغم وجود العقبات والحواجز.

ويفترض وجود متصل إستدخالى Internalization Continuum متعدد الأبعاد فى نمو الفرد. ومن المسلم به أن يكون هذا المتصل مبتدئاً من البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد. ويتم الانتقال الانضباطى

^(١) Good P. 296.

من الخارج إلى الداخل. ويوجد محتوى عاطفى يزدد فى نقطة معينة على المتصل كما توجد الجوانب الشعورية فاللاشعورية والجوانب المعرفية الخاصة بالمكونات الاتجاهية للتصنيف.

ويمكن تعريف أى متصل Continuum تعريفاً دقيقاً إذا كان هذا المتصل موحد الأبعاد ولكن يبدو من الأرجح عدم تقدير الظواهر العاطفية لمتصل موحد الأبعاد. وحتى وقتنا الحاضر يمثل مصطلح الذكاء Intelligence مفهوماً جديداً رغم أنه يختلف عليه النقاش حول تعدد أبعاده. ويرجى أن تكون عملية الاستدخال فى الذات أساساً نافعا لهذا التركيب رغم احتمال تعدد أبعادها. ويشير فرويد إلى أن مفهوم الذات العليا يأتى من أخذ الطفل لصورة أبية ويقوم باستدخالها فى نفسه ليشكل ذاته العليا كطريقة لإيجاد حلول له تجاه الضغوط ومطالب ومقتضيات Exigencies الظروف فى حياته بالبيئة التى يعيش فيها. ويشير فرويد أيضاً إلى أن المجتمعات الكبرى والمؤسسات المختلفة مثل بيوت الدين، الحكومة، والجيش يمكن أن تحل محل الصورة الأبوية لإعطاء نمط السلوك المطلوب وخصوصاً فى مرحلة المراهقة التى تحتاج إلى سلطة قادرة وكذا قدرة علمية لتوجيه الذات تجاه ما يصادف المراهق من مشكلات وصراع. ويمكن إضافة المدرسة إلى هذه القائمة من المجتمعات أو المؤسسات لتقوم بدور الصورة الأبوية لتعديل نمط تنويع القيم. وتتوسع المدرسة فى توضيح الذات العليا بأعطائها نماذج إضافية للتلميذ لتحل محل السلطة والعلاقة الأبوية، كما تؤدي أى مؤسسة تستخدم وسائل أخرى ونماذج لإعطاء نماء الاتجاهات والقيم فى أسلوب التعامل فى الحياة. ولذا فإن مصطلح الاستدخال كما استخدمتها Pitts عند وصفه لنماء الذات العليا يشير إلى طريقة النظرة فى عملية الاستدخال بحيث تتلاقى مع الأسلوب المستخدم فى التصنيف^(١).

(١) Pitts 887.

واستخدم Kelman مصطلحاً في وصف نظرية تغيير الاتجاه. وتبرز ثلاث عمليات مختلفة هي: الإذعان Compliance، التقمص أو توحيد Identification، الاستدخال Internalization وهذه العمليات لها تأثير كبير في عملية التكيف والتوافق للفرد مع بيئته.

ويقصد بالإذعان إنها عملية تظهر عندما يقبل الفرد ضغطاً من قوى أخرى خارجية. وفي قبوله هذا يأمل تحقيق رد فعل مقبول من شخص آخر أو من مجموعة أخرى يعيش معها وبذلك فإن تبنيها للسلوك المغري هذا يكون غير راجع إلى إيمانه واعتقاده به، ولكن لتوقعه في تحقيق ثواب، أو مساندة، أو لتجنب عقاب معين أو عدم موافقة على الآراء أو السلوك.

ويعتبر التقمص أو التوحيد عملية يقوم فيها الفرد بقبول مؤثر أو يقع تحت تأثير سلطة برغبة منه في إقامة علاقة مرضية مع شخص آخر أو الحفاظ على تلك العلاقة معه أو مع جماعة أخرى (مثل المدرس أو سلطة مدرسته) ويعتقد الفرد في استجابات ويؤمن بها لدرجة أنه يتبناها من خلال تقمصه وتوحده معه (أو معهم). ويشعر الفرد بالرضا عند تقمصه هذا وتوحده في السلوك مع الغير.

أما عملية الاستدخال فيقصد بها تقبل الشخص لتأثير الغير عليه بسبب اغراء معين يرتضيه في سلوكهم وهذا الإغراء يعتبر جوهر الأفكار والأفعال المجزية. ويقوم الفرد بتبني السلوك المغري لانسجامها مع جهازه القيمي فتتكامل مع قيمه هو. ويتوقف الرضا في عملية الاستدخال على مضمون السلوك الجديد.

يستخدم التصنيف مصطلح الاستدخال ليضم ثلاث مصطلحات خاصة بـ Kelman موضعاً إياها كمراحل مختلفة في عملية الاستدخال. والإذعان عند Kelman تكون في المرحلة المبكرة والأولى في

نظام التذويب التي عندها يذعن التلميذ لتوقعات دون أن يلتزم بها. والتقمص أو التوحد عند Kelman أبعد من عملية التذويب ولذا تعامل في المراحل المتوسطة للتنظيم. وعند هذه النقاط يستجيب الفرد للسلوك المرغوب حاصلًا على بعض الرضا من هذه الاستجابة ومتقبلًا للقيم المتضمنة في السلوك. وكما يشير إليها Kelman بأنها مقنعة واستخدم العالم السابق مصطلح الاستدخال ليشير إلى نهاية عائد العملية التربوية والاستدخالية حيث يكون قد قبل الشخص قيمًا واتجاهات وميولًا معينة في نظام ذاته، ويكون الفرد موجهًا بصرف النظر عن المراقبة أو الإشراف Sarveillance من شخص مؤثر مثل المدرس أو الناظر أو الآخرين. ويعمل الشخص كما يحلو له لأن عمله هذا يعطيه إشباعًا. وكما هو متوقع يكون هذا النوع من السلوك الموصوف في قمة نهاية التصنيف. وعندها يوصف الشخص بأنه مستجيب مع الالتزام ويستجيب له، وقابلًا للقيمة ومتضمنًا إياها في ذاته، ومنظمًا لها في نظام قيمه التي توجه وترشد سلوكه.

يستخدم التصنيف اصطلاح الاستدخال بمفهوم أوسع وأشمل من استخدام Kelman.

عملية الاستدخال المستخدمة في التصنيف:

تبدأ عملية استدخال القيم عندما ينشغل انتباه التلميذ ببعض الظواهر والخصائص - وخلال انشغاله هذا بها، فإنه يميزها عن القيم والصفات والظواهر الأخرى في مجال إدراكه. وعن طريق توضيح الاختلافات بينهما وبين الأخرى تأتي عملية البحث عن الظاهرة ويرتبط بها عاطفيًا ويقدرها. وهذه الاستجابة تكون متكررة بدرجة كافية إلى الحد الذي يتفاعل معها أو ماشابها تعاملًا تلقائيًا وطبيعيًا. وأخيرًا فإن القيم تتشابه وتكون

علاقات ببناء أو تركيب قيمي أو مع وجهة نظر العالم المحيط أو تجاه معيار معين.

ومن هذا الوصف المستخلص يمكن النظر إلى عملية استدخال القيم على أنها تمثل تعديلاً مستمراً للسلوك في البداية للظاهرة وحتى نظرتها الشاملة على الحياة والتي تؤثر على كل أفعاله وقراراته فيما بعد.

وبينما يبدو وصف العملية مقنعاً بدرجة معقولة، يتطلب تصور مراحل وأقسام التصنيف، إن الحدود الفاصلة بين الأقسام تعتبر مراحل تحول يتطلب إضافة محتوى جديداً ونوعاً جديداً من الأنشطة. تعتبر حدود الأقسام فرضية.

وتعتبر عملية الوعي Awaenness للمثيرات أول خطوة لمبادرة واستثارة السلوك العاطفي كما تعتبر سياق وجوهر هذا السلوك العاطفي ومن هنا يكون القسم الأدنى في التصنيف هو قسم الاستقبال Receiving وهذا بدوره يكون مقسماً إلى ثلاثة أقسام فرعية تبدأ بمستوى الوعي Awarenes Level والتي فيها يكون انتباه الفرد قد أوشك على الانجذاب نحو المثيرات ويمثل الاستعداد للاستقبال Willingness to Receive القسم الفرعي الثاني وفيها يصف الحالة التي فيها يكون الفرد قد نجح في التمييز بين المثيرات واختلافها عن بعضها البعض. ويكون أيضاً مستعداً للانتباه والإنجذاب نحوها. وفي عملية الاختيار وانتقاء الانتباه Controlled of Selected Attention (وهو القسم الفرعي الثالث من هذا القسم) يكون الفرد مشدوداً إلى مثيرات ومتيقظاً لها شكل (١٨).

وفي القسم الثاني يقع قسم الاستجابة Responding، وفيها يدرك الفرد كمستجيب للمثيرات العاطفية استجابة متماسكة غير متناقضة وفي أدنى هذا القسم يقع الانزعاج والقبول للاستجابة

Acquiescence in Responding ويكون فيها الفرد مجرد مستجيب لتوقعات وفيها يستجيب لاستجابات متزايدة لضغوط داخلية (مثل نظريته الثقافية لفن جديد ويقوم بعمل التظليل وتوقيع الألوان، أو يكون واقعاً تحت تأثير ميله إلى دراسة المشكلات الاجتماعية... الخ) ويلى هذا القسم الفرعى من المستوى الثانى الممثل فى الرضا فى الاستجابة Satisfaction in Response وفيها يستجيب الفرد عاطفياً لأنواع من النشاطات المختلفة.

وإلى هذا المستوى يكون قد فرّق بين المثيرات العاطفية، وبدأ فى البحث عنها والارتباط بها عاطفياً وإلى تقديرها تقديراً فعالاً. وباستمرار التمييز وإدراك الفروق يقع القسم الثالث وهو مستوى التقييم Valuing أو تقدير القيمة الذى فيه يصف عملية الاستدخال للقيم وصفاً دقيقاً متزايداً وعندما يصير سلوكه متماسكاً خالياً من التناقضات وعنده يضمن القيمة فى ذاته. ويقع فى هذا القسم قبول القيمة Acceptance of Value ثم تفضيل القيمة Preference for a Value بحيث تجعل النشاط مرغوباً وساراً، ثم الالتزام بالقيمة Commitment.

وبينما يستدخل الدارس قيماً استخدالاً مستمراً، فإنه يقابل موافقاً ترتبط بأكثر من قيمة واحدة وهذا الأمر يتطلب منه تنظيم القيم وتضمينها فى جهاز تنظيمى قيمى خاص به. وحيث أن متطلبات استدخال القيم تبدأ من مرحلة الإدراك لها فإن قسم التنظيم Organization ينقسم إلى قسمين فرعين:

الأول: هو إدراك القيمة Conceptualization، مثل الرغبة فى تقييم الأعمال الفنية الحسنة. واستنتاج الافتراضات الأساسية لمواثيق الشرف الأخلاقية code of ethics، الفرع الثانى لهذا القسم هو تنظيم الجهاز القيمى وجعل التخصص المعين قيمه مساندة (مثل جعل الفن هواية سائدة.. الخ).

وأخيراً فإن العمليات الخاصة بالاستدخال للقيم والتنظيم يصل إلى نقطة عندها يستجيب الفرد استجابة ثابتة مستمرة لمواقف القيمة Value-Laden Situation مع مجموعة قيمه المستدخلة في الذات وتركيبها في نفسه ونظرة العالم نحوها. ويصف التصنيف هذا السلوك بالتوصيف عن طريق القيمة أو عن طريق قيمة مركبة Characterization by a Value or Value Complex ويتضمن هذا القسم: الوضع المعمم Generalized Set (مثل رؤية جميع المشكلات في سياقات جوانبها الأخلاقية، أو الاستعداد لمراجعة الأحكام وتغيير السلوك في ضوء الشواهد الموجودة) وعملية التوصيف Characterization (مثل تنمية فلسفة ثابتة غير متناقضة في الحياة) هي نهاية التصنيف ويمكن وضع التصنيف كما يلي:

يمتد تفسير مفهوم "ميل" على طول الطريق من حيث يكون التلميذ واعياً aware بوجود الظاهرة إلى حيث السلوك الداعي إلى البحث عن الظاهرة. أي تمتد الأهداف من الشعور بالوعي Awareness إلى تفضيل القيمة Preference for a Value كما في الشكل.

ويأخذ خطوات الميل Interest ما يلي من الأقسام وتحت الأقسام:

الاستقبال Receiving	[	Awareness	١- الشعور بالوعي
		Willingness to receive	٢- الاستعداد للتقبل
		Controlled or Selected Attention	٣- الانتباه المحكم أو المختار
الاستجابة Responding	[	Acquiescence in Responding	٤- الإذعان أو قبول الاستجابة
		Willingness to Respond	٥- الاستعداد للاستجابة
		Satisfaction in Response	٦- الرضا في الاستجابة
تقييم Valuing	[	Acceptance of Value	٧- قبول القيمة
		Preference for a value	٨- تفضيل القيمة

الصفات الشخصية Characterization from by value	التنظيم Organization	التقييم Valuing	الاستجابة Responding	الاستقبال الانتباه Receiving
0.0	1.0	2.0	3.0	4.0
Characterization	Generalized system	Commitment	Substitution in Response	Willingness to Receive
الصفات الشخصية	النظام العام	التزام	الاستجابة	الاستقبال الانتباه
0.0	1.0	2.0	3.0	4.0
Characterization	Generalized system	Commitment	Substitution in Response	Willingness to Receive
الصفات الشخصية	النظام العام	التزام	الاستجابة	الاستقبال الانتباه

شكل (١٧) تصنيف الميدان الوجداني ومراحل تكوين الميول، التقدير، الاتجاهات، وتكوين القيمة، والتوافق (التكيف)

ومن هذا يتضح أن هدف "الميل" يأخذ مساراً يتضمن فيه قسم الاستقبال Receiving، الاستجابة Responding، وقسمين فرعيين من قسم التقييم Valuing كما أنه من الواضح - كما في الشكل - أن المفهوم "ميل" يصف السلوك المتضمن في المستويات المنخفضة من التصنيف. ونادراً ما يفسر الميل في صفة للسلوك على أنه التزام Commitment .

ويفسر مفهوم التقدير Appreciation على أنها ترجع إلى ذلك السلوك البسيط الذي فيه يكون الفرد مستعداً للانتباه إلى جوانب معينة من الظاهرة موضوع الدراسة، وبالنسبة إلى شعوره بالاستجابة إلى بعض المثيرات، أو لإظهاره تفضيلاً معيناً أو مثيرات معينة، ولهذا لا يفسر التقدير على أنه متضمن السلوك على مستويات منخفضة من التصنيف ولا على مستوياته العالية. ويمتد المسار الذي يمر بمراحل التقدير في شريحة مستمرة تظهر متضمنات ومقدار امتداد معانيها وهي:

- | | | |
|-------------------------|---|---|
| الاستقبال
Receiving | [| ١- الانتباه المحكم أو المختار
Controlled or Selected Attention |
| | | |
| الاستجابة
Responding | [| ٢- الإذعان أو قبول الاستجابة
Acquiescence in Responding |
| | | ٣- الاستعداد للاستجابة
Willingness to Respond |
| | | ٤- الرضا في الاستجابة
Satisfaction in Response |
| | | |
| تقييم
Valuing | [| ٥- قبول القيمة
Acceptance of Value |
| | | ٦- تفضيل القيمة
Preference for a value |

وبالمثل حينما نختبر امتداد المسار للتفسيرات المعطاة بمفهوم الاتجاهات Attitudes؛ القيمة Value، في الأهداف التربوية فإنها تمتد من

المواقف التي يتوقع من التلميذ أداء سلوك معين، وخصوصاً عند شحنه بشحنة عاطفية معينة من الحماس أو الاشمئزاز.. أو الحب.. الخ عندما يقوم بعملية الاتصال مع الآخرين.

ولهذا تمتد الخطوات من الاستعداد للاستجابة Willingness to Respond حتى مرحلة الإدراك بالقيمة Conceptualization of a Value وفيما يلي المراحل التي يمتد فيها مسار الاتجاه Attitude والقيمة Value:

- | | | | |
|-------------------------|---|------------------------------|------------------------|
| الاستجابة
Responding | [| Willingness to Respond | ١- الاستعداد للاستجابة |
| | | Satisfaction in Response | ٢- الرضا في الاستجابة |
| التقييم
Valuing | [| Acceptance of Value | ٣- قبول القيمة |
| | | Preference for a value | ٤- تفضيل القيمة |
| | | Commitment | ٥- الالتزام |
| التنظيم
Organization | [| ٦- الإدراك بالقيمة | |
| | | Conceptualization of a Value | |

ويمتد مفهوم التكيف Adjustment في معناه ابتداء من أداء الدور البسيط للسلوك في موقف اجتماعي متفاعل حتى العلاقات بين جوانب نظرة الفرد في الحياة ولهذا يوضح الخط الذي يمتد في معناه من الاستعداد للاستجابة Willingness to Respond حتى التوصيف Characterization وفيما يلي امتداد مفهوم التوافق أو التكيف:

التوافق (التكيف) Adjustment

الاستجابة Responding	[	Willingness to Respond	١- الاستعداد للاستجابة
		Satisfaction in Response	٢- الرضا في الاستجابة
تقييم Valuing	[	Acceptance of Value	٣- قبول القيمة
		Preference for a value	٤- تفضيل القيمة
		Commitment	٥- الالتزام
تنظيم Organization	[		٦- الإدراك بالقيمة
		Conceptualization of a Value	
		Organization of a Value System	٧- تنظيم الجهاز (النظام) القيمي
توصيف القيمة Characterization by Value or Value Complex	[	Generalized Set	٨- الوضع المعمم
		Characterization	٩- التوصيف

وتجدر الإشارة إلى أن جميع المصطلحات والسياقات المتشابهة في معانيها على امتداد التصنيف تكون مستمرة. كما يمكن إحلال مصطلح أو سياق محل آخر على هذا الامتداد.

ويشير التكيف Adjustment في معظم الأحيان إلى أنواع السلوك المعقد الموصوف في المستويات العليا للتصنيف بينما يشير (الميل) إلى معنى متضمن في السلوك المميز في النهاية الدنيا.

علاقة عملية الاستدخال بنماء الضمير

The Relation of Internalization to the Development of Conscience

Socialization يتضمن الميدان العاطفي عملية التطبيع الاجتماعي

التي لها الأثر في نماء السلوك والتحكم فيه.

إن عملية الشعور كما عرفها English & English هي عملية التكامل الوظيفي لنظام القيم والأخلاق للشخص.. وأن الذات العليا -Super-ego كما هي مفهومة في التحليل النفسي على أنها الصفة الجوهرية للشعور والوعي. ويعرف نماء الذات العليا على أنها دمج المستويات الأخلاقية للمجتمع في داخل الفرد. وعملية التنويع إذن تدل على دمج المستوى الأخلاقي في الذات وتعتبر عنصراً حرجاً لنماء الذات العليا وفي نماء الضمير. ولذا يجب أن تصف مستويات التصنيف المستويات اللاحقة لوضع الأهداف بحيث تكون مناسبة لنماء الذات العليا. ويشير تعريف أنجلش وأنجلش للتكامل الوظيفي للنظام، ومراعياً الأهمية الجوهرية للأقسام العليا للميدان العاطفي وتكامل وعلاقات قيم الفرد في نظام القيم الأخلاقية.

ويعمل التصنيف هنا على اختبار مقارنة مستويات نماء الضمير والذات العليا اجرائياً ومقارنتها بما هو مسلم بها نظرياً، وما هو معروف. عن الذات العليا ونماء الضمير في الدراسات النظرية. وليس بالضرورة توقع غياب انسجام إحداها بالأخرى (بين مراحل النمو والتصنيف) طالما أن مراحل النمو تصف نوع المراحل (سواء كانت مرغوبة أو غير مرغوبة) الموجودة فعلاً، بينما يهتم التصنيف فقط بصياغة المدرس للأهداف صياغة إيجابية. وبالرغم من ذلك فإنه إذا حدد الفرد الجوانب الإيجابية لمراحل النمو، فإنه يتوقع بعض التوافق والانسجام بين مراحل النمو والتصنيف.

وجد كل من Havinghurst, Peck بعد الدراسة الأخلاقية لبراري Moral - Character Study. خمسة أنواع أو مراحل لنماء الخلق وهذه المراحل تتبع وتطابق تماماً النضج النفسي الاجتماعي التي سبق لفرويد وصفها في نماء الشخصية وأطلق عليها أسماء وأنواعاً أخلاقية: النفعية، التطابقية، الشعور غير المنطقي، الحب المنطقي للآخرين.

والنوع اللاأخلاقي يتميز بانعدام القدرة على التحكم النفسى عند مجابهة المواقف الاجتماعية وهو شائع مع الأطفال وهذا النوع لا يمثل هدفاً تعليمياً فى مرحلة اقل من مستويات التصنيفات.

أما النوع النفعى فينسجم إلى حد تجنب عقوبة الكبار أو عدم موافقتهم. فإذا كانت العقوبات مؤثرة بدرجة كافية، فقد يستدخل شعور المنع مع موجّهات أخلاقية غير إيجابية فى الذات. وتقترح عملية المقارنة بين أقسام التصنيف بأن الفرد قد يصل إلى مستوى أبعد من المستوى الأول والخاص بالاستقبال Receiving طالما أن المنع قد سبب اختلافاً فى خصائص الموقف بالقدر الذى يستطيع التجاوب معهم. وأن انسجام الفرد لتجنب العقوبة أو عدم الموافقة يكون مكانها فى المستوى الأول لقسم الاستجابة Responding والقبول والإذعان للاستجابة.

وفى الواقع عند تعريف هذا القسم فإن مصطلحات الطاعة "obedience" والليونة Compliance تستخدمان فى وصف هذا السلوك فى المستوى الأعلى التالى فى هذا التقسيم الخاص بـ Peck & Havighurst وهو النوع الانسجامى أو التكيفى.

ويوصف هذا النوع من السلوك عندما يذهب طفلاً مستسلماً بالقوانين الأخلاقية والاجتماعية بطريقة واقعية وببساطة. أن قبوله لها يكون قبولاً إيجابياً. وإذا كان لطيفاً فإن لديه قبول أكثر فى نظرتة العامة بالعالم. أنه يتبع نظام القوانين المسلم بها واقعياً، والمحددة لكل مناسبة، وبدرجة تختلف حسب أخلاقيات المواقف المختلفة. وطالما كان لدى الطفل شعور بالتكيف شعوراً طائعاً فإنه يوجد لديه استعداد للإستجابة لفكرة القوانين والقواعد بالحياة.

ويبدو أن القسم الثاني من مستوى الاستجابة وهو الاستعداد للاستجابة يتلاءم مع وصف النوع التطابقي. فالمستوى الأعلى وهو الرضا في الاستجابة يتضمن تعريفه للسلوك بأنه يكون مصاحباً باستجابة عاطفية، وسارة أو مريحة. وبالرغم من أن هذا المستوى قد يتضمن وصف الأنواع المتوافقة، وطالما أن الاستجابة من النوع اللطيف، فإنه لا يدل على تقبل ممتع لقيمة إيجابية إلى حد كبير.

ويطلق على النوع الرابع بالشعور أو الوعي غير المنطقي. ويعبر عنها العالمان السابقان بنفس مستوى نضج النفس الاجتماعي كالنوع المتكيف وكطريق بديل لهذا المستوى من السلوك. ويعيش الوعي غير المنطقي Irrational - Conscientious بقوانين مطلقة ولكن تُذَوَّت في النفس بصورة إجبارية أكثر منها اختيارية. فالفرد يقر عملاً بأمانة سواء وافق عليها المحيطون أو لم يوافقوا، ويقوم بتحكيم مبدأ الأمانة المجرد فينتج عنه مكون غير منطقي ظاهر سبق اعتناقه. وتمثل هذه الحالة ذاتاً علياً عمياء قاسية وقت العمل Blind Rigid Super Ego at work وتحزننا الجوانب السلبية الكبيرة لهذا النوع بأن هذه المرحلة قد لا تلتزم مستويات التصنيف جيداً. وعادة لا نجد هذا المستوى موجوداً في أهداف أو أغراض الدارسين.

وتعتبر هذه الخطوة (التي يجد الفرد نفسه مواجهاً لضغط اجتماعي) أعلى مستوى نضج للذات.

ومن ثم فإن مراحل استئصال القيم السابق وصفها يمكن أن تطبق هنا بحيث نرى أنفسنا مدفوعين إلى مستوى أعلى في التصنيف حتى نصل إلى مرحلة الالتزام Commitment طالما أن التلميذ يسلك بطريقة يرى نفسه أنه يحمل قيمة معينة ويعيش من أجلها ولأجل تحقيقها.

والنوع الآخر الذى وصفه كل من Peck & Hevighurt هو حب الآخرين وعدم الأنانية المنطقية كمستوى أعلى فى النضج. وفيها تكون الذات العليا للفرد مزيجاً متكاملاً مع المبادئ المستخلصة من مجموعة المبررات المنطقية، بالإحتياز لمبادئه على طول الخط أو بأنه مُصلح غير متسامح يتفاعل بعاطفة مناسبة للظروف. وهذا لا يعنى أنه بدون عاطفة، لأنه متحمس فى اختيار الأفضل ويقتل لمحاربة الخطأ. وبمقارنة هذا الاستخلاص والوصف بأنواع التصنيف، فإنه يكون من الواضح أن الفرد قد حصل على مستوى الرضا فى الاستجابة.

وقد حقق المستوى الثالث تقدير القيمة Valuing والتي فيها يقوم المتعلم بأداء سلوك بدرجة من التماسك الكافية فى المواقف المناسبة والتي فيها يعرف أنه يحمل قيمة ما. وفى المستويات العالية لتقدير القيمة، يسلك الفرد بحيث يقوم بتوسيع هذا المؤشر بفاعلية وبدون أنانية.

ويُصنّفُ المستوى الأعلى التالى للتصنيف وهو قسم التنظيم Organization أغراضاً لبناء نظام القيم System of Values. كما يتضمن مراحلاً عندما تترك القيمة، وعندها تتكامل فى النظام القيمي للفرد. وتشير مقارنة وصف مرحلة حب الآخرين، (عدم الأنانية) المنطقية مع التصنيف تطابقاً وانسجاماً أبعد. لأن الفرد عند هذه المرحلة يكون منطقياً لأنه يقدّر قيمة كل فعل جديد وتأثيره تقديراً واقعياً فى ضوء المبادئ الأخلاقية المتضمنة فى الذات والمستخلصة من الخبرة الاجتماعية.

وتوصف عدم الأنانية المنطقية بأنها تنظيم للجهاز القيمي وكنوع من التوازن الديناميكي التى تعتمد على المناسبات البيئية المنسجمة على الدوام.

ومستوى التوصيف بالقيمة أو بالقيمة المركبة
 Characterization by a value والتي تضم أقسام الوضع المعظم
 Generalized، والتوصيف Characterization يكون فيه الأشخاص على
 مستوى من التحكم عن طريق فلسفة في الحياة منظمة ومتكاملة. ولهذا فإن
 الجوانب العظمى لهذا القسم تكون موجودة في وصف عدم الأثنية
 المنطقية. وقد وضع التصنيف ليكون محايداً في احترامه لفلسفات التربية
 والقيم. وتعنى عدم الأثنية المنطقية. هنا شغل الفرد في تحقيق مصلحة
 الغير مع مصلحته هو.

ويعتبر التصنيف السلوك في أعلى مراتبه على أنه قد دُوتَ بعمق
 لدرجة أنه أصبح عادة.

علاقة الميكان العاطفي بالميدان المعرفي:

The Relationship Between the Affective and Cognitive Domains

يشير Krathwohl وزملاؤه بأن عديداً من البحوث قد أجريت على
 التحليل المنطقي للعلاقة بين السلوك المعرفي والعاطفي وخصوصاً في
 اكتساب الأهداف العاطفية عن طريق الوسائل المعرفية. ولكي يتم هذا
 الهدف لابد من الإشارة إلى ضرورة الوحدة كأساس للتنظيم. وأشار
 Scheerer بأن السلوك قد يدرك من خلال مضمونه من الاستثارات
 المعرفية والعاطفية التي لا يمكن الفصل بينها فصلاً حقيقياً كما أنه لا يمكن
 تجزئ السلوك بحيث يوجد تكامل بين الإثارة المعرفية والعاطفية بين قسم
 وآخر. ولدراسة السلوك قد يلجأ أحياناً إلى التجزئ مع وضع اعتبارات
 العلاقات الكائنة بين مكوناتها. ومنذ عام ١٩٨٠ أشار William James
 إلى مصطلح الذاتية Subjective واستخدامها بدلاً من العاطفية Affective
 وعرفها بأنها تشكل وحدة لميدانين ثم استطرد بالتحليل والشرح عن كيف
 أن السلوك المعرفي موجود ومتضمن في السلوك العاطفي. ولقد أشار بأنه

لا يوجد تعارض بين حقائق ذاتية يطلق عليها تصورات ومشاعر وأخرى يطلق عليها أفعالا ترجع إلى الذكاء. فالتعارض هنا يكمن في أخذ جميع الحقائق الفعلية وجانبها البنائي والتركيبى على أنها ذاتية، أما جانبها الوظيفى فيطلق عليه معرفياً. فالجانب الأول يطلق عليه شعور أما الجانب الآخر الوظيفى فيطلق عليه بالمعرفة. ومن وجهة النظر الذاتية تكون جميعها مشاعراً.

ونرى حينئذ وجود تعارض حادث بين الاحساس Feeling والمعرفة Knowledge وهو في حد ذاته يكون التعارض غير هام. فإذا كان كل شعور أو احساس هو قطعة صغيرة من المعرفة فإننا لا نعتبر التحدث عن اختلافات الصيغة الفعلية اختلافاً في الكيف المعرفى بل أنها تختلف فقط في الدرجة وعلى مدى استحواذها على حقائق كبيرة أو قليلة مرتبطة بالموضوع. فالشعور بالوضع أو النظام الواسع والعلاقات فيه هو شعور بالمعرفة الكثيرة، كما أن الشعور بالنوعية القليلة هو شعور بالمعرفة القليلة.

وأشار Rokeach بأن تحليل السلوك المعرفى يتضمن جانباً عاطفياً أيضاً فتحليل المعتقدات ونظمها لا تلزم الفرد بدراسة السلوك المعرفى فقط بل أيضاً تحليل المشاعر العاطفية التى تشكل تلك المعتقدات وعلاقتها البنائية فى النظام. وبالنسبة إلى الاستمتاع بالموسيقى مثلاً فإننا نستمع إلى الموسيقى من سياق المعرفة السابقة والخبرات الماضية بمكوناتها المختلفة.

وبلاشك فإن لكل هدف معرفى جانب عاطفى وتلازم الجانب المعرفى والعاطفى أمر طبيعى. وأن وجود الجانب العاطفى ونمائها يجعل نماء الأهداف المعرفية أكثر. ومن المستطاع مصاحبة الأهداف العاطفية المختلفة لكل هدف معرفى فى المادة الدراسية.

غير أن طبيعة التصنيف هنا قد فرض تقسيم الأهداف إلى ميدان معرفي وآخر عاطفي لتسهيل الرؤية والإدراك والدراسة.
وفي جدول (٩) يمكن توضيح تلك العلاقة الكائنة بين الميدان المعرفي والعاطفي للأهداف.

جدول (٩) العلاقة بين الميدان المعرفي والميدان الوجداني

التصنيف المعرفي	التصنيف العاطفي (الوجداني)
١- يبدأ التصنيف المعرفي باسترجاع التلميذ للمعلومات والمعرفة.	- يبدأ التصنيف العاطفي من حيث يستقبل التلميذ لمثير وينتبه إليه عن قصد وتمتد خلال انتباهه بأكثر فاعلية.
٢- تمتد تصنيف المعرفة خلال فهمه للمعلومات.	- وتمتد من خلال استجابته للمثير واستعداده للاستجابة والرضا عن هذه الاستجابة.
٣- مهارته في التطبيق لما فهمه من معرفة.	- تقييمه للظاهرة أو النشاط متطوعاً ويبحث عن طرق متصلة للاستجابة.
٤- مهارته في التحليل لمواقف متضمنة على معلومات - وكذلك مهارته في التخليق للمعلومات نحو تنظيم جديد لها.	- إدراكاته لكل قيمة استجاب إليها.
٥- مهارته في التقويم لنطاق المعلومات والمعرفة ليحكم على قيمة المادة والطرق بالنسبة إلى الأغراض المعطاه.	- تنظيمه لتلك القيم في نظم معينة ثم تنظيمه للقيمة المركبة إلى كل واحد، وتقريره بتصنيف الفرد وخصائصه.

وتعتبر الخطوة الأولى والرابعة والخامسة أكثر النقاط تقابلاً بين الميدان العاطفي والميدان المعرفي. ففي الخطوة (١) في التطابق المتوازي بين الميدانين العاطفي والمعرفي يكون قسم الاستقبال Receiving لظاهرة ما، أو الانتباه لها إلى حد ما، يتصل بحوذة الفرد بمعلومات عن الظاهرة. غير أن الاهتمام المبذول في عملية الاستقبال يختلف عن الانتباه تجاه المعلومات أو المعرفة. من حيث أن الاهتمام أو الإنتباه في الحالة الأولى لا تهتم بالذاكرة أو الاستدعاء لها عند الطلب. وبرغم ذلك فتوجد علاقة لأن الإنتباه إلى الظاهرة تكون بالتأكيد متطلباً أساسياً لمعرفتها. وأبعد من ذلك طالما أن الفرد لديه استعداد للإنتباه إلى الظاهرة فإنه سوف يكون على علم بها.

ويفترض أن "الاستقبال" يشير دائماً إلى الوعي بمعرفة معينة. ولهذا يكون توازيها في الميدان المعرفي دائماً مع الميدان العاطفي في هذا المستوى. فمثلاً يكون الوعي البسيط بطريقة رسم منظور هو عند تصويرها بالرسم. بينما يكون عادة صحيحاً ولكن ليست ضرورية دائماً. وتتضمن على إسهاماتها مع الآلات والعناصر الموسيقية في تأثيرها الكلي، ويتضمن هذا الهدف عملية فهم Comprehension وهو يمثل القسم الثاني في التصنيف المعرفي. وربما التطبيق Application، التحليل Analysis من التقسيم أيضاً. وبالتطلع إلى الأهداف في مستوياتها الدنيا للميدان العاطفي، تكون مناظرة للمستوى الأعلى تقريباً في التصنيف المعرفي كما يجدها الفرد بالتلازمات المعرفية للأهداف العاطفية. غير أنه مهما تخصص الملوك في المستوى السفلي من الميدان العاطفي، أصبح بالتأكيد أن الفرد يستطيع تفسير الهدف إلى الحد أن الهدف يمكن إعادة صياغته حتى يعاد تقسيمه في الميدان المعرفي. وتوجد بعض الاعتراضات على ضرورة البدء في الميدان العاطفي بالاستجابة لسبب طبيعة المعرفة المكثفة لنهاية هذا

القسم. ولكن لأن هذا السلوك يكون خطوة أولى وضرورية لبناء الأهداف الأعلى رتبة في هرم الميدان العاطفى. وهذا سبب هام فى جعله متضمناً فى أسفل القسم الفرعى فى الميدان العاطفى. إن الاهتمام بعملية الاستقبال يكون مختلفاً عن الاهتمام بالمعرفة مؤكدة الجوانب الإدارية لقانون المعرفة وهو المناسب للقسم العاطفى.

وتكون الخطوة (٤) ، (٥) بمثابة الجسران للوصول الوثيق الظاهر بين الميدان العاطفى والمعرفى. ويكون السلوك هنا والموصوف بالميدان العاطفى معرفياً فى جزء منه عندما يدرك التلميذ عند استجابته لها قيمة ما. وتلك القيمة تكون بدورها متكاملة ومرتبطة فى نظام القيم والتي يتصف بها الفرد. ويبدو أن هذه الأهداف تتطلب قدرة من الفهم حتى يستطيع التلميذ أن يترجم سلوكه إلى مجموعة من المصطلحات اللفظية لوصف القيمة المتضمنة. وفى بعض الأحيان، يتطلب هذا تحليلاً لعنصر القيمة الشائع من سلسلة الأنشطة أو المواقف التي ترتبط بها، وإلى تعميم شيوخ هذه القيمة إلى قيمة أكثر تعميماً وشيوعاً تضمها جميعاً. أن القدرة على التنظيم وإيجاد العلاقات الضمنية فى نظام يتطلب حتماً قدرة على التحليل، كما سبق وصفها فى الميدان المعرفى، ونماء قيمة مركبة جديدة تتضمن قدرة التخليق. وبالإضافة إلى القدرة على موازنة القيم بعضها تجاه بعض والتي تتضمن فى الأقسام العليا فى التصنيف العاطفى، وتتضمن أيضاً القدرة على التقويم. فمثلاً الحكم على المشكلات والقضايا فى سياق المواقف، والمواضيع، أو الأغراض، والترتيبات المرتبطة، تكون مرتبطة أكثر من ارتباطها بفكر محدود مفيد أو تفكير عاطفى محدود.

وبالرغم من ذلك فمن الممكن أن يكون فى السلوك اليومي كثير من الإلتجاء إلى موازنة القيم على مستوى نصف شعورى حدسى، أفضل من المستوى العقلانى الموضوعى المتضمن فى التقويم بالميدان المعرفى. وهذا

المستوى الشبه شعورى موصوف فى الميدان العاطفى فى قسم الوضع المعمم Generalized حيث يكون السلوك منوطاً لدرجة أنه يتم تلقائياً بدون تقرير واعى. وفى قمة هذا القسم يمتد هذا الشعور حتى يصف السلوك المستدخل فى الذات بأكثر عمق تلقائياً.

لأن تقويم السلوك المعرفى يتم على أساس ما تم تعلمه جيداً أو صار منتظماً فى السلوك. والقياس فى الواقع يتم فى سياق ما تؤثره هذه الانتظامية فى السلوك على درجة الاختيار. فعند مستوى الوضع المعمم فى الميدان العاطفى، يوجد نوعان من السلوك يمكن تحصيلها بانتظام تام. ولأن مستوى الأداء المطلوب فى إعطاء الدرجات يكون متضمناً فى وصف السلوك (وهذا هو القسم الوحيد فى التصنيف الذى يخصص هذا المستوى من أداء الدرجة على التحصيل) وقد يرجع هذا السبب إلى أن الأهداف العاطفية قد وجدت لتصف انتظامية السلوك.

وفى الخطوة (٢) ، (٣) فى وسط التقسيم العاطفى، يبدأ الفرد استجابته لمثير مطلوب أولاً (قبول والأذعان فى الاستجابة)، بأرادته إلى حيث يبحث فرصاً فعالة فيها قد يستجيب إليها (الالتزام Commitment) وهذه لا تتعلق بالميدان المعرفى، ولكن تكون طبيعة العلاقة ليست سهلة التحديد ولكن فى جميع أنواع السلوك العاطفى يكون عنصر المعرفة موجوداً ومتضمناً فيه. فمثلاً فى المستوى المختص فى القسم الفرعى للأذعان والقبول للاستجابة نجد هدف الاستعداد للأذعان للتعليمات الصحية تتضمن هذا الهدف وتكون على درجة من الفهم لهذه التعليمات والقدرة على تطبيقها إلى مواقف جديدة. وكل من الفهم والتطبيق يخص التصنيف المعرفى. فعلى المستوى الأعلى للمدى الأوسط من التقسيم فى القسم الفرعى الالتزام أو التعهد "نجد هدف" التكريس لأفكار تشكل أساس

الديمقراطية، يتضمن سلوكاً معرفياً مثل القدرة على تحليل المواقف بقصد تطبيق الأفكار والمثل في موقف معين.

ويمكن التتويه بأنه من خلال تحليل الأقسام الخمسة يوجد بعض الميل نحو تعيين المناظر المعرفي للهدف. كما يستطيع الفرد من إيجاد المكونات العاطفية للأهداف المعرفية.

توجد علاقات أخرى بين الميدانين: العاطفي والمعرفي. فمثلاً تحدد الأهداف بغرض إكتساب أهداف من أحد الميدانين كوسيلة لإكتساب أهداف من الميدان الآخر. فمثلاً يعطى التلاميذ معلومات بقصد تغيير اتجاهه. أو يستخدم الهدف العاطفي كوسيلة للحصول على هدف معرفي على هدف معرفي مثل تنمية الميل في المادة حتى يتعلمها التلميذ.

الأهداف المعرفية كوسيلة للأهداف العاطفية:

تشير البحوث والنظريات في السلوك المعرفي إلى توضيح الطرق التي يمكن بها التعامل مع الميدان المعرفي. ويمثل الانتقال من الميدان المعرفي إلى الميدان العاطفي الاتجاه المفضل. فالإتجاهات Attitudes والمشاعر Feelings مثلاً يتقبل تعريفها في مصطلحات معرفية. فقد أشار Fames إلى أن تعريف الشعور نوع من المعرفة عنه. وأشار Asch إلى الإتجاه بأنه يحتوى على نظام من المعلومات المترابطة... وهي تنظيم في خبرة ومعرفة بأمر من الأمور. وقام Rhine بعمل بحث مسحي للتعاريف الخاصة بالإتجاهات بواسطة علماء نفس مشهورين، وتوصل إلى أن العنصر الشائع هو جوهر ما يعنى به عموماً عن طريق مفهوم. وعرف بذلك الإتجاه كمفهوم مقوم واستطرد في شرح صياغة الاتجاه في مصطلحات معرفية احتفظ بها عادة لصياغة مفهوم يمكن قياسه وفحصه. وهذا المنحى في البحث مفضل للميدان العاطفي.

والمح Rekeach أنه إذا تم النجاح فى التوصل إلى أن أى عاطفة لها مَنَاطَرها المعرفية تستطيع الوصول إلى أعماق الحياة العاطفية المعقدة للشخص من خلال دراسة عملياته المعرفية.

وبنفس المنوال أختبر Resenber الاتجاهات فى سياق البناء المعرفى. ويتكوّنه للعلاقات بين المكونات المعرفية والعاطفية، ناقش أن الميل للاستجابة إلى أى شئ يتأثر إيجابياً أو سلبياً ويكون مصحوباً ببناء معرفى مصنوع من المعتقدات عن كوامن هذا الشئ للحصول على، أو حجب التعرف على الأفكار. وناقش أيضاً أن كلا الاتجاه العاطفى (سلبياً أو إيجابياً)، وقوة العاطفة، تكونان مرتبطتان بالمحتوى الخاص بالبناء المعرفى المصاحب. ويلاحظ أيضاً أن المكون العاطفى له وظيفة للمكون المعرفى ويسهل التعامل معها.

ولا غرو أن المدرس المحنك يستطيع عن طريق إبرازه لحقائق معرفية أن يجذب إحساس التلميذ وحبّه وشغفه العاطفى لدراسة هذا العلم وفهمه. فهو بهذا يستخدم الأهداف المعرفية لاكتساب أهداف عاطفية للسلوك العاطفى ولكن كنوع من المتطلبات الأساسية. فمثلاً فى أهداف التقدير Appreciation عادة ما تقابل معرفياً بالتحليل بغية الوصول إلى فهم الطريقة التى تحدث فيها تأثيرات معينة فى نفس المتعلم. وهذا التحليل والفهم متطلبات أساسية لتقدير الشئ المدروس.

أن تعلم الأهداف المعرفية أيسر بكثير من تعلم الأهداف العاطفية. كما أن استخدامها للأهداف العاطفية كوسيلة لتحقيق أهداف معرفية يجعل من الأخيرة غاية للأولى.

وتعتبر تنمية الميول والحوافز – وهى أهداف عاطفية – وسيلة لتحقيق الأهداف المعرفية. أن تأثير الطعم اللذيذ على الذاكرة والتعلم مهم

أيضاً. فالأطفال يميلون إلى تعلم وتذكر المواد التي يشعرون فيها بلذة إيجابية ولاشك أن التفضيل الذاتي هو الذي يحكم على التعلم ويكون مؤشراً عليه. غير أنه توجد مواقف مدرسية يستعمل فيها التأثير العاطفي السالب لمنع سلوك معين من الظهور ويسهل بذلك التعلم المعرفي ومن أمثلة هذا التأثير العاطفي السالب الخوف — العقاب مثلاً. وهذا النوع من الأساليب يكون أيسر لدى المدرسة — وللأسف — من استخدام الأهداف العاطفية كوسائل لغايات معرفية. وفي مواقف أخرى يستخدم الضغط الاجتماعي لتغيير موقف الفرد أو تغيير وجهة نظره كما هو حادث في الأذعان والقبول في الاستجابة من الأهداف العاطفية. غير أن التغيير عن طريق هذا المسلك ليس بالسهل حيث أكد كل من Kelmnus و Jhoda في أحد دراستهما بأن الأفراد يشكون من هذا التأثير ويرغمون على مضض أن يصدروا سلوكاً كريهاً وهم غير مقتنعين به Festering Behavior (التنافر Dissonance المعرفي). ويصير التهديد أو الضغط الخارجي الحاد هو تبرير الفرد بممارسة سلوك عكس معتقداته، حتى يجد حجة لتعليل التنافر الحادث لممارسته لهذه السلوك تحت ظروف تهديدية. وحيث يكون التهديد غير جاد، يكون هناك تبريراً أقل لممارسة السلوك. ونستطيع توقع تغيرات أكبر في الرأي الخاص لتعليل التنافر. ولاشك بأنه من الملاحظ والمتفق مع وجهات نظر Festinger & Carlomith بأن الجو المدرسي التهديدي يكون مهدداً قتل محاولات المدرسين لتحقيق التعلم المعرفي والعاطفي.

يجب أن تكون الحوافز الممنوحة خلال التعلم تكون من النوع الإيجابي التأثير. وبذلك يكون التعلم مبنياً على طريقة الاستكشاف الذاتي للظاهرة كوسيلة لربط الميل بتعلم المادة. وباستخدام الأنشطة المؤيدة والمستمدة في عملية الاستكشاف تكون دافعاً أساسياً للتعلم. ويشير White

إلى أن حث الاستطلاع، والسلوك الاستكشافي، والتناول، والنشاط العام هي عوامل تسهل احتكام الفرد بالبيئة وتجعله أكثر قدرة ونجاحاً للتعامل معها.

وقد يتساءل الفرد: من أين يبدأ التعلم الناجح: هل من الأهداف العاطفية لتحقيق الأهداف المعرفية؟ أم من الأهداف المعرفية لتحقيق الأهداف العاطفية؟ أن بحث هذه القضية تشبه قضية البيضة والفرخة. ومن الحكمة أن نقول يتحتم البحث عنها في وقت واحد.

قام Suchmen بدراسة توضح تنمية الميل من خلال التعلم الاستكشافي وكذا اتجاهات نحو الأنشطة العقلانية في نفس الوقت من خلال تنمية قدرة المعرفة لدى الطفل. فاستخدم طريقة تبادل قائمة من الأسئلة (٢٠ سؤال) يسأل بها الأطفال حول تجربة معروضة عليهم بعرض سينمائي يستحثهم بها إلى تفسير ظاهرة المتاهة التي شاهدوها. فقام المعلم بدور إعطاء المعلومات ولاحظ نمط استراتيجيتهم في التفكير ونقدوها بعد مناقشتها، ولذا تم تحصيل الأهداف المعرفية وتحسين مهارة المعرفة عن طريق الاستكشاف الذاتي للمتاهة التي شعر فيها الأطفال بلذة وميل لحلها. ولكن هذه الدراسة وإن كانت قد أظهرت تغييرات ملحوظة في مهارة الاستجاب، إلا أن انتقال أثر طريقة المعرفة إلى مواقف أخرى لم تظهر فروقاً بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

أن كثيراً من المشكلات نكتف قيا الأهداف العاطفية: منها صعوبة أدوات القياس، وعدم وجود معايير لها. وكذا عدم الوصول إلى تعريفات دقيقة ومصطلحات متفق عليها لتلك الأهداف، وإتساع المعاني المفترضة حتى لأكثر المصطلحات المستخدمة شيوعاً.

غير أنه من المهم استخدام مختلف أنواع الوسائل التعليمية الممكنة والمناسبة في التدريس حتى يمكن — بالاستعانة بها — من تحقيق وتحصيل الأهداف العاطفية. أن تلك الوسائل تجلب الانتباه، وتزيد من نماء الوعي، وتركز الاهتمام نحو المشكلة المثارة، وتوضح عناصرها والمساعدة على دراستها والاقتناع بها.

ويسير تقسيم الأهداف العاطفية من الأقسام أو المراتب البسيطة نسبياً والتي تتطلب مطالب قليلة من التلميذ، إلى المراتب أو الأقسام المعقدة والتي تتطلب استخدالاً للقيم وتنوياً كاملاً لمجموعة من الاتجاهات والقيم والسلوك. ومن المنطقي أن يكون تعلم الأهداف الأكثر تنوياً في المرتبة الأعلى سائراً من المستوى البسيط ومبتدئاً منه وبحيث يكون السلوك ظاهراً وأكثر وضوحاً، ثم تتحرك بالتدرج إلى الأكثر تعقيداً وأكثر تنوياً. ومن هذا المنطلق يكون قياس السلوك سهلاً في المراتب والمستويات الدنيا وصعب في المراتب العليا التي فيها يكون التنويع عالياً. كما أن الأهداف العاطفية في قمة التصنيف تحتاج إلى مدة غير محدودة لتحقيقها فهي بالتالي تؤخذ على أنها تعين على تقويم السلوك لسنوات الدراسة العديدة. وهي بذلك تستدعي ضرورة وجود خطة لإتمام هذا العمل الغير بسيط. وهذه الخطة تتطلب تضاهراً جهود فريق المدرسين، وكذا تجميع المعلومات المرتبطة بنمو التلميذ.

أجريت بعض البحوث في المركز القومي للبحوث الأمريكية خلال سنوات الحرب لإيجاد طريقة لتغيير عادات الأغذية لدى مجموعة من النساء عن طريق استخدام لحوم معينة وأغذية أخرى لم تتعودها النساء من قبل. وقد وجد لوين Lewin أن طريقة المحاضرة لم يكن فعالة، بعكس استخدام المناقشة الجماعية التي تتناول مشكلات الأغذية واستخدامها. وقد أفاد الإلتزام اللفظي للنساء Verbal Commitment في نجاح الوصول إلى

تغير في العادات الغذائية لنسبة غير قليلة من العينة. وبعد المتابعة لعدة أسابيع وجدت أن هذه الطريقة مفيدة وفعالة في تغيير العادات السلوكية.

أن تخطيط التدريب الذي يؤدي إلى اختبار المشاعر والاتجاهات عن الموضوع المراد معالجته، وإحضارها للمناقشة والذي فيه يتم مقارنة وجهات النظر والتحريك من الوعي العقلي لسلوك معين إلى الالتزام حقيقي وممارسة جدية.. كل هذا يكون أجدى من مجرد محاضرات تلقى أو عظات تثار.

ويتضح أيضاً الكف عن فرض الضغوط والسلطة من قبل الكبار على الصغار، وترك الحرية لتأثير أفراد الجماعة في تغيير سلوك أفرادها نحو المطلوب بعيداً عن تأثير الكبار. ويجب إعطاء الجماعات فرصة بعيداً عن الرسمية يسمح فيها بمداخلة المشاكل وفي خلالها يعرضون للتوجيه النفسي والإرشادي في مناخ حر وبعيد عن مراسم التعليم الرسمي. إن هذا المناخ والتفاعل يتيح الفرص لتغيير الاتجاهات والسلوك نحو الأفضل والمرغوب.

يشير بلوم Bloom في دراسته عن التغير والثبات في مختلف الخصائص أن الفرد معرض لمعظم التغيرات في فترات نموه المبكرة أكثر من اللاحقة. ولهذا يجب الاهتمام الكبير بتطبيع الطفل وغرس القيم والاتجاهات المقبولة في مرحلة العمر المبكرة في المنزل والمدرسة، أكثر من المحاولات في حياة الفرد اللاحقة وهو كبير.

وتشير الشواهد إلى أن العمر يكون عاملاً عائقاً إلى حد غير قليل ضد المحاولات للتأثير على التعرف الكامل الحائز للاتجاهات والقيم. ولا تكون المؤشرات متفائلة كثيراً لإيجاد تغيرات كبيرة في الأقسام العالية المرتبة في تصنيف الميدان العاطفي للكبار أكثر من المحاولات وهم

صغار. أما فترة المراهقة بتغيراتها البيولوجية تعد مرحلة مناسبة لإحداث التغيير المطلوب أكثر من مراحل نمو الفرد الأخرى. فيشير سوبر وأوفرستريت Super and Overstreet عام ١٩٦٠ إلى وجود ثبات متزايد للميول في فترة حياة الفرد من ١٠ - ١٥ سنة، وأن خبرات تعليمية مناسبة وتوجيهات وإرشاد نفسي قد تعمل لتنمية أنواع مختلفة من الميول. كما يشير درسل Dressel عام ١٩٥٤ إلى ثبات الميول في المراهقة المتأخرة وأوائل دخول الجامعة وذلك راجع إلى استمرارية وتشابه الخبرات التعليمية خلال تلك الفترة الزمنية.

توجد وجهة نظر تتادى بأن الميل ينمو من زيادة المعلومات (ميدان معرفي) وحديثاً ينادى كثير من الباحثين منهم برونر Bruner بأن قدرة حل المشكلة والاستكشاف في التعلم تعطى حوافز متزايدة نحو تنمية الميول والاتجاهات المناسبة. ولم تحدد وجهة النظر هذه كمية ما يتعلمه الفرد ولكن الاهتمام يكون موجهاً إلى الطريقة التي بها يتعلم. وهذه الطريقة تقرر الأهداف العاطفية التي سيتم تحقيقها في نفس الوقت التي يتحقق فيها الأهداف المعرفية.

ويعتقد بعض التربويون أن المشكلة المبدئية تكمن في حفز التلميذ على التعلم. فإذا تم تحقيق الأهداف بالطريقة المرغوبة في التدريس فإن تعلم المادة الدراسية (الأهداف المعرفية) سوف تأخذ مكانها بمعدل سرعة كبيرة وعلى مستوى عالي من الكمال.

ويشير كثير من المهتمين في هذا الموضوع عن احتمال وجود علاقات مختلفة بين الأهداف العاطفية والأهداف المعرفية. وهذه العلاقات تقررها الخبرات التعليمية التي قد تحدث تحصيلاً معرفياً على مستوى عالي، ولكن قد لا تؤدي إلى لذة في تعلم المادة. ومن الجانب الآخر فإن

مجموعة من الخبرات التعليمية تحدث مستوى عالى من التحصيل المعرفى وكذا ميولاً ورغبة نحو المادة. وجميع هذه الاحتمالات متوقعة على عدة متغيرات فى الموقف التعلمى ومن أهمها طريقة وتقنيات التدريس والتعلم. وتأثير البيئة خارج المدرسة (وخصوصاً على اتجاهات المتعلم) والبيئة الكلية (المدرسة وخارج المدرسة).

أشار Maslow إلى الخبرة العظمى التى يتحصل عليها التلميذ وأثرها على كافة التغيرات التى تحدث فى الفرد المتعلم. ولقد حاول بلوم Bloom فى بحثه على ما أطلق عليه ذروة الخبرات التعليمية Peak Learning Experience من استكشاف حدوثها وإقترح من خلال الملاحظة المتجمعة للأنشطة التعليمية المتغيرة فى الفصل لمدة ساعة من إمكانية التعرف على السلوك المعرفى والعاطفى الحادث للتلميذ. غير أن هذه الاقتراحات تضيف ان الشواهد المتجمعة كانت على المستوى البحث الاستطلاعى وتحتاج إلى تعمق أكثر.

بلاشك فإن مثل هذه البحوث التى تحدد ذروة الخبرات التعليمية قد تعيننا فى فهم بعض الشروط الضرورية للتغيرات الكبرى الحادثة فى المتعلمين من خلال الأهداف العاطفية وتقيد أيضاً فى التعرف على أن أهمية التفاعل بين المادة والطريقة وبين التلميذ والمدرس فى تحقيق الأهداف العاطفية والمعرفية.

أن تحقيق الأهداف المعرفية تتفاوت فى بقاء أثرها بعد التعلم إذا ما قورنت بالأهداف العاطفية حيث يظهر أن درجة ثبات التعلم فى السلوك (القيم - الاتجاهات - الميول) تظل باقية لمدة أطول من بقاء الأهداف المعرفية.

إن نماء الأهداف العاطفية في الفرد (الاتجاهات - القيم .. الخ) يتطلب من الفرد ضرورة عزل نفسه من بيئته المبكرة ليتم له ترتيب الاتجاهات الأساسية من جديد. وإعادة التنظيم الأساسي التي تأخذ مكانها في الفرد لتعيد تشكيل قيماً جديدة وسمات خلقية متى تم التعرف على هذه الطرق والأساليب.

التربية الجمالية وإعلاء وجدان الإنسان وعقله:

من العرض السابق لنظرية المناهج ونماذجها، والنماذج الخاصة بتحليل محتوى المنهج وتعدد موارده الدراسية المختلفة، يلاحظ الفرد خلو المنهج من مادة التربية الجمالية.

في عرضه للتربية الجمالية، أشار محمد عبد الباسط عبد الوهاب في رسالته لنيل الماجستير في التربية^(١) أن مفهوم التربية الجمالية مفهوم متعدد الجوانب والوجوه، ويمكن النظر إلى التربية الجمالية بكونها تطبيق علم الجمال في ميدان التربية.

وحتى يمكن تجريد القيمة الجمالية ووضعها ضمن برامج التعليم يتعين على مخططي المناهج تخلص هذا المفهوم "من كل ما لصق به من مفاهيم وصفات ملاحقة له فاختلط مفهوم الجمال بالفن، وأصبح استخدامها مترامين مما يدعو وجوب إزالة الغموض حول تلك العلاقة بين الجمال وبين الفن".

(١) محمد عبد الباسط عبد الوهاب - التربية الجمالية - رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية

وتعرضت التربية الجمالية إلى جدال طويل للبحث عن شرط الإدراك الجمالي: هل هو ذاتي ويختلف باختلاف الأشخاص ومن ثم تصير الأحكام الجمالية نسبية فيصعب وضع برنامج موحد للجميع، أم أن الإدراك الجمالي موضوعي يعود إلى سمات الموضوع، ومن ثم يكون هناك أحكاماً جمالية عامة مبنية على سمات عامة ومعايير جمالية.

وترتبط التربية الجمالية بالوعى الجماعى فى المجتمع. ومن ثم يتعين البحث عن الاتجاهات المختلفة للوعى الجمالى لدى المجتمع والوصول إلى شروط ميسرة تظهر فى ضوئها السوعى الجمالى. ومن الدراسات الاجتماعية التى توصل إلى تضمين الوعى الجمالى والتربية الجمالية فى المنهج دراسات تحليلية تشخيصية تحدد ما إذا كانت المدرسة الجمالية قاصرة على طبقة من الطبقات دون أخرى.

إن الهدف الأسمى للتربية الجمالية - كما صاغها محمد عبد الباسط - هو جعل الحياة أكثر استمتاعاً، وصار من المعقول بروز دورها على اعتبارها ضرورة إنسانية وإرتباطها إرتباطاً وثيقاً بمعنى الحضارة، ومن ثم يصبح دورها ضرورة مجتمعية.

وباعتبارها إجراءات تربوية يتطلب البحث عن الوظائف التربوية التى يمكن أن تؤديها التربية الجمالية للفرد، والكيفية التى يمكن أن تعمل بها، والمجالات التى يمكن أن تسهم من خلالها فى تربية الفرد تربية جمالية.

وإدراك الجمال عند الفرد تجعله يهتم بتكوين الذوق واكتساب طبيعة الانفعال السوى. كما تمكنه من اكتساب قدرات تحليل منطق الفن والخيال الفنى فى مقابل المنطق العقلى للتفكير.

بعض تعريفات علم الجمال:

عرف بومجارتن الألمانى علم الجمال بأنه العلم الذى يدرس انفعالات الإنسان ومشاعره ونشاطاته، وعلاقاته الجمالية فى ذاته، وفى إنتاجه، وفى المعطيات المحيطة به، دون أن يرتبط ذلك مباشرة لوجه استعمال أو منفعة عملية.

أما هيجل فقد عرف علم الجمال بأنه فلسفة الفن الجميل، وفلسفة الوعى الجمالى، وفلسفة القدرة على الإبداع الأكثر صدقاً وجمالاً، وفلسفة التنويع الأكثر قدرة على الاستيعاب.

إن الفرق بين السرور الناتج عن الإحساس بالجمال، وأى شعور آخر بالسرور هو أنه فى حالة السرور الناتج عن الإحساس بالجمال يكون مقترناً بحالة الرضا، والاشباع الحاسى، والعواطف، كما أنه فى حالة تأمل الجمال فإن الإنسان يسمو فوق ذاته.

وأشار هيجل إلى أن تعقل الفكر هو الإحساس بالجمال ثم استطرد قائلاً: حين يتكون الضمير، وتكتسب المبادئ السليمة سلطاناً مباشراً على نفوسنا، يصبح موقفنا إزاء هذه المبادئ موقفاً جمالياً، مثل: الشرف، الصدق، النظافة... فحين يثير غياب هذه الفضائل اشمئزاً غريزياً فى النفوس، فإن الاستجابة حينئذ تكون فى جوهرها استجابة جمالية... ولعلها أطيب زهرة انتجتها الطبيعة البشرية.

التربية الجمالية من خلال تعلم بعض العلوم وتعليمها:^(١)

فى ميدان الرياضيات... فإن الرياضيات وثيقة الصلة بالجمال حيث أنها (الرياضيات) علم الأشكال، كما أنها توفر الاستعمال المضبوط لمفهوم

(١) لمرجع السابق

الأفكار مثل: التوازن، والإرتفاع، والوظيفة التي تدخل كلها إلى حد كبير في معايير الحكم الجمالي. كما أن لفكرة العقلية لا يمكن تحقيقها إلا بواسطة الخيال. ومن ثم تدخل الصور الخيالية وساطة لا غنى عنها لتحقيق الأفكار، والتصورات العقلية الجمالية.

كما أن النظريات العلمية الجيدة ما هي إلا كلمات فنية تتكون من التوافق بين حقائق متعددة في قالب فكري موحد، لها معنى، ولها عمق، ولها مثل أعلى، ولها نقاء، وخصائص أخرى كثيرة جمالية.

وفي تقسيم الغزالي للظواهر الجمالية إلى: طائفة تترك بالحواس، وجمال معنوي، وجمال المعقول... يمكن نسجها في نسيج المواد الدراسية، أو غزلها لتكون نسيج علم الجمال يدرس... فيصير المحتوى شيقاً وجميلاً.

يعنى الغزالي بطائفة تترك بالحواس هو مقدرة إدراك الفرد بتناسق الصور وإتمام الانسجام البصري والسمعي في كل مرئي أو مسموع.

أما الجمال المعنوي فكل شيء يتصل بالصفات الباطنية ويدركها الوجدان. وكل ما يولد في العقل من أفكار وحلول مبدعة هو في حد ذاته جمال المعقول.

وقسم سانتنيانا مقومات الجمال إلى ثلاث مقومات هي: عنصر المادة، العنصر الشكلي، وعنصر التعبير.

ويشكل عنصر المادة في مقومات الجمال تلك التي تحدث للذات الحسية التي تمد الإنسان بحواسه المختلفة من لذات بصرية... وهي أقوى للذات وأشدّها تأثيراً حيث نشأت فكرة الجمال من معطيات بصرية... وأن المحسوسات المرئية المتميزة الناتجة من تعدد الألوان تستثير العين فتولد اللذة وتتعدى مداها من التأثير الحسي إلى التأثير الوجداني.

أما العنصر الشكلي فقد ارتبط بالخبرة الجمالية عن طريق الإدراك فجعل كلمة شكل، وصورة مرادفة لكلمة جمال. كما أن الجمال الشكلي يستند إلى الأجهزة الحسية التي بأداء وظيفتها فسيولوجيا تتم مقومات الإدراك الجمالي.

وما أشار إليه سانتيانا عن عنصر التعبير فإنه يعنى بها مجموعة من التأثيرات التي تضاف على المضمون لأى عمل دلالة وجدانية خاصة تختلف باختلاف الذكريات، والارتباطات، والتداعى الحر الذي يتولد فى نفس المتذوق لهذا العمل. وعنصر التعبير عنصر مستقل بذاته ينفذ إلى مجال الشعور الجمالى من خلال عملية الاستثارة الوجدانية، وليس من خلال عملية الإدراك الحسى المباشر، فيكتسب التعبير الصفة الجمالية لاقرانه بمضمون مادى وشكى لأى موضوع جمالى.

وأعطى هنتر ميد لهذه العناصر قيماً منها:

القيم الحسية، وتستدخل من خلال إدراك ألوان أو أشكال، أو أصوات معينة على نحو مستقل عن التنظيم الشكى الذى تتجسد فيه هذه العناصر، وعن الفكرة، أو المعنى الذى يفترض أن يكون عملاً فنياً يُعبر عنه وهذا ممكن حدوثه من تخطيط كل مادة دراسية بحيث يتسوق من خلالها الدارس كل مقومات الجمال وعناصره.

أما القيم الشكلية فتتشأ عن اللذة التي يحددها الذهن فى إدراك جميع العلاقات التي قد تكون علاقات هوية، أو تشابه، أو مماثلة، أو تضاد وقد تقع هذه العلاقات بين العمل الكامل وبين أجزائه، أو بين الأجزاء وبعضها. ويؤكد هنتر ميد أن تلك القيم الشكلية تنشأ كلما أدرك الذهن هذه العلاقات حتى ولو كان إدراكاً مبهماً ووجد فيها لذة أو دلالة.

القيم الارتباطية، أو القيم اللفظية، أو التصورية، أو الأدبية، أو الرمزية، أو قيم المضمون فهي تلك التي تضاف على الموضوعات الجمالية معنى يمكن التعبير عنه بالكلمات، وتصبح مرتبطة بالموضوعات لأنها تذكر المشاهد أو السامع بأشياء أو أفكار، أو حوادث تستحدث أو كانت موجودة خارج المجال الجمالي. وتنقسم القيم الارتباطية إلى قيم أولية وأخرى ثانوية.

فتشمل القيم الأولية وهي التي يفترض أنها موجودة في الجنس البشري كله؛ أما القيم الثانوية فتتمثل ارتباطات فردية وشخصية بالمعنى الدقيق.

يحتاج المنهج إلى تطعيم مواد تخصصاته بعناصر وقيم تضاف إلى تعلمها تربية الجمال والشعور به، وإدراكه ليتخرج إلى اكتساب الحس المرهف، والاحساس الاجتماعي، ورفق المشاعر، ونماء شخصية ذات ذوق رفيع.

المنهج والتربية الجمالية

بعد علم الجمال كما عرفته دائرة المعارف الأمريكية للبحوث التربوية — بأنه فرع من الدراسات الفلسفية التي تبحث في فلسفة الفن، والاحساس، والشعور، وتنمية الإدراك الجمالي، وتنمية النقد البناء لأي موضوع من الموضوعات، أو لأي شيء من الأشياء، وبحيث يكون هذا النقد معبراً عن أحكام الذوق والعلم بشرط الحكم الجمالي كما عبر عنه الفيلسوف كانط.

وبدراسة هذا التعريف نجده ملئاً بالأهداف المعرفية والوجدانية التي ينادى بها مخططو المناهج وطرائق التدريس ويعتبر علم الجمال أحد

مصادر اشتقاق أهداف الميدان الوجداني للمنهج ويشترك مع الأهداف الأخرى في استنخال القيم وبناء النظام القيمي والحس الرفيع للسلوك النشئ والارتقاء به إلى مستويات تشكيل الشخصية التي تقدر المسؤولية، والولاء، والمشاركة في بناء مجتمع أفضل.

عرف توكس^(١) علم الجمال بأنه العلم الذي يدرس انفعالات الإنسان ومشاعره، ونشاطاته، وعلاقاته الجمالية في ذاته، وإنتاجه، والمعطيات المحيطة به، وأضاف هيجل هدف اكساب الفرد الوعي الجمالي والقدرة على الابداع بصنق، وجمال التنويع وقدرة الاستيعاب.

لقد غابت التربية الجمالية بل أهملت من تصميم المنهج وتخطيطه. واتجه تصميم المنهج نحو الأهداف المعرفية وإهمال الأهداف الوجدانية ومنها تلك الأهداف التي تصب في التربية الجمالية وترفيه الاحساس والمشاعر والذوق السليم ومن ثم صار عائد المنهج بناء الشخصية العارفة ولكنها مصابة بأمراض سوء السلوك وافتقار القيم.

ولكى يصمم المنهج على أسس سليمة، يحتاج إلى تضمينه بناء القيم من خلال الأهداف الوجدانية بحيث تشمل أهداف التربية الجمالية وتأصيل علم الجمال ضمن متن محتوى المنهج.

توجد معايير للجمال في التربية الجمالية نتناولها قضايا مثاره: هل المعايير التي ينتمي عنها هذا العلم ذاتية أم موضوعية؟

انقسم المنظرون عند بحث هذه القضية إلى فريقين: فريق الذاتية والمبادئ بالرجوع إلى الذات الإنسانية وشروط احساسها بالجمال. وفريق

(١) في محمد عبد الباسط عبد الوهاب - مرجع سابق.

الموضوعيون المنادين بالاعتماد على العقل كى يكتشف الجمال كحقيقة
وجود مستقلة عن الذات الإنسانية العارفة.

المعايير الذاتية للتربية الجمالية الوجدانية:

وترجع هذه القضية إلى النظرة الفلسفية حول نسبية القيم وارجاع
هذه النسبية إلى الإنسان حيث توجد فروق فردية فى إصدار الأحكام
التقويمية للقيمة الصادرة من وجهة النظر النفسية عن الشعور بالاشباع
الذاتى وحالات الانفعالات الكامنة فى ادراك الإنسان.

ويستند الذاتيون على مسلمة أن الإنسان فى إصدار أحكامه
يستحضر الكثير من معلوماته السابقة وعادات فكره وما يتصل بها من
تجارب تجعل تنوقه لاحتساساته وانطباعاته عن الأشياء مرهونة بالرضا
النفسى وما يضافى عليها خياله الشخصى. ينادى الفيلسوف كروتشه بعدم
وجود فيزيقى للجمال، والمهم هو تربية الذات التى تدبغ فيتحقق هذا الوجود
من خلال دراسته للنشاط المبدع. ومن ثم يرفض الذاتيون وجود قواعد أو
معايير موضوعية لتربية الذوق الانسانى لأنه شعور واحساس ذاتى بحت.
كما يرفض الذاتيون أن يكون الجمال علماً حيث يدعون أن العلم يقبل
التقنين والقوانين أما الجمال فقام على رأى الذاتى للإنسان ومن ثم
يرفضون تدخل العقل، والقضايا المنطقية فى تقرير الجمال والوجدان
والشعور.

الرأى الموضوعى للجمال والتربية الجمالية

يستند المنظرون الموضوعيين إلى أن بعض القيم موجودة بالنسبة
لجميع الأشخاص وأن الأفراد هم من جنس بشرى واحد فرض الله فى خطة
الخلق نوعاً من التوحيد التقريبى والاجماع للعام على أساسيات الذوق
ومعالييره وينادى أصحاب هذه المدرسة الموضوعية بأن الإنسان يدرك

القيمة الجمالية لموضوع معين بما تنثيره اجزأؤه المنتسفة والمنسجمة التى تخطف ادراكه لها وتنثير نحوها خياله "فالشعور الجمالى ليس فيضاً من العواطف فحسب ولكنه شعور مرتبط بالشكل أيضاً. كما أن الصفة الجمالية هى شكل معبر عنه إذا توافر له تنظيم أو تصميم وتخطيط مقصود. إن التقدير الجمالى عند المنظرين أصحاب الراى الموضوعى يجب أن يتجرد صاحبه من تداعى المعانى واستبعاد زكرياته الخاصة وحياته الذاتية. كما أن الشئ أو الموضوع الجميل هو ذلك الشئ أو الموضوع الذى يكتمل فيه عنصر التناسق والانسجام الذى يدركه العقل، ويقدره الذوق. كما أن الاحساس بالجمال هو الحكم على النوع. وأن هذا النوع يتضمن أشكالاً محددة مع وجود تمايزات واضحة بينها.

ويصف الموضوعيون التذوق الجمالى بأنه عملية نفسية وجدانية، ولكنها مرتبطة بشدة بالموضوع للقادر على أن يثبت فى الإنسان تلك القدرة العامة ومن ثم يكون التقييم الجمالى عملية تعبير عن الأشياء التى تستحوذ المشاعر نحو السمات الجمالية المنبعثة من الموضوع أو الشئ فتؤدى إلى إصدار الحكم عليها.

ويقود بما جاء فى رسالة "محمد عبد الباسط عبد الوهاب" عن المنظرين الموضوعيين بأن الحكم التقويى فى أساسه وصف لطبيعة الأشياء، وأن الشعور الجمالى يُعمق المعنى التصورى، وليس مسألة مشاعر خاصة.

ويؤكد زكريا إبراهيم^(١) على أن الشروط الجمالية المتحققة فى الموضوع تتركها كل ذات مدربة تدريباً جيداً على إدراكها. وهكذا تعمل التربية الجمالية عملها فى نفس الفرد فتجعله يدرك أن هناك حكماً جمالياً، صادقاً يمكن اعتباره ترجمة نقدية حاسمة للموضوع.

(١) فى محمد عبد الباسط عبد الوهاب - مرجع سابق

ويتم تخطيط التربية الجمالية فى فن محتوى المنهج عن طريق معايير يقاس عليها الاحساس، والمشاعر، والذوق والتذوق لكل شئ أو موضوع جميل.

معايير الجمال عند الإغريق:

تمتد جذور التربية الجمالية عند الإغريق حيث كان الاهتمام منصباً ليس على إتمام المهمة فحسب بل على إكمالها بالشكل والصورة الجميلة ذات التأثير الراقى على الإحساس والمشاعر ورقة الشعور لدى الإنسان. ومن ثم وضع الإغريق معاييراً يقاس عليها الجمال وشروطاً يجب أن تتوفر فى التربية الجمالية لديهم. وهذه المعايير هى كما يلى:

١- الإيقاع: Rhythm

ويقصد به التردد المتواصل لنظام معين، والتتابع الحركى فى الخطوط الخارجية للأشكال والنماذج بين الارتفاع والانخفاض بحيث يمكن للحواس الإنسانية الإحساس بالإيقاع وآثاره الباعثة بالارتياح والإبداع.

ومن خلال ميادين المعرفة المختلفة التى تشكل فن المحتوى مثل: التربية الفنية، والموسيقى، والشعر، والنثر، والبلاغة وبعض المواد الدراسية الأخرى يمكن تحقيق معيار الإيقاع فى تخطيطها وتنفيذها (تدريسها).

٢- الانسجام: Harmony

ويمثل التألف بين العناصر المختلفة سواء كان فى التربية الفنية أو عن طريق التربية الرياضية التى تستخدم الألوان ونماذجها لتكون وحدة النسيج الكونى المتألف التكوين، أو عند تخطيط البرنامج التعليمى أو الوحدة التعليمية أو على مستوى الدرس أو المحاضرة النظرية أو العملية. فلا بد من تحقيق معيار الانسجام بين الأفكار وتسلسلها فى وحدة منسجمة متألّفة.

٣- التلخيص: Coomination

ويمثل هذا المعيار للتناسب والموازنة في نسبة الأجزاء وتفاصيلها. ويُسمى هذا المعيار من خلال التربية الفنية والموسيقية والتربية الرياضية وغيرها من علوم البلاغة والأدب والشعر بحيث تحقق أهدافها على أساس النسبة المثالية في الأشكال والنماذج وأداء الحركات وتتسق الموضوع ولاشك إن تخطيط المنهج على أساس معيار التناسق بين مكوناته من مواد دراسية مختلفة يكون عنده استكمال القيم في سلوك الدارس لتشكل شخصية متناسقة تقدر المواقف حسب متطلباتها النسبية في الاهتمام والتقدير، مع التناسق المعرفي لمضمون الموضوع.

٤- الانتظام: Regularity

ويقصد بهذا المعيار تسكين كل جزء من أجزاء الموضوع في مكانه المناسب حتى يمكن اكتساب قوة الأداء والتعبير في الشكل والموضوع.

٥- التوازن: Balance

ويهتم هذا المعيار بضمان تحقيق التوزيع المتوازن بين أجزاء ووحدات المنهج في كل مادة دراسية حتى يتسنى تخطيط منهج متوازن التخطيط والتنفيذ.

٦- التنوع: Variety

ويشكل هذا المعيار أهمية كبيرة في تشكيل الأهداف التربوية للمنهج ككل (وعلى مستوى) أهداف كل مادة دراسية في محتوى المنهج. إن إكمال هذا المعيار مهم في تكوين عائد التعليم كما يمكن من خلاله تجنب السأم من التكرار والحشو الممل. كما يعطى هذا العامل (التنوع) تبايناً في الحركة والأوضاع والتعبير.

غير أن فيليب هـ. فينكس حدد معايير التربية الجمالية فى تسعة

معايير هى كما يلى:

١- الوحدة: Unity بحيث يشتمل الموضوع الجمالى على فكرة واحدة فى التكوين وأن عناصر الموضوع تكون متألّفة بحيث يسهم كل عنصر فى تحقيق الفكرة المكونة للموضوع، مع ضرورة إرتباط عناصر الموضوع لخواصه الطبيعية، والاستنباطية وغيرها.

ويمثل معيار الوحدة الجانب الأساسى المميز لأى شئ جميل التكوين. ولا يقصد هنا بالوحدة وحدة التشابه بل وحدة التنوع وترتيب الأجزاء المختلفة للموضوع فى كل واحد ونسيج متسق. ويؤكد فينكس أن العمل الجمالى معقد ولكنه يشكّل وحدة مكونة من عناصر متعددة متألّفة ومرتبطة بحيث يصير العمل الجمالى الكلى مختلف فى نوعه عن الأجزاء.

وبتعبير التفاعل الكيميائى أن خواص المركب بعد صهر مكوناته يختلف عن خواص تلك المكونات المكونة لهذا المركب. ومن ثم حين يتم إدماج الموضوع دمجاً متناسقاً يسهل إخراج الموضوع فى صورة جمالية تشبع النفس، وتثير الاحساس بالراحة والإبداع.

ويتطلب تحقيق تلك الأهداف تخطيط محتوى ومكونات موضوعات المحتوى تخطيطاً يحقق الوحدة الجمالية والتناسق المطلوب.

٢- الانسجام والتوافق: ويتمثل هذا المعيار فى تنسيق عناصر الموضوع تنسيقاً صحيحاً يحقق الوحدة والتنوع فى انسجام وتوافق. ويقصد بالتوافق هنا هو انسجام التردد أثناء وخلال استمرارية العناصر والمفاهيم المشكّلة للموضوع واتصالها بالمفاهيم الأخرى فى الموضوعات التالية. ومن ثم تكون أجزاء وعناصر كل موضوع من الموضوعات بما تشكّله من مكونات مفاهيمية متوافقة مع بعضها البعض

ومع شيرها من مكونات موضوعات تالية لها بشكل غير متضاد أو معاكس. ومن ثم يكون الانسجام ليس معناه الوحدة الجامدة غير المتحركة للأجزاء بل هو عملية تنظيم العناصر أو المكونات المفاهيمية تنظيمياً يخدم فيه كل جزء أو عنصر أو مفهوم تأثير الجزء أو العنصر الآخر ولا ينقص منه.

٣- التوازن أو التناسب: ويعتبر هذا المعيار وثيق الصلة بمعيار الانسجام أى أن كل عنصر يعطى وزنه المناسب فى الموضوع الكلى. وللتوازن مقاييسه المتنوعة، منها التشابه، والتساوى، ووزن الذى تقرره شخصية الكل وهذا الكل يتم تشكيله من عناصره المكونة له والتي تم إنصهارها فأخرجت موضوعاً متكاملأ مشبعاً للنفس.

٤- الناحية الوظيفية: ويقصد بها العلاقة بين تصميم الشئ وهدفه أو أهدافه المطلوب تحقيقها. ومن ثم تعطى العلاقة بين التصميم وأهدافها المطلوبة إحساساً بالجمال الموضوعى والمعانى الجمالية الفنية وعائداتها من إحساس مرهف - وقيم مستدخلة مرتبطة تظهر فى السلوك وإعلاء الاحساس بالجمال والإشباع الوجدانى.

٥- الدقة: ويتمثل هذا المعيار فى طريقة التنفيذ، وإرتباطها بالناحية الوظيفية ليكون الموضوع مصمماً بدقة التنسيق وجمال اللمسة الأخيرة.

٦- العمق: ويمثل هذا المعيار أهم المعايير الجمالية. وتتطلب من الفرد سعة إطلاع وتدريب وخبرة. وكلما كان تخطيط المنهج وتصميمه مؤسساً على معايير متضمنة معيار العمق فإن إخراج موضوعاته سوف تستحوذ الاهتمام والانتباه؛ لأن العمق منبع الإعجاب ويستثير التبرير والتجديد. وهذا واضح تماماً فى موضوعات التربية الفنية والرسم والتصوير.. وكذلك فى تصميم المواد الدراسية الأخرى الأكاديمية

والإنية والتطبيقية. بحيث تترج في المفاهيم تدرجاً طبيعياً متعمقاً بالبده بالمعاني السهلة ومتجهة إلى المعاني المتعمقة للمفهوم. ويعتبر هذا معياراً لتنظيم المحتوى على مستوى الصف الدراسي أو على مستوى التنظيم الرأسي للصفوف المدرسية في المراحل التعليمية المختلفة.

ليست الخبرات الجمالية مجرد شعور بدائي بسيط، وإنما هي تصور منظم مؤسس على تجاوب عاطفي نابع من الاستغراق المتعمق والتجاوب المفعم بالسعادة. وهذه العائدات جميعها تكون نتيجة التخطيط والتصميم المتقن، والتدريب والتفاعل مع الخبرات التعليمية المقدمة من خلال المنهج، وعن طريق الخبرات التعلمية المقدمة من خلال استراتيجيات وطرائق التدريس.

٧- الأمانة: ويعنى هذا المعيار تحقيق الأمانة في المظهر والخبر. ويتحقق هذا المعيار حين يصمم الموضوع لتكون معانيه متألفة مع بعضها البعض في تكامل وصدق التعبير.

٨- النقاء: ويعنى المثالية وصدق التعبير، ونبل الأخلاق والترفع المعنوي، والولاء والرضا النفسى. وتشكل جميعها قيماً يستدخلها المنهج وطرائق التدريس في نفوس المتعلمين وبالقوة الحسنة.

٩- صحة الشيء: وهذا المعيار مرتبط بالتخطيط السليم المبني على تقديم المعلومات الصحيحة مع البراهين والشواهد المدعمة بصحتها وصلاحيتها.

إنها معايير التربية الجمالية... كما أنها في الواقع معايير تصميم وتخطيط المنهج على أسس علمية سليمة... فإذا تحققت تلك المعايير فى تخطيط المنهج، نتج منهج مشبع بالجمال... صالح لتربية النشئ على أسس التربية الجمالية الحقبة المنصفة بالدقة والرفقة وإعلاء الأحاسيس والذوق الرفيع.

.

.

.

.

.

.

الفصل الثامن

المنهج ودراسة حقوق الإنسان

الفصل الثامن

المنهج ودراسة حقوق الإنسان

مقدمة:

ليس من قبيل الحديث المعاد إعتبار المنهج مصدراً رئيسياً لتغذية المخ البشرى بالمعلومات. ويتم تشغيل هذه المعلومات داخل المخ لتخرج فى صورة سلوك مطلوب ومرغوب.

وعند تقييم الوجبات المعلوماتية فى صورة وحدات دراسية، أو دروس مخططة يكون لكل منها أهدافاً معرفية، وجدانية، ونفسحركية تشكل سلوكاً مؤسس على التبصير بالواجبات وحقوق الإنسان.

وفى ورقة بحثية قدمت فى ندوة تدريس حقوق الإنسان^(١) المنظمة بالتعاون بين اليونسكو وجامعة الزقازيق عام ١٩٧٨، قدم فؤاد قلاده ورقته عن دراسة حقوق الإنسان فى البرامج التعليمية. ولقد ترجمت الهيئة المشرفة على تلك الندوة هذه الورقة إلى الإنجليزية والفرنسية حيث عالجنا طرق تخطيط المنهج لدراسة حقوق الإنسان.

الإنسان كقيمة عظمية:

عند تقلب صفحات التاريخ وقراءة ما يحتويه من تراث وأدب، بغية تحقيق أعمق فهم لما هو مشترك بين الناس جميعاً، ويكون هذا التراث يستطيع أن يُفجّر بطاقاته ما يعجز عن تفجيريه السنة الناس وأفواههم لعجزهم عن التعبير عن نواتهم ومعرفة مشاعرهم... نستطيع أن نقول أن هذا

(١) فؤاد سليمان قلاده - دراسة حقوق الإنسان فى البرامج التعليمية - ندوة تدريس حقوق الإنسان المنظمة بالتعاون بين اليونسكو وجامعة الزقازيق من ١٢ - ١٦ ديسمبر ١٩٧٨ - القاهرة.

التراث الخالد يعبر عن لغة مشتركة عن البشرية في الماضي والحاضر والمستقبل.

وعند تسليمنا بفكرة تسلسل الزمان حسب نظام عقلانى وقوانين مضبوطة، وأن كل الكائنات موجودة بحكم العقل والضرورة.. نستطيع أن نقول بأن فى مقنور الوجود الإنسانى أن يحقق نوعاً من الترابط يتم فى حلقات متصلة تعتمد كل حلقة على الأخرى.

الإنسان هو جوهر الحياة، وصانع ثقافته، وبانى صرح حضارته ومدنيته. والإنسان باق ومستمر، باق ببقاء الوجود، ومستمر باستمراره. إن حياة الجنس البشرى ليست محدودة ببداية ونهاية، وإنما هى إتصال واستمرار... وأن كل إنسان هنا هو فى حقيقة الأمر جسر بين ماض قادم من الأزل، وبين حاضر ذاهب إليه.

ومن خلال ترحاله عبر عصور التاريخ، عليه أن يأخذ من ثمار تراثه الماضى الشهية، وبذورها للحية المرضية ليزرعها فى حقل حاضره، ويرعاها لتظهر ثماراً أشهى وأثمن قيمة لتمثل زاده وزاد جيله الصغير الصاعد وهو على عتبة المستقبل. وإذا لم يتم ذلك عن طريق منهج أو برنامج تعليمى مخطط على أسس علمية سليمة، فإن حياة الإنسان تصير فى حلقة مفرغة يجتر فيها مأساه وصراعاته ليضيف إليها ألواناً أخرى من الصراعات أشد وأقسى ضررورة. ومن ثم فإن للمناهج دور كبير فى تربية الجيل ومشكلاته.

دور المناهج Curricula والبرامج التعليمية Educational Programs في تطبيق الأفكار والفلسفات السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة:
لمحة تاريخية لتطور المناهج:

بتحليل مضمون الفكر السياسي حتى القرن التاسع عشر، نجدها تدور في إطار المبادئ الاستعمارية التي تنادى بتقسيم العالم الواحد إلى عدة مستعمرات، والدولة الواحدة إلى مجموعة دويلات. وكان المبدأ السائد الذي يحكم به المستعمر تلك الشعوب المقهورة هو مبدأ "فرق تسد".

وظهرت عدة نظريات اقتصادية تسيير في توافق مع الأفكار السياسية السائدة في ذلك العصر. ومن تلك النظريات وأهمها نظرية تقسيم العمل لتايلور والتي تنادى بتقسيم العمل إلى أجزاء ومراحل يخصص كل جزء أو مرحلة منه إلى عامل يلتزم بتعليمات تشغيل وإدارة هذا العمل. وتُخفى هذه النظرية حكمة تلازم الإتقان مع زيادة التخصص. ولكن تؤكد هذه النظرية عدم إرتباط كل جزء من العمل مع الأجزاء الأخرى منه عند تدريب العامل على الأداء. وظهرت كتابات فلاسفة وأدباء ينادون بتقديس الأمر الواقع ويدعون العامة بتقبلها دون تغيير أو محاولة تبديل. ويمثلون الدولة وأسلوب الحكم على أنه الأمر الواقع الواجب احترامه وتقديسه من قبل الأفراد المحكومين.

وليس من قبيل المصادفة أن تظهر نظرية "التدريب الشكلي للملكات" كمثل للفكر التربوي في تلك الحقبة. وتنادى هذه النظرية بتقسيم العقل إلى مناطق منفصلة. وفي كل منطقة تقع ملكة من الملكات لا يوجد بين بعضها البعض ترابط أو علاقة. ولكي يمكن تنمية كل ملكة من الملكات، لابد من تزويد الطفل بمجموعة من المعلومات والمعارف خاصة بتلك الملكة فقط. فعلى سبيل المثال تحتاج ملكة الملاحظة إلى تزويد الطفل الدارس بمجموعة من المعارف والمعلومات في الرياضيات والمنطق.

وملكة التنوع تحتاج إلى مجموعة من المعارف والمعلومات فى الأدب والفنون والاقتصاد... الخ. وهذه الحصيلة من المعرفة غير مترابطة بعضها ببعض. وكلما زادت كميتها، ودرجة صعوبتها كلما كان ذلك من متطلبات نماء الملكات.

ومن هذا المنطلق... ومن تلك المصادر الفكرية، والسياسية، والاقتصادية، والفلسفية، اشتقت مجموعة الأهداف وتمت صياغتها لمنهج التعليم قائم على تزويد عقل الإنسان بحصيلة من التراث المعرفى فى مضمون مواد دراسية منفصلة.

وظهر المنهج التقليدى، أو منهج المواد المنفصلة. وتقوم فلسفة هذا المنهج على الحتمية فى التعليم، وحشد المواد والمعارف وما تحتويها من نظريات وقوانين إلى عقل الطفل المتعلم دون ثمة مناقشة أو محاولة منه للفهم. لأن الفهم والمناقشة غير مطلوبتان. وأن عمليات التذكر والاسترجاع والحفظ كانت أهم القدرات المطلوبة فى التعلم. وتلك القدرات الدنيا تتناسب مع الأهداف العامة السائدة فى ذلك العصر وهى: عدم التغيير، وتقديس التراث، وسيادة الأمر الواقع على عقل الإنسان. وكان تخطيط تلك المناهج تأتى من طبقة ارسقراطية مهيمنة على التعليم.

وفى مستهل القرن العشرين بدأ الإنسان فى كل مكان يتطلع إلى الحرية محاولاً تقطيع أغلال العبودية، ومنادياً بالتححر من الاستعمار وطرد المستعمر من أرضه ووطنه. ويقتضى الأمر الدعوة إلى تضامن أفراد الشعب وطبقاتهم وطوائفهم وطاقاتهم المبعثرة. فنأى القادة الوطنيون بضرورة توحيد الفكر، وتجسيد هذه الوحدة فى سياق نظريات سياسية واقتصادية واجتماعية وتربوية تصحح مسار التفكير والنظريات الداعية إلى التقسيم فى شتى المجالات فى القرون السابقة للقرن العشرين. ومن تلك

النظريات، المجمع، النظرية الإنسانية في الاقتصاد والتي تهتم بالإنسان كإنسان. وتهتم بتوفير ضمانات الأمن الاجتماعى والاقتصادى والتربوى... حتى يستريح ويرضى ويعطى للإنتاج حقه فيعمل على زيادته ومضاعفته.

وفى مسار هذا النغم الجديد ظهر الفكر التربوى بنظريات تخطى نظرية التكريب الشكلى للملكات والتي كانت تدعو على تقسيم العقل وانقسام شخصية الإنسان المتعلم. ومن ألمانيا التى كانت تعاني من التقسيم إلى دويلات صغيرة، قام فريق من العلماء المشتغلين بعلم النفس والسلوك الإرثيائى، وسموا أنفسهم بالجشتالط... قام هذا الفريق بأخراج نظرية الجشتالط الترابطية. ونادت تلك النظرية بمبادئ التكامل، وأن التعلم يبدأ من الكل إلى الجزء... وفى موكب الثورة على القديم، أشرتكت المناهج. وصار الإنسان هو الغاية الأسمى للتعلم... وأكثر أهمية من المعرفة والتراث. وبمعنى آخر أصبح الفرد الإنسان — لا المعرفة — هو جوهر ومحور العملية التربوية وغايتها. وحمل هذه الصيحات الثائرون الأوائل من علماء التربية أمثال نيبوى J. Dewey، وترجمت أفكارهم ونظرياتهم وفلسفتهم فى ظهور المناهج الحديثة التى بدأت بالمناهج المترابطة، والمندمجة، إلى المناهج المتكاملة، ومناهج النشاط، والمنهج المحورى، ومناهج الحياة، ومواقف الحياة الأكثر إلحاحاً... وغيرها من المناهج الحديثة التى تتمركز حول الطفل الدارس. وتعتبر النقلة من القديم إلى الحديث إنما هى تعبير صادق لأهمية الإنسان وتدعيم حقوقه عن طريق المعرفة ونماء الضمير وذاته العليا على أساس متكامل وخير.

وبلا شك فإن مبادئ حقوق الإنسان هى مصدر ومنطلق سليم لاشتقاق أهداف المنهج المعاصر الذى يؤهل الجيل لمستقبل مشرق باسم، والتي فيها إعلاء للإنسان وتدعيماً لحقوقه.

التعريف بمبادئ حقوق الإنسان كمطلق لصياغة أهداف المنهج:

لمحة تاريخية لمبادئ حقوق الإنسان:

خرجت إعلانات حقوق الإنسان من منطلقات الثورة الأمريكية (إعلان إستقلال فرجينيا) سنة ١٧٧٦ عندما نشرت قبلها مبادئ العهد الأعظم Magna Karte سنة ١٢١٥، ثم تشريعات حماية الفرد من إجراءات التعذيب سنة ١٦٧٩، ومذاهب الاضطهاد في إنجلترا، والأفكار الحرة في الدفاع عن الحقوق ومهاجمة الاستبداد في أوروبا الغربية خلال القرن ١٧، ومن خلال كتابات جون لوك خلال القرن الثامن عشر، وكتابات روسو ومونتسيو وفلترير وغيرهم. خرجت هذه كلها بأعلان وثيقة حقوق الإنسان والاستقلال الأمريكية سنة ١٧٧٦ وترجمت في دستور الولايات المتحدة سنة ١٧٨٧ وغنكت على أساساتها دستور سنة ١٧٩١. ومنذ ذلك الحين دخل التاريخ الدستوري مرحلة جديدة في الدفاع عن الحقوق السياسية للفرد.

وتمشياً مع هذا الفكر قامت الثورة الفرنسية بأعلان مبادئها الفكرية عن حقوق الإنسان وسميت بالوثيقة الفرنسية لإعلان حقوق الإنسان والمواطن سنة ١٧٨٩.

وصُنِّرت شعارات هذه الوثيقة الداعية إلى الحرية والإخاء والمساواة إلى العواصم الأوروبية مع انتفاضات شعوبها، ثم إلى أمريكا اللاتينية وآسيا لتصبح مصدراً روحياً وإلهاماً لمعظم الحقوق في القرن ١٩. وسار المد الشعبي للحركة الديمقراطية حتى أستطاع أن يتطور من منطلق الحريات السياسية إلى نظرية الديمقراطية والمبادئ بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وكان هذا الأساس هو الذي قامت عليه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بشقيه.

وبقوم الشق الأول لهذا الإعلان على التعريفات العامة للحقوق المدنية والسياسية وعلى تضمين الحقوق العامة، فى الحياة والحرية، وأمن الفرد، وعدم التعرض بالاعتقال التعسفى، أو التحفظ أو النفى، وحقه فى المحاكمة العلنية أمام محكمة مستقلة ومحايدة، وحرية فى التفكير والاعتقاد والدين والاجتماع.

أما الشق الثانى (الإعلان العالمى لحقوق الإنسان) فهو خاص بالتعريفات للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ويتضمن حق التأمين الاجتماعى، العمل، والتعليم، والمشاركة فى الحياة الثقافية للمجتمع، وفى التمتع بالفنون وبما تحققة العلوم من منافع.

ويحتاج هذا الإعلان العالمى لحقوق الإنسان إلى تدعيم من بعدين: البعد الأول من خلال تضمين بنودها لمواد الدستور بالبلاد. أما البعد الثانى فيأتى من خلال ترجمة تلك المبادئ إلى أهداف ومحتوى مناهج التربية والتعليم للأجيال الصاعدة. وليس من الأمر المستغرب أن يكون بُعد المناهج هو المختص بتأصيل هذه المبادئ وتنويعها فى شخصية الفرد الدارس المتعلم لتشكّل سلوكه واستراتيجيات تفكيره لرفعة شأن الإنسان ومجتمعه فى كل مكان.

وبدراسة وتحليل دستور جمهورية مصر العربية الصادر بعد ثورة التصحيح فى عام ١٩٧١ نجده مدعماً لحقوق الإنسان ونابعاً من ثقافة المجتمع والأمة العربية (الباب الأول الخاص بالدولة فى مادته الأولى والثانية والثالثة). وصاغ فى بابه الثانى المقومات الأساسية للمجتمع وقسمها إلى شطرين: ضمّن فى شطره الأول المقومات الاجتماعية والخلقية فى الفصل الأول منه (ماده ٧ - ٢٢) والمقومات الاقتصادية فى شطره الثانى والمقومات الاقتصادية فى شطره الثانى (الفصل الثانى مادة ٢٣ - ٣٩).

وكفّل الحريات والحقوق والواجبات العامة فى الباب الثالث (مادة ٤٠ - ٦٣). وسيادة القانون فى الباب الرابع (مادة ٦٤ - ٧٢).

كما ضمن تلك الحقوق والحريات للمواطنين من الحكام فوضع نظام الحكم فى الباب الخامس من الدستور، وحقوق وواجبات رئيس الدولة فى الفصل الأول منه (مادة ٧٣ - ٨٥) وفيها تقييد السلطات الحاكمة بحيث لا تكون مطلقة، والسلطة التشريعية "مجلس الشعب" فى الفصل الثانى (مادة ٨٦ - ١٣٦). وحدّد فى الفصل الثالث السلطة التنفيذية (مادة ١٣٧ - ١٦٤). والفصل الرابع خصصها للسلطة القضائية (مادة ١٦٥ - ١٧٣) والمحكمة الدستورية العليا فى الفصل الخامس (مادة ١٧٤ - ١٧٩) والفصل السابع للقوات المسلحة (مادة ١٨٠ - ١٨٣) والثامن للشرطة (مادة ١٨٤).

وهنا يطرح السؤال نفسه: ما هو التصور المبدئى لمنهج التعليم فى المراحل التعليمية المختلفة الذى يستطيع خلق أجيال تأصلت فيهم مبادئ حقوق الإنسان، ودعّمها دستور البلاد؟

نموذج يدعم حقوق الإنسان:

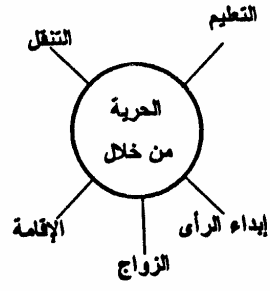
ولا أدعى أن هذا التصور المقترح "بالملحق" فى هذه العجالة هو المطلوب أو الكامل. ولكنه إطار مقترح لتخطيط المناهج يستلزم تشكيل فريق من كافة التخصصات فى مجالات الحياة وميادين المعرفة لكى يقوموا بإصدار قرارات المنهج المرتقب. ومن هذا المنطلق يقوم المنهج على أساس ديمقراطى نابع من حاجات الفرد المتعلم واهتماماتهم ومشكلاتهم، وكذا حاجات ومشكلات المجتمع؛ ومعبراً عن فلسفة التربية، وفلسفة المؤسسة التربوية (المدرسة)، وفلسفة المجتمع، والتراث الثقافى والمعرفى

الممثل في المواد الدراسية ومجالات المعرفة. وهذه جميعها مصادر لاشتقاق الأهداف للمنهج.

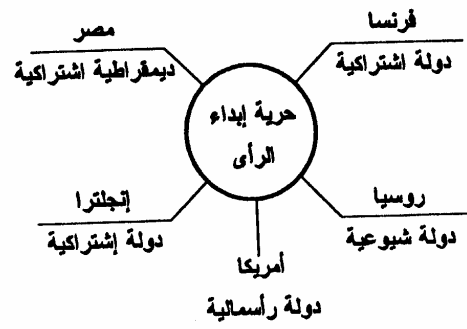
ويقوم مبدأ التخطيط في هذا التصور على تحديد المفاهيم والمبادئ الأساسية لمبادئ حقوق الإنسان ومواد الدستور المتضمنة في أقسامه المختلفة. وتحليل هذه المفاهيم الأساسية إلى الأيسر والأبسط، نصل إلى مستوى الحقائق البسيطة. وتمثل المبادئ والمفاهيم الأساسية والمجردات في المستويات التعليمية والمراحل المتقدمة (المرحلة الثانوية والجامعية).

أما مستوى المفاهيم البسيطة والحقائق البسيطة فتمثل الأهداف المحددة والبسيطة الصالحة للمستويات والمراحل الأولى من التعليم (المرحلة الابتدائية والإعدادية).

وعند تخطيط تنظيم محتوى المنهج (أو الوحدة الدراسية)، يمكن أن يقوم هذا التنظيم على أساس التوكيد والتركيز على مبدأ أو مفهوم يراد تنميته من خلال عدة طرق ووسائل يُستخدم فيها التفكير وتنمية المهارات العقلية. فمثلاً عندما يراد تنظيم محتوى يدور حول تدعيم مبدأ ومفهوم "الحرية"، يركز بؤرة الاهتمام على الحرية من خلال إبداء الرأي، اختيار التعليم الذي نرى قدراته، وحرية الانتقال واختيار محل الإقامة، اختيار الزواج... وبمعنى آخر تكون الحرية هي بؤرة الاهتمام وينمى من خلالها مفاهيم ومناشط الحياة المختلفة كما في شكل (١٩) ويمكن وضع الحرية في بؤرة الاهتمام وتنطلق منها مفاهيم منمأة، من خلال النظم السياسية والاقتصادية، كما في شكل (٢٠).



شكل (١٩): تنمية مفاهيم حول المفهوم الرئيسى "الحرية"



شكل (٢٠): تنمية مفاهيم حرية الرأي فى دول مختلفة

ومن خلال هذا المنطلق يمكن للمتعلم أن يخرج بمفاهيم كثيرة عن طريق الدراسة المقارنة التحليلية حتى يصل إلى فهم وتقدير خصائص طبيعة الحياة وأسلوبها، ومدى تطبيق حقوق الإنسان في بلده التي ينتمي إليها.

ومما لا شك فيه فإن لمناخ المدرسة وطريقة وأسلوب الإدارة فيها، والعلاقات الإنسانية السائدة فيها، وطرق التدريس المتبعة... الخ لها دور كبير في نماء المفاهيم وتنويعها في داخل نفس الفرد وشخصيته وسلوكه. ولا يقتصر هذا التصور على مقرر واحد فقط بل يدعم من خلال المقررات الأخرى. فمثلاً في التاريخ والمواد الاجتماعية تدرس المواد فيها، وتفصل موضوعات عليها في القراءات واللغات والأدب والعلوم... الخ. بحيث يتم فيها تحقيق الترابط الأفقي والرأسي.

ملاحق

ملاحق "١" تصور تخطيط وحدة دراسية
"عن مفهوم حرية التفكير والأسرة"

أولاً: المادة العلمية:

في المرحلة الابتدائية: "وحدة الأسرة"

الأسرة:

- الأسرة مجتمع صغير.
- تتكون الأسرة من الأب، الأم، الأولاد.
- دور الأب في الأسرة.
- يحب أسرته.
- يحب زوجته.
- يحب أولاده.
- يعول الأسرة.
- دور الأم في الأسرة.
- تحب الأسرة.
- تحب زوجها.
- تحب أولادها وترعاهم.
- تكبر المنزل.
- دور الأولاد في الأسرة.
- يحبون أباهم.
- يحبون أمهم.
- يحبون بعضهم.
- تعاون أفراد الأسرة واجب (تدعيم مادة ٢٨ من الدستور)
- في المنزل.

- خارج المنزل.

- الصفات الأخلاقية والوطنية والدينية التي يجب أن يتحلى بها
أفراد الأسرة (تدعيم مادة ٩ من الدستور)

المجتمع:

- المدرسة أسرة كبيرة.
 - ناظر المدرسة أب المدرسة.
 - المدرسون والمدرسات آباء التلاميذ إخوانهم.
 - التلاميذ أخوة وأخوات.
 - العاملون بالمدرسة من أفراد أسرة المدرسة.
 - نحب المدرسة.
 - واجبات ناظر المدرسة وعمله.
 - واجبات المدرس وعمله.
 - واجبات ودور عامل المدرسة.
 - المدرس مجتمع متعاون.
 - كلنا نحب المدرسة.
 - واجبنا نحو المحافظة على نظافة المدرسة.
 - واجبنا نحو المحافظة على سلامة المدرسة.
 - واجبنا نحو إحترام العاملين بالمدرسة.
 - نتعاون جميعاً في المدرسة لتتعلم.
 - كل واحد في المدرسة يعمل.
 - العمل شرف - حق - واجب على كل فرد قادر
- (مادة ١٣ من الدستور)

المجتمع كله أسرة كبيرة.

- المحافظ كبير الأسرة.
- المحافظ يعمل على تطويل وسلامة المجتمع كله.
- أفراد أسرة المجتمع هم:
 - الجنود.
 - الأطباء.
 - المهندسون.
 - المدرسون.
 - العمال.
 - الفلاحون.
 - الموظفون.
 - شرطي المرور.
 - المكوجي.
 - الكناس (عامل النظافة).
 - ... الخ.
- كل فرد من أفراد الأسرة الكبيرة يتعاونون معاً لسلام وسلامة المجتمع.
- كل واحد في الأسرة الكبيرة يعمل - والعمل شرف (مادة ١٣).
- العمل يزيد الدخل.
- وصف كل عمل يقوم به كل فرد في المجتمع.
- الطبيب.
- المهندس.... الخ.
- واجبنا نحو تقدير كل فرد ومساعدته على تأدية عمله.

المدرسة الإعدادية:

- الوطن العربي - مجتمع كبير وأسرة كبيرة.
- يتكون الوطن العربي من:
 - مصر.
 - السعودية.
 - العراق.
- الثروة الاقتصادية ومصادرها في المجتمع العربي:

- فى مصر .

- فى السعودية ؟

- أهمية الثروة الاقتصادية فى تحقيق رفاهية الإنسان وتدعيم حقوقه

- كل فرد يعمل لزيادة دخل الدولة ودخله الفردى .

- وسائل المواصلات وطرقها بالوطن العربى :

- فى مصر .

- فى السعودية .

- نظم الحكم فى الوطن العربى

- فى مصر .

- فى السعودية .

مع التوكيد على إظهار وإبراز نظام الحكم فى مصر (الديمقراطية

الإشراكية) وتحليلها .

١- يشكل محتوى مقررات العلوم من مصادر الثروة فى البلاد .

- تاريخ الاستقلال والحرية .

البدء بمصر مع إظهار مصر بعد ثورة ١٥ مايو ١٩٧١ ثم تتبع

الأحداث وجنورها فى الماضى .

(ويتبع فى هذا التنظيم للمحتوى طريقة الدوائر المركزية Central

Circles وليست باستخدام التتابع الزمنى)

- العوامل الاقتصادية والسياسية والجغرافية التى أدت إلى الاستعمار

- العوامل الاقتصادية والاستعمار .

- العوامل الجغرافية والاستعمار .

- العوامل الاجتماعية والاستعمار .

- الاحتلال العثماني.
- الاحتلال الفرنسي.
- الاحتلال الإنجليزي.
- ثورة عرابي.
- ثورة ١٩١٩.
- الحريات قبل ١٩٥٢.
- الحريات من ١٩٥٢ وحتى ١٥ مايو سنة ١٩٧١.
- الحريات بعد ١٥ مايو سنة ١٩٧١.
- دور الدولة في ضمان وكفالة هذه الحريات.
- دستور ج.م.ع. في الحريات.
- تاريخ الثورة الأمريكية لنيل الحريات.
- ويتبع فيها نفس النظام في التقسيم والتنظيم الذي أتبع سابقاً.
- تاريخ الثورة الفرنسية ومبادئ حقوق الإنسان.
- الحرب العالمية الأولى وأسبابها ونتائجها.
- الحرب العالمية الثانية وأسبابها ونتائجها.
- الإعلان عن مبادئ حقوق الإنسان.
- (ويلتزم هنا التدرج في عرض المفهوم بحيث يتناسب مع خصائص وطبيعة وقدرات واستعدادات الدارس).

المرحلة الثانوية:

- حقوق الإنسان والحريات:
- مفهوم الحرية الاجتماعية.
- مفهوم الحرية السياسية.

- نقد وتحليل كل مفهوم من مفاهيم الحريات السابقة ومدى ارتباط كل من الديمقراطية والاشتراكية بأحد هذه المفاهيم للوصول إلى تعريف صادق للحرية يتعامل كل من الحاكم والمحكوم على أساسه.

- ما وضع دستور مصر تجاه مفهوم الحرية وضرورة تلازم شقى الحرية (السياسى والاجتماعى) لضمان حقوق الإنسان.

- عناصر الحرية السياسية. تحليلها ومناقشتها.
- عناصر الحرية الاجتماعية. تحليلها ومناقشتها.
- الحرية والديمقراطية. تحليل مفهوم الديمقراطية فى إطار الحديث.
- الاشتراكية والحرية الاجتماعية.
- الحرية فى منطق الديمقراطية الاشتراكية مع التأكيد على دستور مصر.

- تنظيم الحرية يعنى تجنب الفوضى.
- النظرية العامة لإعلانات الحقوق.

- دراسة أصل نشأة إعلانات الحقوق (ويراعى هنا التعمق الذى يناسب قدرات المتعلم) وتعرض كافة أفكار الفلاسفة والكتاب والوضع السياسى والاجتماعى الذى كان يسود الحقب التاريخية المعاصرة.

* الثورة الأمريكية وإعلانات الحقوق الأمريكية.

* الثورة الفرنسية... الخ.

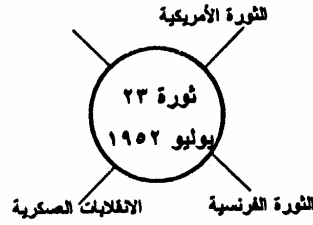
- تحليل ونقد بنود حقوق الإنسان وإرتباط الدساتير بها.

- دراسة دساتير مصر حتى عهد الثورة.

- مناقشة الدساتير (والميثاق) بعد الثورة وحتى ١٥ مايو

سنة ١٩٧١.

- علاقة السياق بإعلان الحقوق.
- وضع الدستور الدائم في سنة ١٩٧١ كضمان لسير الحياة في مصر آمنة من التغيير.
- دراسة نصوص مواد الدستور للتعرف على الحقوق والواجبات.
- ثورة ٢٣ يوليو سنة ١٩٥٢ في ضوء الثورات الأخرى
 - دراسة مقارنة تحليلية.
 - تنظيم السلطات
 - السلطة التشريعية.
 - السلطة التنفيذية.
 - مزاولة الحقوق السياسية.
 - الهيكل التنظيمي للحكومة في مصر.
- حقوق وواجبات كل موظف بالحكومة.
- حقوق وواجبات المواطن.



ملاحظة:

يمكن أن يوضع ويخطط لهذه الوحدة والوحدات التالية بالمرحلة الثانوية لتُضمَّن في التعليم العام في المنهج المحوري كما في الشكل:

والجدول التالي يوضح تنظيم اليوم الدراسي في المنهج (البرنامج المحوري + الدراسات الخاصة).

الفترة في اليوم	السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
١	البرنامج المحوري ويُضمَّن ويحل محل الدراسات الاجتماعية واللغات					
٢						
٣						
٤	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات	رياضيات
٥	تربية رياضية	تربية رياضية	علوم	علوم	علوم	علوم
٦	فنون	علوم	مهارات	موسيقى	مهارات	مهارات
٧	فنون	موسيقى	تربية رياضية	تربية رياضية	تربية رياضية	فنون

ملحق (٢)

تخطيط وحدة دراسية للمرحلة الابتدائية توضح المجالات التي ينمو فيها المفهوم وتتبع تطور نمو المفهوم عن طريق الدراسات والمقارنات التي تساعد على متابعة المفهوم وفهمه ثم الموضوعات في المواد الدراسية (فى المواد الاجتماعية والقراءات والمطالعة فى اللغات) فى الصفوف الدراسية المختلفة.

الموضوعات في المواد الدراسية (أولى، السور، الاجتماعية والقرارات والمطالعة في اللغة العربية والمعارف الاجتماعية)	تتبع تطور نمو المفهوم عن طريق الدراسات والمعارف التي تساعد على متابعة المفهوم	المجالات التي ينمو فيها المفهوم	الصف الأول
الأسس التي تقوم عليها تكوين الأسرة (مفاهيم تسليم الفضة وقس، إلخ). الزواج حسب الشرائع السماوية. الشروط التي تتوفر في الزوج، للزوجة من حيث المسكن - الثياب - الاجتماعية والاقتصادية - العمل - الحب المتبادل بين الزوجين وليس له الأسرة - التفضية - المشاركة - المعونة في الأعمال (داخل المنزل وخارج) (مادة ٢٨). رعاية الدولة للأسرة: الدولة تسمى أساس المجتمع. - الأسرة نواة المجتمع وأساسه. الصفات الأخلاقية والوطنية والدينية التي يجب أن يحظى بها أفراد الأسرة (مادة ٩ من الفصل الأول من الباب الثاني، القوانين الإسلامية للمجتمع من دستور المصري). دور الدولة في التنمية لزيادة الدخل للفردى. (مادة ٢٢) العمل شرف - العمل حق واجب على كل فرد قادر - كل فرد له عمل يتناسب مع طبيعته وقدراته - الدولة تكافئ الممتازين وتقدرهم، ويجب على كل فرد أن يختار العمل المناسب له ويحبه ويقدره ويتقنى فيه (مادة ١٢). وصف لكل نوع من هذه الأنواع من الأعمال والمهن وما يجب أنمو تقدير كل فرد ومساعدته على تلبية أعماله.	الاعتلاقات التي توجد في الأسرة ولها كل فرد فيها: - تكوين الأسرة. - العمل. - الدخل. نوع الأعمال التي توجد في المجتمع: - عمل الموظف - الطبيب - المهندس - المدرس - الجندي - عسكري البوابين - الكوحي - السائق - شرطي المرور - العامل - التلاح...	المنزل الأسرة المدرسة	

الصف	المحتوى الذى يدرس فيها	الموضوعات التى تدرس فى هذه المادى
الثانى	مقارنة بعض المجتمعات	تتبع تطور نمو المفهوم عن طريق الدراسات والاعمال التى تساعد على متابعة المفهوم
		يعمل الناس اثناء بطرق واساليب مختلفة اليوم. اما فى الماضى فطرق واساليب العمل محدودة. كما يختلف الناس فى طرق عملهم واستعمالهم تبعا لاختلاف ثقافتهم.
	البيئة المحلية الان وسابقا	احدة تاريخية توضح الاسباب التى جذبت الناس للبيئة فى هذه البيئة مميزات العميلة فى تلك البيئة - نوعية الوظائف والحرف التى تشتهر بها المنطقة - الظروف الجغرافية والتاريخية المرتبطة بها المنطقة.
الثالث	طبيعة الحياة فى مصر	دراسة البيئة المصرية - الظروف الجغرافية والتاريخية - خصائص الوطن المصرى - اختلاف انماط العمل الموجودة بمصر (وتعتبر هذه الدراسة امتدادا لدراسة المسف الثانى)

الصف	المجال الثاني	تتبع تطور نمو المفهوم عن طريق التدرج والاعتبارات التي تساعد على متابعة المفهوم	الموضوعات في المواد الدراسية (في السموك الاجتماعية والعلوم)
الرابع	معرفة الحقوق والواجبات (وهي امتداد لطبيعة الحياة في مصر فسي المسف الثالث)	الاعتبارات التي توجد في الحقوق والواجبات لكل فرد في: - الأسرة. - العمل. - المجتمع.	- المساواة بين الأفراد في الحقوق والواجبات العامة.. (مادة ٤٠). - الفرد حر ولكن يجب أن تتظم حريته حتى لا يضر الآخرين أو المجتمع (مادة ٤١). - حماية الدولة للأفراد الذين يعملون على خير ورفاهية المجتمع. - التمسك التي يجب أن تتظم بها في الأسرة (حقوق وواجبات كل فرد فيها) وفي العمل حسب اختلافه - حب الوطن واجب - حب المدرسة وحياتها واجب - حب المصنع أو أي مؤسسة تعمل فيها واجب. - الدولة تعاقب المخرب - تعاقب اللص - تعاقب المجرم. - الدولة تحمي الشعب وكل فرد فيها بصيانة الأمن. - واجبنا في دفع الضرائب (مادة ١٢١). - الدولة تعطي الفرد أن يدفع عن نفسه في المحاكمة (مادة ٤١). - واجبنا نحو المحافظة على الوحدة الوطنية وأسرار الدولة (مادة ١٠). - الدولة تراعي خدمة المواطنين (مادة ٤٠). - يجب الدفاع عن الوطن (مادة ٥٨).
الخامس	طبيعة الحرية للرد للمجتمع	دراسة مقارنة لطبيعة ممارسة الحرية في مجتمعات استبدادية - وديمقراطية وثقافية.	- حرية الرأي ومكولة (مادة ٤٧) - حرية العقيدة (مادة ٤١) - حرية الصحافة (مادة ٤٨) - حرية البحث العلمي (مادة ٤٩)

الصف	الجوالات التي يتبو فيها المهام	تتبع تفكر نمو المفهوم عن طريق اللور استيعاب والمعاريف التي تساعد على متبينة المفهوم المستور المصري وتتبع مولاه لكافة حربة وكرامة الإنسان والمجتمع.	المطلوبة في اللغة العربية والثالث الأخرى.	الموضوعات في المواد الدراسية (في المسواة الاجتماعية والقرارات)
	دعائم الحكم في البلاد		- حرية التنقل والإقامة (مادة ٥٠٦). - الدولة والأجانب ودورنا نحوهم (مادة ٥٣). - حقوق الاجتماعات دون ضوابطه أو تخريب (مادة ٥٤). - الدولة ودورها في حماية الحريات (مادة ٥٧). - دور الفرد نحو حماية المجتمع ونظامه الاشتراكي. - رئيس الدولة ودوره في رفاهية البلاد - ودورنا نحوه. - الحروب وأثرها على تخريب الحضارة والمرتبة التي صنعها الإنسان. - حقوق الإنسان ودور هيئة الأمم في إعلان مبادئ حقوق الإنسان. - جمهورية مصر العربية وتعيينها لحقوق الإنسان. - سيادة القانون. - احترام الفرد وحريته (الطلب الثالث من الدستور)	- التعامل الدولي. - التجارة الدولية. - العلاقات الدولية القائمة على أسس الاحترام وتقبل المنفعة والعمل على خير رفاهية الإنسانية. - التبادل الدولي عامي. - التبادل الثقافي.
المسائل	دراسة هيئة الأمم	الطرق المختلفة التي تتم فيها مساعدة الثقافات المختلفة لمواجهة حاجات الحياة.		- القوانين الدولية التي تحكم العلاقات بين الدول وبعضها البعض.

2. The second part outlines the various methods and tools used to collect and analyze data. It mentions the use of surveys, interviews, and focus groups to gather information from stakeholders. Additionally, it discusses the application of statistical software to process and interpret the collected data.

3. The third part describes the results of the data analysis. It highlights the key findings and trends observed, such as the increasing demand for certain services and the declining interest in others. These insights are used to inform strategic decisions and resource allocation.

4. The fourth part provides a detailed breakdown of the budget and financial performance. It compares the actual expenditures with the planned budget, identifying areas of overspending and potential savings opportunities. This analysis is essential for maintaining financial stability and achieving the organization's financial goals.

5. The fifth part discusses the overall impact of the project and the lessons learned. It reflects on the challenges faced during the implementation phase and the strategies used to overcome them. These lessons are valuable for improving future projects and ensuring the long-term success of the organization.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- جراهام كينلوتسن وترجمة الدكتور محمد سعيد فرج (١٩٩٠) تهيد في النظرية الاجتماعية - تطورها ونماذجها الكبرى - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.
- ٢- فؤاد سليمان قلاده - دور تخطيط المناهج في الوقاية من الأمراض العصبية والذهانية - مجلة التربية المعاصرة - العدد الثالث والثلاثون - السنة الحادية عشر سبتمبر ١٩٩٤.
- ٣- فؤاد قلاده (١٩٩٧) - التغذية المعلوماتية وتشغيل القدرات العقلية - مؤتمر الإسكندرية الثالث لعلوم وتكنولوجيا الأغذية - المجلد الثالث - الندوات - كلية الزراعة جامعة الإسكندرية.
- ٤- فؤاد قلاده (١٩٩٨) - استراتيجيات وطرائق التدريس والنماذج التدريسية - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.
- ٥- فؤاد قلاده (٢٠٠٣) - الأهداف التربوية والتقويم - دار المعرفة الجامعية - الإسكندرية.
- ٦- فؤاد قلاده (٢٠٠٣) - الإيقاع الحيوى ودوره فى التعليم والتعلم - دار المعرفة الجامعية الإسكندرية.
- ٧- فؤاد قلاده (٢٠٠٣) - دراسة حقوق الإنسان فى البرامج التعليمية - ندوة اليونسكو بالاشتراك مع جامعة الزقازيق ديسمبر ١٩٧٨.
- ٨- محمد عبد الباسط عبد الوهاب - التربية الجمالية - رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة طنطا (١٩٩٩).
- ٩- هيلين أ. بلو، جوليوس شوارتز، ألبرت هيجويت، تدريس مبادئ العلوم، مرجع للمدرس فى موضوعات العلوم وكيفية تدريسها، وزارة التربية والتعليم دار النهضة المصرية - القاهرة ١٩٦٦ (ترجمة النمرdash سرحان وآخرون).

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- 1- In Beauchamp G.A, (1975), curriculum theory (3rd Edt), the kagg press, Wilinette Illinois, U.S.A.
- 2- Bruner, J.S. The Act of Discovery, Harvard Educational Rev 13 Winter (1961), p.p. 21-32, 155, 215, 880.
- 3- Carper, J., (2001) your Miracle Brain, Harper Collins Publishers, New York, U.S.A.
- 4- Clark, B., (1988), growing gifted 3rd (ed): Developing the potential of children at home and at school, Merrill and Howell information comp. Columbus. U.S.A
- 5- Grander, J. W. National goals for Education. In the goods for Americans, Prentice, Hall, 1960, p.p. 89 – 87.
- 6- Kilpatric, W.H. Foundations of Methods: Informal talks on teaching Machmillan 1952. pp 5-6
- 7- Schwab, J.J, "Problems, Topics, & Issues, Education & the Structure of Knowledge", Rand McNaliy & Comp., Chicago, 1964, p.p. 4-43.
- 8- Shoben, F. Ji Jr., A View opinion Related Disciplines" Learning Teachers College Rev., 60 Feb 1959, p.p. 274 – 276.
- 9- Taba, Hilda, Curriculum Development, Theory and Practice, p. 348.
- 10- Tyler, R.W., Basic Principles of Curriculum Development, University of Chicago press, 1950. pp. 42-53.

المحتويات

٥	 مقدمه
٧	 الفصل الأول: بناء النظرية
١٠	- تحديد النظرية
١٤	- العناصر البنائية للنظرية
١٥	- المصطلحات
١٨	- العبارات
٢٤	- أنواع النظريات وأنماطها
٣١	- النظريات الفرعية
٣١	- وظائف النظرية
٣٨	- العمليات في بناء النظرية
٤٥	 الفصل الثاني: منظور نظرية المنهج - المفاهيم في نظرية المنهج
٥٠	- منظور نظرية المناهج
٥٣	- المفاهيم في نظرية المنهج
٥٦	- تعريفات النظرية ومحتواها في المنهج
٦١	- أنشطة بناء نظرية المنهج
٧٩	 الفصل الثالث: تصميم المنهج
٨٣	- عناصر المنهج
٨٦	- العناصر التي ينطوى عليها تعريف المنهج
٩٧	 الفصل الرابع: تخطيط المنهج
٩٩	- تحديد أهداف المنهج
١٠١	- الميدان المعرفي

١٠٢	- الميدان الوجداني
١٠٣	- الميدان النفسحركى
١٠٥	- الأهداف السلوكية وأنواعها
١٠٩	- محتوى المنهج وتنظيمه
١١٠	- مشكلات الاختيار المنطقى للخبرات
١١٢	- مشكلة وضع المعايير
١٢١	- تخطيط أهداف عديدة للمنهج
١٢٥	- تنظيم المحتوى
١٢٩	الفصل الخامس: بناء النماذج وتنظيم المنهج
١٣٩	- نموذج براودى وسميث وبارنيت
١٤٠	- نموذج جودلاد ويشر
١٤٢	- ملامح المنهج كوثيقة مكتوبة
١٤٤	- أنماط التنظيم
١٤٩	- المحتوى فى مقابل العملية
١٥٤	- نموذج بوشامب
١٥٧	- محاولات حادة لوحدة المنهج
١٧٣	- مراجع الوحدات
١٩٩	الفصل السادس: هندسة المنهج
٢٠٠	- نظم التعليم المدرسى
٢٠٣	- نظام المنهج
٢٠٥	- النظام التعليمى (التدرسى)
٢٠٦	- النظام التقويمى
٢١١	الفصل السابع: دور المنهج فى استدخال القيم
٢١٥	- عملية الاستدخال وطبيعتها

٢٩١	
٢٢٠	- عملية الاستدخال فى التصنيف
٢٢٧	- علاقة عملية الاستدخال بنماء الضمير
٢٣٠	- علاقة الميدان العاطفى بالميدان المعرفى
٢٥١	- المنهج والتربية الجمالية
٢٦١	الفصل الثامن: المنهج ودراسة حقوق الإنسان
٢٦٣	- الإنسان كقيمة عظيمة
	- دور المناهج التعليمية فى تطبيق الأفكار والفلسفات
٢٦٥	السياسية والاقتصادية والاجتماعية السائدة
	- التعريف بمبادئ حقوق الإنسان كمنطلق لصياغة أهداف
٢٦٨	المنهج
٢٧٤	- ملاحق
٢٦١	المراجع
٢٦١	أولاً: المراجع العربية
٢٦٢	ثانياً: المراجع الأجنبية

مكتبة بلستان المعرفة

لطباعة ونشر وتوزيع الكتب

كفر الدوار - الحدائق - بجوار نقابة التطبيقيين
٠٤٥/٢٢٢٤٢٢٨٨ الإسكندرية: ٠١٢٣٥٣٤٨١٤

