قسم المناهج وطرائق التدريس ــ تخصص مناهج وتقنيات

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

منشورات جامعة دمشق
كليـــــــة التربيـــة

تصميم المناهج وبناؤها

الدكتور يونس ناصر

أستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

جامعة دمشق

١٤٢٩-١٤٣٠ هـ

٢٠٠٧-٢٠٠٨م

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفهرس

الموضـــــــوع	الصفحة
المقدمة.	٩-٧
الفصل الأول: ماهية تصميم المناهج	٦٠-١١
الفصل الثاني: النظرية في التربية ونظرية المنهج	٩١-٦١
الفصل الثالث: نماذج تصميم المناهج	١٢٧-٩٣
الفصل الرابع: العاملون في تصميم المناهج وصناعة القرار والمعوقات	١٥٩-١٢٩
الفصل الخامس: قضايا المنهج في عصر العولمة	٢٥٦-١٦١
الفصل السادس: المعايير الوطنية للمناهج	٣١٨-٢٥٧
الفصل السابع: تجارب وخبرات واقعية في مجال تصميم المناهج وبنائها	٣٦٩-٣١٩
الفصل الثامن: الكتاب المدرسي ودليل المعلم	٣٩٦-٣٧١
الفصل التاسع: الأنشطة الذاتية والقراءات المقترحة	٤٤٥-٣٩٧
المصطلحات باللغة الإنكليزية.	٤٥١-٤٤٧
المراجع الأساسية.	٤٥٥-٤٥٣

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مقدمة:

يغطي هذا الكتاب مفردات مقرر (تصميم المناهج وبناؤها) وفاقاً للخطة الدراسية للإجازة في التربية (المناهج وتقنيات التعليم)، ويُعطى هذا المقرر لطلبة السنة الخامسة بمعدل ساعتين نظريتين وساعتين عمليتين أسبوعياً في الفصل الدراسي الأول علماً أنه لا يوجد كتاب مقرر سابقاً. ويتألف الكتاب من مقدمة وفهرس وتسعة فصول وقائمة بالمصطلحات باللغتين العربية والأجنبية، وثبت بالمراجع الأساسية.

الفصل الأول: التعريف بالمفاهيم الأساسية، ويتضمن:

التعريف بالمفاهيم التالية: التخطيط والتصميم والبناء والتطوير والتنفيذ والهندسة والتحسين والتغيير، وكذلك المبادئ العامة لتنفيذ المنهاج والاتجاهات التربوية الحديثة، وينتهي هذا الفصل بشروط التخطيط، ومبادئه العامة واستراتيجيته ومراحله واختيار خبراته.

الفصل الثاني: النظرية في التربية ونظرية المنهج.

ويتضمن القسم الخاص بالنظرية في التربية التعريف بوظائف النظرية وسمات النظرية الجيدة، وجوانب النظرية التربوية، وأهمية النظرية في المجال التربوي، وينتهي الفصل بالتعرض إلى النظرية قديماً وحديثاً.

الفصل الثالث: نماذج تصميم المناهج:

ويتضمن القسم الأول نماذج جريئة لعملية تصميم المناهج، ويعرض بشيء من التركيز للتصميم المنفتح والأسلوب الإنساني في التصميم ويركز في القسم الأخير على بعض النماذج الشائعة في تصميم المناهج أو المقترحة وذلك رغبة في وضع مجالات متنوعة وخبرات متعددة أمام الدارسين والباحثين.

الفصل الرابع: العاملون في تصميم المناهج وصناع القرار والمعوقات. ويُحلل الفصل مواقف العاملين في تصميم المناهج والمتأثرين بها والمؤثرين عليها. ويستعرض بشيء من التفصيل المعوقات المتنوعة التي تحد من انطلاقة التصميم وتمنعه من تلبية الرغبات والحاجات المتنوعة للمتعلمين والهيئات الاجتماعية.

الفصل الخامس: قضايا المنهج في عصر العولمة.

العولمة خلقت مناخات جديدة لم يسلم فرد أو مجتمع من تأثيراتها الإيجابية أم السلبية، وكان على التربية أن تتكيف مع التغيرات الجديدة وتستفيد من إيجابياتها وتعالج سلبياتها قبل أن تستفحل. ولهذا ركز الفصل الخامس على بعض القضايا الجوهرية التي أوجدتها العولمة ومنها خصوصاً: الديمقراطية، قضية السلام، الحرية، التكنولوجيا، الفكر العربي الوحدوي. وذلك تحليلاً للواقع واستشرافاً للمستقبل بعدما كثرت الدعوات لتمزيق الأمة وإخضاعها ودكّ مرتكزاتها. وهذا الفصل يهتم بمعالجة هذه القضايا الشائكة في المناهج الدراسية، تحصيناً للأجيال الصاعدة وضماناً لمستقبل اجتماعي آمن.

الفصل السادس: المعايير الوطنية للمناهج.

تطرق هذا الفصل إلى تجربة وزارة التربية في القطر العربي السوري إلى تحديد معايير وطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي. كما استعرض تجربة جمهورية مصر العربية في هذا المجال، والتجربتان حديثتان وواعدتان، والتعريف بهما يضع أمام طلبة (المناهج والتقنيات) خبرة غنية وعميقة يحسن دراستها ومتابعتها والاستفادة منها والإفادة بها.

الفصل السابع: تجارب وخبرات واقعية في مجال تصميم المناهج وبنائها.

وتضمن هذا الفصل ثلاث تجارب، الأولى: تجربة من المغرب العربي، والثانية من المملكة العربية السعودية، والثالثة قام بها أحد المربين المصريين في الولايات المتحدة لتعليم اللغة العربية للأجانب. ولعل هذه التجارب المتنوعة تدفع بالدارس إلى متابعتها والإضافة إليها في المستقبل.

الفصل الثامن: الكتاب المدرسي ودليل المعلم.

ركز هذا الفصل على أهمية الكتاب والدليل، والمكونات، وطرق التأليف، والمواصفات، والتقويم. وعرض نماذج لتقويم الكتاب المدرسي. ولعل هذا المحتوى يفيد الدارس بتوفير المعلومات من جهة وتوفير الأدوات أو الوسائل التي يمكن أن يستخدمها الباحث في بناء أدوات أخرى مفيدة تساعده في عمله المهني والبحثي معاً.

الفصل التاسع: الأنشطة الذاتية والقراءات المقترحة.

اشتمل هذا الفصل على نصوص ودراسات مثيرة للذهن وملهمة للعمل: من تبيان العلاقة بين التعليم والتطرف وتحديد منابع العنف اليهودي إلى إبراز أهمية الكتب في تنمية التفكير العلمي، إلى عرض تجربة ثرية في التأليف المدرسي إلى استطلاع آراء الفتيان والفتيات بالكتاب المدرسي شكلاً ومضموناً.

واختتم الكتاب بقائمة بالمصطلحات التربوية باللغتين العربي والإنكليزية، تمكيناً للمتعلم من التعرف عليها بلغته وبلغة أجنبية أخرى، واشتمل الكتاب على قائمة بالمراجع الأساسية التي تمت الاستعانة بها. والمؤلف إذ يتوجه بالشكر والعرفان بالجميل إلى التربويين الذين خاضوا هذا المجال سابقاً ومكنوه وغيره من الاطلاع على بحوثهم ودراساتهم، مما جعل الكتاب الحالي موسعاً في مضمونه واتجاهاته وموضوعاته، عساه يلبي حاجة الدارسين وطلبة السنة الخامسة (مناهج وتقنيات) ويحركهم نحو المتابعة في الدراسة والبحث والعمل لتزداد خبرتهم، ويفيدون بها البلاد والعباد.

والله تعالى من وراء القصد

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الأول

ما همية تصميم المناهج

التعريف بالمفاهيم الأساسية.

المبادئ العامة لتنفيذ المنهاج.

شروط التخطيط البناء، ومبادئه العامة واستراتيجيته ومراحله واختبار خبراته.

الخبرة والمنهج.

العوامل المؤثرة في بناء المنهج.

الشروط الخارجية والداخلية للمنهاج

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

ماهية تصميم المناهج

١ ــ التعريف بالمفاهيم الأساسية:

مفهوم التخطيط والتصميم:

المنهج الدراسي الذي نعده في تربيتنا المدرسية لا يتم كما يتصور البعض بين عشية وضحاها، أو نتيجة لخطوات محدودة بسيطة، وإنما يتم في الواقع من خلال عمليات متعددة ومتداخلة تسمى في علم المناهج: بالتصميم أو التخطيط والتطوير والتنفيذ والتقويم والتحسين. فماذا نقصد بتخطيط المنهج وتصميمه؟

لقد تطور مفهوم تخطيط المنهج، فهو في مفهومه التقليدي عملية تتضمن وصف الأنماط السلوكية الكلية والنهائية التي يستهدف التعليم تحقيقها. أما في مفهومنا الحديث أو المعاصر فهو خطوة تمهيدية يقوم خلالها المختصون بوضع المواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية التي تخص عناصر المنهج المقترح، وتوضيح العلاقات التي تربط بينها. ولهذا يطلق البعض على هذه العملية تنظيم المنهج، لأنها تتناول ترتيب العناصر المنهجية وتنسيقها معاً وإظهار علاقاتها، ويفضل بعض المربين تسمية تصميم المنهج بالتخطيط وذلك للأسباب الآتية:

١ ــ إن كلاً من التصميم والتخطيط يرميان إلى وضع خطة تنفيذية لمهمة محددة يُقصد بها هنا المنهج.

٢ ــ إن كلاً من التصميم والتخطيط خطوة تنبؤية لعمل سيحدث في المستقبل.

٣ ــ إن التخطيط أكثر شمولاً وعملية من التصميم، وأكثر قدرة على استيعاب كافة العمليات التي تستلزمها صناعة المنهج.

ومما سبق يتضح أن تخطيط المنهج هو تشريع أو تصور مستقبلي لما سيكون عليه المنهج في التربية المدرسية وما يتطلبه من:

*التعرف إلى السياسة التربوية وتوجهاتها العامة.

*التعرف إلى حاجات المجتمع وحاجات التلاميذ وتشخيصها.

*صياغة الأهداف التربوية التي تترجم السياسة التربوية المرسومة من جهة، وتلبي حاجات المجتمع والتلاميذ معاً من جهة أخرى.

*اختيار محتوى المنهج وتنظيمه.

*اختيار خبرات التعلم وتنظيمها.

*اختيار نشاطات التعليم والتعلم والمصادر والمواد التعليمية.

*وضع خطة للتقويم.

هذا من ناحية تخطيط المنهج، أما بالنسبة لتصميم المنهج فيعرفه قاموس التربية بالتعريفات الآتية:

أ ــ الطريقة التي تنظم بها عناصر المنهج لتسهيل التعلم، ولمساعدة المدارس على وضع جداول يومية وأسبوعية.

ب ــ العملية التي يتم عن طريقها تصور العلاقات بين التلاميذ والمدرس، والمواد التعليمية والمحتوى والزمن من جهة، ومخرجات التدريس من جهة أخرى.

ج ــ الدليل الذي يصف ترتيباً معيناً لكل العوامل التي توجه التدريس نحو مخرجات معينة.

من التعريفات السابقة يتضح أن تصميم المنهج يتناول طبيعة كل عنصر من عناصر المنهج، وكذلك النمط الذي يتم به جمع هذه العناصر معاً في منهج موحد. أي أن تصميم المنهج يشير إلى شكل وطبيعة العلاقات بين عناصر (مكونات) المنهج، وبمعنى آخر فإن تصميم المنهج هو عبارة عن نمط لتحديد العلاقات التي توجد بين عناصر المنهج كما توجد في الواقع.

تصميم المنهج:

من الأمور الشائعة جداً أن يشير تصميم المنهج إلى تنظيم مكونات أو عناصر المنهج، وغالباً ما يستخدم مصطلح (تنظيم المنهج) للإشارة إلى تصميم المنهج، وعادة ما تكون المكونات أو العناصر التي يتضمنها المنهج:

١ ــ المرامي، الغايات والأهداف Aims, goals, objectives.

٢ ــ الموضوعات الدراسية أو المحتوى.

٣ ــ أنشطة التعلم.

٤ ــ وأخيراً التقويم، وعلى ذلك تشكل طبيعة هذه العناصر والنمط الذي تنتظم فيه منهجاً موحداً ما، يعرف بتصميم المنهج، والجدير بالذكر هنا أن مصطلح (تصميم المنهج) يشير إلى تكوين أساسي ولا يشير إلى عملية لمعالجة أمر ما.

وفي أغلب الأحيان تتمثل أبرز خاصية لتصميمات المنهج في نمط تنظيم المحتوى، وعلى ذلك فإن المصطلحات المستخدمة لتحديد تصميمات المنهج المختلفة عادة ما تشير إلى تنظيم المحتوى. ومن أشهر التصميمات التي استمدت مبادئها التنظيمية من المحتوى: تصميم المادة، وتصميم المجالات الدراسية، وتصميم المجالات العريضة، والتصميم الذي لا يركز على المحتوى، وهو منهج الأنشطة الذي يستمد أساسياته التنظيمية من حاجات الطلاب وميولهم الملموسة، أما تصميم مجالات الحياة، areas – of- living فيركز على الوظائف الاجتماعية التي يتعين على الطلاب ممارستها في فترة البلوغ، وتصميم المشكلات الاجتماعية، وكما يوحي الاسم يتم تنظيمه حول مشكلات اجتماعية سائدة.

بناء المنهج:

إن مصطلح بناء المنهج (يستخدم عادة) للإشارة، إلى جميع العمليات التي يتضمنها بناء أو وضع المناهج، ويظهر هذا المصطلح في الدراسات كمرادف لتطوير المنهج وهندسة المنهج، وفي هذا الكتاب سنستخدم المصطلح بمعنى محدود للغاية، فنعرف بناء المنهج بعملية صناعة القرار التي لا تتضمن غير تقرير طبيعة مكونات المنهج وتنظيمه ، ومن شأن هذه القرارات أن تتضمن الإجابة عن عدة أسئلة منها على سبيل المثال:

ــ ما طبيعة المجتمع السليم؟

ــ ما طبيعة الإنسان؟

ـــ ما الحياة السعيدة؟

ـــ ما طبيعة المعرفة؟

ـــ ما الذي ينبغي أن تكون عليه صورة مرامي التربية؟

ـــ أي تصميمات المنهج تحقق بأقصى درجة من الفعالية الالتزامات التأسيسية؟

ـــ ما المحتوى أو المعارف التي ينبغي على جميع التلاميذ اكتسابها؟

ـــ ما الأنشطة التي لا بد للتلاميذ من مزاولتها عند تفاعلهم مع المحتوى؟

ـــ كيف يمكن لنا تقدير العائد من المرامي التعليمية والمحتوى والأنشطة التعليمية؟

من الواضح أنه بالرغم من محاولتنا تحديد معنى بناء المنهج إلا أن أبعاده لا تزال ضخمة، ذلك أن بناء المنهج عملية حساسة لأنها ـــ أكثر من أي جانب آخر في مجال المنهج ـــ تقرر طبيعة المنهج وتنظيمه الذي سيعرض على التلاميذ.

تطوير المنهج:

يشير تطوير المنهج وبناؤه إلى عملية معالجة. وتطوير المنهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً ببناء المنهج، إلا أنه يختلف عنه بحكم طبيعة القرارات الصادرة عنه، فتطوير المنهج عملية تقرر مسار عملية بناء المنهج وتعنى بالأسئلة الآتية:

ـــ من المشارك في بناء المنهج: المعلمون أو مديرو المدارس أو أولياء الأمور أو الطلاب؟

ـــ ما الإجراءات التي ستتبع في بناء المنهج .ن توجيهات إدارية ولجان هيئة التدريس ولجان جامعية استشارية؟

ـــ وإذا رؤي استخدام أسلوب اللجان فكيف يمكن تنظيمها؟

إن تطوير المنهج مصطلح يستخدمه معظم المشتغلين بالتربية للإشارة، بشكل عام، إلى جميع عمليات بناء المناهج وتنفيذها.

وتطوير المنهج في المواقف الفعلية لا يسبق فعلاً بناء المنهج، فالعمليتان عادة ما تتداخلان، وتتضمنان اتخاذ قرارات حيال كل من تطوير المنهج وبنائه في آن واحد. فمثلاً، يتطلب قرار لتطوير منهج اللغة الإنكليزية باستخدام معلمي اللغة الإنجليزية في تنظيم الهيكل العام لمقرر أدب اللغة الإنكليزية بالمدرسة الثانوية اتخاذ قرارات مسبقة أثناء العمل في بناء المنهج حيال طبيعة مادة اللغة الإنكليزية وآدابها، وحيال تنظيم المنهج، في ضوء ما تمليه المادة من مقتضيات ضرورية.

من الواضح أنه لا يمكن تجنب العمل على تكامل عمليتي بناء المنهج وتطويره، بيد أن التمييز فيما بينهما يفيد في التعرف على طبيعة القرار الواجب اتخاذه ومن ثم التركيز عليه. ويتعين ملاحظة أن بناء المنهج يُعنى بالمنهج، بينما تطوير المنهج يُعنى بعمليات البناء.

هذا .... وسيرد الحديث التفصيلي عن تطوير المنهج ونماذجه في كتاب آخر.

تنفيذ المنهج:

يُعَدّ (تنفيذ المنهج) أحد المصطلحات القليلة التي تستخدم كثيراً وبصورة ثابتة في هذا المجال، ويعني تنفيذ المنهج ببساطة العمل بالمنهج الذي تم وضعه من خلال عمليتي بناء المنهج وتطويره ، وتجدر الإشارة هنا إلى أنه بسبب اشتمال المنهج، على مكون التقويم فإن أنشطة وأعمال التنفيذ تتضمن العمل على توفير سبل تقويم فعاليات المنهج، وبذلك فإن تنفيذ المنهج يوفر أساليب التقويم والتغذية الراجعة لعمليتي (بناء / تطوير) المنهج، حيث تستغل البيانات المتوافرة عن ذلك في عمليتي مراجعة المنهج وتحسينه.

قد يبدو لأول وهلة أن تصور موقف مثالي يتضمن إمكانية (تنفيذ منهج جديد) تماماً في بيئة مدرسية (جديدة) لا يحدث إلا في النادر فقط، بل لعله غير مرغوب فيه نظرياً، فكما جاء في الفقرات السابقة نجد أن عمليات (بناء / تطوير / تنفيذ) المنهج ليست متتابعة، فهي تحدث في صورة متوازية ومترادفة في آن واحد، وعادة ما يبدأ في عمليتي البناء والتطوير في بعض المناشط المتعلقة بالمنهج، ويتم تطبيقها على

أساس تجريبي، وذلك كبديل لما يجري حالياً من ممارسات، ثم يتبع ذلك الإفادة من البيانات المتوافرة عن التقويم في مرحلتي البناء والتطوير بهدف توجيه الأعمال اللاحقة في البناء والتطوير، أو بهدف تعديل الجزء المنفذ من المنهج، وتعتبر العملية في إجمالها عملية معقدة تتطلب تنسيقاً على أعلى مستوى للمشاركين والمكونات حتى تتحقق النتائج الفعالة.

المبادئ العامة لتنفيذ المنهاج:

هناك عدة مبادئ يجب أن تراعى في تنفيذ المنهاج، وهذه المبادئ هي:

١ ــ تدريب المعلمين:

تتضمن برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في الكليات التربوية مساقات دراسية وتدريباً عملياً، تتعلق بدراسة خصائص المنهاج التربوي وتحليله والتعامل معه، وعند ممارسة التعليم يكتسب المعلمون خبرة عملية في التعامل مع المناهج المقررة. لكن هذه الخبرة قد تكون معوقاً في تنفيذ المناهج الجديدة التي يتم تصميمها عادة بطريقة تتجاوز مشكلات معينة تعاني منها المناهج القديمة التي ألف المعلمون تدريسها. لذلك فإن تدريب المعلمين على تنفيذ المنهاج الجديد في أثناء مرحلة تصميمه، وقبل البدء بتطبيقه، وفي أثناء تطبيقه يُعدّ أمراً أساسياً يعين المعلمين على إدراك مزايا المنهاج الجديد ومتطلبات تنفيذه.

ولمخططي المناهج ومؤلفي الكتب دور أساسي في عملية التدريب هذه، وحين يكون من الصعب وصولهم إلى المعلمين المتدربين، فإن دورهم قد يقتصر على تدريب المشرفين التربويين المتخصصين مركزياً، ثم يقوم هؤلاء المشرفون بدورهم بتدريب المعلمين في دورات محلية إضافة إلى المساعدات التي يقدمها هؤلاء المشرفون إلى المعلمين في مدارسهم.

٢ ــ عدم إلقاء مسؤولية التنفيذ على المعلم لوحده:

يتوقع من المعلم من الناحية العملية أن ينفذ المنهاج شعوراً منه بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه والمؤسسة التي ينتمي إليها، ومع ذلك فإن على

القيادات التربوية ألا تكتفي بالاعتماد على هذا الافتراض. لأنَّ مديري المدارس والمشرفين التربويين ومتخصصي المناهج وغيرهم معنيون أيضاً بهذه المسؤولية الأخلاقية في تنفيذ المناهج.

٣ ــ تهيئة البيئة المدرسية للتنفيذ:

تتطلب النشاطات التعليمية التعلمية التي يتم من خلالها تنفيذ المنهاج تجهيزات ومواد ومرافق محددة، لذلك يلزم أن يتم مسح إمكانات المدرسة من هذه المتطلبات ومعرفة التغييرات المطلوب إحداثها بإعادة تنظيم هذه المتطلبات، والإضافة إليها ما يتناسب وحاجة المنهاج الجديد المطلوب تنفيذه.

٤ ــ إعداد المواد المنهاجية:

وتسمى المواد المنهاجية أيضاً بالرزمة أو الحزمة التعليمية، وتشتمل على الكتاب المدرسي المخصص للطالب، وكتاب دليل المعلم، وكتاب التدريبات أو النشاطات أو المختبر، إضافة إلى الوسائل التعليمية التعلمية التي ترافق مادة المنهاج. ويجري اقتراح تطويرها لتسهيل تنفيذ المنهاج.

٥ ــ مبادئ تربوية ونفسية أخرى:

هناك عدد من المبادئ التربوية والنفسية العامة الأخرى التي يجب أن تراعى، في تنفيذ المنهاج. ومن هذه المبادئ:

١ ــ اعتبار الأنشطة التقويمية والتدريب والنشاطات والمواد المساندة والمساعدة والمشروعات التعاونية التي يقترحها المنهاج والكتاب جزءاً أساسياً منهما، وليست مواد كمالية.

٢ ــ ممارسة المتعلمين للأنشطة بأنفسهم، أي اعتماد التعلم الذاتي.

٣ ــ التعامل مع كل مجال من مجالات المعرفة بطريقة البحث والتفكير الخاصة به.

٤ ــ تحديد الأهداف على شكل سلوك من وجهة نظر المتعلمين.

٥ ــ تعزيز السلوك المرغوب فيه باستمرار.

٦ ــ اعتبار الأخطاء جزءٌ من التعلم، فالذي لا يخطئ هو الذي لا يعمل.

٧ ــ توفير الاستعداد للتعلم.

٨ ــ توظيف التكرار كلما أمكن ذلك.

٩ ــ إعداد مصادر التعلم المتوافرة في البيئة التعليمية.

١٠ ــ اعتماد التعلم القائم على حل المشكلات وتنمية العمليات العقلية العليا.

الاتجاهات التربوية الحديثة التي يجب أن تقوم عليها عملية تنفيذ مناهج المواد المختلفة:

تتعدد الاتجاهات التربوية الحديثة التي ينادي المربون أن تكون أساساً لمناهج المواد المختلفة، فيرى بعضهم أن هناك اتجاهات تربوية عامة تصلح لكل مادة من المواد الدراسية بغض النظر عن مرحلة التعليم المعنية، بينما ينادي بعضهم الآخر باتجاهات خاصة في كل مادة.

إننا هنا سنأخذ بالرأيين، ولكننا نحب أن ننبه من البدء إلى أننا لا نستطيع حصر كل الاتجاهات، العامة منها والخاصة، ولذا نكتفي بتعداد أهم الاتجاهات على سبيل المثال لا الحصر، وفيما يلي أهم الاتجاهات التربوية الحديثة (العامة):

١ ــ اختيار موضوعات الكتب على أساس الوحدات التعليمية التي تدور حول مفاهيم عامة معينة.

٢ ــ تأكيد القضايا والمشكلات المعاصرة، والأحداث الجارية: ويتم هذا التأكيد إذا كان منهاج مادة ما عامّاً، وكتابها خاصة مفتوحي النهاية، وإذا كان المنهاج نفسه بعيداً عن التأطر الصارم. ولا تكون القضايا، والمشكلات والأحداث محصورة بدولة معينة بل تعرض على مستوى البيئة المحلية، والدولة، فالوطن العربي والمجتمع الإسلامي، وأخيراً المجتمع الإنساني. وتتوزع هذه المستويات بتوازن وتكامل وشمولٍ إلى حدٍّ ما.

٣ ــ اعتبار الأنشطة التقويمية والتدريبات والنشاطات والمواد المساندة والمساعدة والمشروعات التعاونية التي يقترحها المنهاج والكتاب أساساً مهماً، وليست مواد كمالية.

ومن هذا المنطلق يتوجب التعامل معها على أساس أنها مصادر تعلم مهمة، مكملة وليست كمالية، وتعالج في الصف، أو في خارجه، ولا يجوز للمعلم أن يقف عندها وكأن مهماته قد انتهت.

٤ ــ ممارسة الطالب الأنشطة بكل أنواعها بنفسه: بغض النظر عن الوقت المخصص، أو الإمكانات المادية المتوافرة، أو أعباء المتعلمين الكثيرة تكون الممارسة حسب هذا الاتجاه بشكل فردي، أو زمري، أو جماعي. وينحصر دور المعلم إزاءها أن يوجه المتعلّم، ويرشده، ويوفر له الإمكانات، وييسر التعلُّم.

٥ ــ اعتبار العلاقات الزمانية والمكانية من المفاهيم الأساسية: وهذا يحتم ألا نتعلم محتوى المنهاج إلا مع مسرحه المكاني وفي إطاره الزماني.

٦ ــ التعامل مع كل مجال من مجالات المعرفة بطريقة البحث والتفكير الخاصة به: الطريقة العلمية في العلوم الطبيعية، والطريقة الفلسفية في الإنسانيات، والطريقة المنطقية الرياضية في الرياضيات، والطريقة التاريخية في التاريخ، والطريقة الجغرافية في الجغرافية وهكذا.

٧ ــ الاتجاهات الخاصة: على الرغم من أن هناك اتجاهات عامة لكل المواد في كل المراحل، إلا أن هناك اتجاهات خاصة بكل مادة، ومن الصعب حصر هذه الاتجاهات وتتبعها، لذا نكتفي ببعض الأمثلة:

ــ مادة التربية الإسلامية: التركيز على انعكاسات التربية الإسلامية على المواد الأخرى، وبخاصة اللغة العربية، والتاريخ.

ــ مادة اللغة العربية: مراعاة أن تكون اللغة العربية وحدة مترابطة، لا فروعاً مستقلة، وذلك بالربط العضوي بين فروعها من جهة، وبينها وبين بقية المواد من جهة ثانية.

ـــ مادة الدراسات الاجتماعية: مراعاة أن يعكس منهاج الدراسات الاجتماعية في المراحل المختلفة تفاعل الإنسان مع بيئته الاجتماعية والطبيعية، ويكون ذلك بالتدرج من المنزل إلى المدرسة فالقرية، فالمدينة، فالمحافظة، فالقطر، فالوطن العربي، فالإسلامي، فالمجتمع الإنساني. ويعكس هذا التفاعل ما يلي:

ـــ تحليل جميع مظاهر البيئة ومشكلاتها المختلفة واحتياجاتها القائمة والمنتظرة.

ـــ ممارسة التعلم الذاتي لنواحي النشاط المختلفة بحيث ينمي لديه الاتجاه الإيجابي للإسهام في تطوير البيئة في حدود استعداداته وقدراته.

ـــ مادة العلوم: اعتماد الطريقة العلمية في العمل والتفكير مع تكوين الاتجاهات العلمية السليمة.

ـــ مادة الرياضيات الحديثة: مراعاة وحدة الرياضيات وتكاملها، الحساب، والهندسة، والجبر، وخاصة في المرحلة الابتدائية بحيث يكون موضوعها الرياضيات الحديثة.

هندسة المنهج:

إن هندسة المنهج مصطلح أحدث من المصطلحات السابقة، ويُعرّف (بيتشم Beauchamp ١٩٦٨) هندسة المنهج بكونها (جميع العمليات الضرورية لوضع نظام منهج ما في حالة التنفيذ الوظيفي في المدارس). ونظام المنهج له ثلاث وظائف أساسية هي: ١ ـــ وضع المنهج، ٢ ـــ تنفيذ المنهج، ٣ ـــ تقويم فعالية المنهج ونظام المنهج.

وعلى الرغم من أن (بيتشم) استخدم لغة مختلفة إلى حد ما وتقسيماً مختلفاً إلى حد ما للوظائف إلا أن نظامه المتعلق بالمنهج يشبه بصورة تقريبية ما سبق ووصفناه كعمليات بناء وتطوير وتنفيذ المنهج، ولعلنا ـــ من ثمّ ـــ نتفق مع (بيتشم Beauchamp) ومفهومه عن هندسة المنهج، بيد أننا نفضل تعريفه بقولنا: إنه العمليات المتجمعة لبناء وتطوير وتنفيذ المنهج.

تحسين المنهج مقابل تغيير المنهج:

تعتبر المصطلحات: (تحسين المنهج)، و (تغيير المنهج) وكذلك (مراجعة المنهج) مرادفات في دراسات هذا المجال، بيد أن (تابا ١٩٦٢ Taba، ص٤٥٤) تمكنت من التوصل إلى التمييز فيما بينها على نحو مثير للاهتمام وبطريقة مفيدة فهي ترى أن تحسين المنهج يعني تغيير بعض جوانب المنهج دون المساس بمفاهيم المنهج الأساسية أو بتنظيمه. وتعتبر (تابا) تغيير المنهج ــ بالمقابل ــ يتضمن تغيير شكل مخطط المنهج برمته، بما في ذلك التصميم والغايات والمحتوى والأنشطة التعليمية ونطاق عمله Scope... إلخ. ولعلَّ أهم من كل ذلك أن تغيير المنهج يتضمن إدخال تغيير في المسلمات القيمية التي تقوم عليها جميع مجالات المنهج المذكورة في السابق.

وينظر إلى تحسين المنهج عادة نظرة استحسان (يملؤها الحماس) من قبل معظم الأفراد والجماعات التي تُعنى بالتعليم المدرسي، وتعتبر عملية تحسين المنهج عملية مأمونة نسبياً بسبب كونها تهتم فقط بتحسين الوضع الحالي مع أقل تدخل ممكن في التوجه القيمي، بيد أن تغيير المنهج ليس بالأمر الذي يتقبل بسهولة. إن تغيير منهج ما يعني ــ على نحو ما ــ تغيير المؤسسة institution (تابا ١٩٦٢، ص٤٥٤) ويتضمن هذا الأمر تغييراً في القيم والأفراد والمجتمع والثقافة وفي المسلمات الأساسية، وليس من المستغرب ــ لذلك ــ أن نجد تغيير المنهج ــ إذا ما حدث بالفعل ــ عادة ما يحدث تدريجياً واستجابة لضغوط ظروف تاريخية، ومن النادر جداً أن تتم عملية تغيير المنهج في صورة واسعة وواضحة ودائمة نتيجة لجهود أصحاب المهنة. ودائماً ما تلقى محاولات تغيير المنهج مقاومة شديدة، ولا بد لهؤلاء الأفراد الذين يعملون في تغيير المنهج من تحمل المخاطر التي تصاحب أية محاولة لإعادة تنظيم المجتمع ونظامه القيمي.

لا بد هنا من الإشارة إلى نقطتين أخرتين عن طبيعة تغيير المنهج: الأولى تتعلق بحتمية التغيير، فالتغيير لا بد وأن يحدث رغماً عن أية محاولات لإعاقته، والنقطة الثانية: أن التغيير لا يعتبر في حد ذاته أمراً سيئاً أو حسناً فما يقرر ضرر أو

فائدة التغيير هو اتجاه هذا التغيير والقيمة الموقوفة عليه. ولعله من الطبيعي أن نخلص من هاتين النقطتين أنه من الأفضل إذا كان التغيير حتمياً أن يتم توجيه هذا التغيير بالتدخل الحكيم للإنسان عن تركه للعشوائية نتيجة لظروف تاريخية طارئة.

شروط التخطيط البناء، ومبادئه العامة واستراتيجيته، ومراحله واختيار خبراته:

١ ــ شروط التخطيط:

وحتى يكون تخطيط المناهج التعليمية بعيداً عن العشوائية ومعتمداً على الدراسة العلمية، وحتى يأخذ التخطيط مجراه الطبيعي، فلا بد أن يشتمل التخطيط التربوي على عدة شروط أساسية من أهمها:

أولاً: شروط نظرية لتخطيط المناهج التي تحدد الإطار المرجعي، ومنها:

١ــ وجود فلسفة تربوية واضحة المعالم ومستمدة من فلسفة المجتمع.

٢ ــ وجود نظرية تربوية منبثقة من الفلسفة التربوية.

٣ ــ مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية والتربوية والنفسية المعاصرة.

ثانياً: شروط عملية لتنفيذ المنهج التي تحدد الإطار المنهجي، ومنها:

١ ــ وجود معلمين ذوي كفاءة وكفاية عالية.

٢ ــ وجود فرق تربوية قيادية متخصصة.

٣ ــ توفر المناخ التربوي المناسب الذي يتقبل الأفكار التجديدية والجديدة.

٤ ــ وضع خطط للتجريب المبدئي والميداني ومعرفة المشكلات التي تعترض التنفيذ.

ويتطلب تخطيط المناهج الدراسية مراعاة بعض المسلمات الأساسية، ومن أهم هذه المسلمات ما يلي:

١ ــ النمو والتعلم عمليتان مستمرتان.

٢ ــ يكون التعلم أكثر كفاية حينما يرتبط بأغراض المتعلم ودوافعه.

٣ ــ يختلف كل طفل عن الآخر في سرعة التعلم.

٤ ــ يتعلم التلاميذ عدة أشياء في وقت واحد.

٥ ــ يكون التعلم أفضل حين يكون ملائماً لمستوى نضج المتعلمين.

٦ ــ يكون التعلم أفضل حين يرتبط بالخبرات الحياتية.

٧ ــ يكون التعلم أفضل حين يراعي حاجات المتعلمين.

٢ ــ المبادئ العامة لبناء المناهج:

إن ما يتعلمه الفرد بانخراطه في التعليم الرسمي يجب أن يكون له قيمة فعلية حقيقية في حياته العامة بجوانبها الاجتماعية والشخصية والوظيفية وأن يكون له تأثير في توجيه سلوكه حاضراً ومستقبلاً، لذلك يجب ألا يكون هذا التعليم منعزلاً عن جوانب الحياة التي يمارسها الإنسان، وأن يكون متمشياً مع خصائصه النفسية والاجتماعية والذاتية.

ينبغي أن تسير مناهج التعليم النظامي وفق جملة من المبادئ والمرتكزات العامة التي يجب أن يتم اختيارها وتحديدها وترتيبها بدقة متناهية لتكون بمثابة الفلسفة والاتجاهات العامة التي ينبغي مراعاتها في التخطيط لبناء المناهج. ومن المبادئ العامة التي ينبغي أن تقوم عليها سياسة بناء المناهج التربوية واستراتيجية صياغة محتوياتها التعليمية وفعاليتها التدريبية ما يلي:

أولاً: الإيمان بضرورة الارتباط بالواقع: إن المناهج التي لا تراعي ولا تمت إلى حياة المتعلمين بصلة من ناحية، ولا ترتبط بالواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع من ناحية ثانية، هي في الواقع مناهج غير واقعية، ولا تستطيع الإيفاء بحاجات المتعلمين واحتياجات المجتمع ومتطلبات المهنة وسوق العمل والإنتاج. إن المنهج السليم يحتاج إلى أن يتسق ويترافق مع الواقع الاجتماعي، وأن يرتبط بالظروف البيئية والمجتمعية، وأن يساير محتواه التعليمي الوجهة العلمية والروح العصرية والاحتياجات التنموية.

ثانياً: الإيمان بضرورة إشباع حاجات المتعلمين الحقيقية: وهذا المبدأ يفرض على مخططي المناهج بادئ ذي بدء تحديد حاجات المتعلمين وترتيبها بشكل منطقي يضمن ترتيب الأولويات فيما بينها من ناحية وتحقيق التوازن مع حاجات المجتمع واحتياجاته من ناحية أخرى. خاصة إذا أخذنا في الاعتبار أن طبيعة الحاجات متغيرة، وأن مطالب المتعلمين مختلفة. ينبغي أن يحتوي المنهج على مواد دراسية يمكن للمتعلم أن يستخدمها في الحياة التي يواجهها... فإذا كان المنهج مخططاً على أساس تزويد المتعلم بتعليم تقليدي، فإنه سوف يعده فقط لينخرط في صفوف العاطلين.

ثالثاً: الإيمان بضرورة الملاءمة لمستويات المتعلمين: والمقصود بالملاءمة Relevance أن يكون المنهج متمثلاً في الخبرات التعليمية مناسباً لقدرات وخبرات المتعلمين ولاحتياجات سوق المهنة. والملاءمة مسألة نسبية، حيث أنها تتعلق بالقضية التي هي بمتناول اليد أو التي هي قيد الإعداد.

والمنهج الملائم هو ذلك المنهج الذي يناسب خبرات المتعلمين، ويعتمد على الإمكانات المتاحة للمتعلمين وللمجتمع على حد سواء، ويتسق مع القيم والعادات والسلوكات الاجتماعية، ويتفق في صعوبة مادته وتنظيماته مع قدرات المتعلمين ونضجهم. فالمنهج المناسب والسليم هو الذي يعتمد على مبدأ الملاءمة لمستوى نمو المتعلمين الشخصي والجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي من ناحية، ولاحتياجات المتعلمين وخبراتهم، ولمتطلبات أصول المهنة في ضوء إمكانات المجتمع من ناحية ثانية.

رابعاً: الإيمان بضرورة التنظيم: والمقصود بالتنظيم هو ترتيب خبرات المنهج بحيث يتحقق التعلم المرغوب. وكثيراً ما يقف المنهج دون تحقيق الأهداف التي تم وضعه من أجلها، وبالتالي يفقد فاعليته رغم أن محتواه التعليمي سليم. ويرجع هذا التقصير في الوصول إلى الأهداف المنشودة لعدة عوامل قد يكون من أهمها صعوبة تنظيم محتويات المنهج التعليمية وخبراته وفعاليته التدريسية والتدريبية، (فإذا كان المحتوى غير منظم، وكانت خبرات التعلم غير منسقة، فإن هذا يقلل من فاعليتها في تحقيق الأهداف العامة). إن المنهج الجيد هو ذلك المنهج الذي يراعي مبدأ التنظيم

الذي يعتمد على مرتكزات هامة تكمن في إدراك التتابع والاستمرار والتكامل والشمول والتوازن.

خامساً: الإيمان بضرورة تعدد البدائل وحرية الاختيار: إن تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم وتنوعه يتطلب تنويعاً متوازياً للأنظمة التعليمية وللمعارف المقدمة من خلالها وللفرص المتكافئة ليفسح المجال لحرية الاختيار أمام الدارسين؛ والحرية هي أن يتعلم كل إنسان المعرفة التي تناسبه، والتي تؤهله لعمل يناسبه. فبالإضافة إلى توفير الخدمات التعليمية لتشمل مختلف فئات المجتمع، وبخاصة أولئك الذين لم يتح لهم المجال عن قصد أو عجز متابعة التعليم النظامي في المدارس والجامعات، يجب أن تكون المعارف متعددة وشمولية بحيث يستطيع الفرد تعلم أية معرفة يريد، ومتى يريد.

ومن هنا نرى ضرورة اعتماد المناهج على مبدأ توسيع مجال الاختيار وتعدد البدائل التعليمية والفرص المتاحة أمام المتعلمين، حتى يتسنى لهم اختيار ما يناسب قدراتهم وميولهم واحتياجاتهم، وما يتلاءم مع نضجهم العقلي والنفسي والاجتماعي وكذلك مع تخصصاتهم.

٣ ــ استراتيجية بناء المناهج:

قد يكون من المفيد عند الحديث عن استراتيجية البناء أن نعود إلى الوراء قليلاً لنسترشد بالمفهوم العام الذي حددناه للمنهج، لنحاول أن نرسم الخطوط العريضة والأساسية للاستعانة بها في تحديد الملامح العامة لاستراتيجية بناء المناهج التربوية وتخطيطها. ويشتمل هذا المفهوم العام للمنهج على أربعة عناصر رئيسية هي:

١ ــ الأهداف التربوية التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

٢ ــ الأفكار والمعارف والنظريات (الخبرات) التي تتكون منها مادة المنهج ومحتوياته.

٣ ــ الطرق والأساليب والوسائل والمعينات التربوية التي تساعد على تدريس المنهج.

٤ ــ طرق وأساليب وأدوات التقويم لمعرفة مدى تحقيق العملية التعليمية لأهدافها.

إن بناء مناهج التعليم يتبع جملة من القواعد الأساسية التي تشكل، فيما لو اتبعت بطريقة علمية، استراتيجية واضحة المعالم لتخطيط المناهج، وقد يكون من الضرورة بمكان التطرق لهذه القواعد الأساسية التي تشكل مرتكزات هامة لعملية البناء والتخطيط.

وهذه القواعد الفنية هي:

أ ــ الواقعية: وتعني انطلاق البناء من الواقع المعاش والعمل على تطويره. أي أن ينطلق تخطيط المناهج من دراسة واقع المتعلم وظروفه، والمجتمع وقيمه، والفلسفة التربوية السائدة، والإمكانيات المتوفرة والمتاحة.

ب ــ الشمولية: وتعني أن يشمل البناء جميع جوانب المنهج. فالتجديد في تقنيات التربية دون النظر في المضامين مثلاً يجعل البناء شكلاً ظاهرياً لا معنى له، تقنيات عصرية متقدمة تدار بعقول متخلفة أو محتوى تقليدي.

ج ــ الموازنة: وتعني مراعاة التوازن النسبي بين قطاعات التنمية الاجتماعية والاقتصادية وجوانبها المختلفة من ناحية، وبين مفاهيم وقيم متطلبات البناء ومفاهيم وقيم المجتمع السائدة من ناحية ثانية. والتوازن هنا لا يعني التساوي بالضرورة. إن التوازن في معناه المطلق هو الوضع المثالي عند التأرجح بين كل قيمتين متعارضتين، ولأن التوازن يتصف بالمثالية فقد أصبح رمزاً للاستقرار والاستمرار. فالاستقرار، وهو الحالة الطبيعية المرضية، يرتبط بالتوازن وجوداً وعدماً، فحالة الاتزان بين شيئين أو قيمتين هي ما تقود بالضرورة نحو الاستقرار وهكذا. فإن مصطلح التوازن يفرض نفسه عند محاولة وصف ما هو مستقر وعادل وصحيح. فنقول مثلاً: ثلاثة شخصية متزنة للتعبير عن شخصية سوية، ونقول: استعاد فلان توازنه، للتعبير عن العودة إلى وضع طبيعي بعد مرحلة كان يمكن أن تقود للانهيار، ونتحدث عن توازن الطبيعة باعتباره ضرورة لاستمرار حياة جميع الكائنات، وتوازن السلطات باعتباره

حالة مثالية لمقاومة الطغيان، والتوازن الاجتماعي باعتباره حالة مثالية لاستقرار المجتمع. وهكذا فهناك توازن اقتصادي بين القطاعات، وتوازن في العرض والطلب، وتوازن التكلفة والسعر، وتوازن تجاري، وتوازن القوى، وتوازن المصالح ... إلخ.

فالمقصود هنا إذن الاهتمام ــ وإن كان بدرجات متفاوتة ــ بكل الجوانب عند بناء المنهج التعليمي.

د ــ المرونة: وتعني الديناميكية وحرية الحركة في تقدير الظروف والإمكانيات الموجودة، وكذلك في استقراء العوامل المستجدة ورؤية المستقبل. فينبغي ألا يكون البناء تقليداً أعمى لما يحدث في المجتمعات الأخرى، وخاصة المتقدمة منها دون وعي بمتطلبات وقيم وأخلاقيات وخصوصية المجتمع ذاته.

٤ ــ مراحل بناء المناهج:

يسير تخطيط المناهج وبناؤها عبر مراحل وخطوات محددة، وبصورة عامة يمكن تقسيم مراحل بناء المناهج الدراسية وتطويرها إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

المجموعة الأولى: وتمثل المراحل ذات العلاقة بتخطيط الهيكل العام للمناهج، وأهدافها العامة، ومحتوياتها وذلك وفقاً لاحتياجات المجتمع من ناحية، ومواصفات العمل المطلوب من ناحية أخرى.

المجموعة الثانية: وتمثل مراحل إعداد تفاصيل المناهج وتنفيذها وتقويمها. ويتم إنجاز المناهج وفقاً لهذا السياق على مستوى المدرسة أو المؤسسة المعنية بالتعليم بالتعاون والتنسيق مع قطاعات المجتمع المستفيدة.

وفيما يلي استعراض موجز لهذه المراحل حسب ما يقتضيه تسلسل خطوات صياغة المناهج التربوية:

١ ــ مرحلة دراسة الاحتياجات وتحليلها:

إن أول مرحلة أو خطوة في صياغة المناهج الدراسية للتعليم تنطلق من سوق العمل واحتياجات التنمية، وتقوم هذه المرحلة على دراسة وتحليل طبيعة العمل الحالية وآفاقه المستقبلية، وكذلك المهارات المطلوبة وتقدير الاحتياجات من الأيدي العاملة

الماهرة. ويستلزم إنجاز هذه المرحلة الاستناد على خطط التنمية الوطنية والخطط المحلية الأخرى. كما تتولى هذه المرحلة بالرعاية والمتابعة والاهتمام السلطات التربوية المركزية بالتعاون مع خبراء وباحثين ومختصين وكذلك مستشارين واختصاصيين من قطاعات المجتمع المستفيدة.

٢ ــ مرحلة تحديد مواصفات العمل ومتطلباته:

يتم في هذه المرحلة وضع مواصفات العمل، وتحديد مستوى المعرفة والمهارات المطلوب توفرها في مخرجات التعليم وذلك في ضوء مؤشرات المرحلة السابقة. ومن المفيد جداً الاستفادة والاسترشاد بذوي العلاقة في قطاعات المجتمع المختلفة وخاصة تلك المستفيدة من خدمات التعليم مباشرة ونتائجه اللاحقة وذلك من أجل تحديد مستوى كفاية التعليم والتدريب والقياس والتقويم في المؤسسات التعليمية.

٣ ــ مرحلة تحديد الهيكل العام للتخصصات أو المحتويات:

ينبغي أن يتم تحديد الهيكل العام للتخصصات التدريسية في ضوء مؤشرات أو نتائج المرحلتين السابقتين والمتعلقتين بدراسة الاحتياجات وتحديد مواصفات العمل ومتطلباته على التوالي. إن مسألة تحديد التخصصات التعليمية المطلوب تضمينها في التعليم العام واختيار محتوياتها التدريسية ليست بالأمر الهين ولا تأتي عفو الخاطر، وإنما تعتمد بدرجة تكاد تكون مطلقة على تحديد الحاجات المجتمعية Needs Assessment وتحليل سوق العمل Job/Market Analysis

٤ ــ مرحلة تحديد الأهداف وأساليب التقويم:

إن المراحل الثلاث السابقة ذات علاقة مباشرة بمخرجات التعليم، ومرتبطة بطبيعة احتياجات سوق العمل ومواصفاته وتخصصاته المطلوبة. وتلك المراحل تقود إلى صياغة الأهداف العامة وترتيبها حسب الأولوية، وتحديد المؤهلات المطلوب تحقيقها في المناهج التي بموجبها يتم تحديد محتويات المناهج التفصيلية في المراحل اللاحقة، كما يتم في هذه المرحلة وضع مقاييس لأساليب التقويم. وتشكل هذه المرحلة نقطة الوصل بين مجموعتي مراحل صياغة المناهج، إذ أنها المرحلة الأخيرة في

مجموعة مراحل تخطيط الهيكل العام للمناهج والمناطة بشكل رئيسي إلى السلطات التربوية المركزية، وبمثابة المرحلة الأولى في مجموعة مراحل إعداد تفاصيل المناهج وتنفيذها وتقويمها التي تقع مهامها على عاتق مؤسسات التعليم.

٥ ــ مرحلة إنجاز تفاصيل المناهج الدراسية:

تُعَدُّ هذه المرحلة من أهم مراحل صياغة المناهج على مستويات مؤسسات التعليم إذ أنها تعتمد على أهداف السياسة التربوية ونتائج تحليل متطلبات العمل، إضافة إلى أهداف النظام التعليمي. وتتم في هذه المرحلة ترجمة الأهداف التعليمية والمحتويات التدريسية إلى وحدات تدريسية (مفردات)، ووحدات زمنية (حصص)، كما يتم تحديد الطرق والوسائل التي ستعتمد في توجيه عملية التعليم نحو تحقيق الأهداف المرسومة حيث يتم وضع تفاصيل المواد الدراسية ومفرداتها النظرية والعملية والتطبيقية وفق جدول زمني محدد مع تنظيم خطة التعلم الكاملة وتوضيح الوسائل التعليمية اللازمة وأساليب القياس أو الامتحانات وغيرها. وتجدر الإشارة إلى ضرورة مساهمة الطلبة والأطر التدريسية والتدريبية المسؤولة عن تنفيذ أو تطبيق المناهج في إنجاز هذه المرحلة جنباً إلى جنب مع القيادات الإدارية والفنية لمؤسسات ومدارس التعليم.

٦ ــ مرحلة التطبيق التجريبي للمناهج:

قبل إقرار المنهج الدراسي في صيغته النهائية، من المفضل تطبيقه على نطاق تجريبي في مدارس نموذجية مختارة، ويعهد إلى معلمين من ذوي الخبرة والكفاءة لتنفيذه. ويهدف التطبيق التجريبي إلى حصر النواقص والثغرات في المنهج والوقوف على مدى تفاعل الطلبة معه ومستوى تحصيلهم وأدائهم من خلاله.

ونتيجة لذلك تجري التعديلات الضرورية عليه بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة منه وإعداده في صيغته النهائية لتطبيقه على نطاق واسع.

Damascus University

٧ ــ مرحلة التنفيذ والتعميم:

وتمثل هذه المرحلة عملية تعميم ومتابعة تنفيذ وتطبيق المناهج الدراسية والبرامج التدريبية التي تم التأكد من صحتها وملاءمتها بعد تجريبها مبدئياً وجزئياً وحقلياً على عينة من المدارس مختارة بطريقة مقننة وعلمية، واعتمادها بعدئذ وفقاً للمحتويات والأسس والأساليب التي تم تبنيها في المراحل السابقة.

٨ ــ مرحلة التقويم والضبط:

إن عملية التقويم عملية أساسية ومستمرة من أجل الوصول إلى صيغ أفضل للمناهج التعليمية تضمن تحقيق الأهداف المطلوبة واستخدام أساليب التعليم والتدريب المناسبة. فالتقويم هو عملية قياس كفاءة عملية التعليم والتعلم وتشمل كل من له علاقة بالطالب والمعلم والمقررات الدراسية والمدرسة، حيث يتم من خلالها اختبار عملية التعلم وكفاءة أساليب تنفيذ المناهج ومدى توافق محتوياتها مع الأهداف المرسومة. وفي ضوء ذلك يتم تحديد الجوانب الإيجابية في المناهج والنواقص أو الثغرات الأساسية الموجودة فيها، ولمن تعزى مثل هذه النواقص أو الثغرات. هل تعزى لأسلوب صياغة المناهج أم لأساليب تنفيذها أم للطلبة أم لغير ذلك؟

وبموجب ذلك يمكن تطوير المناهج من خلال عملية التغذية الراجعة Feed back لتكون أكثر ملاءمة للأهداف المطلوبة، ويؤمن ارتباطها العضوي بواقع العمل والمتطلبات المرحلية للمشاريع التنموية.

ومن السبل المهمة في عملية تقويم المناهج تلك التي تجري في ميدان العمل عن طريق متابعة الخريجين في مواقع عملهم للحصول على مؤشرات واقعية في مختلفة الجوانب الإيجابية والسلبية في المناهج الدراسية وأساليب تنفيذها ومدى ملاءمتها لواقع العمل ومتطلباته.

خلاصة القول، إنه يمكن تحديد ست مراحل أساسية لبناء المناهج التربوية وهذه المراحل الست هي:

١ ــ تحديد الأهداف العامة Determination of General Aims.

٢ ــ التخطيط والإعداد Planning and Preparation.

٣ ــ التجريب المبدئي Try Out.

٤ ــ التجريب الحقلي Field Trial.

٥ ــ التطبيق Implementation.

٦ ــ المتابعة والضبط Follow-up and Quality Control.

غير أنه رغم جدية المحاولات في العمل على إيجاد أسس فنية وأطر مرجعية لبناء المناهج التربوية وتخطيطها، إلا أن القضية الرئيسية في إشكالية البناء ومسألة التخطيط تتعلق بالمعلم أصلاً، وببعض المتغيرات التي لها الأثر الأكبر في هذا الصدد. إنَّ القضية ليست قضية منهج فحسب، وإنما هي قضية من سيقوم بتدريس المنهج، لنفكر في إعداد المتخصص قبل أن نفكر في خلق مقرر لتدريس الطلاب. إذ ما فائدة جعل مقرر يدرس للطلاب سيقوم بتدريسه معلم لا يعرف شيئاً عن التربية كعلم وتخصص ومهارة واتجاه.

٥ ــ الخبرة والمنهج:

يحتاج الإنسان في حياته إلى اكتساب كثير من أنواع المعرفة والمهارات وأساليب التفكير والعادات والاتجاهات التي تعينه على مواجهة مواقف حياته وحل مشكلاتها وزيادة التكيف لظروفها. وكان الإنسان في عهده الأول يكتسب كل ما يحتاج إليه من هذه النواحي بطريقة بسيطة تقوم على التقليد والممارسة العملية ومشاركة الكبار فيما يقومون به من أعمال مختلفة في حياتهم اليومية. وبذلك كان الإنسان يتعلم الحياة من الحياة ذاتها عن طريق الخبرة المباشرة.

فلما نمت حياة الإنسان وتعددت ميادينها وتعقدت دراستها، لم يعد من الممكن أن يقتصر الإنسان في مواجهة الحياة على الخبرة المباشرة، وأصبح من الضروري العمل على اختيار النواحي (المهمة) المناسبة من الخبرة الإنسانية المتراكمة. ولقد لجأت المؤسسات التعليمية في سبيل تحقيق الاستفادة من خبرات السابقين إلى الاعتماد على الكتب والمعلومات المجردة والنظريات أكثر من اعتمادها على الخبرة المباشرة التي

يكتسبها الفرد عندما يتعامل مع بيئته. وبذلك باعدت المدرسة بين التلميذ وبيئته التي يعيش فيها.

ولكن رجال التربية الحديثة أدركوا خطورة انفصال المدرسة عن الحياة، ونادوا بضرورة اتخاذ الخبرة أساساً للتعلم. وليست وظيفة التعلم، كما يقول جون ديوي، تلقين التلميذ قدراً من المواد الدراسية، وإنما تهيئة المجال أمامه للمرور في خبرات جديدة، وإعادة تنظيم خبراته السابقة بصورة تضيف إلى معناها وتزيد من قدرته على توجيه مجرى خبراته التالية نحو تحقيق أهداف التربية المنشودة. فالتربية الحقيقية إنما تتحقق عن طريق الخبرة. فالإنسان مدفوع بطبيعته إلى التفاعل مع البيئة التي يعيش فيها في شكلها المطلق، البيئة المادية والطبيعية والفكرية والنفسية والاجتماعية وما إلى ذلك، وهو في كل موقف من مواقف الخبرة يؤثر في البيئة المحيطة ويتأثر بها.

فالخبرة إذاً عملية تأثير وتأثر، يربط الفرد (المتعلم) بينهما، فيستفيد من ذلك في تعديل سلوكه وزيادة قدرته على توجيه خبراته اللاحقة والسيطرة عليها ــ أي أنه يتعلم. ويمكن تحليل موقف الخبرة إلى ثلاثة عناصر هي:

١ ــ القيام بعمل ما. وهذا يتطلب وجود غرض يسعى الفرد إلى تحقيقه، فالمتعلم يكون مقبلاً على التعلم مسروراً من وراء بذل المجهود، حين يشعر أن ما يتعلمه لازم لتحقيق أغراضه، أو بمعنى آخر: إدراك أهمية مراعاة مبدأ الغرضية في التعلم.

وتكون الأغراض أكثر حيوية حينما ترتبط بحاجات المتعلم الأساسية مثل: الحاجات البيولوجية كالحاجة إلى الطعام والشراب، والحاجات العقلية كالحاجة إلى حب الاستطلاع وفهم البيئة والمحيط، والحاجات النفسية كالحاجة إلى الشعور بالأمن والحب والثقة في النفس وإثبات الذات، والحاجات الاجتماعية كالحاجة إلى الشعور بالانتماء إلى جماعة والقبول الاجتماعي وتكوين أسرة.

وتدرك التربية الحديثة جدوى التعليم الغرضي، ولذلك فهي تتيح للتلاميذ الفرص الكثيرة لكي يشتركوا اشتراكاً إيجابياً في تحديد المشكلات التي تمس حياتهم، التي

يشعرون أنهم بحاجة إلى حلها ووضع الخطط واختيار الوسائل التي توصلهم إلى أهدافهم، وتنفيذ الخطط عن طريق تقسيم العمل وتوزيع المسؤوليات والقيام بالواجبات طبقاً لميول وقدرات كل فرد، وأخيراً استخلاص النتائج وتقويمها لمعرفة مدى التقدم نحو الهدف.

٢ ــ الإحساس برد الفعل أو النتيجة، عندما يقوم الفرد المتعلم بعمل ما، فإنه يتأثر بهذا الموقف تأثراً يتناول جوانب شخصيته المتعددة. فمن حيث الجانب الإدراكي، فإن الفرد يدرك عناصر الموقف بدرجات متفاوتة من حيث شدة وضوحها. كما يتناول الجانب الانفعالي، أي إن الفرد ينفعل في كل موقف يمر فيه من مواقف الخبرة. والعنصر الانفعالي من الخبرة على درجة كبيرة من الأهمية، فالانفعالات وما يقوم عليها من عواطف مختلفة تعتبر قوة دافعة كبرى في حياة الفرد توجه سلوكه وتكسب شخصيته طابعها الخاص.

٣ ــ الربط بين العمل والنتيجة، إن قيام الفرد بعمل لا يدرك نتيجته لا يؤدي إلى اكتساب خبرة أو تعلم، كما أن مجرد إحساس الفرد ببعض الآثار أو النتائج دون أن يعرف مسبباتها لا يؤدي هو الآخر إلى اكتساب خبرة. والمغزى التربوي من الربط بين العمل والنتيجة هو ضرورة مساعدة التلاميذ على إدراك العلاقات المتضمنة في الخبرات التي يمرون فيها. وبما أن محاولة اكتشاف العلاقات تتم بالتفكير، لذلك ينبغي أن تتيح المدرسة الفرص أمام التلاميذ لممارسة التفكير بقصد اكتشاف العلاقات المختلفة المتضمنة في الخبرات. وتتوقف قدرة الإنسان على الربط بين التأثير والتأثر أو بين السبب والنتيجة على عوامل متعددة منها ذكاء الفرد، وخبرته السابقة، ومدى نضجه، وكذلك طبيعة الموقف من حيث بساطته أو تعقيده.

من كل هذا يتضح أنه لا يقصد بالخبرة التعليمية ما تحتويه من معلومات ومعارف تعالج بطرق وأساليب مختلفة، كما أنها ليست أنواع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم، ولكن يقصد بالخبرة التعليمية عملية التفاعل الحادث بين الفرد (المتعلم) وبين الظروف الخارجية في البيئة (الموقف التعليمي) التي يستطيع أن يستجيب لها. وقد يتحدد مقدار ونوعية ما يتعلمه الفرد على مدى استجابته. وعلى هذا يمكن تعريف

الخبرة التعليمية: أنها التفاعل بين المتعلم والظروف الخارجية في البيئة التي يستطيع أن يستجيب لها، والتعلم يحدث عن طريق الجهد النشط الفعال وليس عن طريق التلقي السلبي. أي أن التلميذ يتعلم عن طريق العمل أفضل مما يتعلم عن طريق التعلم اللفظي.

وللخبرة كما عرفها جون ديوي جانبان أساسيان، جانب إيجابي وآخر سلبي، ولا تكتمل الخبرة إلا بحدوثهما. والخبرة أساس لاكتساب المعارف، كما هي أساس لاكتساب المهارات والاتجاهات. ويشترط في الخبرة المباشرة كوسيلة تعليمية وجود هدف واضح لدى المتعلم، كما تتطلب تحمل المتعلم مسؤولية أعماله حيث تؤثر نتائج ما يقوم به من أعمال تأثيراً مباشراً على ما يستفيد منها. ولكي يتم التعلم عن طريق الخبرة المباشرة، يحتاج المتعلم إلى عملية توجيه من المعلم حتى يستطيع أن يعبر عن إحساسه ومشاهداته. إذ ينبغي أن يتوفر في الخبرة المباشرة عنصر التجريد بالإضافة إلى العنصر المحسوس حتى يتعلم الفرد شيئاً جديداً منها. إن الادعاء أن الخبرة المباشرة خبرة حسية فقط ادعاء يجانبه الصواب. فعند تخطيط وبناء المناهج التربوية يجب اختيار وانتقاء المشكلات من البيئة، كما يجب إعداد مواقف تعليمية تتوافر فيها كثير من المظاهر والجوانب التي يحتمل أن تثير الخبرة المرغوب فيها عند جميع المتعلمين حسب مراحل نموهم ومستواهم وقدراتهم، ويتم ذلك بعد دراسة حاجات واهتمامات المتعلمين أنفسهم.

٦ ــ إشكالية اختيار خبرات المنهج:

إن مشكلة اختيار محتوى المنهج مشكلة بالغة الأهمية لعدة أسباب منها:

١ ــ الآراء الكثيرة والمختلفة حول مفهوم التربية وما يمكن تضمينه في المناهج التعليمية. واستناد معظم هذه الآراء إلى اعتبارات وأسس متنوعة، إن لم تكن متباينة في بعض الأحيان، جَعَلَ المربين أنفسهم مترددين في تحديد المحكات التي يمكن بموجبها تحديد المحتوى التعليمي والطرق التدريسية.

٢ ــ الانفجار المعرفي الذي جعل من الضروري إضافة ثقل معرفي على شكل مواد دراسية جديدة أو إعطاء أولويات تخصصة جديدة فيما يقدم للتلاميذ، قصد فسح المجال للمعرفة الجديدة ومجالاتها المختلفة.

٣ ــ اتساع أهداف التربية وما يتطلبه من مجالات معرفية جديدة للتعلم لم تكن متضمنة في المنهج. إن إضافة أو تقديم مجالات معرفية جديدة وموضوعات تدريسية مضافة قد يتطلب تقليص مواد قديمة أو ربما دمجها.

٤ ــ التقدم في التكنولوجيا التربوية والمعينات التعليمية والوسائط أو الرزم التدريسية، التي تساعد على اتساع ما يمكن أن يتعلمه التلميذ في فترة زمنية معينة. فالمعينات التقنية والفنية الجديدة للتعلم الذاتي ونقل البيانات والمعلومات وتعلم المهارات، تتيح اكتساب قدر كبير من محتويات المنهج التعليمي. ومثل هذه التطورات في التقانة تتطلب إعادة النظر فيما يمكن أن تقدمه. كما تتطلب إعادة النظر في الأهداف التربوية ومدى اتساعها التي يمكن أن تعتبر المدرسة مسؤولية عن تحقيقها.

Damascus University

العوامل المؤثرة في بناء المنهاج

تمهيد: هناك العديد من العوامل التي تجتمع في منظومة متكاملة تؤثر في بناء المناهج التعليمية. وهذه المنظومة بالإمكان إطلاق لقظ الأسس عليها كذلك. وبالرغم من اختلاف كتب المناهج في مسميات هذه الأسس، إلا أنها تجمع على أهميتها. ومن أبرز هذه العوامل ما يلي:

١ ــ العوامل الفلسفية.

٢ ــ العوامل النفسية.

٣ ــ العوامل البيئية.

٤ ــ عوامل مميزات العصر.

وسنستعرض فيما يلي هذه العوامل لمعرفة أثرها في بناء المنهاج التعليمي.

أولاً: العوامل الفلسفية:

اشتقت كلمة فلسفة philosophy من اللغة اليونانية والتي تعني (حب الحكمة) حيث أن Philo تعني حب و Sophia تعني الحكمة. ولهذه الكلمة العديد من التعريفات المختلفة، فهي تمثل الإطار التنظيري الذي تسير عليه الحياة، ويرجع له في تفسير المتغيرات والظواهر كافة. ومن هنا اعتبرت العوامل الفلسفية من أهم العوامل المؤثرة في بناء المنهاج التعليمي؛ فهي تمثل الإطار الفكري للمنهاج؛ وترسم الخطوط العريضة له، وتفسر نتائجه.

وفيما يلي الملامح الرئيسة لبعض الفلسفات، تتبعها دراسة موجزة لها.

الجدول رقم (١): الملامح الرئيسية لبعض الفلسفات الرئيسية

الفلسفة	الجوهر Reality	المعرفة	القيم	دور المعلم	التركيز على التعلم	التركيز على المنهاج
المثالية	روحية، أخلاقية، أو عقلية لا تتغير	إعادة التفكير بآخر الأفكار وأحدثها	مطلقة وأزلية	جلب أحدث المعارف والأفكار إلى حيز الشعور، ويجب أن يكون قائداً أخلاقياً وروحياً.	تذكر المعارف والأفكار، والتفكير المجرد هو أعلى أنماط التفكير المطلوب.	أسس معرفية، ومنهج المواد؛ الفنون الكلاسيكية أو الحرة، الترتيب الهرمي للموضوعات؛ والتأكيد على الفلسفة واللاهوت والرياضيات.
الواقعية	مبنية على قوانين الطبيعة، وهي موضوعية تتشكل من المادة.	تتشكل من خلال الحواس واستنباط الأفكار والآراء.	مطلقة وأزلية، وهي مبنية على قوانين الطبيعة	تنمية أفكار عقلانية عند التلاميذ؛ ويجب أن يكون المعلم قائداً أخلاقياً وروحياً، وهو مصدر السلطة.	التمرن على استخدام العقل في التفكير المنطقي والمجرد باعتبار ذلك هو أعلى أنماط التفكير	أسس معرفية، ومنهج مواد الآداب، والعلوم، الترتيب الهرمي للموضوعات العلمية والإنسانية.
البرجماتية	التفاعل بين الفرد والبيئة وهي دائمة التغيير.	مبنية على الخبرة واستخدام الطريقة العلمية في التفكير	موقفية ونسبية وهي عرضة للتغيير والتدقيق للتحقق منها	تنمية القدرة على التفكير الناقد عند المتعلمين وممارسة عمليات العلم.	طرق التعامل مع البيئة المتغيرة والتفسيرات العلمية.	لا يوجد معارف ثابتة. الخبرات المناسبة للنقل الثقافة وإعداد الفرد للتغيير والتركيز على عمليات حل المشكلات
الوجودية	شخصية	المعرفة للخيار الشخصي	يتم اختيارها بحرية تامة من قبل الفرد بناء على إدراكه لها	تنمية القدرة على الخيارات الشخصية وتعريف الذات عند المتعلمين	المعارف والمبادئ الظرفية للإنسان، إجراءات اتخاذ الخيارات	حرية الاختيار للمواد الدراسية، وللموضوعات العاطفية والجمالية والفلسفية.

ثانياً: العوامل النفسية:

مع تقدم التخصصات المختلفة في علم النفس وبالذات علم النفس التربوي، وعلم نفس النمو، أخذت الصورة تتضح عن موضوع مهم في المناهج ألا وهو كيف يتعلم التلميذ؟ إن أكبر خدمة يقدمها علماء النفس لمخططي المناهج اليوم هي في الإجابة عن السؤال التالي: ما الطرق المناسبة للتعلم والتعليم؟ وهذه الطرق تشتق من معرفة الجوانب الخفية من الإنسان التي بدأ علم النفس يخوض فيها. والهدف السامي هو كيف نجعل من عملية التعلم تحقق أكبر قدر ممكن من النتائج الإيجابية. اشتهرت مدارس مختلفة في علم النفس سعت ولا زالت للإجابة عن الأسئلة السابقة.

إن أبواب علم النفس ما زالت مفتوحة للدراسات الإنسانية مع كل اكتشاف جديد للمجهول منها من تركيبة هذا الإنسان وطريقة تعامله مع هذا المزيج المركب من روح وعقل وجسد ومدى تأثر كل منها بالآخر. فالوارد في كتاب الله وسنة الرسول عليه السلام ما زال في حاجة لمزيد من الدراسة العلمية المتأنية فقول الله تعالى: (فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى القُلُوْبُ الَّتِي فِيْ الصُّدُوْرِ) (الحج/٤٦) وقوله عليه السلام: (إنَّ في الجسد لمضغةً إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله، ألا وهي القلب) (البخاري) تؤكد هذه النصوص علاقة منيعة لدور القلب في العملية التعليمية.

فمتى يكشف هذا السر؟ ومتى تحول العملية التعليمية لتشمل جوانب الإنسان المختلفة؟ هذه من التحديات المهمة في علم النفس التربوي وعلاقته بالمناهج التعليمية.

لا شك أن طالب كلية التربية قد درس بإسهاب العوامل النفسية سواء أكان ذلك في المقررات التربوية النظرية والعملية أم بالمقررات النفسية، مما يجعل الإفاضة في هذا الموضوع هنا أمراً مكروراً.

ثالثاً: العوامل البيئية:

تطرقنا في البند السابق إلى علاقة المناهج التعليمية بالإنسان. ومعلوم لدينا أن الإنسان لا يعيش في فراغ، فهو منتسب إلى بيئة تؤثر فيه ويتأثر بها. والبيئة كما

نعرف كل ما يحيط بالإنسان ويؤثر فيه. وعملية التأثير متبادلة بين الإنسان وبيئته بشقيها المادي (كالمناخ والتضاريس)، والمعنوي (كالقيم والعادات والأعراف)؛ وبين هذه وتلك ترابط عضوي، لا نستطيع أن نفصل بعضها عن بعضها الآخر. ونظراً للتواصل الواضح بين شعوب الأرض اليوم، فإن بيئة الإنسان آخذة في الاتساع، مما أثقل كاهل العملية التربوية بالعديد من التحديات الجديدة.

ومن أهم عناصر البيئة التي تهمنا في بناء المناهج التعليمية ما يعرف بالثقافة.

المنهاج وثقافة المجتمع:

للثقافة تعريفات مختلفة ومتعددة، منها القاصر. ومن الأمثلة على ذلك تعريف الثقافة أنها: (كل ما أنتجه العقل البشري من ماديات ومعنويات) فهذا التعريف أسقط من حسبانه أن في ثقافتنا جانباً مهماً ليس من إنتاج العقل بل هو وحي من عند الله تعالى... ومن هنا نميل إلى تعريف الثقافة أنها: (الموروث المادي والمعنوي للشعوب). فكلما مرت لحظة على الإنسان اكتسب إرثاً جديداً دخل في حيز ثقافته.

درجات الثقافة:

للثقافة درجات معروفة منها:

١ ــ الثقافة العامة: وهي التي يشترك فيها القطاع الأكبر من أبناء الأمة وعادة ما ترتبط بالدين واللغة.

٢ ــ الثقافة الخاصة: وهي تشترك فيها فئة محددة من أبناء المجتمع وعادة ما ترتبط بالمهن كالمحامين، والأطباء، أو بالبعد الجغرافي كثقافة أهل البادية في مقابل الحضر.

٣ ــ الثقافة المتغيرة: وهي الجوانب القابلة للتطور من ثقافة البشر كطرق التفكير مثلاً؛ وهذا الذي يفسر لنا ما يعرف بصراع الأجيال، فلكل جيل نموذجه الخاص في التفكير.

٤ ــ ثوابت الثقافة: وهي الجوانب غير القابلة للتبدل من الثقافة بالرغم من تغير الأزمنة والأمكنة؛ ومن ذلك الدين أي الأمور غير القابلة للتطور في العقائد الدينية. وهذا بالطبع خلاف الأمور الفقهية القابلة للاجتهاد.

سمات الثقافة:

من أهم سمات الثقافة أنها:

١ ــ إنسانية فهي مرتبطة بالبشرية.

٢ ــ مكتسبة فهي لا تورث من خلال الجينات الوراثية.

٣ ــ مترابطة، فعناصرها مترابطة رأسياً وأفقياً. ويقصد بالترابط الرأسي ترابط جوانب الثقافة في مجتمع واحد عبر أجيال مختلفة. أما ترابطها الأفقي فهو ترابط الثقافات المختلفة خلال جيل واحد.

٤ ــ متغيرة: فهي تتطور مع تطور الإنسان، وبالطبع لا نقصد الجوانب الثابتة من الثقافة ومن المعروف أن الجوانب المادية تتطور في الثقافة بصورة أسرع من الجوانب المعنوية. (الدمرداش، ١٩٨٣)

إن كل ما سبق يضع المناهج أمام عثرات كثيرة من أهمها:

١ ــ ما الأمور الواجب تعلمها في مجتمع من المجتمعات؟ أهي ماضي هذا المجتمع؟ أم حاضره؟ أم مستقبله؟ والذي نميل إليه أن تأخذ التربية من الماضي والحاضر، مما يُعد التلميذ للمستقبل الذي سيعيشه.

٢ ــ لا بد من التركيز، وبالذات في المراحل التأسيسية من التعليم، على الثقافة المشتركة للمجتمع.

٣ ــ لا بد من تدريب التلاميذ على أسلوب التفكير العلمي الناقد الذي يعينهم على تنقية الوارد من الثقافات الأخرى قبل تبني هذا الوارد، وهذا ما يعرف بالدور الوقائي للتربية.

٤ ــ بالرغم من أننا نعيش ضمن أمة واحدة إلا أن التحديات الخاصة بكل دولة تدفعنا إلى القول بأهمية الوحدة النسبية لمناهج التعليم وبالذات في الجوانب الإنسانية وليس الوحدة التطابقية. فمنهج اللغة العربية في دول الخليج يواجهه تحديات تختلف عن تحديات اللغة العربية في المغرب العربي، مثلاً؛ لكننا نجمع على أهمية اللغة العربية.

٥ ــ لا بد من تدريب التلاميذ على الأساليب السليمة في غربلة ثقافتهم للتخلص من معوقات التقدم والتطور؛ فلا يخلو مجتمع من المجتمعات من وجود معوقات في عملية تقدم هذا المجتمع. ولا يعني هذا بالقطع المساس بثوابت الثقافة؛ ولكن ما دون ذلك فالاجتهاد فيه مفتوح.

٦ ــ لا بد من تزويد الجيل بوسائل تعينه على الاستفادة من نتائج المجتمعات الأخرى: كاللغات الأجنبية واستخدام شبكات المعلومات العالمية لمعرفة الجديد ومتابعته في أي مجتمع كان ما دام ذا الجديد لا يعارض الثقافة لدينا.

٧ ــ في حالة نقل تجارب تربوية جديدة من مجتمعات أخرى إلى مجتمعاتنا، لا بد من إعادة صياغة هذا الجديد بما يتناسب مع المجتمع المنقول له ولا ينبغي علينا أن نكون مقلدين للآخرين في كل شيء. فلهذه الأمة خصوصية لا بد أن تُحترم إذا أردنا أن يقدرنا الآخرون.

رابعاً: تحديات العصر:

لكي يكون تخطيطنا متناسباً ليس مع الواقع الذي نعيشه فقط، لا بد من استشراف المستقبل، وذلك من خلال تحليلنا لأهم تحديات التعليم من خلال المشاهدات الواقعية والدراسات العلمية التي تطرقت لهذا الأمر. فكلنا يعيش على كوكب الأرض، وكما قيل من يعرف المستقبل يجيد التخطيط له، ومعرفة المستقبل إنما تتم من خلال الدراسات التقويمية للحاضر، والدراسات الاستشرافية لتوقعات المستقبل. ومن أهم تحديات المستقبل المتوقعة للتعليم ما يأتي:

١ ــ تحديات الهوية:

تعتز أمم الأرض الرائدة اليوم بهويتها الموروثة عبر الأجيال. ومن أهم العلامات الخطيرة على اندثار دولة من الدول، هو تخلي أجيالها القادمة عن هويتها التي تعتز بها، فتصبح هذه الأجيال نموذجاً للتبعية للآخرين. وقد تبدأ التبعية بفكرة يروج لها العدو، أو نموذجاً للحياة يعجب الناس، ومن ثم يتحول الإعجاب بالسلوك والمنظر إلى محاولة التقليد، ومن ثم الانسلاخ عن المبادئ والقيم وتقمص شخصية المعجب به. وهذا شأن المنهزمين عبر التاريخ، وبالذات إذا صاحَب الانهزام العسكري هزيمة نفسية.

ومن أهم نماذج الانهزام العسكري انهزام اليابان أمام القوة الغربية في الحرب العالمية الثانية، ولكن قوة قيم المجتمع الياباني المعاصر مكنته من هزيمة الغرب تكنولوجياً. فأسواق العالم تتنافس اليوم على المنتج الياباني، وقد تم ذلك بسبب عدم انسلاخ الفرد الياباني عن هويته الخاصة بالرغم من هزيمته العسكرية؛ ولم يمنعهم ذلك في بداية التأسيس المعاصر لدولة اليابان من الاستفادة من خبرات الدول المتقدمة. فبعد الحرب العالمية الثانية جاءت بعثة تعليمية أمريكية لرسم سياسات التعليم لليابانيين وتحويلهم من شعب محارب إلى مرحلة جديدة وهي مرحلة السلام. وتكونت هذه البعثة من ٢٧ عضواً من كبار رجالات التربية في الولايات المتحدة يرأسهم جورج استودارد G. Stoddard وكانت توصيات هذه اللجنة في غاية الأهمية، وتقبلها اليابانيون برحابة صدر لدورها المتوقع في تقدم العملية التعليمية لليابانيين. ولكن نقطة الخلاف الوحيدة كانت هي عندما أوصت هذه اللجنة بإصلاح اللغة اليابانية المكتوبة. ومن هنا نرى أن النظام التعليمي في اليابان لم يتخل عن لغته الصعبة تحت ضغط الحاجة لإدراكهم أهمية اللغة في حياة الشعوب؛ ذلك لأنها الوعاء الذي يحمل الحضارة. لذلك يرتبط منهاج التعليم في اليابان بلغتهم الأم، فهي تدرس بما يعادل من ٧-٩ ساعات أسبوعياً في المرحلة الابتدائية لأهمية هذه المرحلة، في مقابل أن الحساب يدرس فيما يقارب ٣-٦ ساعات أسبوعياً. وتزداد الجرعة مع تقدم الطالب في المرحلة الدراسية. ويبدأ تدريس اللغات الأجنبية بمعدل ٣ ساعات أسبوعياً في المرحلة المتوسطة والتي

تعادل المرحلة الإعدادية. لهذا السبب وغيره حافظ اليابانيون على هويتهم واستفادوا من معطيات من سبقهم. (إنه ليس هناك شيء أكثر أهمية وأدعى للاعتراف، من أنه وراء نجاح المجتمع الياباني نظامه التربوي) (بوشامب ١٩٨٥)

إن العملية التعليمية لدينا اليوم بحاجة ماسة إلى مراجعة قضايا الهوية العربية والإسلامية للمجتمعات العربية والإسلامية في ظل التحديات التي نتعرض لها. ومن أبرزها تلك التي ترمي للنيل من ديننا ولغتنا وفي مقابلها تعاني مناهجنا من ضعف مادة التربية الإسلامية المقررة وجمودها عن ملاحقة تطورات المجتمع. ومنها كذلك أسلوب تدريس اللغة العربية في مدارسنا ذلك الأسلوب الذي جعل مخرجات التعليم لا تجيد التعبير المكتوب والشفوي عن آرائها. ومن المتحديات كذلك تعليم اللغة الأجنبية في الصف الأول الابتدائي بل في مرحلة الروضة في المدارس الخاصة؛ وهذا يشكل خطورة واضحة على اللغة العربية لغتنا القومية إذا لم تدرس هذه اللغة بطريقة جديدة تتناسب مع هذا التغير في مناهج الدول. إن المتأمل لمناهج الدول العربية يأسف لهذه الغفلة عن الهوية الخاصة بأمتنا. إن بعض المجتمعات تتعرض ولعوامل خاصة بها إلى تحديات تهدد ذاتيتها الثقافية. فمن هذه العوامل زيادة حجم العمالة الوافدة مما يؤثر في ضعف الشعور القومي، وتشويه الوجه العربي لهذه الدول، وتراجع استخدام العربية، وظهور قيم وسلوكيات تتنافى مع قيم الدين الإسلامي والعرف العربي. (النعيمي وإسماعيل ١٩٩٥)

٢ ــ القرية الالكترونية:

تحول العالم اليوم إلى قرية صغيرة بعد هذه القفزة السريعة في عالم الاتصالات بين الشعوب سواء بتسهيل السفر أم بالاحتكاك المباشر مع الحضارات الأخرى، أم من خلال أجهزة التواصل الحديثة والتي تعد القنوات الفضائية من أكثرها انتشاراً. وتعتبر اليوم شبكة الإنترنت من العوامل الالكترونية المؤثرة في تدفق المعلومات والتواصل غير الخاضع لسلطات الرقابة. ولا ندري ماذا يحمل لنا المستقبل القريب. إن هذا التواصل بين الشعوب أمر محمود إذا أعد الجيل لمتاعبة الحكمة أينما وجدت. وأما إن لم يكن هذا الجيل قد أعد بالحصانة الذاتية، فإن مصيره الذوبان في لجة لا نهاية لها

يسيطر فيها القوي على الضعيف، ويخضعه لسلطانه وهو لا يشعر، ويُعبر عن ذلك بالقتل بالحرير بدلاً من القتل بالحديد كما كان شأن الحروب قديماً.

٣ ــ الانفجار المعرفي:

مما يميز هذا الزمن عن غيره سرعة تبادل المعلومات فيه، فإذا كانت كتب التربية قديماً تُغير كل سنة لتبدل المعلومات، فإن المعلومات اليوم تتبدل شهرياً بل أسبوعياً وبعضها يتغير يومياً. هذا ما نلحظه اليوم، وهذه من سمات العصر التي تميزه عن غيره. وبسبب الانفجار المعرفي أصبحت كمية المعلومات تكبر وتتضاعف بسرعة فاقت التصور. وهذا يضعنا أمام تحد مهم وهو: ما المعلومات الواجب تدريسها للتلاميذ؟ بمعنى آخر: ما المطلوب تعلمه؟ وما المفترض حفظه؟ المعلومات لا يستطيع أن يستغني عنها أحد في حقل التربية والتعليم كأساس مهم للطالب، ولكن السؤال الذي لا بد من الإجابة عنه هو: ما كمية هذه المعلومات اللازمة في ظل هذا العصر الذي تتغير فيه المعرفة بصورة سريعة؟

لذلك لا بد من تدريب الطالب على فنون متابعة تطور هذه المعلومات بدلاً من حفظها و كل ما يلزم في المناهج التعليمية هو حفظ الأمور غير القابلة للتغير. كما يتوجب تعليمه مهارات التعلم الذاتي، أي أن نعلمه كيف يتعلم.

٤ ــ التحدي الاقتصادي:

التعليم الحكومي في معظم الدول العربية كان ولا يزال معتمداً على ميزانية الدول في مده بالدعم المالي المطلوب. ولكن الدعم المالي لهذا القطاع سيظل رهن الظروف التي تمر بها المنطقة وكذلك التقلبات الواردة لمكونات اقتصادها، مما يجعل الازدهار السريع الذي شهدته بعض المناطق العربية أمام خطر الاستمرار من عدمه (قمبر ١٩٩٢) هذا ما يدفعنا للبحث عن مصادر مساندة لسد نفقات التعليم لعل منها:

١ ــ السماح للمدارس بإنشاء وامتلاك بعض المشاريع التجارية في حدود اللوائح التي تنظم الأمر.

٢ ــ الوقف التربوي الخيري، فكثير من المحسنين في العالم الإسلامي عملوا كما يقول لنا تاريخ التعليم على المساهمة في نشر التعليم، وهم وغيرهم من المحسنين مدعوون لمبادرات خيرة رائدة دائماً.

٣ ــ الضريبة التربوية، فقد فتحت الدول العربية أبوابها للعديد من المؤسسات والشركات العملاقة للاستثمار على ثرى هذا الوطن، ولا بد من العمل على دفعهم للمساهمة في الاستثمار في بناء إنسان هذه البلاد بالمساهمة في تعليمه، وخصوصاً إذا علمنا أن لهذه الشركات دوراً فاعلاً في التربية في بلادها.

٤ ــ إيجاد نوع من المدارس الذي يمكن تسميته بالتعليم شبه الحكومي والذي يتبع وزارة التربية في المنهاج وجزء من الميزانية، في مقابل تسديد أولياء الأمور لجزء من التكلفة، وهذا النوع يهدف إلى استقطاب أبناء الوطن الذين فضلوا التعليم الخاص على الحكومي لبعض المميزات فيه، ولإيجاد أكثر من واجهة للتعليم.

٥ ــ الخلل الروحي:

لقد بدأنا الحديث في هذا الميدان بتحديات الهوية ونجد أنفسنا هاهنا أمام تحد جديد ألا وهو الخلل الروحي. فمناهج التعليم في الغرب أهملت الاهتمام بالجانب الروحي لظروف خاصة بمجتمعاتهم من أبرزها الصراع الذي دار بين الكنيسة والعلم في فترة من تاريخهم (الندوي، ١٩٨٥). ونتج عن ذلك خلل واضح في بناء الإنسان الأوربي فأصبح جسداً بلا روح، مما ورط مجتمعاتهم في صراعات مختلفة كان علاجها ترقيعياً كظاهرة المخدرات والانحلال الخلقي وغير ذلك.

وفي المجتمعات العربية والإسلامية جمدت مادة التربية الإسلامية حتى تحولت مع الزمن إلى مادة جافة تتعامل مع الذاكرة دون تأثير يذكر في الجانب الروحي، مما يهدد المجتمعات العربية والإسلامية بصراعات من الانحراف أو التطرف لأن للروح تربية لا بد منها. وإذا أردنا الخروج من هذا الصراع فلا بد من تدريس التربية الإسلامية بطريقة حديثة. ويتطلب ذلك تطوير المقررات وكذلك المعلمين، وتطوير

أساليب التدريس. كذلك لا بد من العمل على ربط بقية المواد بالجانب الروحي عند تدريسها.

وتعتبر العلوم من أكثر المواد الدراسية قدرة على غرس الإيمان بالله في نفوس الطلبة وتعميق خشية الله لديهم (إِنَّمَا يَخْشَى اللهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ) (الزمر / ٩)، وذلك عن طريق توجيه أنظار الطلبة إلى التبصر في دقة النظام الكوني في مختلف الظواهر، والانتظام الدقيق في مخلوقاته بمختلف أجهزتها وأعضائها وأنسجتها وخلاياها.

الشروط الخارجية والداخلية للمنهاج

مقدمة:

من العمليات الأساسية التي يقوم بها المصمم التعليمي لدى تصميمه المناهج، أو البرامج، أو الوحدات التعليمية؛ دراسة الظروف أو الشروط التعليمية المرافقة، وتحليلها، بهدف وصفها وتحديدها، ومن ثم تحديد الشروط التي تعمل على تحقيق المنهاج، والشروط التي تقف حجر عثرة أمامه.

والشروط التعليمية من وجهة نظر المربي الأمريكي (روبرت جانيه) (Gagne, 1977; Gagne, et al. 1988) نوعان هما:

١ ــ الشروط الخارجية: External Conditions

٢ــ الشروط الداخلية: Internal Conditions

الشروط الخارجية للمنهاج:

تعرف الشروط الخارجية أنها كافة العناصر الموجودة في البيئة التعليمية للمنهاج التي من شأنها أن تحقق أهداف المنهاج أو تعيقها.

وقد يطلق على هذه العناصر الخارجية مصطلح (الجو المادي للمنهاج). والجو المادي يعرّف أنه كافة الظروف الصحية، والبيئية، والتعليمية المرافقة للمنهاج. وهذه تتضمن الميزانية، والأبنية، والأدوات والمواد والوسائل والأجهزة التعليمية، والكوادر البشرية، والطرق التعليمية، والطرق التقويمية، والفترة الزمنية إلخ.

ــ الميزانية: وتعرف أنها كافة النفقات المادية التي يحتاجها تنفيذ المنهاج. والميزانية يجب أن توضع في خطة مفصلة تتضمن بنوداً وفقرات توضح الكيفية التي ستصرف فيها هذه الميزانية. وقد تتضمن الميزانية ــ على سبيل المثال ــ نفقات ثمن الأجهزة، والأدوات، والمواد، والوسائل التعليمية، والكتب، والمجلات، والمراجع، ومعاشات الموظفين والعاملين، ونفقات الاتصالات البريدية، والهاتفية والفاكسميليا،

والتلغرام، ونفقات المواصلات والسفريات، وأجهزة استئجار الأبنية وغيرها من المصروفات.

ـ الأبنية: وتعرف أنها الأماكن والعمارات التي سيتم فيها تنفيذ نشاطات المنهاج. وقد تتضمن الغرف الدراسية، والقاعات، والمدرجات، والمختبرات، والمكاتب، والمكتبات، والساحات، والمسارح، والمقاصف، والمزارع، والمصانع، والشركات، والمتاحف، والمرافق الصحية وغيرها من البنايات.

ـ الأدوات والمواد والوسائل والأجهزة التعليمية: وتعرف أنها كافة ما يحتاج إليه المنهاج من أجهزة، وأدوات مختبرات، وكمبيوترات، وآلات تصوير، وآلات طباعة، ومسجلات، وكاميرات، وفيديوهات، وتلفزيونات، وكتب، ومراجع، ومجلات، ومجسمات، وقرطاسية، وتلفونات وسيارات، وباصات، وعربات وغيرها من الأدوات.

ـ الكوادر البشرية: وتعرف أنها الطاقم الإنساني الذي سيعمل على تنفيذ المنهاج. وقد يتألف من المعلمين، والطلاب، والمديرين، والخبراء، والمتخصصين في موضوع المنهاج، والمتخصصين في حقول أخرى ذات علاقة بالمنهاج، والموظفين، والعاملين، والإداريين، والفنيين، وعمال صيانة، وسكرتيرات، وغيرهم من الموظفين.

ـ الطرق التعليمية: وتعرف أنها الأساليب التي سيتم بها تعليم المنهاج. وعلى المصمم التعليمي أن يتأكد أن هذه الطرق متنوعة، ومشوقة، ومراعية للفروق الفردية، وحديثة، وفعالة، ومناسبة لأهداف المنهاج وطبيعة محتواه والمهارات التي يتضمنها. كما يجب أن يتأكد المصمم أن هذه الطرق واضحة ومفصلة في خطواتها، ومناسبة للمتعلمين الذين سيدرسون المنهاج.

ـ الطرق التقويمية: وتعرف أنها الأساليب التي ستقوّم بها نشاطات المنهاج، والحكم على مدى تحقيق أهدافه. وعلى المصمم التعليمي ـ أيضاً ـ أن يتأكد من أن هذه الأساليب دقيقة وصادقة وثابتة وشاملة وموضوعية، وتحقق الهدف التي وضعت من أجله.

ـ الفترة الزمنية: وتعرف أنها الخطة الزمنية أو الجدول الزمني الذي ستتحقق في أثنائه أهداف المنهاج. وعلى المصمم التعليمي أن يتأكد بأن هذا الجدول الزمني دقيق ومفصل ومتناسب مع نشاطات المنهاج، ومرن وقابل للتغيير وفق ما يستجد من ظروف وأهداف، ولكن ضمن إطار الخطة الزمنية العامة المرسومة للمنهاج.

إن تحليل مثل هذه الشروط البيئية سوف يساعد المصمم التعليمي على تصوير شامل للبيئة التعليمية التي سيطبق فيها المنهاج، وما تتضمنه من وسائل وأدوات ومواد وأساليب، وذلك من أجل وصف ما هو موجود، وإعطاء صورة عما هو غير موجود، وتحديد الأدوات والوسائل التي يفتقر إليها المنهاج، والأدوات والوسائل التي يحتاج إليها.

نماذج من الأسئلة التي يطرحها المصمم التعليمي لدى تحليله للشروط الخارجية للمنهاج:

قد يطرح المصمم التعليمي بعض الأسئلة التي قد تساعده في تحديد ما يلزم المنهاج من أدوات ومواد ووسائل وأساليب، ومن ثم معرفة ما قد يعيق المنهاج وما يعترض سبيله، ومعرفة الأشياء التي ستساعد على إنجازه في الوقت نفسه. من هذه الأسئلة:

ـ ما الميزانية المرصودة لتطبيق المنهاج؟

ـ كيف يمكنني أن أضع خطة لتنفيذ المنهاج ضمن الميزانية المرصودة؟

ـ ما الميزانية التي أعتقد أنني أحتاجها لتصميم المنهاج؟

ـ ما الأدوات والمواد والوسائل والأجهزة التي سيحتاج إليها المنهاج؟

ـ ما المتوفر من هذه الأدوات، وما هو غير المتوفر؟

ـ ما الكوادر البشرية التي يحتاجها تنفيذ المنهاج؟

ـ هل يوجد مكان خاص أو مؤسسة تربوية لتنفيذ نشاطات المنهاج؟

ـ هل يحتاج تنفيذ المنهاج إلى الاستعانة بمؤسسات تربوية أخرى لإيفاء الغرض؟

ـ هل يحتاج تنفيذ المنهاج إلى حواسب، أم آلات، أم كتب ومراجع، أم فيديوهات، أم تلفزيونات أم جميعها، أم ماذا؟

ـ هل الأدوات والمواد والأجهزة المتوفرة متفقة مع الطرق التعليمية التي سوف تستخدم لتعليم المنهاج؟

ـ أي من الطرق التعليمية الرئيسية ستستخدم في تعليم المنهاج؟

ـ هل هناك معلمون متخصصون لاستخدام هذه الطرق التعليمية؟

ـ أي من الطرق التقويمية ستستخدم في تقويم المنهاج؟

ـ كم من الخبراء سيحتاج إليهم المنهاج؟

ـ هل الوقت المحدد لتنفيذ المنهاج يتلاءم مع أهدافه وكافة نشاطاته؟

ـ هل الجدول الزمني للمنهاج مفصل تفصيلاً دقيقاً ومرناً مع ما يستجد من ظروف وأحداث؟

ـ هل يحتاج المنهاج إلى استشارات خارجية؟

إن مثل هذه الأسئلة وغيرها تعدّ إرشادات تساعد المصمم التعليمي على تحليل الظروف الخارجية للمنهاج، ووصفها، وتحديد ما هو موجود، وما هو غير موجود؛ وذلك من أجل رسم خطة دقيقة وممكنة التحقيق.

الشروط الداخلية للمنهاج:

تعرف الشروط الداخلية للمنهاج أنها جميع الخصائص المتعلقة بالفرد المتعلم المصمم له المنهاج. وعملية تحليل خصائص الفرد المتعلم تتعلق بإعطاء وصف كامل ودقيق ـ مبني على القياس والتقويم ـ لكل من النواحي الجسمية، والحركية، والوجدانية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية، والخلقية التربوية، والأكاديمية، ومستوى

الدافعية، ومستوى التحصيل، وغيرها من الخصائص التي يرى المصمم التعليمي أنه من الضروري إبرازها ووصفها وتركيز الضوء عليها في أثناء عملية التصميم.

إن معرفة مثل هذه الخصائص سيساعد المشرف على تطبيق المنهاج وتنفيذه، وأن يعدل فيه ويغير ويؤخر ويقدم بما يتوافق وهذه الخصائص. كما أن المصمم التعليمي سيعرف كيف يصمم المناهج بالشكل الذي يتناسب مع هذه الفئات من المعلمين، ويتلاءم مع ذوي الحاجات الخاصة؛ وسيعرف أيضاً الأدوات والمواد والأجهزة والوسائل التعليمية التي سيوصي باستخدامها، والطرق التعليمية والتقويمية التي سيوصي باتباعها.

وعملية الوصف لخصائص الفرد المتعلم قد تأخذ النمط العام الذي يكتفي في المصمم أن يعطي فكرة عامة واضحة عن المتعلمين المصمم لهم المنهاج، وإبراز أهم الخصائص التي يتميزون بها. كأن يقول: (إنَّ هذا المنهاج مصمم لفئة الموهوبين من طلاب الصف السادس الابتدائي الذين سيدرسون مساق الرياضيات) على سبيل المثال. وقد تأخذ عملية الوصف النمط الخاص حيث يفصّل المصمم في هذه الخصائص، ويحللها إلى أن يصل إلى المدخلات السلوكية، والمهارات التعليمية التي هي في حوزة المتعلم وضمن قدرته البشرية. كأن يقول: (إن هذا المنهاج مصمم لفئة المتوسطين من طلاب الصف الأول الثانوي، والقادرين على استخدام أدوات مختبر الفيزياء بشكل سليم وصحيح، الذين كانوا قد أتموا مساق الرياضيات في الصف الثالث بمعدل ٧٠% فما فوق).

والخصائص التي قد يتناولها المصمم التعليمي بالدراسة والتحليل كثيرة ومتنوعة منها: الجسمية والحركية، ومنها الانفعالية والوجدانية، ومنها العقلية والأكاديمية والتربوية، ومنها الاجتماعية والخلقية، وغيرها كثير... ولنبدأ الآن بالخصائص الجسمية والحركية.

الخصائص الجسمية والحركية: وتعرف بأنها جميع السمات المتعلقة بحالة المتعلم الصحية والجسمية والحركية والعضلية التي تؤهله للقيام بالعمل والتعلم. وفي

هذه الحالة يصف المصمم التعليمي الصحة الجسمية العامة، والقدرات البشرية للمتعلمين المصمم لهم المنهاج، ومهاراتهم الحركية، ومهاراتهم المهنية، وكل ما يمتازون به لتحقيق أهداف المنهاج. كأن يقول المصمم التعليمي في خطته المعدة لتصميم المنهاج: إن هذا المنهاج مصمم لفريق لاعبي كرة السلة، أو للعدائين، أو للسباحين؛ أو للمعاقين جسمياً، أو لذوي أمراض القلب، أو السكري، أو المعدة؛ أو لذوي العاهات الخاصة من الصم، والبكم، والعمي؛ أو للمتعلمين العاديين الذين يتمتعون بصحة جسمية جيدة ولديهم تناسق حركي عضلي عصبي.

الخصائص الانفعالية الوجدانية: وتعرف أنها جميع السمات المتعلقة بمشاعر الفرد وإحساساته وانفعالاته التي تؤهله للقيام بالعمل والتعلم. كأن يوضح المصمم التعليمي في خطته المعدة لتصميم المنهاج، أن هذا المنهاج مصمم للموسيقيين، أو الشعراء، أو المصورين، أو الرسامين، أو النحاتين؛ أو مصمم للمعاقين انفعالياً، أو لذوي الأمراض النفسية؛ أو للعاديين القادرين على التعبير عن انفعالاتهم بحرية، أو للذين لديهم القدرة على التقدير والاستحسان وتذوق الجمال والشعور مع الآخرين بعطف وتعاون.

الخصائص العقلية والأكاديمية والتربوية: وتعرف أنها جميع السمات المتعلقة بذكاء المتعلم، واستعداده للتعلم، وقدراته العقلية، ومستواه الأكاديمي، وخلفيته التربوية والثقافية وكل ما له علاقة بالتعلم والتحصيل اللازم لتحقيق أهداف المنهاج. وفي هذه الحالة يصف المصمم التعليمي مستوى ذكاء المتعلمين المصمم لهم المنهاج، وعمرهم العقلي وما يمتازون به من خصائص إدراكية عقلية كقدرتهم على التحليل، أو التركيب، أو الاستقراء، أو الاستنباط، أو التشعيب، أو التجميع، أو التمييز، أو حل المشكلات؛ وما يمتازون به من خصائص عقلية في مرحلة زمنية معينة، كقدرتهم على التفكير الحسي الحركي، أو التفكير الصوري المادي، أو الرمزي المجرد، وما يتمتعون به من قدرات عقلية خاصة، كقدرتهم على التعامل مع الرموز، أو الأرقام، أو الأشكال إلخ. (Johnson, 1979)

كما يصف المصمم التعليمي المستوى الأكاديمي للمتعلمين ويوضح ما إذا كان المنهاج مصمماً لطلاب في الصف الرابع الابتدائي، أو الثالث الإعدادي، أو الثالث الثانوي، أو للمستوى الجامعي، أو للمستوى ما بعد الجامعي على سبيل المثال.

ويصف المصمم التعليمي خلفيتهم التربوية ومستواهم الثقافي في مجالات متنوعة من مجالات المعرفة. كما يصف أيضاً مستوى دافعيتهم للتعلم، ومستوى إنجازهم في اختبارات التحصيل أو اختبارات القبول وغيرها ...كأن يقول المصمم التعليمي في خطته المعدة لتصميم المنهاج: إن هذا المنهاج مصمم لفئة المتوسطين من طلاب الصف الرابع الابتدائي الذين يتراوح معامل ذكائهم ــ كما تقيسه اختبارات استانفورد بينيه للذكاء ــ ما بين ١٠٠ ــ ١١٠ أو مصمم لفئة الموهوبين الذين يتراوح معامل ذكائهم ما بين ١٣٠- ١٤٠؛ أو مصمم لفئة المعاقين الذين يتراوح معامل ذكائهم ما بين ٥٠-٧٠.

مثلاً قد يوضح المصمم التعليمي أن هذا المنهاج مصمم لمستوى طلاب الصف الثاني الابتدائي الذين يتمتعون بمحصول لغوي غني؛ أو مصمم لكل من اجتاز امتحان التحصيل المدرسي بنسبة ٧٠% فأعلى؛ أو مصمم للطلاب الجامعيين الذين يتصفون بالتفكير المنطقي كما تقيسه اختبارات التفكير المنطقي؛ أو مصمم للطلاب الذين أنهوا المتطلبات السابقة لمساق القياس والتقويم؛ أو هو مصمم للذين يتراوح عمرهم العقلي بين ٣-٤ سنوات؛ أو هو مصمم للطلاب الأجانب غير الناطقين باللغة العربية إلخ.

الخصائص الاجتماعية والخلقية: وتعرف أنها جميع السمات المتعلقة بسلوك الفرد في نطاق الجماعة وكل ما يتعلق بمبادئه، وآرائه، ومعتقداته، واتجاهاته، ومستواه الاجتماعي والاقتصادي الذي يؤهله لتنفيذ المنهاج وتحقيق أهدافه. وفي هذه الحالة يصف المصمم التعليمي الخصائص المتعلقة بقدرة المتعلم على الأخذ والعطاء والتعاون، ومدى التزامه بمبادئ الجماعة ومحافظته على معايير المجتمع، ومحافظته على المصحلة العامة، وقدرته على احترام الآخرين وحفظ حقوقهم، ومحافظته على النظام العام، وقدرته على التكيف والتلاؤم وغيرها من الخصائص الاجتماعية.

كما يصف المصمم الطبقة الاجتماعية التي ينحدر منها المتعلم ومستواه الاقتصادي. كأن يقول المصمم التعليمي في خطته المعدة لتصميم المنهاج: إن هذا المنهاج مصمم لفئة المتعلمين الذين يمتازون باتجاهات إيجابية عالية نحو الجماعة، وقادرين على التعاون معهم، واحترامهم، وحفظ حقوقهم. أو هو مصمم للذين يمتازون بالمحافظة على النظام العام، ويتقيدون بأنظمة المؤسسة وقوانينها ومعايير المجتمع ككل. أو هو مصمم للذين ينحدرون من الطبقات الاجتماعية المتوسطة. أو هو مصمم للذين لديهم مهارات الاتصال الجماعي كالقدرة على القيام بالزيارات والرحلات والمقابلات.

ومما تجدر الإشارة إليه أن تحديد مثل هذه السلوكات الاجتماعية يحتاج إلى استخدام أدوات ومقاييس اجتماعية دقيقة وموضوعية.

هكذا نرى أن الهدف من تحليل الشروط الداخلية المتعلقة بخصائص المتعلمين المعد لهم المنهاج هو إعطاء وصف عن طبيعة المتعلمين من حيث استعداداتهم، وقدراتهم، ومهاراتهم، وجنسهم، وطبقتهم، وعمرهم، وفئاتهم، ومواهبهم، واتجاهاتهم، وخبراتهم، وخلفيتهم، ومستواهم. كما يهدف التحليل إلى إعطاء فكرة للمشرفين على نشاطات المنهاج وتنفيذه عن هؤلاء المتعلمين؛ كي يدفعهم إلى استخدام ما هو مناسب لهم، ومتلائم مع حاجاتهم، وحقيقة قدراتهم.

ويمكن القول: إن المناهج المصممة بدون دراسة خصائص الفرد المتعلم مناهج فاشلة، وتستنفذ الوقت والجهد والمال دون تحقيق الأهداف المطلوبة. ولقد أثبتت بعض الدراسات التربوية (Dick &Carey, 1978; pp. 48-49; and Dick & Carey, 1990) أن فشل المعلمين في المدارس الثانوية الأمريكية في تحقيق أهداف مناهجها يرجع في حقيقته إلى أن هذه المناهج موضوعة لتناسب نسبة ضئيلة من الطلاب تقدر بـــ ٢٥%، ومن ثمَّ فإن النسبة الضخمة المتبقية من الطلاب (٧٥%) وجدوا بأن هذه المناهج مناهج صعبة ولا يمكنهم المضي في تعلمها، ومن ثم أخفقوا في تحقيق أهدافها.

من هنا، تأتي أهمية عملية تصميم المناهج الدراسية بما يتوافق وخصائص المتعلمين؛ إذ بها يتوفر كثير من الوقت والجهد والمال التي قد تصرف في مناهج فاشلة لا تناسب غالبية المتعلمين.

نماذج من الأسئلة التي يطرحها المصمم التعليمي لدى تحليله للشروط الداخلية للمنهاج:

قد يطرح المصمم التعليمي بعض الأسئلة التي تساعده في تحديد خصائص المتعلمين المصمم لهم المنهاج، وذلك بهدف تحديد ما يلزم المنهاج من أدوات ومواد ووسائل وأساليب بشكل يتفق مع الخصائص المذكورة آنفاً، ويتلاءم معها. من هذه الأسئلة:

١ ــ من هم المتعلمون الذين سأصمم لهم المنهاج؟

٢ ــ ما المستوى العقلي الذي يتمتعون به؟

٣ ــ أهم بشكل عام متوسطون أكاديمياً، متفوقون، أم متخلفون؟

٤ ــ إلى أي مرحلة دراسية ينتمون؟ أهم من طلاب المرحلة الابتدائية، أم الإعدادية، أم الثانوية، أم الجامعية، أم ما قبل المدرسة؟

٥ ــ أينحدرون من طبقة اجتماعية متوسطة، أم دون المتوسط، فقيرة، أم غنية؟

٦ ــ ما هو مستواهم الثقافي بشكل عام؟ وما مجالات المعرفة الأخرى التي يلمون بها؟

٧ ــ ما المهارات التعليمية التي يمتلكونها التي تؤهلهم لدراسة المنهاج المعدّ لهم؟

٨ ــ ما المهارات التعليمية التي يجب أن يلموا بها قبل البدء في تعلمهم المنهاج؟

٩ ــ هل لديهم مواهب معينة؟ هل لديهم مهارات معينة؟ هل لديهم خبرات متميزة؟

١٠ ــ هل هناك مبادئ خاصة يؤمنون بها؟

١١ ــ هل لديهم اتجاهات معينة ومتميزة نحو موضوع معين؟

١٢ ــ هل هم قادرون على التعلم بشكل عام وحالتهم الصحية العامة جيدة؟

١٣ ــ هل لديهم علامات فارقة تميزهم عن غيرهم؟

١٤ ــ هل لديهم عاهات جسمية أو نفسية متميزة؟

١٥ ــ أهم ذكور فقط، أم إناث فقط، أم خليط من الجنسين؟

١٦ ــ هل هم محليون أم أجانب؟

١٧ ــ هل هم يعيشون في أوضاع سياسية مستقرة أو محتلون من قبل الأجانب؟

أهمية تحليل الشروط الخارجية والداخلية للمنهاج:

لعل أهمية تحليل الشروط الخارجية والداخلية للمنهاج تتجلى في إعطاء وصف عام ودقيق لكل من الظروف الخارجية التي تحيط بالمنهاج المراد تطبيقه، والظروف الداخلية المتعلقة بالفرد الصمم له المنهاج. هذا الوصف سيساعد كل من له علاقة في تنفيذ نشاطات المنهج وتطبيقه ليرى ما هو موجود وما هو غير موجود، والتنبؤ بالمشاكل التي قد تعيق سير المنهاج وذلك قبل وقوعها، ومن ثم تأمين اللازم لنجاحها. كما أن عملية تحليل الشروط الخارجية والداخلية للمنهاج ستساعد المشرفين على نشاطات المنهاج وتنفيذه التأكد من أن الوقت والجهد والمال لا ينفق في تطبيق مناهج فاشلة، بل في تحقيق أهداف مناهج ناجحة ومفيدة وفعالة.

ويمكن تلخيص أهمية هذه العملية من التحليل في النقاط التالية:

١ ــ تحديد العناصر البيئية التعلمية التي سيتم بها تحقيق المنهاج.

٢ ــ تحديد المعوقات التي قد تعترض سير تنفيذ المنهاج.

٣ ــ تحديد أوجه النقص الذي يعاني منها المنهاج.

٤ ــ تحديد الأدوات والمواد والوسائل والأجهزة اللازمة لتحقيق المنهاج.

٥ ــ وصف المهارات التعلمية اللازمة للبدء في تعلم المنهاج.

٦ ــ تصميم المنهاج بالطريقة التي تناسب المتعلمين المصمم لهم المنهاج.

٧ ــ وضع أهداف مناسبة واقعية وعملية للمنهاج.

٨ ــ إرشاد المعلمين إلى كيفية البدء بتعليم المنهاج.

٩ ــ تحديد الطرق التعليمية الفعالة لتعليم محتوى المنهاج الملائمة لخصائص المتعلمين.

١٠ ــ تحديد الطرق التقويمية الموضوعية والدقيقة في قياس إنجاز المتعلمين لمحتوى المنهاج.

١١ ــ تحديد الطرق التعليمية البديلة التي من شأنها أن تراعي الفروق الفردية.

١٢ ــ تحديد حاجات المؤسسة التربوية التي تتبنى المنهاج.

١٣ ــ تحديد حاجات المجتمع التي توجد فيه المؤسسة التربوية المتبنية للمنهاج.

ويمكن تلخيص أهمية تحليل شروط المنهاج عامة بما يلي:

١ ــ وصف ما هو موجود.

٢ ــ وصف ما هو غير موجود.

٣ ــ توفير كل ما يلزم لتحقيق المنهاج.

٤ ــ العمل على سد النقص.

٥ ــ العمل على تحقيق أهداف المنهاج بشكل فعال.

خلاصة:

تناولنا في هذه الوحدة عملية تحليل الشروط الخارجية، والشروط الداخلية للمنهاج، التي تعد من الخطوات المهمة والأساسية التي يقوم بها الصمم التعليمي لدى تصميمه للمناهج.

عُرّفت الشروط الخارجية أنها كافة العناصر الموجودة في البيئة التعليمية التي قد تعمل على إعاقته، وتحد من فعاليته. من هذه العناصر: الميزانية، والأبنية،

والأدوات والمواد، والوسائل، والأجهزة التعلمية، والكوادر البشرية، والطرق التعلمية، والطرق التقويمية، والفترة الزمنية.

في حين عُرّفت الشروط الداخلية أنها كافة الخصائص المتعلقة بالأفراد المتعلمين المصمم لهم المنهاج التي منها: الخصائص الجسمية والحركية، والخصائص الانفعالية والوجدانية، والخصائص العقلية والأكاديمية والتربوية، والخصائص الاجتماعية والخلقية، وكل ما يتعلق بصحة المتعلمين العامة، وجنسهم، وأعمارهم، وطبقاتهم، وفئاتهم، ولغتهم، واستعداداتهم، وقدراتهم، ومهاراتهم، وميولهم، وخبراتهم، وخلقياتهم، إلخ..

ولعل الهدف الأساسي من عملية تحليل الشروط الخارجية والشروط الداخلية على السواء وصف ما هو موجود، وتحديد ما هو غير موجود، وإعطاء فكرة عما يجب أن يكون؛ وذلك بهدف وضع أهداف منهجية واقعية يمكن تحقيقها ضمن هذه الشروط وفي إطار هذه المعطيات، ومن ثم تأمين ما يلزم من أدوات ووسائل ومراجع وأجهزة وأبنية وغيرها، واقتراح ما يلزم من طرق تعليمية وطرق تقويمية فعالة.

إن معرفة مثل هذه الأمور سيساعد المعلمين والمشرفين على تحديد النقطة التي سيبدؤون بها، وكيف سينطلقون، وكيف سيتقدمون، وإلى أين سينتهون في عملية تطبيق المنهاج وتنفيذه. ومن ثم، سيعرفون ما يجب عليهم استخدامه، وما يجب عليهم اتباعه، وما يجب عليهم تجنبه؛ كل ذلك بشكل يتناسب وخصائص المتعلمين، وبطريقة تساعدهم على جني أفضل النتائج التعلمية في أقصر وقت وجهد وتكلفة.

الفصل الثاني

النظرية في التربية ونظرية المنهج

النظرية في التربية.

وظائف النظرية.

سمات النظرية الجيدة.

جوانب النظرية التربوية.

أهمية النظرية في المجال التربوي.

النظرية قديماً وحديثاً.

نظرية المنهج:

بناء النظرية في ميدان المناهج.

القيم في نظرية المنهج.

العمليات في بناء النظرية.

دراسة تحليلية للنظريات العامة للمنهج.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

النظرية في التربية بعامة ونظرية المنهج بخاصة

النظرية في التربية:

ظلت النظرية في التربية موضوعاً للمناقشة الجادة لسنوات عديدة، وتلك المناقشات فتحت آفاقاً جديدة أمام نمو النظرية التربوية، ولعل هذا يبدو جلياً لنا في استعراضنا وتحليلنا لوظائف النظرية، وسماتها، وجوانبها أو مداخلها.

وظائف النظرية:

هناك اتفاق بين العلماء على أن النظريات تحقق ثلاث وظائف هي:

١ ــ الوصف: يتطلب أن يكون الوصف من خلال الافتراضات المطروحة والعلاقات المحددة بين الافتراضات والبناءات. وعن طريق دراسة نوعية المتغيرات المرتبطة وكيف ترتبط.

يتمكن الباحث من أن يكوّن علاقات تنبؤية بين متغيرات معينة. وكل هذه المتغيرات تفسّر مجموعة الأحداث.

٢ ــ التفسير: الغرض الرئيس للنظريات هو تفسير ظاهرات أو أحداث منتقاة، وفكرة التفسير هذه يمكن شرحها بطريقتين:

أولهما: إعطاء بيان لشيء ما (وصف).

والأخرى: تعليل لشيء ما (السببية).

يُعد هذا التمييز أمراً هاماً لأنه يرتبط بمستويات التنظير، وفي أغلب الأحوال إن أولئك المشتركين في عملية التصنيف باعتبارها نشاطاً تنظيرياً يعملون في مهمة إعطاء بيان لشيء ما.

٣ ــ التنبؤ: الفرد الذي يبني نظاماً تنبؤياً يبرّر أو يفسّر شيئاً ما من خلال العلاقات المتنبأ بها والثابتة، فمثلاً تعطي بياناً طريفاً للسلوك اليومي لطفل عدواني في مدرسة ما، وهذه خطوة هامة، ولكن أن تفسر أو تبرر هذا السلوك (بمعنى) تنبؤياً فهذه خطوة أخرى أكثر أهمية.

ويمكن القول: إن المنظرين غالباً ما يجربون ويختبرون في محاولة الوصف والتفسير والتنبؤ وذلك لأنهم دائماً ما يشتقون قوانين جديدة ويبحثون عن علاقات جديدة بين القوانين التي تعبر عنها النظرية. أسهم بناء النظريات والتجريب في تقدم العلوم على حد سواء.

سمات النظرية الجيدة:

فيما يلي سمات أربع للنظرية الجيدة التي نادى بها بعض العلماء، ويمكن للدارس التعرّف على مدى توفرها في أية نظرية بجهد عقلي حقيقي يبذله ويفيده.

١ ــ لا بد أن يسمح النظام النظري بالاستنتاجات التي يمكن اختبارها تجريبياً، بمعنى أنه لا بد أن يوفر الوسائل لأجل التفسير والتبرير.

٢ ــ يجب أن تكون النظرية ملائمة للملاحظة، وكذلك النظريات التي سبق تأكيدها.

٣ ــ يجب أن تصاغ النظريات في مصطلحات بسيطة، أي أن النظرية تكون أفضل إذا ما كانت تفسر أكثر الأمور في أبسط الأشكال.

٤ ــ يجب أن تتأسس النظريات العلمية على حقائق وعلاقات تجريبية.

ــ جوانب النظرية التربوية (المداخل):

فيما يلي الجوانب الرئيسية للنظرية التربوية أو مداخلها وهي:

أ ــ النظرية والتطبيق:

إن الفكرة القائلة: إن العمل النظري في التربية مناقض لعالم التطبيق، هي في الغالب فكرة عليها تحفظات، حيث تحتوي الكتابات التربوية الكثير عن موضوع العلاقات بين النظرية والتطبيق، ومما هو جدير بالذكر أن النظرية هي شيء مسموح به على مستوى الكليات أو المستوى الجامعي، ولكنها شيء ينساه أو يقلل من شأنه مديرو المدارس والمعلمون في الفصول، الذين يتوقع منهم أن يكونوا أناساً عمليين بالدرجة الأولى.

فالنظرية بطبيعتها ليست عملية (Impractical) فمجال التطبيق العملي مبني على مجموعات أو حزم من الأحداث المحددة. أما مجال النظرية فيستمد من العموميات، والقوانين، والبديهيات، والقضايا النظرية التي تفسر الأحداث المحددة والعلاقات بينها.

ولكن حقيقة أن مجال النظرية والتطبيق مختلفان لا يقلل من العلاقات المتبادلة المعروفة التي توجد بينهما. إن وظيفة النظرية التربوية هي إرشاد أو توجيه الممارسات التربوية، فالنظرية يتم تعديلها عن طريق الممارسة أو التطبيق والأبحاث التي تنبعث منها.

ب ــ النظرية والفلسفة في التربية:

هناك نوعان أساسيان للنظرية وهما:

١ ــ النظرية الإرشادية أو التوجيهية (Prescriptive)

وتطوير النظرية التوجيهيه من الملائم أن نربطه بأساليب أو تقنيات الفلسفة. والنظريات التوجيهية تتكون من الاقتراحات للتصرف أو السلوك أو مجموعة من الفرضيات (Propositions) عن مجموعة من المشكلات المرتبطة، وفي مجال النظرية التوجيهية تمارس الفلسفة تأثيرها.

والفلسفة الجيدة ينبغي أن تشمل نظرية للمعرفة على نحو متوازن، لذا فإن فلسفة التربية يجب أن تؤدي صياغة نظرية للطريقة، كما أن القيم والأخلاقيات أو آداب المهنة في صلب الفلسفة، تلعبان دوراً هاماً في التربية. وبسبب هذه الاهتمامات المتبادلة، فإن للفلسفة علاقة كبيرة بتطوير النظرية في التربية.

تم وضع فلسفات مختلفة للتربية كنظريات، وتم تحليل العديد من النظريات المختلفة المبنية على المواقف الفلسفية، كالواقعية والمثالية والبراجماتية والتجريبية، والأساسية وغيرها، فكل من هذه الأوضاع تمليه اتجاهات فلسفية نحو دور المدرسة، وطبيعة المعرفة، وطبيعة القيم واشتقاقها وطبيعة الإنسان تَمُسُّ وظيفة التربية مساً وثيقاً.

٢ ــ النظرية الوصفية (Descriptive theory)

وتطوير النظرية الوصفية من الملائم أن نربطه بالمدخل العلمي، وتتكون النظريات الوصفية عادة من مجموعة من الفرضيات التي يرتبط بعضها بالبعض الآخر ارتباطاً منطقياً فقد يتم فيها توضيح علاقات واشتقاق معلومات جديدة عن طريق عمليات استنتاجية على النقيض مما لدى النظريات الإرشادية.

ج ــ تحديد أبعاد التربية (مدخلات أخرى للنظرية التربوية):

إن مشكلة النظرية التربوية كتلك التي تواجه أي نظرية أخرى هي:

شرح كل أبعاد التربية والعلاقات المتداخلة بين مكوناتها وافتراضاتها.

ولشرح كل أبعاد التربية أوحتى العمل المدرسي كمجال أكثر تحديداً للتربية عن طريق النظرية الوصفية وحدها يُعَدُّ أمراً غير دقيق في العصر الحديث. وأيضاً هناك حاجة لتطوير نظرية وصفية، فجوانب كثيرة للمنهج والتعليم والإدارة ومكونات أخرى للتربية يمكن إخضاعها لجهود بناء نظرية علمية. وإن الحاجة لنظرية تربوية تعد ملحة جداً والمجال متسع ومعقد إلى حد أنه يوجد هناك مجال كبير لكل الذين يرغبون في العمل فيه بغض النظر عن نوع النظرية التي يريدون تطويرها.

ــ أهمية النظرية في المجال التربوي:

للنظرية فائدة عملية في العمل التربوي، ويمكن أن تستخدم في العمل التربوي وفقاً لما يلي:

١ ــ كدليل للعمل:

مساعدة النظرية لا تكون فيما يجب على التربوي أن يفعله فمثل هذا التوجه يأتي من النظام القيمي، غير أن مساعدتها تتم بالتعريف بما يمكن أن يحدث لو اتخذ إجراءاً معيناً، إذ أن النظرية تتعامل مع ما يترتب على الأعمال وتساعد في التعرف على النتائج المتوقعة للعمل التربوي، فهي هنا توجه النظر إلى العمليات والعلاقات لا إلى الأساليب.

٢ ــ كدليل لجمع الحقائق وتشخيص العلاقات القائمة بينها:

كي تكون للحقائق قيمة لا بد من وجود نوع من العلاقة بينها، واستعمال النظرية في جمع الحقائق من شأنه أن يدل على ويوفر العلاقة بينها. ويمكن أن يتم ذلك عند تكوين النظرية حيث يتم البحث عن حقائق لها دلالة بالنسبة للمفاهيم التي استنبطها أو ابتكرها الفرد، وبعد تكوين النظرية يتم البحث عن حقائق تقترحها النظرية المعنية، بالإضافة إلى أن النظرية تعطي للحقائق الجديدة التي لم تكتشف بعد معنى.

٣ ــ كدليل لمعرفة جديدة:

إن من أهم النتائج العملية التي يمكن الحصول عليها من النظرية هي المعرفة الجديدة التي توجهنا إليها وتوصلنا. فالنظرية يمكن أن تكون دليلاً للمعرفة الجديدة عن طريق طرحها لفرضيات فاعلة للبحث العلمي والدراسة فكلما كانت النظرية جيدة ومفيدة ازداد طرحها للفرضيات القابلة للدراسة والبحث.

٤ ــ كموضح لطبيعة العملية التربوية وتفسير الظواهر ومساعدة التربوي في فهم عملية التربية:

لن يستطيع الرجل العملي الهروب من النظرية فالتطبيق العملي يأتي من المقدرة التي يحصل عليها الفرد من معرفة النظرية التي تساعده على العمل في أوضاع معينة.

والنظرية دون تطبيق مجرد معرفة قليلة الفائدة، إلا أن التطبيق الفعال لا يمكن أن يتم دون نظرية. فالتطبيق فعالية موجهة نحوهدف أو نتيجة. ومفهومنا عن هذه النتيجة، وهو نظري، يكون مهماً لتطبيقاتنا.

٥ ــ تساعد النظرية الملائمة التربويين على الاستمرار بالنمو عن طريق تزويدهم بأفضل الطرق لتنظيم خبراتهم ومن ثم ترابط الظواهر:

فهي تبقيهم يقظين للنتائج غير المتوقعة لأعمالهم، وتجنبهم التفسيرات غير المناسبة للأعمال الناجحة، وتنبههم إلى الظروف المتغيرة التي قد تستدعي تغيراً في أنماطهم السلوكية.*

وقد تعزى الفجوة بين النظرية والتطبيق إلى فشل النظريات التربوية السائدة في توفير معايير كافية تميّز بين النظريات التربوية الخالصة (التطبيقية) وبين النظريات ذات الطابع العلمي (التوضيحية)، فالفجوات بين النظرية والتطبيق ليست بين التطبيق والنظرية التي تقوده وإنما نتيجة لافتراض أن النظرية التربوية تشمل نظريات أخرى غير التي توجه الممارسات التربوية.

وخلاصة القول إن جميع الفعاليات الإنسانية العاقلة والذكية تنبثق عن مفاهيم نظرية معينة، فإذا غابت النظرية الجيدة عن القيادة التربوية فإن ذلك سيؤدي بفعالياتها إلى التخبط والعشوائية واعتماد أسلوب المحاولة والخطأ.

ــ النظرية قديماً وحديثاً:

حاول أوائل المفكرين في وضع النظرية إيجاد إطار نظري شامل يصلح لكل زمان ومكان، مما زاد الأمر صعوبة وتعقيداً، وذلك لاختلاف الظروف والإمكانيات المتاحة لعمل أية مؤسسة، مما كان باعثاً على ظهور تفكير جديد بأمر النظرية يؤكد النظرية الخاصة أو الظرفية التي ترى أن أية نظرية لا يمكن أن تصلح إلا للظروف التي تناسبها من حيث الأغراض، والأساليب والتكنولوجيا، والحجم، ونوع الناس الذين نتعامل معهم. مما يتطلب وجود إطار نظري خاص لكل وضعية معينة أو كل مؤسسة أو حتى لكل قسم من أقسام المؤسسة التي ينبغي أن تحقق بالطبع الانسجام النظري والعملي بين مقوماتها الإدارية كافة.

---

* هاني عبد الرحمن: الإدارة التربوية: بحوث ودراسات، عمان، الجامعة الأردنية، ص٢١.

كانت النظرية قديماً لا تتعدى نوعاً من الافتراض والتخمين الفلسفي الذي لا يمكن أن يتحقق، حيث افترض الناس أنهم يعيشون في عالم ثابت، تحكمه قوانين ثابتة، وحقائق أبدية.

وبالتطور العلمي الذي بدأ مع النهضة في العصر الحديث الذي أثبت أن بعض المفاهيم المعروفة عن الكون ليست ثابتة بل متغيرة بدأ التساؤل في إمكانية التنظير في تلك المفاهيم، والبحث في صحتها وجدواها، ومن ثم الخروج بمفاهيم جديدة. فظهرت للنظرية معاني جديدة تنسجم مع المجالات التي تستخدم فيها، حيث أصبحت في العلوم الرياضية النظام الذي يربط الأرقام بعلاقات منطقية دون أن يكون لها دلالات واقعية. في حين تعني في العلوم الإنسانية الأفكار المتعلقة بالإنسان وطبيعته والمجتمع والعلاقة المترابطة بينهما. كما تعني في العلوم التطبيقية التنبؤ والتوضيح لبعض الظواهر الطبيعية عن طريق الملاحظة. *

* أحمد أبو هلال: في سبيل تطوير نظرية للتربية العربية، بحث مقدم لاتحاد التربويين العرب، بغداد، ١٩٨١.

نظرية المنهج

المنهج نظام فرعي للتربية مع نظم أخرى كالتعليم والتقويم والإدارة. وكنظام فرعي للتربية لا بد أن يكون له صلاحيات ووظائف تميّزه عن بقية النظم الفرعية الأخرى. لهذا يجب أن تفسّر نظرية المنهج بطرق عديدة طبيعة هذه الصلاحيات والوظائف للمنهج وكذلك العلاقات بينها.

بناء النظرية في ميدان المناهج

(عمليات نظرية في المنهج)

ـ تعريف النظرية ومحتواها (تحديد النظرية):

النظرية هي مجموعة من العبارات التي يجب أن تكون في شكل تسجيل طبيعي يمكن أن يستخدم وسيلة اتصال بين الناس وقوة موجهة في الإسراع بجهود العمل النظري والعملي. ويجب أن تترابط العبارات في داخل النظرية بطريقة تؤدي إلى معنى أكبر للأجزاء المفردة وتدعم العلاقات المتداخلة بين هذه الأجزاء، وبهذا تمد المعنى إلى مجموعة الأحداث كلها، الأمر الذي يؤدي إلى النظرية.

فالنظرية قد تعرّف أنها مجموعة من العبارات المرتبطة التي نُسقت لكي تعطي معنى لمجموعة من الأحداث. وقد تتخذ مجموعة العبارات المرتبطة شكل التعريفات الوصفية أو الوظيفية، مثال: الصيغ الإجرائية، الافتراضات، المسلمات، الفروض، التعميمات، القوانين، أو النظريات. أما المحتويات الدقيقة فيمليها مدى أو مجال مجموعات الأحداث، وكمية المعرفة الإمبريقية المتاحة، ودرجة التعقيد في النظرية والبحث حول مجموعات الأحداث.

والآن لنطبق هذه الأفكار الأساسية عن العمل التنظيري على نظرية المنهج. المهمة الأولى هي تعريف نظرية المنهج، فإذا كانت النظرية هي مجموعة من العبارات المرتبطة التي رتبت لكي تعطي معنى وظيفياً لمجموعة أو مجموعات من الأحداث، فإن نظرية المنهج تعتبر مجموعة من الأحداث المرتبطة التي تعطي معنى لمنهج مدرسة عن طريق إبراز العلاقات بين عناصره وتطويره واستخدامه وتقويمه.

وقد يكون موضوع نظرية المنهج هو الأحداث المرتبطة بمقررات عن استخدام المنهج وتطويره وتصميمه وتقويمه وبالعمليات التي تتخذ بها قرارات المنهج.

ومثل هذه الأحداث تعتبر جزءاً من مهمة تحديد مكونات نظرية المنهج، ففي داخل أية مجموعة محددة من الأحداث يوجد مصطلحات فنية تعرف مادة أو موضوع المجال النظري. وهذه لا بد من تعريفها وإلا فإنه لن يمكن تحديد حدود عمل المنظر.

وعندما يتحول المنظر إلى مفاهيم التعريف فإنه سرعان ما يصبح من الواضح له أن المفهوم الأساسي الذي يتطلب تعريفاً واضحاً هو المنهج.

وهناك ثلاثة طرق رئيسة لاستخدام كلمة منهج تبرز في المجال.

ـ أحد هذه الاستخدامات لكلمة منهج هو المنهج كظاهرة مستقلة:

وفي إطار هذا الاستخدام فإننا نتحدث عن منهج يعد خطة من نوع ما، فقد تكون خطة مكونة من فرص للتعليم مفترضة لتلاميذ المدرسة. وقد يرى المنهج كمجموعة من نتائج مقصودة. والمنهج عند آخرين قد يكون وثيقة دقيقة تشتمل أهدافاً، وأنشطة، ومواد تعليمية وجداول.

ـ واستخدام ثان لكلمة منهج هو ما يرادف نظام منهج، فنظام المنهج هو ذلك الجزء من إطار العمل المنظم لمدرسة ما أو نظام مدرسي ما، تتخذ في إطاره كل قرارات المنهج. ويتكون نظام المنهج من تنظيم هيئة التدريس والإجراءات المنظمة المطلوبة لإخراجه، وتحقيقه وتقويمه وتعديله في ضوء الخبرة. والمنتج الأساسي لنظام منهج هو المنهج وتكون وظيفة النظام هي الإبقاء على المنهج في حالة دينامية.

ـ والاستخدام الثالث لكلمة منهج هو ما يرادف مجال دراسة مهنية وهذا يعني أن نتحدث عن المنهج كمجال كلي للدراسة.

وهذا الاستخدام لكلمة منهج هو الاستخدام الموظف في كل المدارس المهنية للتربية تقريباً.

إن الغرض من استخدام المنهج كمجال دراسة Curriculum as afield of study تطوير المعرفة عن المناهج ونظم المناهج، وأي شيء يتضمن في مجال

الدراسة لا بد من الدفاع عنه على أساس من هذا الغرض. ومن التقليدي لطلاب المنهج أن يدرسوا الأصول الاجتماعية والسيكولوجية للتربية، بينما يدرس الطلاب المتقدمون تصميم وإجراءات البحث بشيء من العمق. فيدرسون ويحللون خبراتنا الماضية في شؤون المنهج، ويعطي ترسيخ العلاقات بين مثل هذه الدراسات والأفكار الأساسية عن تصميم المنهج قوة نظرية إضافية للمنهج كمجال دراسة.

أنشطة بناء نظرية المنهج

يتعين على منظر المنهج أن يندرج في الأنشطة التالية:

ـ ترسيخ أو تأسيس تعريفات وصفية للمصطلحات الفنية.

ـ تصنيف المعرفة الموجودة والجديدة.

ـ البحث الاستنباطي والتنبؤي.

ـ تطوير النظرية الفرعية وتطوير استخدام النماذج.

* من الضروري بالنسبة للمنظرين أن يحددوا وأن يعرّفوا المصطلحات الأساسية لمجالاتهم. فعلى سبيل المثال إن مفاهيم مثل المنهج، المادة، التصميم، التحقيق، التقويم، تعد قليلاً من كثير لا بد من تحديده بدقة وهذه المفاهيم تتخلل اعتبارات المنهج.

* تعد عملية تصنيف المعرفة وظيفة أخرى للنظرية. وبالرغم من أن نظام التصنيف لا يعتبر مرادفاً للنظرية فإن الأول يعتبر ضرورياً للأخرى. ودون النظام والعلاقة فإن المعنى لمجموعة ما من الأحداث يعد مضللاً وغير موجود.

وبالرغم من أن هناك تصنيفاً ما لمعرفة المنهج في جوانب فرعية للمنهج فلا زالت هناك حاجة إلى تصنيف منتظم. وهذه حالة غريبة لأن التصنيف يعد نشاطاً في بناء النظرية من الممكن حدوثه في مجال المناهج.

ومن المحتمل أن قلة التقدم في التصنيف ترجع إلى تنوع كبير في استخدام المصطلحات الفنية، والنتيجة هي إخراج أو إيجاد عدم تقبل لعمل خطة تصنيف وإخضاعها للبحث والتجربة.

* ويعد الاستنباط والتنبؤ من أهم الأعمال للمنظر، فمن الممكن للمنظر أن يصل إلى تعريفات ووصف وخطط تصنيف، ابتداء من طريقة إجراءات أو عن طريقة بحث وصفي بسيط، ولكنه من غير الممكن للمنظر أن يذهب إلى ما وراء هذه المستويات دون أنواع البحث التي قد تسمح للمنظر للاستنباط والتنبؤ من النتائج.

ويعد التنبؤ حالة خاصة من الاستنباط. فللوصول إلى العلاقات التنبؤية يصمم البحث بحيث يتمكن الباحث من تقدير المجهول من خلال المعلوم. ومع هذافلا بد بداية من تحديد العلاقة بين السمات المعلومة والمجهولة، ولكل أحد الأساليب الشائعة في البحث لمثل هذا النوع من المشكلات هو معامل الارتباط وتحليل الانحدار.

* إن النظرية الناضجة يتفرع عنها نظريات فرعية. فإذا حاول منظرو المنهج البحث عن نظريات منهج ناضجة فلا بد أن يعملوا على تحديد وبناء نظريات فرعية في المنهج، والمحاولات المتاحة للنظريات الفرعية لنظرية المنهج هي تصميم المنهج، إجراءات تخطيط وتحقيق المنهج، وتقويم المنهج.

القيم في نظرية المنهج

إن القيم إحدى العوامل المهمة والمحركة للمحافظة على الأوضاع الاجتماعية للأفراد. ومن غير المعقول ألا تنقل المدرسة، كإحدى المؤسسات الاجتماعية ذات الأهمية، قيم المجتمع وتعمل على تنميتها، ويكتسب الأفراد القيم من خلال العملية العامة والخاصة بالتثقيف، ويكتسبون بعضها الآخر من خلال عمليات تعليمية. وتستخدم العملية المدرسية كلا المدخلين في غرس القيم وتنميتها في نفوس الطلاب.

ويعتبر تقرير ما يجب تعليمه في المدرسة أولى المشكلات الخاصة بالمنهج. ويُعد ذلك مشكلة فيكون من غير الممكن الإجابة عن ذلك بطرق ووسائل تجريبية. ففي عملية اختيار ما يجب أن يعلم للتلاميذ ينبغي تحديد الأحكام القيمية التي تعلم لهم، ولكن عدم إمكانية احتواء المنهج على جميع عناصر ثقافتنا التي يمكن تصورها وينبغي نقلها للصغار يعد حائلاً دون ذلك على سبيل المثال. وتعد عملية اختيار محتوى المنهج من الثقافة العامة للمجتمع من العمليات الأساسية في تخطيط المنهج، ولذلك فإن مخططي المنهج يواجهون بسؤال عما ينبغي تضمينه في المنهج من معارف ومهارات مرغوبة.

تفسيرات القيمة:

القيمة عبارة عن محددات لسلوك الفرد التي تؤثر في اختياراته للمواقف في الحياة وتقرر سلوكه، ومن حيث الماهية، فإن القيم تعتبر بمثابة القواعد التي بواسطتها يشكل الأفراد سلوكهم. وهي بصفة عامة متعددة الأبعاد كما أنها تعكس اتجاهات الفرد ونزعاته سواء تلك المتعلقة بالشعور أو الفعل السلوكي.

حددت نظريات القيمة في مجموعات ثلاث هي:

النظرية الحدسية، نظرية الشك، النظرية البرجماتية.

تركز النظرية الحدسية على قيم ما وراء الطبيعة وقدرة الفرد على التعرف عليها. بينما تركز نظرية الشك على عدم إمكانية الانتقال من المعتقدات إلى الضروريات أو الأشياء الملحة. وتهتم النظرية البرجماتية بالناحية الوجودية التي في ضوئها تتم الناحية القيمية ويحدد ما هو خير وما هو شر في ضوء أحكام خاصة.

القيم كمعيار للبرامج:

أصبحت القيم معياراً للبرامج التعليمية، فالمعلم الذي يعطي اهتماماً لعملية التعلم القائمة على الاستظهار والحفظ تكون أحكامه على تلاميذه معتمدة على معلومات مرتبطة بأدائهم من الاستظهار والحفظ. وذلك بالمقارنة بالمعلم الذي يعطي اهتماماً كبيراً للتشجيع واستخدام الطرق التي تساعد التلاميذ على الاكتشاف في التعلم تكون أحكامه على تلاميذه مستندة إلى بيانات وأدلة عن قدراتهم على الملاحظة، وجمع المعلومات، واستخدامهم للمصادر المتاحة، وتوصلهم إلى التعميمات المنطقية. وأصبح استخدام القيمة بمثابة مبادئ للتوجيه سواء حين يتم تعلمها أو حين تصبح أدوات للتدريس والتعلم.

القيم والمنهج:

تعد الأهداف بمثابة عبارات من الأحكام القيمية في حد ذاتها، وعلى سبيل المثال فإننا قد نحدد هدف المدرسة الثانوية في تدعيم المواطنة. وتدعيم المواطنة يعد سلوكاً ذا قيمة، وعلى المدرسة أن تسعى لتنمية مثل هذا السلوك. والملاحظ أن العبارة المذكورة سابقاً لا تتضمن أية محاولات لوصف سلوك المواطنة، ولذلك فهي لا تعطي أية توجيهات لتدريس مثل هذا السلوكت وكانت تفشل في قياس أثر التدريس. وفي مثل هذه الظروف فإنه يبدو من الواضح أن الهدف العام يحتاج إلى أن يترجم في ضوء استراتيجية لغة المنهج واستراتيجية التدريس. وعلى ذلك فإن ترجمة الأهداف في ضوء استراتيجية لغة المنهج واستراتيجية التدريس تصبح خطوة مهمة وضرورية. إن معظم القضايا الجدلية في ميدان الأهداف تتمثل في علاقة هذه الأهداف بالقيم.

إن بعض القيم يكتسبها الصغار من خلال العمليات التثقيفية العامة بينما قيم أخرى ينبغي تعليمها. وغالباً ما يكون هناك نوع من الصراع بين تلك القيم المكتسبة وتلك القيم المتعلمة بوساطة المدرسة. هناك من الأفراد من يحمل حقداً دفيناً بين جوانبه، ورغم ذلك يظهر اعتقاداً آخر تجاه أشياء مثل المساواة وإتاحة الفرص المتكافئة للأفراد جميعاً ويعلن عن معتقداته الدينية في المناسبات ودور العبادة.

والهدف هنا هو توضيح أن كثيراً من المحاولات من قبل المدرسة للتأثير على التوجيه القيمي للتلاميذ المتعلمين قد تبدو في صراع مع القوى الثقافية في المجتمع.

القيم كمحتوى منهج:

القيم توجه أهداف المدرسة، وهي كذلك جزء من المحتوى الثقافي للمنهج. إن القيم مثل محتوى المنهج، قد تحوي مفاهيم قيم مثل: قواعد السلوك المعرفي والعمليات الخاصة بالتعامل مع الاعتبارات القيمية التي قد تؤدي أو لا تؤدي إلى قبول الشخص لمفاهيم القيمة، والتي تعد قواعد تحكم في حد ذاتها السلوك.

وهذا التفسير للقيمة كمحتوى قد يكون بمثابة تفسير منهجي لتصنيف القيم إلى قيم غائية، وأخرى وسيلية. يواجه مخططو المنهج مشكلة التمييز بين القيم كمحتوى أسمى للمنهج وبين عمليات القيمة كمحتوى منهج. وربما يكون عمل مخططي المنهج الأول فيما يتعلق بالقيم كمحتوى منهج هو تحديد الاتجاهات والمعتقدات، والمثل أو المفاهيم التي يجب تضمينها في المنهج. ومعظم المواد الدراسية إن لم يكن كلها تحمل مكونات للقيم.

ومن أصعب الأمور أن يحاول مخططو المنهج جعل المنهج متضمناً لكل مفاهيم القيم التي يمكن تحديدها في الثقافة الخاصة بمجتمع. فهذا بمثابة محاولة للبحث عن ذهب في حفرة ليس لها قاع. فهم يندفعون ليكون لديهم القدرة على اختيار مفاهيم القيم الأكثر قبولاً من جانب المجتمع تلك التي تحتل أولوية كبيرة. فقد يكون هناك نوع من الإدراك القومي، وقواعد السلوك الإنساني، أو مبادئ ديمقراطية يرغب مخططو المنهج في تضمينها في المنهج، ولكن لا بد من ضمان إتاحة الفرصة لتزويد التلاميذ ببعض القيم الصريحة وترك فرصة لهم لاكتشاف تلك القيم غير المعلنة.

العمليات في بناء النظرية

(الأنشطة الرئيسية لبناء النظرية)

يمكن عن طريق فحص مهام مختارة قام بها المنظرون إتاحة مزيد من الرؤى للنظرية وعملياتها.

وقد حُدِّدَتْ السمات الأربع التالية للنظرية الجيدة، ولها بعض التضمينات لأنشطة بناء النظرية.

١ ــ لا بد أن يسمح النظام النظري بالاستنتاجات التي يمكن اختبارها تجريبياً بمعنى أنه لا بد أن يوفر الوسائل لأجل التفسير والتبرير.

٢ ــ يجب أن تكون النظرية ملائمة للملاحظة وكذلك النظريات التي سبق تأكيدها.

٣ ــ يجب أن تصاغ النظريات في مصطلحات بسيطة. أي أن النظرية تكون أفضل إذا كانت تفسر أكثر الأمور في أبسط الأشكال.

٤ ــ يجب أن تتأسس النظريات العلمية على حقائق وعلاقات تجريبية.

وبشكل أكثر تحديداً فإن منظري المناهج يحتاجون أن يفكروا في ضوء الأنشطة الدقيقة التي يؤدونها عند التعامل مع التنظير، ولعل أحد هذه الأنشطة أولاً: تكوين التعريفات، أما الثاني فهو تصنيف المعرفة المناسبة في تصنيفات متجانسة، والثالث استخدام العمليات الاستدلالية والاستنتاجية، والرابع القيام باستنتاجات وتنبؤات واختبارها في بوتقة البحث. ويأتي تطوير النماذج كعامل خامس، أما السادس فهو تكوين نظرية فرعية. وكل هذه الأنشطة الستة الرئيسية لبناء النظرية تعتبر بوتقة، يتم بها وبواسطتها بناء النظرية، ويفكر بها المنظرون باستمرار عند التعامل مع التنظير. وسوف يناقش كل منها بأكثر تفصيلاً فيما يلي:

١ ــ تكوين التعريفات:

تعريف المصطلحات: إن التعريف الدقيق للمصطلحات يعد عنصراً أساسياً في عمل المنظر. وهناك قاعدتان تحكمان مسار هذا التعريف:

ــ الأولى: وضوح الصياغة لإعطاء المعنى الدقيق.

ــ والثانية: هي الملاءمة في استخدام المصطلحات إذا ما عُرِّفَتْ.

وعلى سبيل المثال فإن المصطلحات أو الصيغ الفنية للفيزياء وعلم الحيوان تميز بين هذين العلمين على أنها أدوات التفكير والاتصال.

أما المصطلحات الأكثر احتمالاً أن يهتم بها المنظر فهي المصطلحات العامة، والمفاهيم الأساسية والمصطلحات النظرية. ولا بد أن يؤخذ في الاعتبار، في هذا المجال، أن المصطلحات الأساسية مُعرَّفة تعريفاً بديهياً، بينما يجب أن تُعرَّف المصطلحات النظرية تعريفاً إجرائياً.

وقد تكون التعريفات اسمية أو إجرائية، والتعريفات الإسمية تعطي الخاصية المرتبطة بالمصطلح أو المفهوم. وبهذا يمكن تفسير المصطلح بحصر حدود التفسير. وفي المقابل تكون التعريفات الإجرائية أكثر تعقيداً بمعنى أن الظروف التي يستخدم في ضوئها المفهوم هي جزء من التعريف.

ويبدو أن هناك اتفاقاً عاماً على أن تعريف المصطلحات الفنية يعد منشطاً هاماً ودقيقاً بالنسبة للمنظر وذلك لسببين هما:

ــ إن انتقاء المصطلحات أو المفاهيم وتعريفها يساعد في تعريف حدود المادة لعمل المنظر، ثم إن الاستخدام المناسب للمصطلحات المعرفة يسهل التفسير والتنبؤ.

ــ تصنيف المعرفة المناسبة في تصنيفات متجانسة: يعد التصنيف منشطاً آخر في بناء النظرية، والتصنيف هو الشكل الأدنى من النظرية، ولكنه قد أبرز إمكانية وجود نظام ما للتصنيف، قد يصبح أو يؤدي إلى نظرية جديدة. ومع ذلك فليست هناك حاجة لاعتبار التصنيف مجرد نشاط تجميعي بسيط، وأحد وظائف النظرية إدماج النتائج المعلومة في إطار مناسب ومقبول، وبهذا المعنى يصبح التصنيف منشطاً في

بناء النظرية. ومن خلال التصنيف يكون من الممكن للمصنف أن يصبح واعياً بالنقص في المعلومات الضرورية لإعطاء معنى لنشاط معين أو لسلسلة من الأحداث. وتكون مهمة البحث أن يملأ هذا النقص. ويمكن إدماج ملاحظة العلاقات بين العناصر المصنفة كجزء من النشاط التصنيفي.

وأحياناً نطلق على خطة ما تصنيفية مطورة، أو تصنيف ما، نظرية. ومثل هذا الأمر غالباً ما يكون مضللاً، ذلك أن الخطة التصنيفية لا يمكن أن توفي كل متطلبات النظرية. فالتصنيف كمنشط تنظيري يساعد في تجميع الحقائق والتعميمات في مجموعات متجانسة. ولكنه لا يفسر العلاقات المتداخلة بين المجموعات. وبمعنى آخر فإن تطوير خطة تصنيفية يعد منشطاً نهائياً. أما النظرية في المقابل، فإنها تدعم العلاقات والظروف الجديدة وصولاً إلى الفهم.

٣ــ استخدام العمليات الاستدلالية والاستنتاجية:

الاستدلال هو العملية التي يشتق بها تعميماً أكبر من مجموعة من الحقائق ذات بعد محدود. وبهذا فإن الجدل الاستدلالي يسمح للمنظر أن يزيد من نطاق معرفته، فعلى سبيل المثال قد يلاحظ شخص ما أن كل الكلاب التي شاهدها لها كبد وينتهي إلى أن كل الكلاب لها أكباد. فالنتيجة التي توصل إليها تشتمل على معلومات ليست موجودة في المقدمة.

أما الاستنتاج فهو العملية التي يتوصل من خلالها إلى نتيجة تكون قطعية أو غير قطيعة بالمرة. وتكون النتيجة مرتبطة تماماً بمقدمة النقاش. وعلى سبيل المثال لو لاحظنا أن كل حيوان ثديي له كبد وأن كل الكلاب تعتبر ثدييات فقد نتوصل إلى نتيجة أن لكل كلب كبداً.

٤ ــ القيام باستنتاجات وتنبؤات واختبارها (استخدام الاستنباط، التنبؤ والبحث):

يعني الاستنباط الذهاب إلى وراء المعلوم والملاحظ بتحديد أكثر، فقد يشمل ذلك طرح افتراضات، واشتقاق فروض، والوصول إلى تعميمات من ملاحظات، واستنتاج من ملاحظات وتعميمات.

وقد يضطر المنظرون إلى طرح افتراضات لأنهم يواجهون بمشكلة تفسير خاصية الأحداث والعلاقات بينها سواء المعلومة أو غير المعلومة.

ويعتبر استخدام الفروض في بناء النظرية أمراً واضحاً تماماً كما هو الحال في البحث. وهو افتراض قابل للاختبار عن علاقات بين ظاهرات محددة، وهو ببساطة وسيلة للتأكد من صحة افتراض موضوع من أجل الوصول إلى نتيجة.

والمنشطان الإضافيان المذكوران آنفاً لصلتهما بعملية الاستنباط هما التعميم والاستنتاج. وغالباً ما يلاحظ المنظر الأحداث ثم يُعمم من نتائج مرتبطة أو مشابهة، فهناك تعميمات يتوصل إليها عن طريق الاستدلال من مقدمات تقبل على أنها صادقة. ومع ذلك فالتعميمات العلمية يتوصل إليها وتستنتج من خلال البرهنة المؤيدة ويُنتج الاستنتاج تعميمات أو نتائج يجب أن تكون صادقة تماماً طالما أن البرهنة التي أدت إليها برهنة صادقة.

إن الاختبار الحقيقي لأية نظرية هو ثبات التنبؤ الذي يمكن عمله منها. فالوظيفة الرئيسية لنظرية ما هي إعطاء معنى أكبر لمجموعة من الأحداث، وقد يتضمن هذا ما هو معلوم عن مجموعة الأحداث من أمور سبق ملاحظتها، وكذلك ما هو غير معلوم ومعبّر عنه من خلال استنباط من نوع ما. أما الأحداث المرتبطة لنشاط مستمر لها معنى أكبر، بغض النظر عما هو غير معلوم وذلك لأن النظرية توفر أو تعطي أساساً لوجودها، فعلى سبيل المثال في نظرية التعلم إن ظاهرة انتقال أثر التدريب لا بد أن تؤخذ في الاعتبار عند تفسير أنواع معينة لسلوك التعلم. ولا بد من دراسة كل من الحقائق والاستنباط من جانب منظر التعلم Learning theorist قبل أن يصبح انتقال أثر التدريب مفهوماً في نظريته. ولكن الاختبار الحقيقي لصيغة المنظر لمفهوم انتقال أثر التدريب يأتي عندما يتنبأ بتأثير الانتقال عن طريق النظرية في موقف سلوكي ما ومن ثم يختبر التنبؤ.

هناك علاقة متبادلة بين البحث وبناء النظرية فمن يتصدى لبناء النظرية يتعين عليه أن يقوم بالبحث، كما تسهم نتائج البحث في تطوير النظرية، وتتكون النظرية

خاصة في مراحلها الأولى من عبارات افتراضية قابلة للتجريب كجزء من تفسير مجموعة الأحداث. وقد تتكون أيضاً من عبارات تغطي الأحداث أو الظروف التي تنتمي إلى ما يصنف على أنه معلوم ويقوم البحث على المعلوم ويتوصل منه إلى ما هو غير معلوم.

إن مهام بناء النظرية تدفع المنظر إلى البحث وضبط طبيعة بحثه. وظاهرة التفاعل هذه بين النظرية والبحث هي التي تنتج نظم البحث الأكثر انتظاماً التي بدورها تقود إلى نظريات أكثر صدقاً. ويرى الاستنباط والتنبؤ والبحث على أنها المناشط التي تميز حقيقة عمل المُنظر. وتؤدي هذه الأنشطة إلى خلق قوانين وتحديد العلاقات بين القوانين. وتتضمن هذه العمليات انتقالاً من الافتراض إلى التعميم تأسيساً على برهان ما (مسلمات)، إلى استنتاجات من المسلمات، إلى فروض لكي تبحث بغرض وضع قوانين تحسن من تفسير مجموعة الأحداث.

٥ ــ تطوير النماذج (بناء النموذج)

النماذج هي قياسات، ويعد بناء نموذج ما طريقة لتمثيل ظاهرات معينة وعلاقاتها، ولكنها ليست في الواقع ظاهرات، فعلى سبيل المثال: نموذج ما لعابرة محيطات ليس في الواقع هو عابرة المحيطات. وإجرائياً تستخدم النماذج لتمثيل أحداث وتفاعلات أحداث بطريقة أكثر إحكاماً وتوضيحاً. وإذا ما وظفت النماذج بهذا الأسلوب فإنها تساعد في شرح الحقائق أو الأحداث الغامضة. وتعتبر أداة مساعدة في بناء النظرية.

والنموذج مجموعة من العلاقات المنطقية، سواء نوعية أو كمية، التي تربط الملامح المناسبة للواقع الذي نهتم به. وإذا فهمنا النموذج بهذا المعنى فسيكون أداة لمساعدة المنظر في أن يحدد الأحداث وأن يوضح العلاقات بينها.

أما كابلان فقد حدد المعاني المختلفة الآتية التي تستخدم فيها مصطلح نموذج Model

١ ــ أية نظرية تتشكل بصورة أكثر إحكاماً، بدلاً من أن تكون سمة للأساليب الأدبية، الأكاديمية، أو المعرفة الجدلية، التي تقدم على درجة ما بين الدقة الرياضية والطرق المنطقية.

٢ ــ نموذج معنوي (من المعنى) يقدم قياساً ذهنياً لمادة ما.

٣ ــ نموذج طبيعي، أو نظام قياس غير لغوي.

٤ ــ نموذج شكلي، أو نموذج لنظرية مُقَدَّمة كبناء من الرموز غير المفسرة.

٥ ــ نموذج تفسيري يعطي تفسير النظرية شكلية أو صورية.

أما برودبك فأعطت استخدامين رئيسين لمصطلح نموذج فمن ناحية يستخدم النموذج للنظريات عالية التأمل، ومن ناحية أخرى فإن مجموعة القوانين لنظرية ما يمكن أن تستخدم كنموذج لأخرى، وذلك عندما تكون قوانين الاثنتين من الشكل نفسه أو متساوية الأبعاد.

٦ ــ تكوين نظرية فرعية: أحد الأشياء التي تميز النظرية الناضجة والشاملة هي تطوير نظريات فرعية أخرى: وهذه النظريات الفرعية تميل إلى توسعة مجال النظرية وأيضاً تحسين التفسير الكلي لمجموعة الأحداث المتضمنة.

ومع ذلك فلا يجب علينا أن نخلط بين تطوير النظريات في مجال ما بتطوير النظريات الفرعية في نظرية أساسية فعلى سبيل المثال عندما نتحدث عن تطوير نظرية التعلم عند (هل) أو (ثورندايك) فهذا شيء طيب، ولكن هذا مختلف تماماً عن نظريات فرعية تتعلق بقضايا مثل انتقال أثر التدريب، الدافعية، التعلم اللفظي، الاستيعاب.

دراسة تحليلية للنظريات العامة للمنهج

تختلف النظرة العامة للمنهج بسبب عدم وجود إطار نظري متماسك لتوجيه المنهج وتعميمه، فمعظم المهتمين بالمناهج قد وجهوا كل اهتمامهم إلى تحسين الوسائل والأهداف، أو الاهتمام بالمدلول اللغوي للمنهج دون الاهتمام بنظرية المناهج. إن مصطلح (نظرية) يستخدم كثيراً في النصوص والكتابات التربوية وأصبح هناك خلط بين نظرية المنهج ووظيفة المنهج، لدرجة أنه يوجد لَبْسٌ في طبيعة النظرية نفسها علماً أن الوظيفة الأساسية لأي نظرية تربوية هي:

١ ــ وضع الإطار العام للنظام التعليمي.

٢ ــ توجيه العمل والممارسة الفعلية في العلوم التربوية، لأن من صفات النظرية التربوية: أنها توجيهية فالنظرية التربوية تتكون من مبادئ توجه وسائل وطرق التحكم في العملية التربوية.

فالنظرية التربوية لا تقتصر على تزويدنا بالمعرفة فقط، بل تعطينا رؤية واضحة للأهداف التربوية التي تصبو إلى توجيه وترشيد العملية التعليمية من وقت لآخر.

إن أي تخطيط أو تطوير أو تقويم للمناهج يعتمد على نظرية عامة توفر له التوجيه والإرشاد. فرغم أن هناك إطارات ونظريات لتخطيط المنهج إلا أن هناك قصوراً فيها، وهذا أمر طبيعي بالنسبة للإنسان، ولجهوده الفكرية المتنوعة والمستمرة، التي تكون الثغرات الكامنة فيها دافعاً لبذل المزيد من الجهد، والتقدم والرقي على السواء.

وفيما يلي تحليل واستعراض موجز لبعض النظريات العامة للمنهج:

١ ــ نظرية دوائر المعارف: Encyclopedism

وترتبط هذه النظرية تاريخياً بمجهود فكري عظيم، وهي تعد جزءاً من الحركة الفكرية في القرنين ١٧، ١٨ في أوروبا وتعرف بعصر العقل. ومسلمات هذه النظرية هي أن كل إنسان يجب أن يتعلم تعلُّماً كاملاً، أو يبنى بناء سليماً من جميع الوجوه لكي

فالنظر (البولى تكنيكي) تنظيم المنهج بطريقة تمكن التلاميذ من التعود على المبادئ النظرية والعملية الأساسية للإنتاج والمشاركة في العمل الاجتماعي المفيد، وبذلك لا يتعلمون المعرفة من الكتاب فقط ولكن أيضاً يتعلمون الإنتاج الصناعي وأعمال المزارع والأمور العسكرية وغيرها من الأعمال المرتبطة بتقدم المجتمع وإنتاجيته.

تعقيب:

إن النظريات الأربع السابقة قد وجهت النظر إلى الاهتمام بجوانب متعددة في مجال المنهج، فمثلاً أوضحت النظرية الموسوعية الاهتمام بالمعرفة في شموليتها من أجل تنوير العقل، بينما أشارت النظرية الجوهرية إلى الاهتمام بالأصالة بالنسبة للتراث الثقافي من خلال الاحتفاظ بما هو جوهري وأساسي فيه بالإضافة إلى إبراز دور المعلم وإعداده في حين أن النظرية البرجماتية وجهت الانتباه إلى المتعلم والتركيز على المادة الدراسية ومدى انعكاس ذلك على كل المواقف التعليمية التي يتضمنها المنهج، بينما حولت النظرية البوليتكنيكية الاهتمام إلى المجتمع من خلال ربط التعليم بالعمل الإنتاجي.

أي أن تلك النظريات الأربع تفاوتت في تركيزها على قضايا ثلاث (المعرفة، والفرد، والمجتمع) عند نظرها لبناء المنهج المدرسي وتنفيذه. فبينما ركزت النظرية الموسوعية والنظرية الجوهرية على المعرفة نجد أن النظرية البرجماتية اهتمت بالفرد (المتعلم) على عكس النظرية البوليتيكنيكية التي ركزت على المجتمع في المقام الأول وذلك من منطلق أن النظرية البرجماتية للمنهج تنتمي إلى فلسفات التربية التي تجمع ــ بالرغم مما بينها من تفاوت ــ على الاهتمام بالفرد على حساب الجماعة، ــ كما أن النظرية البوليتيكنيكية للمنهج ــ تنتمي إلى فلسفات التربية التي تهتم بالجماعة وتدور حولها، وتعتبر الفرد مجرد (حيوان اجتماعي) ولا إرادة له ولا اختيار ولا طموح لأن ذلك سبيل ما عرف عنه من طغيان وفساد، وانقضاض على حقوق غيره، أو حقوق الجماعة، كلما أتيحت الفرصة له.. ومن ثم يجب تجريده من هذه النزعات الخطرة، وعدم الاعتراف له بأي بناء معنوي، أو كيان فردي. يقوم على الإرادة والاختيار، وأن

يكون مجرد (آلة حية) تعمل في الإنتاج العام وفق ما توجه إليه أو تساق، دون إرادة، أو اختيار، فإنما الإرادة للسائق وحده، وهو الدولة.

ولكن كيف يمكن الاستفادة من تلك النظريات على اختلافها عند تحديد ملامح النظرية العامة للمنهج؟

من المنطقي ــ قبل الإجابة عن هذا التساؤل ــ الأخذ بالرأي القائل أنه يجب علينا ــ نحن العرب ــ أن نعود إلى أنفسنا وإلى تراثنا، وعلى أساسه نأخذ من الغرب والشرق على السواء ما يناسبنا، ويناسب ذلك التراث وذلك على أساس أن عدم توافر نظرية تربوية في مجتمع ما يعني أن ينقل هذا المجتمع نظرية تربوية لمجتمع آخر، يرجو تربية أبنائه في إطار مختلف، وإذا جاز النقل هنا فيجب أن يخضع للدراسة والتمحيص الدقيقين من أجل بناء نظرية تربوية خاصة مع إدراك لكافة أبعاد النظرية التربوية للمجتمع المأخوذ عنه.

ومن ثم فإنه في ضوء معالجة النظريات السابقة يمكن تحديد ملامح النظرية العامة للمنهج متمثلة في: المعرفة، والمتعلم (الفرد) والمجتمع، وذلك في إطار ثقافتنا التي تقوم في جوهرها على فكرة (الوسط العدل). أي عدم المغالاة في جانب والتقصير في جانب آخر ذلك لأن في الغلو مبالغة في علاج الأمور المادية أو العقلية أو الروحية، كما أن في التقصير إهمالاً لمعالجة مثل هذه الأمور.

وترجع المغالاة في النظريات الأربع السابقة وتركيزها على جانب واحد فقط ــ أما المعرفة، أو المجتمع، أو الفرد وتقصيرها في بقية الجوانب ــ إلى افتقار كل منها إلى منطق (الوسط العدل) الذي تقوم عليه ثقافتنا، أو يجب أن تقوم عليه، اتفاقاً مع قول الله عز وجل: (وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا).

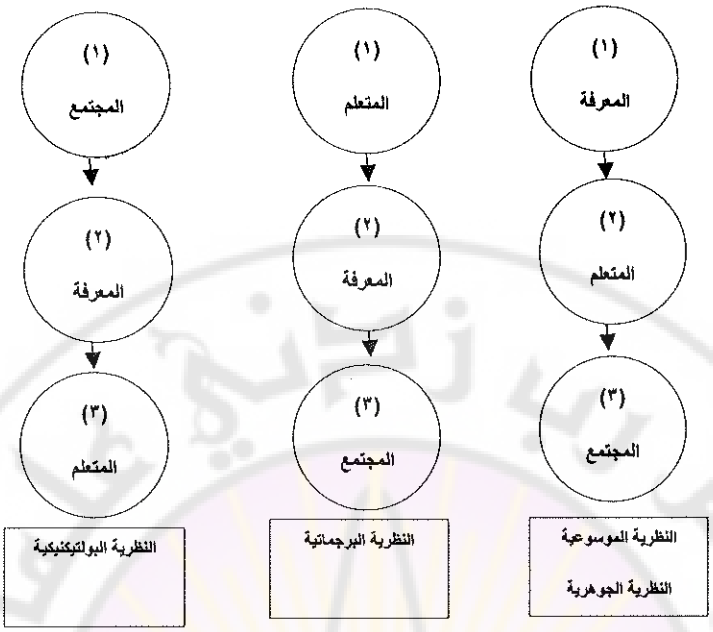
كذلك إذا كانت النظرية الجوهرية اهتمت بأساسيات المعرفة في التراث الثقافي والمحافظة عليها ونقلها إلى الجيل الأحدث، فإن نظرية الوسط العدل لا تهتم بهذا الجانب فقط في التراث بل تأخذ منه أيضاً القيم وكل ما من شأنه تغذية الجانب الروحي أي أنها تجمع بين أساسيات الجانبين: المادي من خلال المعارف المتعلقة به، والروحي

أو الوجداني من خلال القيم المستمدة منه وذلك من أجل إحياء التراث الثقافي محافظة عليه، والاستفادة منه في مواجهة الحاضر والإعداد للمستقبل.

وإذا كانت النظرية البرجماتية أعطت للمتعلم الحرية في الموقف التعليمي بشكل زائد، فإن المتعلم في ظل موقف الوسط العدل يتمتع بحرية معتدلة قائمة على النصح والإرشاد والتوجيه يتخذ من المعلم قدوة مع عدم إهمال المعلم لحاجات المتعلم واهتماماته وفرق بين المعلم الموجه ــ في ظل النظرية البرجماتية ــ والمعلم الموجه ــ في ظل الوسط العدل ــ فالأول موجه نحو التمكن من الموقف التعليمي الذي يسهم في جعل المتعلم أكثر حرية في مواجهة المواقف والمشكلات التي يواجهها في حياته في نطاق الفكر دون أن يكون هناك قيم تحكم سلوكه الأخلاقي، فالمعلم موجه دنيوي فقط، بينما الثاني موجه نحو الدنيا والدين في حدود قدراته ومن هنا اتسم ذلك المعلم بالقدوة بمعناها الأوسع والأشمل بمعنى عدم الاقتصار على المعرفة فقط ولكن أيضاً الاهتمام بالسلوك.

وإذا كان المنهج في ظل النظرية البرجماتية يتم تنظيمه حول المتعلم من خلال المعرفة دون المجتمع، فإن المنهج في ظل ــ الوسط العدل ــ يتم تنظيمه حول المتعلم والمجتمع معاً من خلال المعرفة فيراعي في تقديمه للمعرفة حاجات واهتمامات المتعلم ولا يغفل متطلبات المجتمع.

ويمكن توضيح تلك الاتجاهات بمواقفها النظرية بالنسبة للمنهج من خلال الشكل الآتي:



يوضح ترتيب الفكر عند كل من النظريات الموسوعية والجوهرية والرجماتية، والبولتيكنيكية

جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثالث

نماذج تصميم المناهج

نماذج جريئة لعملية تصميم المناهج:

أ ــ التصميم المنفتح.

ب ــ الأسلوب الإنساني في التصميم.

تطبيقات.

نماذج تصميم المناهج.

أنواع المناهج.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

نماذج جريئة لعملية تصميم المناهج

في هذا الجزء تعرض نموذجين جزئيين لعملية تصميم المناهج، حيث يمكن اعتبارهما مشروعات جريئة من الناحية النظرية إذ يستمدان وجودهما من الاتجاهات الأساسية المستخدمة في تصميم المنهج، ومن نافلة القول أن نؤكد على ضرورة معالجة هذين التصميمين تفصيلاً إذا ما أُتيحت لهما فرصة التجريب والاختبار.

أ ــ التصميم (المنفتح):

التصميم المنفتح / المُرسَل ما هو إلا صورة معدلة لاقتراحات رويس (١٩٦٤) Royce للتقليل من حدة الانغلاق وآثاره. ويشير الانغلاق إلى سمة إنسانية عامة تدفع بالفرد إلى الاعتقاد أنه يدرك ويلم بالواقع (الحقيقة) تماماً، بينما هو في الواقع لا يقوى ــ بسبب قدراته المحدودة ــ على أن يكوّن إلا صورة جزئية ومشوهة لما هو (موجود) في الواقع. ويهدف هذا التصميم لذلك إلى تشكيل (الإنسان الأفضل) الافتراضي الذي يخضع سلوكه لمعرفة سليمة متوازنة بقدر أكبر من خضوعه لمدركات مشوهة وانحياز وتعصب لا شعوري.

والمعرفة السليمة والمتوازنة ــ في رأي رويس Royce ــ لا يتم اكتسابها إلا إذا أمكن توظيف جميع مسارات التفكير والإدراك في عملية تنمية المفاهيم والأفكار، وعلى الرغم من أن رويس يعترف بوجود نظريات كثيرة جداً للمعرفة إلا أنه يرى أن الكائن البشري ــ على البُعد السيكولوجي ــ لا يتمكن من اكتساب المعرفة إلا عن طريق أربع عمليات أساسية، هي: العقلانية Rationalism، والحدسية tuitionism، والتجريبية Empiricism، والتسليم المطلق للأفكار المتعسفة Authoritatianism (ص١٣)، وعلى الرغم من تمايز هذه العمليات بالضرورة إلا أن كلاً منها يحمل في الواقع بعض سمات العمليات الثلاث الأخرى.

من هنا كان لا بد لأي منهج منفتح أن يتم تنظيمه في ضوء هذه الطرق الأساسية الأربع لاكتساب المعرفة.

ويصف رويس (١٩٦٤) Royce بإيجاز كلاً من الطرق الأربعة للمعرفة وما تستخدمه كل منها من معايير للتحقق من صحة المعرفة، وذلك على النحو الآتي:

١ ــ **العقلانية (Rationalism)** نظام للتفكير يعتبر كل شيء غير منطقي بعيداً عن الصدق، ويُقال بالمقابل: إن التفكير المنطقي الكامل يؤدي إلى الحقيقة، وعلى ذلك يتمثل معيار المعرفة الصحيحة في هذا النمط من اكتساب المعرفة في متصل، طرفاه المنطقية واللامنطقية.

٢ ــ **التجريبية (Empiricism) (استغلال الحواس)** عبارة عن سبيل للمعرفة تستغل الخبرة الحسية وتعتبرها معياراً للحقيقة، فإذا لم يكن من المستطاع مشاهدة شيء أو تمييز رائحته أو ملمسه أو صوته... إلخ فلا يُعتبر هذا الشيء موجوداً. و(الحقيقة) بالإضافة إلى ما تقدم ذكره يمكن إدراكها إذا ما استشعرنا الأشياء بطريقة سليمة، أما إذا أخطأنا في استشعارها فلا نجني غير الأوهام والمفاهيم الكاذبة.

٣ ــ **الحدس (Intuitionism) (الإحساس الباطني)**، ويعترف رويس بصعوبة تعريف الحدس بالمقارنة مع الطرق الثلاثة الأخرى لاكتساب المعرفة، والحدس إحدى عمليات المعرفة عن طريق الإدراك المباشر، أو البدهي، أو البادي للعيان، ويقال كثيراً في هذا المقام: إن المرء يتولد لديه إحساس أو شعور خفي أن موضوعاً ما حقيقي، فقد يتولد لدى الطبيب ــ مثلاً ــ (إحساس) أن الأعراض التي يشكو منها مريضه تشير إلى مرض معين، أو قد يتولد لدى سائق مركبة في طريق غير مألوف له إحساس يُملي عليه ضرورة اتخاذ طريق متفرع على يمين وليس على يسار الطريق الرئيسي، وعلى الرغم من أن علم النفس ما زال يجهل الكثير جداً في مجال الحدس إلا أنه يرى أنه من المحتمل أن تكون عملية الحدس تتمثل في نقل المعرفة عن طريق الرمز بقدر أكبر من المعرفة فالرموز تمثل علاقة قائمة بين حدود كثيرة ورمز واحد، بينما الإشارات تمثل علاقة بين حدين فقط، وإشارة المرور الضوئية الحمراء ــ مثلاً ــ ما هي إلا إشارة لا تعني غير أمر واحد: (قف)، بينما تحمل اللوحة الفنية أو السيمفونية المعنى إلى المرء عن طريق الرموز التي يمكن أن يستوعبها كل من يتمتع بإحساس أو حس لمثل هذا النوع من التعبير وهي رموز لا تعني للآخرين شيئاً، وثمة

تحليل آخر للحس لبرونر (١٩٦٣) Bruner (ص٥٥-٦٨) يفيد أن الحدس أو الحس السليم يقوم على أساس متين من الخلفية المعرفية. والإلمام بهذه المعرفة يغذي الحدس بمادته التي يعمل بها، والحدس يعني غض النظر عن الخطوات (التحليلية)، والقفز وتخطي دائرتها، والأخذ بالطرق المختصرة، ومهما كانت النتائج التي ستكشف عنها البحوث مستقبلاً عن طبيعة الحدسية فإن رويس (١٩٦٤) Royce يرى أن هذه البحوث ستتضمن بالتأكيد مزيجاً معقداً من جهازنا النفسي الشامل (ص١٦)، ويُعرض معيار المعرفة الصادقة، السليمة التي يُكتسب عن طريق الحدس في خط متصل، طرفاه البصيرة وانعدام البصيرة.

٤ ــ **التسليم المطلق للتراث Authoritarianism والإيمان Believing** يمثل سبيلاً لاكتساب المعرفة يقوم على افتراض صدق الشيء إذا ما جاء على لسان أفلاطون أو آينشتن أو فرويد أو أي مصدر آخر له مكانة معينة في مجال المعرفة. إن التسليم المطلق للتراث يمثل في الواقع طريقة للمعرفة لا يجد معظمنا أمامها غير الاعتماد عليها، ذلك لأنه إذا ما كان من الضروري على الإنسان أن يختبر كل معلومة يؤمن بها ويدرسها عقلياً وتجريبياً وحدسياً، فمما لا شك فيه أنه سيجد في ذلك عملاً مثقلاً بدرجة لا تعقل (فكم منا يسلم للتراث بدوران الأرض حول محورها وبدورانها حول الشمس، وكم منا اختبر هذه المعلومة تجريبياً وعقلياً؟)، من الواضح تماماً أن مصداقية مصدرنا المعرفي تمثل بعداً حيوياً في عملية التسليم المطلق للتراث.

ب ــ الأسلوب الإنساني في التصميم:

يعرض بيكر (١٩٦٧) Becker تصميمه ــ المتمثل في الأسلوب الإنساني ــ بصفته منهجاً شاملاً جامعاً، بيد أنه مع إدخال بعض التغييرات الضرورية عليه يمكن تطبيقه بشكل كامل في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي. ومما لا شك فيه أنه دون هذا التطبيق الابتدائي يصعب تصور فعالية التصميم وجدواه في المستوى الجامعي، ولا بد من التأكيد هنا أن استيعاب منهج بيكر يتطلب قراءة ودراسة متأنية لبحوثه.

والتصميم (القائم على الاتجاهات الإنسانية)، (الإنساني) يُعتبر تصميماً تعليمياً عاماً يماثل في منطلقه المنهج الانفتاحي الذي تم وصفه في السابق، وينادي بيكر بتعليم يبتعد بالفرد عن الانعزال alienation (وهو مصطلحه المعادل لحد ما لمفهوم الانغلاق، بيد أنه يرى أن يعمل منهجه بالإضافة إلى ذلك على تعليم يصل بالفرد إلى مرتبة الإنسان المثالي الذي وصفه بكونه صادقاً ومعتمداً على نفسه في مجتمع متكامل.

وتأكيد بيكر على أهمية المحتوى Content وتفضيله على العملية Process يؤدي إلى تصميم متمركز حول المادة (المجالات العريضة)، وتنظيم المحتوى حول ثلاثة مجالات عريضة، هي:

١ ــ البعد الفردي لعملية الانعزال.

٢ ــ البعد الاجتماعي والتاريخي للانعزال.

٣ ــ البعد الديني للانعزال، وبسبب تركيز أهداف ومحتوى هذا المنهج الشديد على الإنسان كان من الأدعى أن يسمى بالتصميم الإنساني Humanistic.

هذا على الرغم من أن كثرة تداول هذا المصطلح في السنوات الأخيرة أدى إلى غموض معناه بالنسبة لمجال تصميم المنهج.

والموضوع الأساسي الذي يضفي على التصميم الإنساني لبيكر وحدته وتماسكه يتمثل في السؤال: ما هو الإنسان؟ فعلى الرغم من الاعتراف باستحالة الإجابة عن هذا السؤال بالطريقة العادية إلا أنه يطرح أمام المنهج تحدياً جوهرياً.

كلما زادت معرفتنا (بطبيعة الإنسان) زاد إعجابنا، وأصبحنا على قدرة أكبر من الكفاءة. وأصبحنا أكثر تواضعاً واحتراماً.... وكلما حاولنا اكتشاف الإنسان زاد اكتشافنا للرجال، وعندما نكتشف بالتدريج توحدنا مع جميع الأشياء قد ندرك التصاق وتقارب بعضنا للبعض، وعندما نتوصل إلى كل ما يجب معرفته، وكيف قُدّر لنا أن نكون ما نحن عليه سنقدر قبل كل شيء ما لم نتوصل إليه بعد، وعندما نبدأ في تقدير

أهمية ذلك سنكون قد أعددنا أنفسنا للانفتاح openness الذي لا يقوى غيره على تحقيق عالم جديد (بيكر ١٩٦٧ Becker) (ص٢٥٧-٢٥٨)

يُعد مجال منهج بيكر ــ المتمثل في الأسلوب الإنساني في التصميم ــ محدداً للغاية، فكما نرى أنه يتألف من ثلاثة (مجالات عريضة) "ويتمثل المجال العريض الأول (إذا كان لنا أن نسميه كذلك) في البعد الفردي للانعزال وهذا الجزء من المحتوى من المفروض أن يوضح للفرد تاريخ اغترابه عن نفسه وابتعاده عن الاعتماد على إمكاناته" ويوضح هذا الجزء كيف أن الإنسان يُعتبر متطوراً عن الحيوان ... كما يوضح عملية نمو الإدراك واللغة وتطورات الذات، ويرى بيكر أن هذه المفاهيم تتضمنها حالياً مقررات دراسية مثل تطور الإنسان وسيكولوجية النمو، والشخصية، وعلم النفس الاجتماعي، والثقافة وشخصية الفرد.

وعلى الرغم من أن بيكر لا يفصل مناشط التعلم التي يتفاعل من خلالها التلاميذ مع هذا المحتوى إلا أنه يعي ويدرك بالفعل ضرورة إبراز أهميتها في حياة الأفراد، ومن المحتمل أن يؤدي هذا إلى تفريد المحتوى، من خلال المناقشات وما شابهها من مناشط أخرى تهدف إلى ربط المحتوى بخبرات التلاميذ الشخصية.

ويتمثل المجال العريض الثاني لهذا التصميم الإنساني في البعد الاجتماعي والتاريخي للانعزال. وبقدر ما يعتبر تاريخ حياة الفرد جزءاً متكاملاً لتطور التاريخ الاجتماعي (والعكس صحيح) بقدر ما يتضح تداخل المجالين العريضين إلى حد ما. بيد أن لكل منهما اهتماماً خاصاً به يركز عليه، ويوضح المجال العريض الثاني كيف يتم تدريب الطالب ليقوم بدوره الاجتماعي وكيف يكتسب إحساساً بقيمته وقدره من خلال شغله المكانة المتوافرة له في المجتمع، وباختصار كيف يتلقص دوره فيصبح أداة لها وظيفتها (أو ممارساً لعمل ما) في المضمار الاجتماعي الأشمل.

يتألف (البعد الاجتماعي والتاريخي للانعزال) من مادتين دراسيتين رئيسيتين هما: ١ ــ تاريخ الدولة الاجتماعية وبنيتها، ٢ ــ علم النفس التاريخي.

بالنسبة للمادة الدراسية الأولى يشير بيكر إلى أن الطالب مقرر له أن يدرس أولاً الأحداث التاريخية التي أدت إلى الخليط غير المتوازن الذي نسميه الآن (الدولة المتحضرة cilvilized state)، ثم يدرس كيفية عمل النظام الاجتماعي في صورة عمل روائي متماسك في أجزائه.

أما فيما يتعلق بموضوع (مادة) الدراسة الثانية علم النفس التاريخي فيصرح بيكر أن الطلاب يتعلمون كيف يحد المجتمع من مدى المعنى الاجتماعي المتوافر للإنسان. فمثلاً، كيف روّج المجتمع للسلع من خلال مخاطبة الجنس، وكيف قام بالتشجيع على إلقاء المسؤولية على الآخرين كوسيلة سهلة للتحايل على الوصول إلى الوحدة الاجتماعية، وكيف عمل على تنمية كل أشكال اللانظامية التي أدت إلى السلوك اللاعقلاني. إن هذا المجال العريض للمنهج يستمد محتواه بطبيعة الحال من بعض الموضوعات والمجالات المعرفية التقليدية مثل التاريخ وعلم الاجتماع، وعلم النفس الاجتماعي، والأنثروبولوجيا.

ويوضح بيكر، أن تداخل بعدي الفرد والمجتمع يوفر نمطاً من التكامل الطبيعي للمجالين العريضين معاً، بيد أن بيكر يدرك أيضاً مدى خطورة المشكلة المتعلقة باختيار المحتوى في البعد الاجتماعي، وذلك لما تواجهه عملية الاختيار من كم هائل من المعلومات والمعرفة المتمثلة في هذه المادة، إذاً ما هو المعيار الذي يتعين استخدامه لتقرير المحتوى المطلوب تضمينه أو استبعاده من المنهج؟ والإجابة عن هذا السؤال واضحة تماماً لبيكر، والمحتوى لا بد أن يكون مفيداً في حياة الطالب، وينادي بيكر بإعطاء الإنسان الأهمية القصوى وبوضعه في مركز هذا الاهتمام واعتباره بؤرة عملية التحكم، ويعادل هذا الاتجاه ما يشير إليه مخططو المنهج المعاصرون بعملية (المدخل الطلابي student input) وهي عملية تقوم بدور جوهري وأساسي في عملية التصميم القائمة على الاتجاه الإنساني.

والمجال العريض الثالث والأخير في منهج بيكر الإنساني يتمثل في البعد الديني للانعزال The Theolegical Dimension of Alienation)، ويوضح بيكر أن

وجهة النظر العملية الدينية التي ينادي بها ليست من قبيل المعتقدات بل يمكن اعتبارها:

وجهة نظر تخضع لمقتضيات النقد كما هو الحال بالنسبة لجميع ضروب المعرفة الشاملة والضبط التجريبي والاختبارات والمناقشات والمناظرات الحرة التي تهدف إلى تثبيت مفاهيمها الجوهرية (ص٢٧٢)، ويؤكد بيكر أن نقد الأبعاد الدينية من أجل النقد فقط لا يقوم على أساس سليم.

ويهدف هذا المجال الدراسي العريض الثالث إلى تعليم الطالب الاتجاه الذي يمكن أن يتخذه حتى يتمكن من المرور بخبرة ممارسة حريته بالدرجة القصوى، أي أن نتمكن من الإسهام بما لدينا من قدرات وطاقات في معنى الكون مستغلين في ذلك الحرية الكاملة لصياغة حياتنا اليومية في أعلى مقوماتها من حيث الدرجة والمجال، ولا بد أن يكون ذلك في إطار إعلاء الذات للمفاهيم.

ويُعد هذا الاتجاه الديني مكملاً طبيعياً للمنهج القائم على الاتجاهات الإنسانية، لأنه يستثمر الفرد والمجتمع ويذهب بهذا الاستثمار إلى مجالات مفيدة تتعدى روتينيات الحياة اليومية، وبهذا يعطي المنهج دعماً كاملاً لمثاليات المجتمع من خلال توضيحه لاختلاف المجتمع الحقيقي عن المجتمع الذي يتألف من مجرد مجموعة من الأفراد، بيكر، كما يشد ويربط بين منظور الفرد وبين منظور المجتمع والتاريخ الذي يراعيه المنهج، وذلك بإعطائه المُثُل العليا التي بدورها تعرض حلاً مناسباً لمشكلة الانعزالية.

من الأمور المشكوك فيها أن يتلقى المنهج الإنساني الذي يقترحه بيكر مجرد اعتراف عارض من قبل المؤسسة التعليمية، لأن هذا المنهج تم بناؤه على أساس مجموعة معقدة للغاية ومتداخلة من المفاهيم أو ــ إذا شئنا ــ فلسفة للحياة تتحدى فهم العديد من خبراء مهنة التعليم حتى أنها كثيراً ما تتعرض لسخريتهم ونقدهم على أساس كونها ساذجة، وغير عملية، وتنافي مقتضيات الواقع ... إلخ.

وفي حالة إمكان استيعاب (منهج بيكر الإنساني) فليس من المستبعد أن يتعرض لنقد وهجوم على أساس كونه مصدر تهديد لمجتمعنا وقيمه السائدة، ولا شك أننا نذكر

أنه من وجهة النظر التاريخية ما من نظام تعليمي تحرر تماماً من رقابة وتحكم الدولة (فالمنهج دائماً يعكس المجتمع وتقاليده كما هي عليه)، والمنهج الذي يتم تنفيذه بنجاح ويمكنه أن يغير من أحوال المجتمع، منهج لا يمكن ببساطة أن يُعتمد أو يُسمح به.

ويشبه منهج بيكر الإنساني، التصميم الانفتاحي في كونه غير مفصل، فهو لا يترجم هذا التصميم الضخم إلى عناصر محددة تتناول الأهداف اليومية ومحتواها ومناشطها التعليمية ووسائل تقويمها التي تتعلق بالتجريب الصفي طويل الأجل، غير أن هذا لا يعني صعوبة وضع البدايات إذا توافرت الإرادة التي من شأنها أن تؤدي إلى تغيير وتقويم تدريجي. ويجدر بنا أن نذكر أنه بعد إعمال فكرنا في الأساسيات والبنيات التنظيمية لتصميم المنهج يتعين علينا دائماً أن نبدأ عملية التنفيذ في مجال الممارسات الحالية.

وفي ختام هذا الجزء الذي تناولنا فيه (البدائل الجديدة) في عملية تصميم المنهج لا بد لنا أن نلاحظ أن العديد من التصميمات الجديدة (التي ليست بالجديدة تماماً). جاء اقتراحها في السنوات الأخيرة من قبل خبراء في المناهج.

يمكن وضع خطة التتابع باستخدام إجراءات منظمة وواضحة، والتصميم يعكس بالفعل إطاراً فكرياً، يقوم على اعتبارات منطقية، تجريبية، وفنية، ولا بد للتصميم المقرر له التأكيد على تعليم عام أن يراعي بعض العوامل مثل معايير الثقافة، والمُثُل العليا الإنسانية، والأخلاقيات، وأسلوب الحياة المنتهج. وتُعد قضايا القيم هذه عميقة الجذور ومعقدة إلى درجة لا تتيح توضيح تصميم للتعليم العام، كما ينبغي إذا أجريت دراسات طويلة وشاقة لتقصي الأمور في قضايا الأساسيات الهامة، بل إنه مع إتمام هذه الدراسات لن تكون مشكلات مدى المجال والتتابع والتكامل في متناول اليد أو سهلة التناول، وباختصار، إن تمثيل تصميمات التعليم العام لالتزامات تجاه أساليب حياة أفضل لا بد أن يكون دائماً في دائرة الاهتمام حتى لا نقلل من شأن المنهج وأهميته الأخلاقية الكاملة.

وبسبب ما يوجد من اختلافات بين التعليم العام والخاص وبسبب الحاجة لكل منهما لعله من المناسب أن ندعو إلى صياغة جميع مناهج المدارس وذلك في ضوء التصميم المحوري الأساسي، ولا يعني هذا أنه لا بد لجميع المناهج من محور / أو جوهر على نمط مكون التعليم للتصميم المحوري، بل يعني أنه لا بد لتصميم مناهج المدارس الرسمية للدولة من احتوائه على مقتضيات محور التعليم العام (مهما اختلف شكل هذا التصميم).

وكانت النماذج الجريئة لعملية تصميم المناهج، مع التطورات المتلاحقة في التربية فكراً وممارسة التي أسهم فيها التربويون وعلماء النفس على مستوى العالم؛ كانت وراء الدعوة إلى اكتساب المزيد من مهارات التفكير في المناهج قبل تصميمها وفي أثناء تنفيذها وعند تقويمها.

Damascus University

مهارات التفكير في المناهج

ليس غريباً أن تتضمن فترة إصلاح المدرسة فحصاً نقدياً للمنهج ومراجعة للممارسات القائمة في التعليم والتقويم. وعليه فإن الحركة الحالية لإعادة بناء التعليم تأخذ في اعتبارها عدة طرق لتنظيم ما يُتعلم في المدرسة، ومن يصنع مثل هذا القرار، ولأي غايات وأي أهداف، وتحت أي نوع من الظروف والمحددات.

ويتميز العقد الأخير من القرن العشرين أيضاً بتجدد الاهتمام بمسارات اجتماعية في مجال التعليم والتعلم، استناداً إلى قاعدة بحثية في النمو الإنساني وانجذاباً بتفجر المعرفة في عصر المعلومات، فإن التركيز على تنمية عمليات التفكير العليا جعل من تدريس التفكير عبر كافة المناهج خياراً حيوياً في إعادة بناء التعليم المدرسي.

وتشير جميع الدلائل إلى أنه سيكون لهذا الخيار (تدريس التفكير) استمرارية وتأثير على التدريس الانتقادي الإبداعي داخل حجرة الدراسة. ونحن هنا أمام بعض الأسئلة التي تبحث عن إجابة وهي: ماذا تعني محاولات لإصلاح هذه بالنسبة للتربويين في المدارس الثانوية؟ ما نوع التطبيقات التي يستفاد منها في تنظيم تعلم الطلاب لمفهوم المعرفة؟ كيف يمكن أن يستفيد المدرسون والطلاب نظرياً وعملياً من منهج التفكير؟

نظرة تاريخية:

منذ خمسة وسبعين عاماً ومناهج المدارس الأمريكية عامة والمدارس الثانوية خاصة تزخر بكمية كبيرة جداً من الحقائق المتراكمة المعقدة مع التركيز على علوم اللغة. وعلى الرغم من عدم وجود تصور قومي شامل في مجال تصميم المناهج المدرسية، إلا أن محتويات المقررات الدراسية بشكل عام تعتمد، بدرجة كبيرة، على اختيار أكثر المعارف قيمة وأهمية. وكان تنظيم المناهج المدرسية يخضع للأمور التالية:

١ ــ تصميم المناهج حسب نظام المواد المنفصلة حيث تكون العلاقة بين مادة وأخرى ضعيفة إن لم تكن معدومة.

٢ ــ التسلسل المتدرج في المادة الواحدة من مستوى تعليمي لآخر.

٣ ــ تحديد المتطلبات بشكل دقيق لكل مادة دراسية.

٤ ــ تحديد مفردات كل مقرر دراسي ووضعها على شكل كتاب مقرر، وأحياناً تصدر تلك المفردات ضمن معايير وضوابط محددة من السلطة التعليمية بالولاية.

وفي ظل هذه الظروف يُلاحظ أن ممارسات التدريس تركز بشكل كبير على عملية التلقين وتوصيل المعلومات، وفي النهاية يتم اختبار الطلاب بهدف التأكد من استيعابهم للمادة العلمية. ويمكن القول: (إن التربية الأمريكية في الماضي تركز كثيراً على التراث الثقافي).

ومن جهة أخرى، فإن العقد الميلادي الماضي شهد تغيرات تربوية مهمة حيث بدأ العمل على جعل المناهج المدرسية أكثر إثارة للتفكير مع تهيئة الظروف المناسبة للطلاب لاكتساب مهارات حل المشكلات التي تواجههم. وقد أثرت هذه التغييرات التربوية في تصميم المقررات الدراسية المختلفة، حيث أصبح تعليم الكتابة يركز على أن يكون الطالب منتجاً ومبدعاً لا أن يكون مجرد حافظٍ ومردد لما يقوله الآخرون. أما الاتجاه العام في تدريس الرياضيات فينصب على كيفية حل المشكلات وفهم أساليب تطوير التفكير الرياضي. وفي تدريس أدب اللغة يُشجع الطلاب على إعادة اكتشاف التراث الأدبي المتميز من أجل فهم أفضل للحضارة والبيئة المحيطة بالأدباء والكُتاب. وأصبح تدريس العلوم يركز على إثارة تفكير الطلاب من خلال طرح أسئلة علمية لمشكلات قابلة للحل والتطبيق.

والطلاب يشجعون بشكل عام على عملية التفكير بواسطة الإجابة عن أسئلة تتحدى التفكير مع تجنب طرح الأسئلة التي تتعلق بمواقف وحالات راكدة متحجرة غير متغيرة. والطريقة الجديدة للترغيب في تذوق الفن وعشق الجمال لا تقف فقط عند تقدير الطالب للرسوم البيانية والفنون التشكيلية بل يتعدى ذلك إلى عملية التمييز وتنمية القدرة على إدراك الفوارق الدقيقة بين الأشياء من حيث اللون والمعنى والشكل.

وأخيراً فإن المجتمعات العالمية المتقدمة في مجال التكنولوجيا بحاجة إلى فهم طبيعة الإنسان ومراعاة اختلاف الحضارات والأعراق لوضع تصور حقيقي لواقع ذلك المجتمع من خلال الدراسات الاجتماعية.

وعموماً إن المناهج المدرسية الأمريكية تتجه حالياً إلى حض الطلاب وحملهم على التفكير الجاد. وقد بدأ فهم المربين يختلف تدريجياً عن السابق فيما يتعلق بكيفية تعلم الطلاب واكتسابهم للمعرفة. ويمكن فهم ما يحدث من ممارسات تربوية بشكل أفضل بعد أن يتم التعرف على المقصود بالتدريس من أجل تنمية التفكير في المنهج المدرسي.

فهم منهج التفكير وإدراكه:

من المحتمل أن يكون مفهوم مهارات التفكير قد أسيء استعماله وفهمه. إلا أن تحقيق مهارات التفكير الفعّال عملية ممكنة، فعملية التفكير عموماً تتكون من أجزاء صغيرة من المعلومات تشكل في مجموعها المعرفة العامة. وقد أكدت معظم حركات التطور المعرفي المعاصر على بناء علاقات بين الأشياء، وامتلاك بصيرة وتبصر، وحس حدسي يسهم في اكتساب المعرفة المتميزة، وطرق في استخلاص مفاهيم عامة.

ومستويات التفكير العليا، هي بمثابة هدف محرك لكثير من برامج هذه الحركة، تتضمن إجراءات أو عمليات تنبعث على المدى الطويل وتتطلب تفاعلات فاعلة متكررة بين المتعلم والمحتوى وخبرات تعليمية متنوعة في المدرسة. وفي حقيقة الأمر توجد هناك، على الأقل، أربع قضايا مهمة تحتاج إلى فحص بهدف توضيح عملية التدريس من أجل تنمية التفكير في المناهج المدرسية بشكل عام وهي كما يلي:

١ ــ المجال المعرفي:

يمثل المجال المعرفي محوراً في عملية التدريس من أجل تنمية التفكير. والتفكير هو بشكل عام عملية أو سلسلة من العمليات العقلية، يعمل العقل البشري بواسطتها على اختزان وتذكر المعرفة المكتسبة. ويرى بعض المهتمين أن المجال

المعرفي يتكون من عدة مكونات هي: الملاحظة، الانتباه، التعلم، الذاكرة، التعليل، اللغة أي الوسيلة، الإحساس أو العاطفة.

ويلاحظ أن أغلب الحركات التربوية الحديثة تعطي اهتماماً عاماً لتنمية قدرة التعليل لدى الطلاب، خصوصاً الأنماط التحليلية للتفكير النقدي (الانتقادي). كما بدأ اهتمام حديث بتطوير الذاكرة ومهارات الملاحظة نتيجة للتقدم في عروض الفيديو وتقنيات الحاسبات الآلية. وفي الوقت نفسه فإن الانبهار بالمخ وتنظيمه العصبي نبه إلى وجود عناصر جديدة للإدراك وفتح المجال أمام تساؤلات مغايرة مثل تساؤلات جاردنر وهتج (Gardner and Hatch, 1989) حول أبعاد الذكاء المركب. ويمكن أن تقدم الدراسات في المجال المعرفي مجموعة من الأفكار المثيرة والمبدعة في مجال تطوير المنهج المدرسي.

٢ ــ المستويات المعرفية العليا:

تتمثل في وعي المتعلم أو معرفته بعملياته الإدراكية واستنتاجاته ثم قدرته على تنظيمها والاستفادة منها على شكل تغذية راجعة. وترى الحركة التربوية الحديثة أن التفكير يمثل لب تصميم المناهج الدراسية، مع تركيز ملحوظ على المستويات المعرفية العليا لكونها تمثل مهارة تنفيذية إجرائية.

وحتى يتعلم المتعلم كيف يفكر ينبغي عليه أن يتعامل مع نوعين من المعارف هما:

أولاً ــ أن يتعايش المتعلم ويتفاعل مع ما يحيط به وأن يمارس بتحمل المسؤولية في نهاية الأمر.

ثانياً ــ أن يقوم المتعلم بدور فعّال في إدارة عمليات فهم المحتوى الخاص، وتنظيم تلك العمليات، ومدى أهميتها في حل المشكلة المطروحة، ومدى أهميتها في حل المشكلات الحقيقية في الميدان. وتضمين المستويات المعرفية العليا في المناهج يتم بواسطة وضع الخطط والإشراف عليها ذاتياً مع القيام بممارسة العمل فعلياً.

٣ ــ قوة الإرادة أو الرغبة:

والقضية الثالثة للتدريس من أجل تنمية التفكير في المناهج تركز على قوة الإرادة، وهي محاولات الفرد الدؤوبة لعمل شيء ما بالخبرات التعليمية التي يمر بها. ومظاهر السلوك المتعلقة بالدافعية أو الاتجاهات، التي تتضمن استعدادات متنوعة، توحي أن المفكرين قد يميلون إلى تطوير واستخدام التدريبات التي يتعرضون لها. ومن جهة أخرى تشير الأبحاث العلمية إلى أنه عندما يختفي هذا النوع من الدافعية فإن أفضل المناهج سيكون عرضة للفشل.

٤ ــ اعتبارات ذات علاقة بنظرية المعرفة:

وتتمثل هذه الاعتبارات في طبيعة محتوى المادة الدراسية: أثر البنية التركيبية للمادة الدراسية على عملية التعلم، طرق تصنيف المعرفة، مناسبة طرق التدريس لمحتوى المادة الدراسية، والنواتج التي ينبغي للمتعلم أن يتعود عليها من أجل أن يبني لنفسه قاعدة من المفاهيم العامة.

كان تنظيم المنهج المدرسي مبنياً على أساس المواد الدراسية المنفصلة ويمثل بذلك أساس المناهج المدرسية منذ فترة طويلة. إلا أن النظرة إلى تنظيم المحتوى بدأت تختلف في أواخر القرن العشرين حيث أصبح الاتجاه إلى تطوير فروع المعرفة ودمجها مع بعضها البعض بدلاً من فصلها. وبناءً على هذا الاتجاه في تنظيم المنهج أصبحت هناك ضرورة لتضمين المنهج العمليات التالية: المجال المعرفي، والمستويات المعرفية العليا، وقوة الإرادة، عند التخطيط للبرامج التعليمية، وللتدريس داخل حجرة الصف. وفي الحقيقة، إن التفاعل بين هذه القضايا الأربع المكونة للتدريس من أجل التفكير في المناهج المدرسية بحاجة إلى فحص وتدقيق لمعرفة مستوى التطور في المناهج المدرسية المطبقة في الميدان.

برامج جديدة وتطبيقاتها في الميدان: هناك نوعان من البرامج تقدم مهارات التفكير في المناهج المدرسية الحديثة.

أولاً: توجد برامج لتدريس التفكير من خلال تنظيم أو نظرية معينة، أو لأجل أهداف محددة للتفكير تعني بتطويرها. وعلى سبيل المثال مشروع تدريس طلاب المدارس الوسطى (Middle School) أو المدارس الثانوية مهارات التفكير الانتقادي وحل المشكلات العامة. في حين أن برنامج دي بونو (De Bono) يركز على تطوير قدرات الطلاب على التفكير الإبداعي ويحثهم على تطبيقها وممارستها في الظروف الحياتية الواقعية المختلفة. أما في برنامج لبمان (Lipman) فإن المحتوى العلمي لا يركز عليه أكثر من التركيز على مهارات التعليل الحقيقي في الأنشطة الطلابية المتعلقة بحل المشكلات.

ثانياً: نوع ثانٍ من برامج التفكير أكثر مشابهة بالمناهج التي تضعها المدارس، فهي منظمةً حول موضوعات أو مقررات محددة. وعادة ما تكون هذه البرامج موثقة في كتب المقررات المدرسية وكتاب دليل المعلم التي يعممها الناشرون. وفي هذا النوع قد يدمج التدريس من أجل تنمية التفكير ضمن مجال أو تنظيم مقرر مدرسي معين، أو قد يخرج متكاملاً مع محتوى كتاب أساسي أو كتاب منهجي مقرر.

ويمثل هذا النوع الثاني من برامج تدريس التفكير أساساً لموضوع مناقشتنا. وذلك لأن المدرسين عموماً يستخدمون هذه الأنواع من المواد في تدريسهم. وتظهر هذه البرامج عادة في المدارس التي تركز على عملية اتخاذ القرارات في مناهجها. وتركيزنا على برامج النوع الثاني لا يلغي أهمية برامج التفكير من النوع الأول، إلا أن المربين والمهتمين في هذا الميدان يجدون أسباباً قانونية تدعوهم لاستخدام المواد والأدوات المتخصصة في مجال برامج التفكير من النوع الثاني.

وعلى أي حال، يفضل إدخال مواد وأدوات من برامج النوع الثاني ضمن برامج إعداد المدرسين وتأهيلهم في سبيل إكسابهم الخبرة في مجال التدريس من أجل تنمية التفكير. ومن الممكن كذلك فحص جدوى تطبيق القضايا الأربع الخاصة بالتدريس من أجل تنمية التفكير في المناهج المدرسية مع التركيز على المواد والأدوات المستخدمة.

المعرفة والمناهج المدرسية:

إن معظم التركيز من قبل الإدراكيين على التدريس من أجل تنمية التفكير في المناهج المدرسية يتضمن تحديد الأسس والأصول وعمليات أو مهارات المستويات العليا، وتحديد التعاريف العامة والمصطلحات للقدرات المتعددة، ومساعدة المدرسين في رؤية هذه العمليات على أنها جزء أساسي من التدريس الجيد والمنهج المدرسي الفعّال.

وقد أجريت متعددة واسعة أكدت السمعة والانتشار على هذا الاتجاه. وأهمية الذاكرة في جعل المعلومات أكثر طواعية لخدمة أهداف المتعلم. ولم يعد استخدام الذاكرة لأغراض الحفظ والاستظهار فقط. ولذلك يشجع الطالب على أن يكون بارعاً في استخدام أساليب التذكر التالية:

١ ــ زيادة الثروة اللفظية وتعزيز القدرة على الاستيعاب بواسطة حاستي النظر والسمع.

٢ ــ زيادة عملية الانتباه والوعي الطوعي والإرادي.

٣ ــ البراعة في معرفة محدودية الإدراك الحسي.

وحين يتأمل القارئ الكتب الدراسية المقررة في مراحل التعليم العام يكتشف بكل سهولة العديد من الأمثلة حول قدرات التفكير التي يمكن أن تترجم إلى دروس للتعلم في المواد الدراسية التالية: العلوم، التاريخ، آداب اللغة، ومادة الرياضيات، وفيما يلي نسوق عدداً من هذه الأمثلة:

١ ــ يطلب من الطلاب في مادة الأحياء القيام بمقارنة بين الأميبية والبكتيريا من حيث أوجه الشبه والاختلاف بينهما (برنامج في المرحلة الثانوية).

٢ ــ التنبؤ بالعواقب نتيجة لعدم السيطرة الكافية على القمامة والمخلفات الأخرى في المناطق السكنية المزدحمة بالسكان (برنامج في المرحلة الابتدائية).

٣ ــ دراسة حالة عدد من الحيوانات سريعة العدو وتحليل الفروق بينها ثم مقارنتها بقدرات الإنسان وإمكاناته في العدو (برنامج في المرحلة المتوسطة).

٤ ــ متابعة قصة من عدة حلقات ثم تلخيصها بشكل عام (برنامج في المرحلتين الابتدائية والثانوية، مع اختلاف المعالجة بين المرحلتين).

إن القضايا المعرفية المتنوعة تفجر عدداً من الأسئلة حول كيفية تنظيم المنهج المدرسي، وكيفية عرضه وتقديمه؟ وقد اقترح أحد العلماء المهتمين بتأثير الذاكرة على تعلم الطالب أنه ينبغي على المسؤولين عن التعليم زيادة الفترة المخصصة لتدريس الطلاب معلومة محددة في مادة الرياضيات. كما أثار شكوكاً في قدرة الطريقة التقليدية على تدريس الرياضيات، بالمرحلتين المتوسطة والثانوية، في مساعدة الطلاب على الاحتفاظ بكمية المعلومات بعد مضي فترة زمنية قصيرة من تعلمها.

وتواجهنا عدة تساؤلات حول ألفة الطالب ومعرفته المسبقة بالمعلومات المتضمنة في مقرر دراسي معين. وتمثل المعرفة بالنسبة للمنهج المدرسي المحور الأساسي في تحديد ما ينبغي أن يتعلمه الطالب. وتثير قضية المعرفة جدلاً حول كيفية اكتساب المعلومات، ونوع الخبرة التي ينبغي أن تقدم للطالب في سبيل تمكينه من القدرة على التذكر الفعّال.

التحفيز والمنهج المدرسي:

كما تبين أن العملية المعرفية ومستوياتها العليا تؤدي إلى صنع متعلم يتصف بالمهارة والإتقان، فإن عملية التحفيز تجعل قضية تطوير المتعلم وتحسين مستواه ذات قيمة وهدف. إن الأخذ بمبدأ (دع الطالب يعمل) سوف يسهم في ترابط المناهج المدرسية الجديدة. وتحمل هذه الفكرة معها تضمينات حقيقية وموثوقاً بها في مجال المناهج المدرسية، وعلى سبيل المثال لا الحصر، تضمين مادة التربية الوطنية وحدة دراسية تهتم بتعليم الطالب كيفية التعرف على مستوى النجاح والتفوق الذي حققه.

إن القضايا ذات الصلة بعملية التعلم والمتضمنة في المناهج المدرسية تتصف بالفاعلية، والأهمية، والضبط الذاتي. وتسهم هذه القضايا في دفع الطلاب للتساؤل، وحب الاستطلاع، واستغلال الطاقات في سبيل تحقيق مستقبل أفضل. وصممت هذه

المناهج كتحد لتفكير الطلاب لأنها تسهم في: صياغة مشكلات حقيقية يتفاعل معها الطلاب لفترة زمنية مناسبة، وتسعى لبناء معرفة مترابطة ومتكاملة بشكل تدريجي.

إن عملية التحفيز مرتبطة بدرجة كبيرة بالاتجاهات نحو التعلم والتفكير التي قد تكون تشكلت خلال فترة زمنية طويلة نسبياً. وفيما يلي عدد من الأسئلة في هذا الصدد: كيف يمكن للطالب أن يتغلب على الأخطاء والفشل؟ كيف يمكن للمدرس أن يرشد طالباً اختار طريقة غير مناسبة؟ والأمر الأكثر أهمية: هل الطالب استطاع أن يكوّن صورة واضحة عن نفسه كإنسان ملم بالمعرفة، ومتمسك بالمعايير الأكاديمية؟ وتقتضي مناهج التفكير مساعدة الطالب على توجيه تفكيره ذاتياً.

وتثير عملية التحفيز تساؤلات حول ماذا يعني أن تصبح عالماً، أو مؤرخاً، أو كاتباً، وكيف يؤدي الإنسان المبتدئ أو الخبير مسؤولياته؟ واستجابة لهذه التساؤلات يمكن القول: إن هذا يعني أن الطالب يحتاج إلى أن يرى حدثاً معيناً واحداً معالجاً من وجهات نظر مختلفة، إلا أن المتعلم بطيء التعلم ينبغي أن ينظر إلى ذلك الحدث من وجهة نظر واحدة فقط. وهذا يعني أن الإنسان المتحمس لأداء واجباته يجب أن يتعلم ضبط اندفاعه أو كبحه في إصدار الأحكام ريثما يحصل على معلومات كافية حول الموضوع. ويمكن أن يعني ذلك أن استعادة الأحداث والتأمل فيها جدياً تجعل المتعلم يُقدر تأكيد المدرس على التشاور والتأني الشديد وجمع معلومات أكثر حول الموضوع.

إن دور المدرس كوسيط يعتبر بمثابة مفتاح للتحفيز المفيد والنافع. وتستطيع المناهج المدرسية أن تلعب دوراً مهماً في مجال التحفيز من خلال تقديم قضايا تعلمية تتحدى تفكير الطلاب وتثير حب الاستطلاع لديهم.

كما يمكن عرض مشكلات تثير الطلاب وتشجعهم على المشاركة أو التحدث مع بعضهم البعض من خلال عمل حقيقي مثل القيام بعمل مدرسي أو واجب منزلي. وتتضمن المناهج المدرسية الجديدة اهتماماً واضحاً بالبعد الاجتماعي وحض الطلاب على العمل التعاوني.

إن المحرك الأول والأساسي نحو اكتساب المعرفة هو إحساس الطالب بأنه متعلم مستقل بذاته. ومثل هذا الطالب يفتش عن أفضل المعلومات المتاحة، ويستخدم المصادر، ونتائج الدراسات، وتحري العقائد والمعتقدات واكتشافها بهدف تعلم المحتوى الدراسي. ومن ثم فإن بيئة الصف الدراسي النفسية والاجتماعية تعتبر محفزة ومساندة لمستويات التفكير العليا. كما أن اختلاف وجهات النظر تحترم ويشجع عليها أيضاً.

ولذلك تستبعد في الغالب عملية تحديد الإجابات والحلول سلفاً لتأثيرها السلبي على عملية اختلاف وجهات النظر. وفي الحقيقة إن وجود الحوافز في مناهج التفكير يمثل تحدياً بارعاً للذهن.

محتوى المادة الدراسية والمناهج المدرسية:

ما المواد الدراسية التي تدرس في المدارس؟ هل المناهج المدرسية مجرد أجزاء غير مترابطة أم أنها تمثل شيئاً آخر أكثر أهمية؟

والمحتوى في مناهج التفكير يركز على حقل معين من حقول المعرفة مع الاهتمام بربط حقول المعرفة المختلفة ببعضها مما يحقق عملية التطوير والتغيير.

إن المشكلات التي تواجه المناهج المدرسية حالياً لا تختلف كثيراً عن تلك التي واجهت الفيلسوف اليوناني سقراط قبل قرون خلت. ومن هذه المشكلات: كيف يمكن توصيل خلاصة أفكار العلماء المتميزين إلى عقول الناشئة؟ وفي الوقت نفسه كيف يمكن تقديم المواد والأدوات للطلاب؟ وكيف يمكن أن يكون الطالب فعّالاً في عملية الاكتشاف والتحري؟

إن عملية نقل الخبرات وترجمتها في مواقف مشابهة تعتبر من المسائل الأساسية في تعلم أي محتوى دراسي؟ ما الشروط الواجب توافرها للقيام بمثل هذا العمل؟ كيف يستطيع الطالب الاستفادة من معلوماته السابقة في اكتشاف طرق جديدة؟ كيف يستطيع التربويون أن يطوروا مناهج تعليمية مترابطة ومتكاملة فيما بينها في سبيل الحد من تفتيت المعرفة المقدمة للمتعلمين؟

المشاريع الحديثة في مادة العلوم، والتوجيهات الجديدة الخاصة بمادة الرياضيات الحديثة للمرحلة الثانوية بدأت تأخذ طريقها إلى المناهج المدرسية. أما بالنسبة للمقررات الدراسية الأخرى مثل مقررات العلوم الاجتماعية المختلفة لا تزال تحتاج إلى تحديد الأفكار والأسس التي تمثل القاعدة الصلبة في بناء تلك المقررات وترابطها.

إن بعض الأفكار العامة حول مستويات التفكير العليا يمكنها تقديم مساعدة في هذا الصدد. حيث تعد ــ على سبيل المثال ــ المفاهيم المتطابقة والمتشابهة أساساً في بناء مادة التاريخ، مادة علم الإنسان، مادة علم النفس. ما علاقة إدراك عمليات المجال المعرفي ومستوياته العليا بفهم واستيعاب تلك المفاهيم الأساسية؟

التدريس من أجل التفكير كأسلوب جديد في تطوير المناهج وطرق التدريس، لم يجد الإجابة عن بعض الأسئلة الأساسية في مجال نظرية المعرفة. إلا أن هذا الأسلوب الجديد أسهم في الكشف عن بعض المسائل المهمة جداً التي لم تطرق من قبل.

ولا تزال هناك حاجة كبيرة لتكثيف الأبحاث والدراسات والتطبيقات الميدانية بهدف الوصول إلى مرحلة النضج في هذا الميدان. فالاهتمام بالأبحاث العلمية في مجال التفكير سوف يقدم خدمة جيدة لبرامج إعداد المدرسين. ولتطوير المواد والأدوات المستخدمة في التعليم. إن مثل هذا الفهم للمحتوى الدراسي سوف يؤثر كذلك على المناهج الجديدة، والتدريس في حجرة الصف، وتقويم الطلاب.

تطبيقات:

التدريس من أجل تنمية التفكير في المناهج المدرسية يُستخدم في أربعة مجالات رئيسية على الأقل للتربويين هي:

١ ــ مهارات التفكير ليست مجرد إضافة بعض المعلومات والحقائق إلى مناهج قائمة منذ أمد بعيد. لكن التدريس من أجل التفكير هو عملية إدراكية اجتماعية يجب أن تركز على كيفية تعلم الطالب واكتسابه للمعرفة من خلال سلسلة المقررات الدراسية الأكاديمية.

٢ ــ التفكير المتضمن في المناهج المدرسية هو عملية ديناميكية تدفع الطالب للتفاعل والمشاركة مع زملائه الطلاب بطرق فعّالة. إن تعلم كيفية التفكير هو ظاهرة اجتماعية يمكن أن تبدأ بالواقع المدرك بالحواس ثم تتجه تدريجياً لتصبح معتمدة على إدراك المفاهيم والتوجيه الذاتي بشكل كبير.

٣ ــ تعلم كيفية التفكير في منهج معين يوظف الطموحات الشخصية في عمل علمي متميز ويستخدم أساليب المشاركة المباشرة. وحتى يحقق الطالب مهارات تفكير جديدة ينبغي أن تتوافر لديه حوافز تدفعه للمشاركة والعمل الناجح.

٤ ــ التفكير في مجال محتوى المادة الدراسية يتطلب فهماً واستيعاباً للمفاهيم الخاصة والقوانين والمعايير التي أسهمت في تشكيل تلك المادة الدراسية. وعموماً التفكير يذهب إلى أبعد من التقسيمات المصطنعة للمنهج التي تتسم بها البرامج المدرسية السابقة التقليدية. إن مناهج التفكير ينبغي أن تسهل مهمة الطلاب في العمل المرن عبر المواد الدراسية.

إن المجالات الرئيسية الأربعة الخاصة بالتدريس من أجل تنمية التفكير بحاجة إلى اهتمام المنفذين للعملية التعليمية في الميدان. وفي ضوء هذا الفهم يمكن تقديم معانٍ جديدة للمنهج المدرسي. وبدلاً من استخدام أسلوب حفظ التراث الثقافي وتخزينه، اتجهت المناهج المدرسية اليوم إلى أن تكون أداة رئيسية في عملية التعلم. وتقوم المناهج بتمكين المدرسين من ابتكار أو نقل معان جديدة للطلاب في سبيل مواجهة الأحداث الواقعية بفكر واعٍ ومتيقظ.

Damascus University

نماذج تصميم / بناء / تخطيط المناهج

تعريف النموذج:

النموذج هو مجموعة من العلاقات المنطقية كمية أو وصفية أو كلتيهما معاً، توضح المعالم الرئيسية للواقع الذي تعالجه أو تعبر عنه. أو هو طريقة لتمثيل ظواهر معينة بعلاقات، أو هو شكل تخطيطي يتم عليه تمثيل الأحداث أو الوقائع والعلاقات بينها، وذلك بصورة دقيقة ومحكمة من أجل الإسهام في عملية التفسير والفهم لما هو غامض منها. وبصورة أبسط يمكن تعريف النموذج أنه تمثيل للشيء وليس الشيء نفسه، يلخص بيانات أو معلومات أو ظواهر أو عمليات ويكون عوناً على الفهم وهو يعد ــ أي النموذج ــ نظرية في دور التكوين.

هذا من حيث التعريفات، أما من حيث الاستخدامات أو الوظائف التي يقدمها النموذج فيمكن القول: إن النموذج يستخدم في عمليات الاستدلال والتفسير، وتكوين صورة ذهنية واضحة للموضوع أو المجال الذي يعالجه النموذج، كما يتم استخدام النموذج في تصوير موقف شخصي ما بالنسبة لتصميم المنهج، ووصف الإجراءات المتبعة في تخطيطه وتنفيذه وتوضيح العلاقة القائمة بينها.

أنواع النماذج:

توجد أنواع متعددة من النماذج، ومن هذه الأنواع:

النموذج المجسم: Physical Model

وهو النموذج الذي يوضح التركيب الخارجي للشيء مثل النماذج المجسمة أو المعتمة التي تستخدم لإيضاح تركيب المجموعة الشمسية أو نموذج لطائرة أو نموذج لزهرة أو نموذج للجهاز الهضمي أو التنفسي، أو نموذج لذرة،... إلخ.

النموذج المفهومي: Conceptual Model

ومن أمثلته النموذج الذي يُشبَّه المدرسة بمصنع له مدخلات ومخرجات، التلاميذ هم المدخلات (المادة الخام) والمدرسة هي المصنع الذي يقوم بإعدادهم للوصول بهم إلى منتج نهائي تجعله هدفاً لها.

النموذج الرياضي: Mathematical Model

وهو أكثر انتشاراً في العلوم الطبيعية ويتمثل في القوانين العلمية مثل: قانون أومو في الكهربية، وقانون بويل، وقانون شارل في الحرارة، وقانون الانعكاء، وقانون الانكسار في الضوء، وقانون نيوتن الأول والثاني والثالث في الرياضيات وغيرها...

النموذج التخطيطي: Graphical Model

وهو الذي تستخدم فيه الرسوم بأشكالها، وأنواعها المختلفة، وربما كان هذا النموذج أكثر أنواع النماذج شيوعاً، وهو يحاول بوسائل تخطيطية وصف مكونات شيء يراد وصفه، وإيضاح العلاقة بين مكوناته، وتشمل النماذج التخطيطية الخرائط والرسوم البيانية، والرسوم التوضحية، وتستخدم هذه النماذج في جميع فروع المعرفة.

والنماذج أياً كان نوعها، ليست صورة حقيقية للواقع، ولا انعكاساً كاملاً له وإنما هي تمثيل لجانب منه، تشبيه له، محاولة لفهم بعضه، ولا يستخدم النموذج إلا للغرض الذي وضع من أجله: فإذا قيل إن شخصاً صلب الرأي كحجر الجرانيت فهذا تشبيه، نوع من النموذج المفهومي البسيط يتعلق فقط بصلابة رأي هذا الشخص ولا يتعدى أي جانب آخر من جوانب شخصيته وكذلك الحال بالنسبة لنموذج مخروط الخبرة في الوسائل التعليمية لإدجارديل. وهو نوع من النماذج التخطيطية إذا كان رسماً أو النماذج المجسمة إذا كان مجسماً، أريد به تقريب فكرة أن الخبرات الأكثر قرباً من قاعدة المخروط، كالرحلات التعليمية، أكثر التصاقاً بالخبرة المباشرة، بينما الخبرات الأكثر اقتراباً من قمته، مثل الرموز اللفظية؛ أكثر قرباً من التجريد المطلق، ولا يعني هذا النموذج مثلاً أن استخدام الرحلات التعليمية في التعليم أكثر انتشاراً من الرموز اللفظية، لأن الرحلات تبدو في مخروط الخبرة وهي تشغل مساحة (أو حجماً) أكبر،

ومن هنا أهمية التحقق من الغرض الذي اقترح النموذج من أجله، فنستعين به من أجل مزيد من الفهم لهذ الغرض: ولا نعمم إلى أغراض لم تكن في ذهن صاحب النموذج أو مقترحه.

وتفيد النماذج في بناء النظريات، لأنها تلخص وتشرح، مع الإيجاز؛ أو الاقتصاد في الفكر؛ مناطق محدودة من المجال النظري الكلي، فنموذج لعناصر العملية التربوية، والعوامل التي تؤثر فيها، والعلاقات التي تحكمها، خطوة نحو بناء نظرية للعملية التربوية، أو هو نظرية في دور التكوين، كما أن النماذج يمكن استخدامها كأدوات للتفكير في المجال الذي تتناوله، وبهذا تقود إلى المزيد من الدراسة والبحث وإلى بناء الجديد من المنشآت النظرية.

ويمكن تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية إلى قسمين:

١ ــ نماذج تشرح ما يحدث، أو تصفه، وهذه تسمى نماذج وصفية.

٢ ــ نماذج إرشادية توجيهية، تقترح الاستراتيجيات، والسياسات والإجراءات، أو بعبارة أخرى ما ينبغي أن يكون، وهذه النماذج تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به فهي ذات طبيعة مستقبلية.

نماذج تصميمات المنهج:

هناك أربعة نماذج رئيسية لتصميمات المنهج هي:

١ ــ المنهج الموجه نحو المحتوى Content Orientated Curriculum

٢ ــ مدخل الأهداف (المدخل الموضوعي) لتصميم المنهج
Objective Approach

٣ ــ المدخل الإجرائي (ذو الثلاثة أبعاد)
Operational (three-Dimentioanl) Approach

٤ ــ مدخل النظم لتصميم المنهج System – Approach

أولاً: المنهج الموجه نحو المحتوى:

هذا النوع من المناهج يكون محور الاهتمام الرئيسي منصباً على محتوى ما يُدرس، ويعد هذا النموذج أكثر النماذج شيوعاً في الواقع التعليمي، فبسؤال الممارس الفعلي (المدير، الموجه، المدرس) عن ماهية المنهج في تصورهم سنجد أن التصور الأساسي لديهم هو محتوى ما يُدرس في المدارس. وحتى العديد من المفكرين التربويين، نجد أن كتاباتهم تعكس هذه النظرة.

ويوضح الشكل التالي هذا النموذج

المعلم ←— المنهج (المحتوى) —→ المتعلم

نموذج المنهج على أنه محتوى دراسي

ولكن ما المبررات التي أدت إلى شيوع هذا النموذج من بين النماذج؟ هناك أكثر من مبرر:

المبرر الأول: هو أن هناك تصوراً أن وظيفة التربية هي مساعدة التلميذ على أن ينقل أثر ما تعلمه إلى مواقف أخرى في الحياة اليومية، والتركيز هنا يكون على المفاهيم الأساسية التي يستطيع التلميذ أن يستخدمها في مواقف حياتية لو أنه أتقن هذه المفاهيم.

المبرر الثاني: هو أن من وظيفة التربية أيضاً نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، بمعنى أن محتوى ما يدرس يسهل عملية الاتصال داخل غرفة الصف، وبمعنى أصح عندما يكون أمام المعلم محتوى فإن ذلك يسهل عمله ومتطلبات الامتحانات التقليدية إلا أن هذا النموذج كان له آثاره السلبية على العملية التعليمية ككل.

ثانياً: مدخل الأهداف (المدخل الموضوعي) لتصميم المنهج:

بدأ الاهتمام بهذا المدخل في أواخر الثلاثينيات من القرن الماضي، ووصلت قمة العناية به على يد (رالف تيلر) Ralph Tyler في الأربعينيات الذي يعد أول من عنى بتنظيم عناصر المنهج وإيجاد العلاقة بينها، وبالرغم من وجود بعض التحفظات في

تنظيمه للمنهج إلا أنه يمثل الأساس لكل من عنى بدراسة تنظيمات المنهج، ويشمل هذا المدخل نماذج كل من: رالف تيلر، هيلدا تابا، هويلر، ونيكولز.

أ ــ نموذج رالف تيلر Ralph Tyler

طرح رالف تيلر أربعة أسئلة ينبغي الإجابة عنها عند تصميم وبناء المنهج وهي:

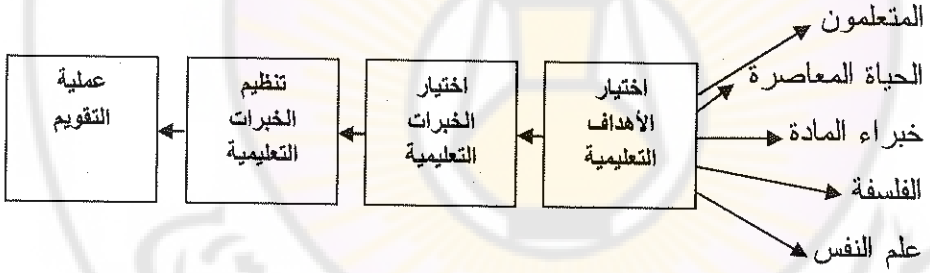
ــ ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تسعى المدرسة لتحقيقها؟

ــ ما الخبرات التعليمية التي يمكن توفيرها ويحتمل (يتوقع) أن تحقق هذه الأهداف؟

ــ كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية بشكل فعال؟

ــ كيف نحكم ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا؟

وقد عبر تيلر عن هذه الأسئلة الأربعة بالنموذج التالي والذي أطلق عليه نموذج الأهداف نظراً لأهميتها.



ومما يؤخذ على هذا النموذج أنه لا توجد فيه تغذية راجعة Feed Back حيث جاء التقويم في نهاية العملية (آخر مرحلة من مراحل التصميم). مع أن التقويم ينبغي أن يجد له مكاناً في كل مرحلة.

ب ــ نموذج هيلدا تابا Taba's Model

قامت هيلدا تابا بمراجعة نموذج تيلر وتطويره سنة ١٩٦٢، وذلك من خلال سبع خطوات رئيسية لتطوير المنهج وهي: تحديد الحاجات ونواحي السلوك المراد

تغييرها، وصياغة الأهداف، واختيار المحتوى، وتنظيم ذلك المحتوى، واختيار الخبرات وتنظيمها، وتحديد ما سيقوَّم وكيفية تقويمه. كما قامت بتحديد معايير لكل خطوة من تلك الخطوات. فمثلاً عند اختيار الخبرات التعليمية يجب مراعاة بعض المعايير مثل: صدق المحتوى وأهميته وكذلك التناسق مع واقع المجتمع، والتوازن في اتساع الخبرات وعمقها، وتطوير خبرات الحياة بحيث تناسب المتعلم ويسهل تعلمها.

تحديد الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها

↓

صياغة الأهداف

↓

اختيار المحتوى

↓

تنظيم المحتوى

↓

اختيار الخبرات التعليمية

↓

تنظيم الخبرات التعليمية

↓

تحديد ما سيقوم وكيفية تقويمه

نموذج لتطوير المنهج عند هيلدا تابا

يتضح من هذا النموذج أن هيلدا تابا قصدت إبراز العلاقة بين الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها من ناحية، والأهداف من ناحية أخرى على اعتبار أن الحاجات والسلوك تمثل جميعها المصادر التي يتم من خلالها تحديد أهداف المنهج التي يعتمد عليها فيما يلي ذلك من خطوات أخرى. ويلاحظ على هذا النموذج أنه ذو اتجاه واحد (اتجاه خطي) ومن ثم تنسحب عليه المآخذ نفسها التي أخذت على نموذج تيلر.

ج ــ نموذج هويلر: Wheeler's Model

طور هويلر نموذج رالف تيلر بحيث جعله حلقياً ليكون للتقويم دور في كل مرحلة من مراحل تخطيط وبناء المنهج، ويرى هويلر أن عملية بناء المنهج تشمل خمس مراحل هي:

١ ــ اختيار الغايات، والمقاصد والأهداف Aims, Goals, Objectives.

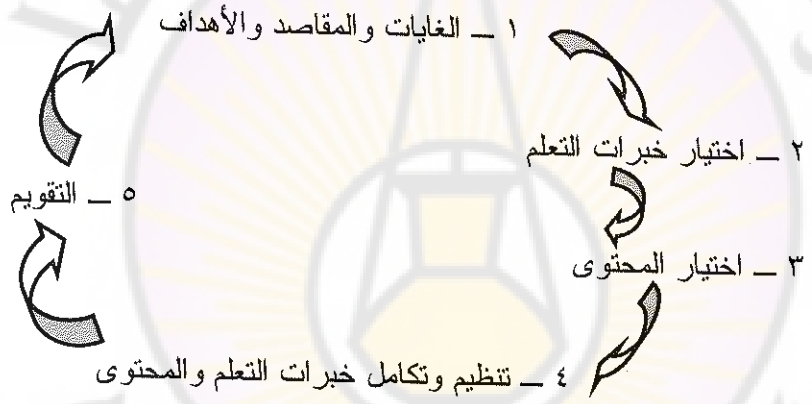
٢ ــ اختيار خبرات التعلم التي يعتقد أنها تساعد على تحقيق هذه الغايات والمقاصد، والأهداف.

٣ ــ اختيار المحتوى (مادة الدراسة) التي يمكن من خلاله تقديم أنواع معينة من الخبرات.

٤ ــ تنظيم وتكامل خبرات التعلم والمحتوى فيما يتعلق بعملية التدريس والتعلم داخل غرفة الصف.

٥ ــ تقويم فعالية كل المراحل: (٢)، (٣)، (٤) من حيث تحقيقها للغايات والمقاصد والأهداف.

والشكل التالي يوضح ذلك النموذج:



نموذج هويلر لعملية بناء المنهج

يتضح من هذا النموذج أنه يحدد الأهداف وذلك بتقسيمها إلى ثلاث: غايات Aims وهي أهداف عامة طويلة المدى يمكن تحقيقها من خلال الحياة، ومقاصد تعليمية Goals وهي أهداف أقل عمومية من الغايات يمكن تحقيقها من خلال مرحلة تعليمية أو مادة دراسية معينة، وأخيراً أهداف إجرائية Objectives وهي أهداف أكثر تخصيصاً وأقل عمومية من الغايات والمقاصد التعليمية، ويمكن تحقيقها من خلال درس أو حصة دراسية، وبذلك لم تعد الأهداف شيئاً مبهماً ولكنها محددة تساعد على اختيار الخبرات التعليمية بشكل مناسب يساعد على تحقيق تلك الأهداف.

د ــ نموذج نيكولز Nicholls's Model

طور نيكولز نموذج هوبلر من حيث نقطة بداية النموذج، حيث يرى أن عملية بناء منهج جديد لا تبدأ إلا من خلال فكرتنا عن المناهج الحالية ولذا بدأ نموذجه بتحليل الوضع القائم Situation Analysis ويوضح الشكل التالي ذلك النموذج

نموذج نيكولز لبناء المنهج

ثالثاً: المدخل الإجرائي (ذو الثلاثة أبعاد) لتصميم المنهج:

يتميز هذا المدخل بقابليته للاستخدام المباشر في غرفة الصف. ويشمل مدرستين:

المدرسة الأمريكية متمثلة في مجموعة من اختصاصي تدريس العلوم، والمدرسة الإنجليزية متمثلة في فيليب تايلور Phillip Taylor.

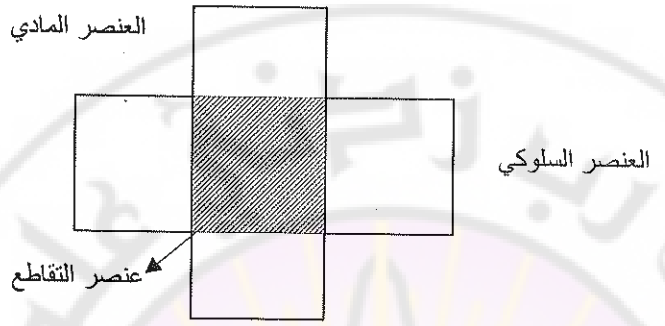
أ ــ نموذج المدرسة الأمريكية:

يقترح أصحاب هذا النموذج أن المنهج يمكن أن يشتمل على ثلاثة عناصر هي:

العنصر الأول: ويطلق عليه العنصر السلوكي Behavioral element هو السلوكيات التي يجب أن يمارسها التلميذ.

العنصر الثاني: ويطلق عليه العنصر المادي Substantitive element وهو مجال محتوى الدراسة الذي سيظهر من خلاله السلوك.

العنصر الثالث: وهو الناتج التعليمي Instructional intersection وهو العنصر الناتج من التفاعل والتقاطع بين العنصر المادي والعنصر السلوكي. ويمثل الشكل التالي ذلك النموذج



نموذج المدرسة الأمريكية ذو الثلاثة أبعاد لتصميم المنهج

ب ـ نموذج المدرسة الإنكليزية:

وفي إنجلترا قام فيليب تايلور Phillip Taylor بعمل مشابه للعمل السابق وصمم مصفوفة أشبه بمصفوفة جليفورد في التنظيم العقلي ويمثل نموذجه المنهج المستهدف للدارس وقد اقترحه عام ١٩٦٧ ولا يخلو من التعقيد ومما يؤخذ على هذا النموذج أن دور التقويم غير واضح ومن ثم لا توجد التغذية الراجعة Feed back

رابعاً: مدخل النظم لتصميم المنهج:

أوضحنا فيما سبق أن النظام بناء كلي مركب من مجموعة من العناصر المتداخلة والمترابطة تبادلياً والمتكاملة وظيفياً وتعمل وفق نسق أو أسلوب يساعد على إنتاج تأثيرات مميزة. أي أن عناصر النظام ترتبط، وتتفاعل، وتعتمد على بعضها البعض، هذا ويتكون النظام من مدخلات وعمليات ومخرجات بحيث يتم فيه تحويل المدخلات إلى مخرجات من خلال خصائص عمليات التحويل حتى نصل إلى نواتج من نوع معين. النظام هو جزء من البيئة يستمد مدخلاته منها، ويدفع بمخرجاته إليها،

ويسعى إلى بلوغ الغاية التي لأجلها وجد، التي تعكس حاجات البيئة ومتطلباتها الثقافية والاجتماعية والتحديات التي تواجهها.

ما النموذج المقترح الذي يعكس ملامح النظرية العامة للمنهج؟

يمكن الإجابة عن ذلك التساؤل ــ في ضوء المعالجة السابقة لملامح النظرية العامة للمنهج، والنماذج المختلفة ــ من خلال الاستفادة من المزايا واستبعاد أوجه القصور مع مراعاة أن يكون النموذج المقترح انعكاساً لمعنى نظرية المنهج الذي يأخذه الكتاب الحالي في الحسبان على أنه:

مخطط فكري في إطار فلسفة تربوية، يساعد على اختيار وتنظيم ومعالجة وتقويم المواقف التعليمية التي تشكل فحوى المنهج بحيث تعكس تلك الفلسفة، أي أن يسهم ذلك التصور في تصميم المنهج، وتنفيذه، وتقويمه من أجل تطويره.

وعموماً يمكن توضيح ذلك من خلال العديد من النماذج التي وضعها المربون في مختلف البلاد. ابحث عنها وادرس خصائصها.

يتضح من الشكل السابق أن النموذج المقترح يعكس معنى نظرية المنهج التي يأخذ بها الكتاب الحالي وذلك لما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بالمخطط الفكري للمنهج في إطار فلسفة تربوية (الجانب الأول من مفهوم نظرية المنهج):

يتضح ذلك من خلال المربع الأول الذي يتصدر أعلى النموذج حيث يجعل كلاً من المجتمع والتلميذ على قائمة المصادر بالنسبة للمنهج، بحيث لا يجعل المجتمع يأتي قبل المتعلم كما هو الحال في النظرية البوليتكنيكية للمنهج، كما لا يجعل المتعلم يأتي قبل المجتمع كما هو الحال في النظرية البرجماتية، كذلك لا يجعل المعرفة تأتي قبل المتعلم والمجتمع كما هو الحال في النظرية الموسوعية والنظرية الجوهرية وذلك يعبر عن ثقافتنا التي تقوم على منطق (الوسط العدل) بحيث لا نهتم بالمجتمع على حساب حاجات واهتمامات المتعلم أو نهتم بالمتعلم على حساب حاجات ومتطلبات المجتمع، وهذا ما نادت به النظريات الحديثة في المنهج ــ أخيراً ــ حيث تؤكد على وجوب

الاهتمام بمصدرين المجتمع بثقافته، والمتعلم بحاجاته وميوله. ثم يأتي دور المعرفة من خلال المواد الدراسية بحيث يتم اختيار ما يناسب منها هذين المصدرين (المجتمع والمتعلم) وكذلك تطويع المواقف التعليمية داخل المنهج لخدمتهما، وبذلك يكون المنهج المدرسي وظيفياً أي له فائدة في حياة المتعلم ومجتمعه معاً. وذلك على اعتبار أن المنهج ليس مادة دراسية فقط وإنما يشمل المادة الدراسية مع المواقف التعليمية التي تقدم من خلالها.

ثانياً: اختيار وتنظيم ومعالجة وتقويم المواقف التعليمية التي تشكل فحوى المنهج وتطويرها بحيث تعكس التصور الفكري للمنهج (الجانب الثاني من مفهوم نظرية المنهج):

يتضح ذلك من خلال المربع الثاني الذي يمثل تخطيط المنهج وينقسم بدوره إلى أربعة مكونات أساسية يمثلها المربع رقم (١) بالنسبة لتصميم المنهج، والمربع رقم (٢) بالنسبة لتنفيذ المنهج والمربع رقم (٣) بالنسبة للعائد التعليمي على المتعلم من المنهج أو النواتج التعليمية المقصودة ثم المربع رقم (٤) الذي يمثل تقويم المنهج من حيث: تصميمه وتنفيذه والنواتج التعليمية له.

وقد قدم الكتاب الشكل السابق للنموذج المقترح في ضوء تعريف مكوناته وذلك على النحو الآتي:

تخطيط المنهج:

نوع من التصور لما ينبغي أن يكون عليه المنهج من حيث تصميمه وتنفيذه والعائد منه وتقويمه من أجل تحسينه أو تطويره. لذلك نجد النموذج المقترح يعرض مكوناته وفقاً لذلك الفهم والتي تشتمل على ما يلي:

١ ــ تصميم المنهج:

صياغة وتنظيم الأهداف والمحتوى المعرفي بشكل يعكس التقدم المحتمل خلال الدراسة، أي أنه يتضمن اختيار وتنظيم المحتوى بعد تحديد الأهداف وهذا ما يتضمنه الجزء الخاص (بالتصميم) على الشكل السابق.

٢ ــ تنفيذ المنهج:

ترتيب أو تهيئة البيئة المدرسية بطريقة تسمح للمدرسين أن يقوموا بترجمة المحتوى المعرفي من خلال مواقف تعليمية غنية، تتأثر بكل العوامل التي يشتمل عليها المربع الخاص بذلك على الشكل السابق.

٣ ــ نواتج تعليمية مقصودة:

تشير إلى خبرات تعليمية اكتسبها المتعلمون وهي محصلة المحتوى والموقف التعليمي الذي تفاعل فيه المتعلمون، أي أن لها جانبين ــ أحدهما نشاط عملي في الموقف، والآخر محتوى تم اختياره وتنظيمه بما يناسب المتعلمين.

وذلك ما يعبر عنه الشكل السابق في المربع رقم (٣).

٤ ــ تقويم المنهج:

ويشير إلى الحكم على مدى مراعاة تصميم المنهج، وتنفيذه والنتائج التعليمية المقصودة منه وذلك في ضوء المعايير التي تعكسها أدوات بحث مثل:

استمارة تقويم تصميم المنهج عن طريق الخبراء والمتخصصين في ذلك وبطاقة ملاحظة للمدرس وأخرى للمدرسة وذلك لتقويم تنفيذ المنهج واختبار تحصيلي للوقوف على مدى العائد التعليمي على التلاميذ من المنهج وهذا ما يعكسه اتجاه الأسهم في المربع رقم (٤).

٥ ــ التغذية الراجعة:

ويقصد بها الاستفادة من نتائج التقويم السابقة في الوقوف على أوجه الضعف وذلك من أجل العمل على إبعادها وتقديم التوصيات اللازمة لتحسين أو تطوير المنهج وهذا ما يعكسه اتجاه الأسهم المنقوطة بين كل المكونات على النموذج السابق وكذلك داخلها.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الرابع

العاملون في تصميم المناهج وصناع القرار والمعوقات

العاملون في التصميم والتقويم والتطوير.

المعوقات.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

العاملون في تصميم المناهج وتقويمها وتطويرها وصناع القرار والمعوقات

تبدو الحاجة ملحة لآراء الخبراء كمصدر أساسي لإصدار القرارات العلمية في جميع مراحل العمل في مجال المناهج، وهذا الأمر يعني الحاجة إلى عديد من الكفايات التي يصعب توافرها لدى خبير واحد. والمقصود بالخبير في هذا الشأن هو الشخص الذي يمتلك من الخبرات والكفايات ذات الصلة بإحدى نواحي المنهج، فصاحب الفكر التربوي وخبرات المادة والمشتغلون في مجال علم النفس والاجتماع والإشراف الفني والمعلمون وأولياء الأمور على صلة مباشرة بنواحي المنهج وعملياته التخطيطية والتنفيذية، فضلاً عن صلتهم المباشرة أيضاً بعملية تقويمه وتطويره، وقد يبدو للبعض أن عملية تقويم المنهج وتطويره لا تحتاج سوى بعض خبراء المادة لإعادة النظر في محتوى المنهج وإجراء بعض التعديلات حذفاً أو إضافة أو تبديلاً، والواقع أن تلك العملية ليست عملية فردية، وليست عملية شكلية وليست عملية عفوية، ولكنها عملية علمية تعتمد على مدى الكفاءة في بحث الصلات بين مكونات المنهج وما يجري بينها من عمليات مركبة، ولذلك فإن هذا الأمر يحتاج إلى معلومات وبيانات وأدلة عن مدى فعالية أي منهج دراسي، وفي ضوء ذلك يصبح من الميسور اتخاذ القرارات المناسبة، ولذلك فإن هذا الجزء قد خصص لدراسة المصادر التي يرجع إليها في عملية تقويم المنهج وتطويره، والمقصود بتلك المصادر أولئك المختصين الذين يمكن الاستناد إلى آرائهم وما يقدمونه من معلومات وبيانات وأدلة حول المناهج الدراسية موضع التقويم والتطوير، كما سنعرض أيضاً نوعية أولئك المختصين ونوع المعلومات التي يمكن تقديمها ومدى إمكانية الاعتماد عليها في عمليات تقويم المنهج وتطويره، وما نود أن نؤكده في هذا الشأن أن تلك المعلومات التي يتم الحصول عليها من تلك المصادر ليست تقويماً في حد ذاتها، ولكنها تعد بمثابة أحكام أو استجابات لتساؤلات تطرح عليهم بهدف تعرف آرائهم التي يستفاد منها في عملية التقويم والتطوير، وفي ضوء ذلك سنعرض لتلك المصادر.

أولاً: أحكام الخبراء:

يرجع عادة إلى الخبراء لاستقاء المعلومات والآراء حول المناهج الدراسية في جميع مراحل تخطيطها وبنائها وتقويمها وتطويرها، وفي بعض الأحوال يعتمد على تلك المعلومات والآراء دون غيرها في عملية التقويم، ويتضح هذا الأمر عادة حينما يكون الأمر متعلقاً بتقويم المواد التعليمية للمنهج من حيث سلامتها من الناحية العلمية والناحية اللغوية، ومن حيث اتصالها بمجرى الحياة المعاصرة، كما يتضح أيضاً حينما يكون الأمر متعلقاً بتحديد الأهداف المرغوب فيها ومدى أهمية الموضوعات أو المحاور المختارة من المادة العلمية ومدى ملاءمة تلك المادة لمرحلة عمرية معينة، ويفضل الاعتماد على أحكام الخبراء في حالتين على وجه الخصوص، الحالة الأولى عندما لا يكون هناك فسحة من الوقت للحصول على المعلومات والأدلة من خلال نتائج التطبيق الميداني، والحالة الثانية حينما يصعب تجريب كل ما اقترحه الخبراء في مرحلة تخطيط المنهج. وهذا يعني أن الارتكاز إلى أحكام الخبراء فقط كثيراً ما يكون بسبب عدم كفاية الوقت المتاح للتجريب، كما قد يكون بسبب قلة الإمكانات المادية المتاحة لهذا الغرض، وفي جميع الأحوال تستخدم أحكام الخبراء كأسس لاتخاذ القرارات بشأن عمليات المنهج كافة، فإذا كانت هناك حاجة إلى معرفة آراء الخبراء حول وحدات المنهج من حيث أهميتها وارتباط كل منها بالوحدات السابقة والتالية وارتباط كل منها بالحياة خارج المدرسة ويستخدم الخبراء في هذا الشأن مقياساً متدرجاً (من صفر إلى ٥) لإعطاء درجات لكل وحدة من وحدات المنهج على تلك المحاور المختارة، وإذا كانت هناك حاجة إلى تعرف آراء الخبراء حول نواح أكثر تفصيلاً في محتوى المنهج تقدم لهم عادة أسئلة من أمثلتها:

١ ــ إلى أي حد حددت معاني المصطلحات والمفاهيم المتضمنة في كل وحدة لتساعد التلاميذ على التعلم؟

٢ ــ إلى أي حد تحتوي المادة التعليمية على ما يكفي التلاميذ للاسترشاد به في الإجابة عن الأسئلة المتضمنة بالمنهج؟

٣ ــ إلى أي حد روعي التكامل في معالجة الموضوعات التي تحتويها كل وحدة؟

٤ ــ إلى أي حد تساعد المادة التعليمية والتوجيهات الواردة في كتاب المعلم على التفكير والاستقصاء والمقارنة بين وجهات النظر المختلفة؟

٥ ــ إلى أي حد روعي في البرنامج التقويمي القدرات العقلية لمختلف مستويات التلاميذ؟

ويجيب الخبراء عادة على استبيانات تفصيلية تتعلق بمختلف نواحي المنهج، فبالنسبة للأهداف يجيبون عن أسئلة عديدة ومتنوعة مثل:

هل هناك أهداف للمنهج؟ هل وضعت بصورة تفصيلية تساعد المعلم والمتعلم؟ هل أعدت للمعلم فقط أم للمعلم والمتعلم؟ هل اشتملت الأهداف على نواح وجدانية إلى جانب النواحي المعرفية؟ هل ترتبط الأهداف بالمحتوى؟ أم ترتبط بالتلميذ؟ أم بالاثنين معاً؟

كما يجيب الخبراء عن أسئلة توجه إليهم بشأن مدى قابلية المنهج للاستخدام، ومن أمثلة تلك الأسئلة:

هل تعتقد أن المنهج قابل للاستخدام بسهولة؟ هل يتميز المنهج بالمرونة؟ ما المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لدى المعلم قبل استخدام المنهج؟ إذا كانت هناك أجهزة أو وسائل بين تلك المتطلبات فهل يستطيع المعلم والمتعلم استخدامها؟ هل لديك خبرات سابقة عن منهج مشابه طبق في إطار نظم تعليمية أخرى؟ هل يتيح المنهج فرص المشاركة الإيجابية للمتعلم؟ هل يحتوي المنهج على برنامج لكل من المعلم والمتعلم؟ هل هناك ارتباط بين البرنامج التقويمي والأهداف المحددة للمنهج؟ وإذا كانت عملية تقويم المنهج وتطويره تحتاج إلى آراء الخبراء حول الأهداف والمحتوى وقابلية المنهج للاستخدام، فإن هناك نواحي أخرى تحظى بالاهتمام، فهناك أيضاً الوسائل التعليمية والبرامج التلفزيونية المصاحبة للمنهج وكذا طرق التدريس ومختلف الأنشطة المدرسية، وهناك أساليب الإشراف وأدلة المعلم وغير ذلك من النواحي ذات الصلة بعمليات المنهج.

ثانياً: أساليب الملاحظة:

تعد أساليب الملاحظة أداة رئيسية يمكن من خلالها تعرف الجدوى الفعلية لأي منهج دراسي، فهي تبين مدى تحقق الأهداف التي حددت للمنهج، كما تبين الصورة الحقيقية لكيفية ممارسة المعلم والمتعلم للأنشطة التي يحتويها المنهج، وتعد أساليب الملاحظة من أكثر أساليب جمع المعلومات والبيانات عن المنهج تكلفة، هذا فضلاً عن أن الفائدة المحققة منها تعتمد على مدى توافر المختصين القادرين على استخدام هذا الأسلوب ومدى التسهيلات التي تقدمها المدارس، وهناك مواقف عديدة يمكن استخدام أساليب الملاحظة فيها حيث يمكن الاستناد إلى نتائجها في عمليات تقويم المنهج وتطويره.

وعلى أية حال فإن الشيء المؤكد في هذا الشأن هو أن ما يمكن التوصل إليه من معلومات وبيانات وأدلة من خلال مختلف أساليب الملاحظة تعد من قبيل التدعيم لما يتم الحصول عليه من المصادر الأخرى، هذا فضلاً عن أنها تعتبر أداة يمكن استخدامها للتأكد من ثبات استجابات التلاميذ لأسئلة الاستبيانات التي يمكن أن تقدم إليهم للحصول على مزيد من المعلومات عن مدى فعالية المنهج، ومن ثم يمكن القول: إن أساليب الملاحظة تعد أدوات لتصوير المواقف والظواهر كما تحدث في أثناء الممارسة الميدانية، ومن ثم يمكن القول إن ما ينتج عنها من بيانات ومعلومات وأدلة يُعَد وصفاً لتلك المواقف والظواهر ولا يمكن اعتباره تقويماً في حد ذاته، فما يصدر من أحكام في المراحل التالية يعتمد بالدرجة الأولى على ما يمكن الحصول عليه من خلال أساليب الملاحظة المستخدمة.

ومهما كان نوع أداة الملاحظة المستخدمة فإن من يقوم بالملاحظة يجب أن يولي اهتماماً بالنواحي التي يراد ملاحظتها وأن يميز بينها وبين النواحي الأخرى غير المطلوب ملاحظتها كما يجب أن تكون تسجيلاته موضوعية إلى أعلى درجة ممكنة، ويستتبع هذا عادة بتقديم التسجيلات في صورة يسهل تفسيرها، ويستخدم الملاحظة المستويات المتدرجة RATING SCALES (من ١ إلى ٥ مثلاً) في ملاحظة السلوك الصفي الذي يصعب وصفه في عبارات واضحة أو تقديره بصورة كمية.

وتعد المعلومات التي يتم الحصول عليها من خلال المستويات المتدرجة أحد الأنواع الرئيسية لما يمكن الحصول عليه من معلومات عن طريق الملاحظة، والنوع الثاني هو ما يمكن الحصول عليه من خلال الملاحظة المنظمة (SYSTEMATIC OBSERVATION) وهي تشمل جميع الأساليب التي تحدد فيها مسبقاً الظواهر التي يراد ملاحظتها وأساليب تسجيلها بصورة منظمة ووفق قوائم معينة، ولاستخدام أسلوب الملاحظة المنظمة يتبع الخبراء الإجراءات الآتية:

١ ــ تحديد النواحي التي يرجى ملاحظتها مسبقاً، وقد يكون ما يراد ملاحظته هو التعبيرات اللفظية سواء من جانب المعلم أو من جانب المتعلمين أو من كلا الجانبين أو غير ذلك من النواحي، وفي جميع الأحوال لا بد من الاتفاق على ما يراد ملاحظته وتحديده على نحو دقيق.

٢ ــ تحديد الأقسام الأساسية التي تشتمل عليها كل ناحية من النواحي المراد ملاحظتها، فإذا كان الهدف هو ملاحظة السلوك اللفظي للمعلم فيجب أن يقسم هذا السلوك مسبقاً إلى مكوناته مثل المدح والأسئلة والتأنيب والأوامر والتعليمات وغير ذلك، فضلاً عن ذكر أمثلة لما يمكن أن يقوم به المعلم في هذا الصدد.

٣ ــ إعداد قائمة أو بطاقة للملاحظة والتسجيل ووضع الأسس التي ستتم في ضوئها هاتين العمليتين، والهدف الأساسي من هذه القائمة أو البطاقة هو تيسير عملية التسجيل للملاحظ قدر الإمكان. وتستخدم في هذا الشأن عادة الرموز أو الأرقام.

٤ ــ وضع نتائج عملية التسجيل والملاحظة في صورة كمية كأن تبين نسبة الجمل الصادرة عن المعلم في قسم (مدح التلاميذ) مقارنة بنسبة الجمل الصادرة عنه في قسم (التأنيب)، أو نسبة الأسئلة التي وجهها إلى التلاميذ مقارنة بالمجموع الكلي للجمل التي تمثل سلوكه اللفظي في الموقف الذي تتم فيه الملاحظة.

ثالثاً: الاختبار والمقاييس:

تستخدم الاختبارات والمقاييس كوسائل للحصول على نتائج يستفاد منها في إصدار قرار علمي بشأن عمليات تقويم المناهج وتطويرها، شأنها في ذلك شأن

المصدرين السابقين، وقد يرى البعض أن استخدام الاختبارات والمقاييس يقصد به أن يلمس المعلم بصورة مباشرة عائد جهده، ونتائج التعلم التي استطاع تلاميذه تحقيقها نتيجة مرورهم بخبرات المنهج، وهذا الرأي ليس ببعيد عن الصواب، ولكن هل هذا هو السبب الوحيد لاستخدام تلك الوسائل؟ إن استخدام هذه الوسائل يؤدي إلى بيان عائد جهد المعلم والمتعلم ويساعد أيضاً على الكشف عن مدى فاعلية المنهج وجدواه، ولذلك فإن المعلم حينما يستخدم تلك الوسائل لهذا الغرض فإن هذه المرحلة تسبقها مراحل أخرى غاية في الأهمية. بل ويمكن القول إن المعلم لا يستطيع ذلك إلا بناء على إجراءات وعمليات علمية يقوم بها الخبراء المعنيون بأمر تقويم المنهج وتطويره، وحينما يتوصلون إلى الصورة المبدئية للمنهج تبدأ عمليات التجريب الأولى والموسع، وفي هذه العمليات لا يتم تجريب المحتوى والطرق والوسائل فقط، ولكن يتم تجريب ما سبق إعداده من الاختبارات والمقاييس، وعلى نحو متكامل مع تلك العناصر وغيرها من عناصر المنهج الأخرى، فإذا كان خبراء المنهج يرون أن تنفيذه يؤدي إلى إكساب المتعلم مهارة التمييز بين أنواع الأدلة التي يمكن استخدامها في تفسير ظاهرة أو مشكلة ما، فإن ذلك يستتبع عادة بمضمون وطريقة ووسيلة وأنشطة تتكاثف كلها في سبيل تحقيق هذا الهدف، وعندئذ يبقى أمامهم شيء هام هو التفكير في كيفية قياس مدى النجاح في تحقيق هذا الهدف ومن ثم يعكفون على تصميم المناسب من الاختبارات والمقاييس التي يمكن استخدامها في هذا الشأن، وتجري مراجعة عناصر المنهج كافة في ضوء التجارب الميدانية، يحدث الشيء نفسه بالنسبة لما يتم إعداده من الاختبارات والمقاييس وفي جميع الأحوال يبدأ الخبراء في عملية تصميم الاختبارات والمقاييس بتحديد دقيق لما يراد قياسه، وفي ضوء ذلك يتم تحديد وسيلة التقويم المناسبة، ثم يبدأ تخطيطها وتجريبها ومراعاة شروط الضبط العلمي لها وخاصة من حيث صدقها وثباتها.

ويلاحظ أن المنهج حينما يكون في مراحل التجريب يوكل أمره إلى معلمين يتم اختيارهم وفق معايير يحددها الخبراء، وكما يقوم هؤلاء المعلمون بتنفيذ المنهج على النحو الذي يقترحه الخبراء، نجد أنهم يقومون أيضاً بتطبيق أدوات التقويم التي تمثل ركناً رئيسياً من أركان المنهج، وهذا الأمر يدعونا إلى تأكيد ما سبقت الإشارة إليه وهو أن

التقويم عنصر أساسي من عناصر المنهج، وإنه إذا كانت الأهداف التي يتم تحديدها له يجب أن تنعكس على المحتوى فهي أيضاً يجب أن تنعكس على غيرها من العناصر الأخرى بما في ذلك البرنامج التقويمي الذي يتم التوصل إليه، ويشتمل البرنامج التقويمي عادة على اختبارات لقياس كل ما تشتمل عليه الأهداف من جوانب التعلم سواء ما يتعلق منها بالنواحي المعرفية أو غيرها.

رابعاً: المجتمع والمعلمون وأولياء الأمور:

حينما يتم إعداد أو تقويم وتطوير منهج ما، فإن هذا الأمر يعني أن ذلك المنهج يتفق بما يحتويه من قيم معينة مع الحاجات التربوية التي يحتاجها المجتمع، هذا كما يتوقع أولياء الأمور أن يحدث تغييراً في شخصيات الأبناء، ولذلك فهم يستطيعون إدراك ما يحدث لأبنائهم وما يعتريهم من تغيرات نتيجة لدراسة منهج أو عدة مناهج معينة، وبالإضافة إلى ذلك فإن المعلم يستطيع أن يلاحظ بوضوح تأثير تنفيذ ذلك المنهج مع تلاميذه، ومن هنا فإن المعلم وأولياء الأمور والمجتمع بمؤسساته كافة ذات الصلة بمضمون المنهج ومجاله تعد من المصادر الأساسية التي يمكن لخبراء المنهج استقاء معلومات وبيانات وأدلة عن مدى فاعليته وجدواه، ولذلك يلاحظ أن مراكز بحوث المناهج وتطويرها تنظر إلى المجتمع كحكم له الحق في النظر في المنهج وخاصة من حيث ما يعكسه من قيم يقبلها ويرضاها ويسعى إلى بنائها وإنمائها، ولذلك فإن تلك المراكز تعتبر أن الوعي الكامل بقيم المجتمع يعد من المسؤوليات الرئيسية لخبراء المناهج العاملين بها حتى يستطيعوا تناولها بصورة أو أخرى في كافة المواد التعليمية وكذا عناصر المنهج الأخرى، وفي هذا الصدد تلجأ مراكز البحوث إلى استطلاع آراء المفكرين والفلاسفة ورجال السياسة والاقتصاد والاجتماع وغيرهم ممن لهم علاقة بالمنهج، وكذلك الأمر بالنسبة للمعلمين، فتوجه إليهم عادة استبيانات يقصد بها تعرف آراء المعلمين في المنهج من حيث فلسفته وأهدافه وأسلوب تنظيمه، وفوق هذا كله مدى تقبلهم له واستعدادهم للقيام بتنفيذه ويعتمد المعلمون في هذا الشأن عادة على ما يلاحظونه من إقبال أو إحجام التلاميذ على دراسة المواد التعليمية التي يحتويها المنهج وتعد آراء المعلمين في هذا الشأن على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لخبراء المنهج، حيث

يستطيعون من خلال تلك الآراء تعرف مسألتين: الأولى عدد ونوعية المعلمين القادرين على تنفيذ المنهج والمتحمسين له في الوقت نفسه، والمسألة الثانية تعرف مدى تقبل التلاميذ للمنهج الجديد. ومن هنا يستعان بتلك الآراء في إجراء التعديلات اللازمة قبل البدء في مراحل التجريب الموسع ومرحلة التعميم.

ولا تقل آراء أولياء الأمور أهمية عن آراء المجتمع والمعلمين في هذا الصدد، فهم معنيون مباشرة بمسألة تربية أبنائهم ومن حقهم أن يعبروا عن آرائهم بصورة أو أخرى في شأن مضمون التعليم الذي يقدم إليهم، ولذلك فتستطلع آراؤهم عادة عن طريق استبيانات أيضاً وهي لا تحتوي بطبيعة الحال على التفصيلات العلمية والفنية الدقيقة الخاصة بعمليات المنهج ولكنها تحتوي عادة على أسئلة متعلقة أساساً بالأهداف العامة للمنهج ومدى تقبلهم لها، كما تحتوي أيضاً على أسئلة يقصد بها تعرف آرائهم بالنسبة لما لوحظ من تغيرات على سلوك الأبناء نتيجة لدراسة المنهج.

ومن ذلك يتضح أن عملية تقويم المنهج وتطويره ليست عملية عفوية كما أنها ليست عملية فردية، ولكنها عملية لها أصولها ولها مصادرها التي تسقى البيانات والمعلومات والأدلة منها، ولعل هذا الأمر يبين مدى القصور الواضح في الأساليب التقليدية التي تتبع سواء في عمليات بناء المناهج أو تطويرها، ومما يزيد من خطورة هذا الأمر أن ميدان التربية ينتج الكثير من مظاهر التجديد التربوي التي تسعى الدول النامية إلى نقلها عن الدول المتقدمة، الأمر الذي يستتبعه تطوير مستمر لمناهجها بالصورة التي تقتضيها تلك التجديدات وما تعكسه من اتجاهات فلسفية، ومن هنا فإن الخطورة تكمن في أن يتم التطوير على نحو تقليدي سواء حذفاً أو إضافة أو تعديلات أو غيرها من خلال لجان تشكل دون مراعاة توفر شروط الخبرة أو الوعي والاقتناع الكامل بالفلسفة الكامنة وراء هذا المظهر أو ذاك من مظاهر التجديد التربوي، ولذلك فإن ذلك يؤدي في أغلب الأحوال إلى تطوير سطحي لا يتعدى الشكل دون أن يحدث تطويراً حقيقياً وعندما تظهر الأخطاء تنسب كلها إلى ما أخذ به من تجديدات تربوية ولا ترجع على الإطلاق إلى فشل اللجان وما أتبع من إجراءات عشوائية في عمليات تقويم المناهج وتطويرها، ولعل هذا يؤكد الفكرة القائلة أن أحد الفروق الأساسية بين التربية في المجتمعات المتقدمة والنامية

أن الأولى تجري على أسس علمية ووفق معايير تتسم بالموضوعية وأن الثانية تجري على أساس الارتجال والشكلية وكساء القديم بثوب جديد عصري، ومن الغريب أن يطفو على السطح بعد ذلك تساؤل غاية في الغرابة: لماذا تعاني التربية من التخلف في تلك المجتمعات النامية على الرغم من أنها تأخذ بكل مستحدث وجديد يقدمه التربويون في المجتمعات المتقدمة.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

معوقات تخطيط المناهج

من أهم ما ينبغي مراعاته في أي عمل هو محاولة التوقي من المعوقات التي قد تعترض طريق تقدمه، والتغلب على ما يواجهه منها أولاً بأول. فإن هذا يساعد في إطراد تقدم العمل نفسه، ويسهم في إدخال الطاقات البشرية والمادية التي تستهلك في مواجهة المعوقات بعد وجودها. واستشراف المعوقات والمشكلات التي قد تعترض طريق تقدم العمل من أهم الأساليب التي تساعد المعنيين به على التوقي منها، وإعداد العدة لمواجهة ما قد يقع منها.

وطريق تخطيط المناهج ــ في كثير من الأحيان ــ يكون حافلاً بالمعوقات الكثيرة: منها ما يعود إلى طبيعة التخطيط التربوي، ومنها ما يرجع إلى القائمين على عملية التخطيط، ومنها ما يعود إلى أسلوب إدارتها، ومنها ما يرجع إلى المجتمع، إلى غير هذه من المعوقات التي ينبغي اتخاذ اللازم نحو التوقي منها قبل حدوثها، كما ينبغي التأهب لمواجهتها في حال حدوثها.

ولعل أهم المعوقات التي تعترض طريق تخطيط المناهج ترجع إلى ما يلي:

أولاً: معوقات خاصة بطبيعة التخطيط التربوي:

يواجه التخطيط التربوي عامة وتخطيط المناهج خاصة مشكلات كثيرة، إلا أنه رغم أهمية التخطيط التربوي البالغة، فإن القصور فيه قد يلاحظه الكثيرون. فمثلاً: قد يكون تخطيط المنهج سيئاً ومن ثم يؤدي إلى منهج معيب، ولكن الطلاب يذهبون إلى دور التعليم كل يوم ويجيئون، والمعلمون يعلمون، والموجهون يوجهون، والمديرون يديرون، (وكل في فلك يسبحون). وليس هناك مؤشر واضح الدلالة ــ للعامة ــ إن كان هؤلاء جميعاً يرتقون بعملهم أم يهبطون به، أو أنهم ينفذون منهجاً سيئاً. بل، قد يستفرغ هؤلاء جميعاً طاقتهم بكل إخلاص، ومع هذا لا يحسنون بقدر ما يبذلون لأنهم ينفذون منهجاً سيئاً.

ولا يدرك الحاجة إلى تخطيط منهج جديد في الوقت المناسب، إلا من لديه علم وخبرة بالتقويم التربوي. فالمنهج ليس مبنى سوف تظهر فيه شروخ وتشققات حين

يصيبه القدم والبلى، ولا هو بجسر سوف ينهار حين يصبح غير قادر على تحمل الأحمال التي بني لحملها. فالمبنى والجسر يتضح حالهما للعيان وتظهر سوءاتهما لكل ذي عينين. أما المناهج فلا تتشقق ولا تنهار، بل قد تظل تشغل المعلمين والمتعلمين والموجهين وغيرهم عقوداً ــ رغم عدم صلاحها ــ كما لو كانت تتصف بالكفاءة والتميز.

وفي النظم التربوية المتخلفة قد لا تتضح عيوب المنهج إلا بعد أن يتخرج منه عدة أجيال غير صالحة، أي بعد أن تنزل بالمجتمع قارعة التخلف عن ركب التقدم الحضاري، نظراً لإثقال كاهله بمتعلمين غير قادرين على قيادته في خضم التقدم بسبب تخلف خبرات المناهج التي تعلموها. ويصحب هذا التخلف أقرباؤه، وأحباؤه من الأمية الوظيفية والبطالة المقنعة والجهل بمعطيات العصر، وما تُنبت كل من هذه المشكلات من براعم نامية في شجرة التخلف. ومن ناحية أخرى، فإن الآثار الإيجابية للمنهج الدراسي الجيد لا تظهر إلا بعد حين. ولذلك، قد لا يتحمس له كثيرون. فمع الخطورة البالغة لتدنى مستوى التعليم بعامة، ومستوى المناهج على وجه الخصوص، فإن كثيراً من متخذي القرار في الدول النامية لا يعطونها الأولوية في اهتماماتهم. فكما هو الحال الآن، فإن هذه الدول تعاني من التخلف الاقتصادي، ومن ثم لا مفر لها من أن ترتب أبواب الإنفاق في ميزانياتها حسب الأهمية التي تقدرها. وفي غالب الأحيان، لا يأخذ التعليم عامة وتحديث المناهج بخاصة، الموقع المناسب لأهميتها. وهذا يعود ــ بالدرجة الأولى ــ إلى رغبة هؤلاء في ثمار عاجلة لما ينفقون، وثمار تطوير التعليم تكون آجلة لأنها تعنى باكتساب الفرد لخبرات على مدى مسيرته التعليمية، ولا يظهر أثرها إلا في نهاية هذه المرحلة ــ طالت أو قصرت ــ وبعد وضوح آثارها في مجالات العمل. وقد يستغرق هذا وقتاً أطول مما يستطيع متخذو القرار عليه صبراً.

يضاف إلى هذا، أن تخطيط المناهج عملية معقدة تحتاج إلى جهد ووقت وخبرات متفردة، وتتوقف نتائجها ــ إلى حد كبير ــ على مدى استثمار طاقات المتعلم بالأسلوب المناسب، وهذا عمل يسهل قوله ولكنه صعب التطبيق، ناهيك عن أن ثماره لا تتحقق بالصورة المرجوة إلا إذا وُجدت له خطة مستمرة، وتوافرت له الإمكانات المناسبة، وواكب التقدم العلمي الذي بلغ تسارع خطاه مدى غير مسبوق، ولاحق التقدم التقني

الغلاب. وهذا أمر يحتاج إلى استنهاض كل المقومات العلمية والفنية لعملية التعليم والتعلم، إلى غير هذا من الأساسيات التي لايتحقق تخطيط المناهج بصورة فعالة إلا بها، والتي تحتاج إلى وقت وجهد لكي تؤتي ثمارها المرجوة.

والذين يفهمون طبيعة التخطيط التربوي من متخذي القرار يضعونه في أولوياتهم، بل يسارعون الخطى نحوه كي يختصروا الوقت ــ بقدر المستطاع ــ لذلك يوفرون للتخطيط التربوي عامة وتخطيط المناهج على وجه الخصوص جميع الإمكانات التي يحتاجانها، تحقيقاً لحسن إعداد المتعلم الذي عليه تتوقف النهضة في كل قطاعات الإنتاج والخدمات. هؤلاء جنوا ثمار غرسهم بإعداد أجيال قادرة على استيعاب معطيات العصر، وإدراك متطلبات التقدم، ومواكبة عجلة التسارع العلمي والتقني، وتبوأت بلادهم مكان الصدارة.

أما الذين لا يعنون بالتخطيط التربوي، جهلاً بأهميته أو استبطاء لثماره أو ادخاراً لنفقاته أو لغير هذه من الأسباب، فإنهم لا يعرفون طبيعة التطوير التربوي، ولا يدركون آثاره الخطيرة على المجتمع.

ثانياً: معوقات خاصة بالجوانب الفنية لعملية تخطيط المناهج:

يتوقف نجاح تخطيط المناهج على جوانب فنية كثيرة إذا لم تتحقق فإنه لا يبلغ غايته. ورغم بالغ أثر هذه الجوانب فإنها لا تأخذ حظها من العناية الواجبة، إما لعدم الانتباه إليها أو للتقليل من خطورتها. ونعني بالجوانب الفنية جميع ما يتعلق بالخبرات غير الإجرائية التي تخص عملية تخطيط المنهج الدراسي.

ومن بين الجوانب الفنية المعوقة لعملية تخطيط المناهج الدراسية:

١ ــ عدم إدراك القائمين بالتخطيط للمفهوم الصحيح للمنهج. فكما هو معروف إن المنهج الدراسي نظام له مكونات ستة هي: الأهداف والمحتوى، وطرائق التعليم والمناشط المدرسية والتقانة التعليمية وتقويم المخرجات. ولكن الشائع بين الكثير من التقليديين هو أن المنهج الدراسي صنو للمحتوى. ويترتب على هذا الفهم الخاطئ لنظام

المنهج توجيه تخطيطه توجيهاً معيباً، إذ يكون التركيز ــ في هذا الحال ــ على المحتوى فقط دون غيره من المكونات، ومن ثم يكون تخطيط المنهج منقوصاً.

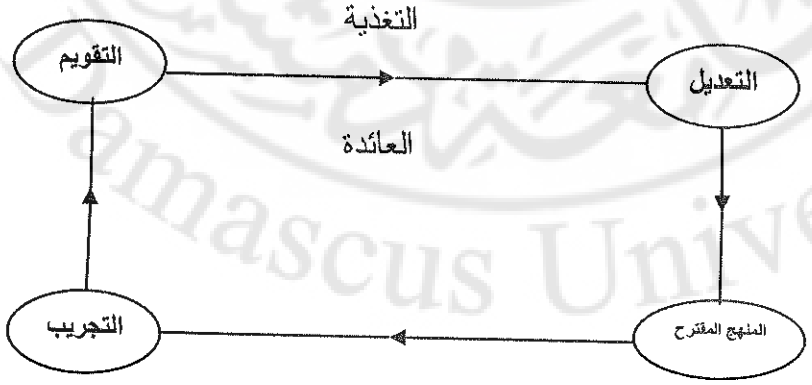
٢ ــ وإنه لمن الأهمية بمكان أن تعتمد عملية التخطيط على التقويم العلمي لخطواتها وإذا لم تخضع هذه الخطوات للتقويم. فإن هذا يكون معوقاً آخر لهذه العملية.

٣ ــ ومعوق ثالث يتعلق بالجوانب الفنية، هو عدم رسم خطة متكاملة لعملية التخطيط تستوعب جميع النشاطات المطلوبة فيها، وتستثمر الإمكانات البشرية والمادية المتاحة لها، وتنسق بين المراحل والخطوات الخاصة بها، وتستشرف المعوقات والمشكلات التي يمكن أن تواجهها. وما لم تعد هذه الخطة إعداداً جيداً فإن هذه العملية قد تتخبط وقد تضل طريق الصواب. ومن أهم ما ينبغي أن يتوافر لإعداد هذه الخطة الإحصاءات الدقيقة عن المجتمع، والمعرفة التامة بخصائص المتعلم وبطبيعة المجال الدراسي وبالتطورات الحديثة فيه وبالتقدم التقاني المعاصر وبالقوى البشرية والمادية والأجهزة والأدوات والمواد اللازمة لعملية التخطيط، وغير ذلك مما ينبغي أن يتوافر من عناصر ضرورية لعملية تخطيط المنهج مثل: الاختبارات التحصيلة، واستبانات استطلاع الآراء، والاختبارات التي بها يمكن تحديد مستويات التحصيل، ومقاييس كل من القدرات والحاجات والميول والاتجاهات والكشف عن الرغبات وبناء على نتائجها يمكن أن تتم عملية الإرشاد والتوجيه عن تطبيق المنهج، ويمكن الكشف عن الفروق الفردية ومن ثم مراعاتها في الخطة. عدم توافر هذا كله، أو عدم القدرة على رسم خطة متكاملة لتنفيذ عملية التخطيط يعيق هذه العملية عن الوصول إلى أهدافها.

٤ ــ ومعوق رابع من المعوقات الخاصة بالجوانب الفنية لعملية تخطيط المنهج هو عدم تدريب المشتركين في عملية إعداد المنهج وتطبيقه التدريب المناسب. فلا يمكن أن نتصور أن المعلم أو الموجه أو مدير المدرسة أو غيرهم ممن يسهمون في تنفيذ هذه العملية، سوف يؤدون مهماتهم بالكفاءة المطلوبة دون أن يتدرب كل منهم على أعمال التدريب اللازم. ورغم وضوح الأثر السلبي للتقصير في تدريب المشاركين في إعداد المنهج وتطبيقه على أداء مهماتهم فإنه ــ في كثير من الأحيان ــ لا يُعطى هذا التدريب الأهمية المطلوبة.

٥ ــ معوق خامس يتعلق بالجوانب الفنية لا ينبغي أن يغيب عن البال هو عدم إعداد الكتب والمراجع التي سوف تستخدم في التطبيق الإعداد المناسب. فكتاب المتعلم وكتاب المعلم، والمكتبة الخاصة بكل منهما هي أول المصادر التي ينبغي إعدادها قبل البدء في عملية التطبيق. ودون إعدادها المسبق نكون قد وضعنا عقبة كئوداً في طريق تطبيق المنهج. وفي كثير من الأحيان، يتم إعداد هذه المصادر في عجلة. وغنى عن الذكر أن هذا قد يؤدي بعملية تخطيط المنهج إلى الفشل.

٦ ــ ومعوق سادس يتعلق بالجوانب الفنية كثيراً ما يواجه تخطيط المناهج هو عدم العناية بكل من التجريب والمتابعة بالتقويم المستمر. هذه هي القاصمة لعملية تخطيط المنهج، لأن المنهج ــ في هذا الحال ــ سوف يطبق وفق تصور المشاركين في تخطيطه، ومهما كانت هذه التصورات مبنية على أسس علمية ومستمدة من خبرات عملية طويلة، ومهما اجتمع عليها من ينبغي أن يتصدى لها، فإنها تبقى تصورات تحتاج إلى أن توضع في محك التطبيق الفعلي المضبوط علمياً في المكان والزمان والظروف التي سوف يعمم فيها، أي تحتاج إلى التجريب التربوي الذي يتابعه التقويم العلمي، وأن توضع نتائج هذا التقويم موضع التنفيذ باستثمار التغذية العائدة منه. فكما يتضح من الشكل فإنها عملية متصلة الحلقات يكشف التجريب والتقويم فيها حاجة المنهج المقترح إلى التعديل. والتغذية العائدة من التقويم تحدد نوع التعديل المطلوب، ومن ثم يعاد التخطيط لإدخال التعديلات المطلوبة، ثم يعاد تجريب المنهج بعد التعديل ويتابع بالتقويم مرة أخرى. وتتكرر هذه العملية (المنهج المقترح ــ التجريب ــ التقويم ــ التعديل) إلى أن يستقر المنهج ثم يعمم بعد ذلك.



من المعروف أن العزوف عن التجريب والبحث والتقويم المستمر خطأ فني شائع لأسباب كثيرة من أهمها استعجال الثمار. فنظراً لأن عملية التقويم يترتب عليها إعادة التخطيط لإدخال التعديلات التي أشارت إليها التغذية العائدة من التقويم ثم تجريبها وهذا يستغرق وقتاً طويلاً بطبيعة الحال، فإن البعض يضن بهذا الوقت، كما أن هذا كله يحتاج إلى تمويل والبعض يضن بالمال أو لا يملكه. وهناك من يستيسر القفز من التخطيط إلى التعميم.

٧ ــ ومعوق سابع يتعلق بالجوانب الفنية لتخطيط المنهج الدراسي، هو عدم اختيار العناصر التي ينبغي أن تشترك في تخطيطه. ففي كثير من الأحيان، لا تتوافر بين الفريق المعني بعملية التخطيط العناصر التي ينبغي أن تشارك فيها، فلا يشترك في هذا الفريق بعض العناصر المهمة، مثل: المدرسين أو قيادات المجتمع، وفي أحايين أخرى تمثل جميع العناصر، ولكن يساء اختيار بعض من يمثلونها لعدم الاختيار وفق المعايير المطلوبة. وفي كلا الحالين يكون هذا الاختيار معوقاً لعملية التخطيط.

٨ ــ ومعوق ثامن يتعلق بالجوانب الفنية هو عدم وجود فئة من الفنيين الذين يقومون بأعمال مهمة في عملية تخطيط المناهج الدراسية أو لا تأخذ ــ أحياناً ــ حظها من العناية، ومن أمثلة هؤلاء، فنيو تشغيل الأجهزة وإصلاحها، وفنيو طباعة الكتب وتجليدها، عدم وجود هؤلاء في الوقت المناسب بالعدد المناسب والمستوى المهاري المناسب يشكل عائقاً في طريق تخطيط المناهج.

٩ ــ وفي كثير من الأحيان، يتسبب إعداد المواد التعليمية في إضافة معوق تاسع لعملية تخطيط المنهج الدراسي حين تخرج المادة التعليمية في صورة ملازم منفصلة. أو تطبع على الآلة الكاتبة، فإن لهذا مثالب كثيرة.

وهذه مجرد أمثلة لما يمكن أن يوجد من معوقات في طريق تخطيط المنهج الدراسي بسبب القصور في الأمور الفنية فلا يزال هناك معوقات أخرى كثيرة لم نذكرها هنا، من أمثلتها عدم تحديد خطة واضحة للعمل، أو عدم مراعاة التوازن بين عناصر المنهج عند اختيار خبراته وعدم المحافظة على خاصة التكامل بين هذه

العناصر، وعدم العناية باللغة العربية. وغير ذلك مما يمكن أن تهمله عملية التخطيط فيما يتعلق بأسس التخطيط أو مصادره أو خطواته.

ثالثاً: معوقات خاصة بالقائمين بعملية تخطيط المنهج الدراسي:

من المسلم به أن القائمين على عملية تخطيط المنهج الدراسي هم الأساس الأول لنجاحها. فتحمسهم لها، وفهمهم لجوانبها ومراحلها، وصبرهم عليها ومثابرتهم في حل مشكلاتها، واكتسابهم للخبرات المناسبة لإنجازها، وتعاونهم على تحقيق أهدافها من مقومات نجاحها، والقصور في أي من جوانبها يعيق تقدمها.

ومن المعوقات المهمة لعملية تخطيط المنهج بالنسبة للقائمين عليها عدم إدراكهم أو بعضهم لأهدافها، فالأهداف هي المنارات التي يهتدي بها القائمون على عملية تخطيط المناهج في عملهم. وبذلك فهي توحد توجههم وتؤسس لتعاونهم وتمدهم بالمعايير التي يقوّمون بها أعمالهم. وعدم إدراك هذه الأهداف يجعل العاملين في تخطيط المناهج اتجاهاتهم شتى، ويصعب التنسيق والتعاون بينهم، وبهذا تتفرق الاتجاهات وتتعارض الاهتمامات وتتشعب الآراء. وكل هذا يعيق عملية التخطيط عن التقدم.

• ومعوق آخر يتعلق بالقائمين بعملية تخطيط المنهج الدراسي، هو عدم فهم القائمين بعملية تخطيط المنهج الدراسي لمفهومها وعدم إدراكهم لأبعادها. إن لعملية تخطيط المناهج الدراسية مفهوماً خاصاً بها، ولها خطوات متتابعة كل واحدة تبنى على سابقتها وتمهد للاحقتها، والقائمون عليها تتنوع خبراتهم ومهماتهم، ويمثلون جميع المعنيين بشؤون المناهج الدراسية، ليس من رجال التعليم فقط، ولكن أيضاً من قيادات الإنتاج والخدمات والسياسة في البيئة المحلية للمدرسة وفي المجتمع على وجه العموم. ولكن جميع هؤلاء ينبغي أن يكونوا مدركين لمفهوم تخطيط المنهج وأبعاده.

ومعوق ثالث يخص بلاد المسلمين هو عدم إدراك القائمين على تخطيط المناهج لمفهوم المنهج الدراسي وفق التوجيه الإسلامي، فمفهوم المنهج وفق هذا التوجيه ــ رغم أهميته لتوجيه المناهج الموجهة الصحيحة ــ يعرفه القليل من المتخصصين في المناهج والمعنيين بها ونادراً ما يطبقونه. لهذا فإن عملية تخطيط المنهج الدراسي تتم ــ في

غالب الأحيان ــ وفق مفهوم آخر للمنهج الدراسي، قد يكون لأهدافها، وهذا يؤدي إلى قصور المنهج عن التنمية الشاملة للمتعلم، فالمعلومات تتعلق بالنمو المعرفي بالدرجة الأولى، ولا تؤدي دورها المرتقب بالنسبة للنمو الروحي والنمو الاجتماعي والنمو الوجداني والنمو الجسمي، كما أن هذا المفهوم لا يساعد المنهج على القيام بوظائفه نحو المجتمع، بل نحو المجال الدراسي أيضاً، إلى غير هذا من جوانب القصور في الوظائف التي ينبغي أن يؤديها المنهج.

ومعوق رابع لعملية تخطيط المناهج يتعلق بالقائمين بعملية تخطيط المنهج الدراسي هو نظرتهم إلى هذه العملية، فإذا ما نظروا إليها على أنها تحقق أهدافاً ينبغي العمل على تحقيقها، فإن هذا سوف يكون دافعاً لهم على استفراغ طاقاتهم في الأخذ بأسباب نجاحها. أما إذا نظروا إليها على أساس مدى تأثيرها على مصالحهم الخاصة، فإن هذا قد يدفعهم إلى بذل كل جهد ممكن لإعاقتها وإفشالها. وعلى سبيل المثال من أهم أسباب مقاومة المعلمين والموجهين لتخطيط مناهج جديدة أنها سوف تبعدهم عن المألوف عندهم من خبرات. نظراً لأن المنهج الجديد سوف يقدم محتوى جديداً، ومن ثم فإنهم سوف يتتلمذون من جديد لدراسة المحتوى الجديد وطرائق تعليمه... وفي هذا الحال، قد يهتز تفوق بعض المعلمين والموجهين لاختلاف المهارات التي يتطلبها تعليم كل من المنهجين ــ القديم والجديد ــ ومن أجل هذا فقد لا يتحمس الموجهون والمعلمون لتخطيط منهج جديد.

مثال آخر لأمورقد تجعل كلاً من الموجهين والمعلمين لا يتحمسون لتخطيط مناهج جديدة، أن يكون المنهج الجديد سبباً في استبدال كتب دراسية بأخرى هم مؤلفوها. فمثل هذه الأمور التي تمس كيان المعلم أومن تتعارض مع مصالحه قد تجعله يقاوم تخطيط منهج جديد، وكذلك الأمر بالنسبة للموجه.

مثال ثالث قد يدفع المعلمين إلى مقاومة تخطيط منهج جديد، هو الدروس الخصوصية. فبغض النظر عن رأي المؤلف فيها، فإنها تفعل فعلها في العملية التعليمية في الكثير من بلاد المسلمين وتجثم على صدر أولياء الأمور، وتخل بتكافؤ الفرص بين الطلاب، إلى غير هذا من جوانب الخلل التي تتسبب فيه الدروس الخصوصية. ورغم

هذه المساوئ فإنها أصبحت مصدر رزق لكثير من المعلمين، بل إنها قد أصبحت من ثوابت مصادر دخل المعلم في بعض البلدان. ومما يزعج كل حريص على مستقبل التعليم، فإنه لا يبدو أنه يوجد علاج قريب لهذه المشكلة. وأنها ستظل تؤثر على موقف المعلم من تخطيط المنهج الدراسي إذا كان له أثر سلبي على هذه الدروس. وما ينطبق على كل من المعلمين والموجهين ينطبق أيضاً على العاملين الآخرين في تخطيط المناهج الدراسية، فجميعهم سوف يقاومون تخطيط مناهج جديدة إذا كان له أثر سيء على دخلهم.

وقد تأتي المعوقات من جانب العاملين في عملية تخطيط المنهج الدراسي أنفسهم نتيجة لعدم التعاون الواجب بينهم، وقد يرجع عدم التعاون بين هؤلاء إلى كونهم يختلفون في الفكر التربوي، وقد يرجع عدم التعاون إلى اختلاف المستوى في المؤهلات العلمية. وليس معنى هذا أن المؤلف يرى ضرورة أن يكون العاملون في تخطيط المناهج في المستوى نفسه من العلم والخبرة، ولكن الذي يؤكده هنا هو ضرورة تقارب المستويات، وإلا فإن الاختلاف الكبير فيها يؤدي ــ أحياناً ــ إلى ضعف التعاون بين العاملين في هذا المجال.

وهناك عوامل أخرى قد تؤدي إلى هذا الضعف، مثل عدم وجود الاتصال الدائم بين هؤلاء العاملين، وعدم التنسيق والتكامل بين مهماتهم، وعدم وقوف بعضهم على أبعاد المشكلات الميدانية التي تواجهها عملية التخطيط. واختصاراً للقول، إن التعاون بين العاملين في عملية تخطيط المناهج مطلب أساسي، وغيابه أو ضعفه من العوائق المهمة لعملية التخطيط.

ومن المعوقات أيضاً عدم شعور العاملين في عملية التخطيط بالأمان، وعدم توافر الحوافز المناسبة لهم، وعدم قدرتهم على إقناع الأخرين بأهميتها. فكثيراً ما يحدث أن يعمل بعض العاملين في تخطيط المناهج الدراسية بعقود مؤقتة أو أنهم يخشون عدم رضاء السلطات العليا عن عملهم. هذان العاملان وغيرهما من عوامل عدم الشعور بالأمن، يجعل بعض العاملين في تخطيط المنهج لا يشعرون بالاستقرار الذي يساعدهم على العطاء الكامل وفق قدراتهم. وعدم توافر الحوافز أو عدم التكافؤ في تخصيصها، يكون أيضاً من الأسباب التي تضعف الحماس لبذل الجهد في تخطيط المناهج الجديدة.

وإقناع الآخرين بضرورة المناهج الجديدة يحتاج إلى توافر خصائص في الشخصية منها المهارة في الإقناع، وقوة الشخصية، والثقة في النفس، والتمتع بمهارات القيادة، وإذا لم تتوافر مثل هذه الخصائص لدى من يقودون عملية تخطيط المناهج، فإن كثيراً من المعوقات سوف توجد في طريقها سواء في سير العملية نفسها أم في إدارات التعليم أم في المجتمع ومؤسساته.

ومن المعوقات أيضاً تمسك بعض العاملين في تخطيط المناهج بسابق خبراتهم، ومحاولة تطبيقها. فبعض المشاركين في عملية تخطيط المناهج الدراسية ممن لهم خبرات سابقة فيها، يحاولون تطبيق النماذج نفسها التي شاركوا فيها من قبل، وهذا لا يمكن أن يعطي الثمرة ذاتها التي أثمرتها من قبل، نظراً لاختلاف معطيات العملية الحالية عن سابقتها. فالعلم والتقنية يتطوران تطوراً سريعاً، والمجتمع تتغير مطالبه، والمتعلم تختلف حاجاته، والتطبيق التربوي تتسع آفاقه وتتنوع أساليبه وطرائقه. لهذا، فإنه إذا ما حدث وطبقت خبرات سابقة دون مراعاة هذه المتغيرات الجديدة، فإنها تكون سبباً في إعاقة التخطيط عن تحقيق أهدافه.

رابعاً: معوقات إدارية:

أهمية الإدارة بالنسبة لإنجاز الأعمال وحسن توجيهها نحو تحقيق أهدافها أمر معروف، إذ بكفاءتها يتم التعاون والتنسيق بين العاملين، وتُحل المشكلات وتُذلل العقبات، ويرتفع مستوى الإنتاج. وأما إذا كانت تنقصها الكفاءة المطلوبة فإنها تزرع العقبات، وتُوجد المشكلات في طريق التقدم، وقد تزيد الموقف تعقيداً حيث تقصد الإصلاح، لأنها ــ بعدم كفاءتها ــ تتخذ قرارات غير مدروسة وربما على أسس خاطئة. ومهما كانت أسباب العجز الإداري فإنها ــ في نهاية المطاف ــ مُعوقة للإنجاز... ونعطي فيما يلي بعض الأمثلة لمعوقات تخطيط المناهج الدراسية، سببها إدارة التعليم أو إدارة المدرسة، أو إدارة عملية التخطيط.

من أخطر معوقات تخطيط المناهج التمسك الحاد بالروتين، إذ في كثير من الأحيان يحتاج الأمر إلى حلول غير تقليدية، فعلى سبيل المثال: إذا أمكن تدبير تكاليف

كتب المتعلمين وتم طبعها وبقي أن تنقل إلى المدرسة لتكون بين أيدي الطلاب وقد أزف الوقت وبدأت الدراسة. هنا محك لكفاءة الإدارة المدرسية والإدارة التعليمية معاً. فهل تُرسل الإدارة المعنية رسالة إلى إدارة النقل أو إدارة الحركة لكي تقوم هي الأخرى بإرسال رسالة أخرى إلى قسم التنفيذ حسبما يقضي الروتين، وبهذا يتأخر وصول الكتب إلى المدرسة أسبوعين أو ثلاثة ويكون تصرف الإدارة هذا معوّقاً، أم تتخطى الإدارة الروتين وتتخذ إجراءات للنقل الفوري للكتب، وتكون الإدارة بهذا مساعداً على النجاح؟

مثال آخر لتعويق الإدارة المدرسية لتطبيق المنهج الجديد نسوقه من مواقف تتعلق بوسائل تقنية التعليم. فهذه الوسائل تكون عادة عهدة أمين مخزن للمدرسة الذي يهمه ــ بالدرجة الأولى ــ بقاؤها في المستودع محافظة عليها أكثر من اهتمامه بفائدة الطلاب منها. لذلك، قد يقضي الروتين أنه إذا أراد معلم استعارتها فلا بد له من كتابة إيصال بتسلمها يقر فيه بحالتها الجيدة وصلاحها للاستعمال، إلى غير هذا مما يُبرئ ذمة أمين المستودع من أي عيب قد يلحق بالوسيلة. وفي هذا ضياع لوقت المعلم وإهدار لطاقته قد يتسبب في عزوف المعلم عن استخدام الوسيلة، وبخاصة إذا كان عليه أن يعيدها بنفسه بعد استعمالها، وإلا فإنه سوف يخالف تعليمات الروتين.

وتتفاقم الأمور، إذا جعل مدير المدرسة تداول العهدة المحفوظة في كتب مستودع المدرسة لا يتم إلا بأمر كتابي منه ــ وكثير منهم يفعلون ــ تمكيناً أكيداً للمحافظة على عهدة المدرسة التي يكون المدير مسؤولاً أمام الإدارة التعليمية. ولهذا، فإن تحريك أية وسيلة من وسائل التقنية أو غيرها يحتاج إلى أمر مباشر منه، فإذا خرج المدير لاجتماع خارج المدرسة، أو إذا كان في اجتماع مغلق داخل المدرسة فإن ما هو مصون بالمستودع يكون بعيد المنال، ومن ثم يتوقف عطاؤه.

أما سوء إدارة عملية التخطيط نفسها فإن تعويقها يكون أشد بحكم صلتها المباشرة به. من أمثلة هذا التعويق، عدم تنفيذ جهازها الإداري لقرارات جهازها الفني، إذ إن حسن سير العمل وتنظيمه يتوقف على كفاءة الاتصالات الإدارية بالأشخاص والمؤسسات والإدارات التعليمية. من أمثلة هذه الاتصالات، الاتصال بكل من الخبراء المشاركين في عملية التخطيط وأولياء الأمور وقيادات المجتمع ومديري المؤسسات

الاقتصادية والمدارس التي سوف يتم فيها التجريب ودور النشر لتأمين الكتب الدراسية ومؤلفي هذه الكتب والجهات التي تمد المدارس التجريبية بحاجتها، مثل وسائل تقنية التعلم ومواد النشاط المدرسي وأدواته وغيرها مما يتطلب حسن سير عملية تخطيط المنهج توافرها في الوقت المناسب.

وأهم من تنفيذ الاتصالات وغيرها من الأعمال الإدارية تخطيط الأعمال الإدارية تخطيطاً جيداً، وإيجاد إجراءات إدارية عالية الكفاءة في تنفيذها، بحيث تتم في سهولة ويسر في الوقت المناسب، وتنسيق كامل بين كل من مجالاتها ومراحلها والقائمين عليها.

ومن مهام الجانب الإداري في عملية تخطيط المنهج إعداد الميزانية الخاصة بها والإشراف على إنفاقها، وقد يحدث تغليب بند في الميزانية على آخر نتيجة للتحيز المهني أو الشخصي أو لنقص في الخبرة أو المعرفة، كأن يعنى بجانب الأجور والمكافآت على حساب إعداد الكتب الدراسية والمطبوعات، والتجهيزات أو يسقط بند من بنود الاتفاق مثل تعديل المباني التي قد تتطلبه عملية تخطيط المنهج، وقد يحدث أن يتم صرف الميزانية كلها في المراحل الأولى نتيجة لعدم الالتزام الدقيق بتوزيع الميزانية على فترات أو مراحل عملية التخطيط.

ومن العوقات الشائعة لعملية التطوير تفضيل العاملين في جوانبها الإدارية على العاملين في جوانبها الفنية في منح الحوافز أو غير ذلك، ففي كثير من الأحيان يضع الإداريون عقبات أمام المعنيين بالجوانب الفنية، إما لعدم تحديد مهماتهم الإدارية بدقة أو رغبة في السيطرة والتحكم أو إيثاراً للراحة أو لنقص في الكفاءة والخبرة، ومهما كانت الأسباب فإن عدم التوازن بين تأثير الفنيين والإداريين في عملية تخطيط المناهج يؤدي إلى خلل في سيرها.

ولنوضح ما سبق، نعطي مثالاً لمواقف قد يحدث فيها تفضيل الإداريين على الفنيين. من الأمثلة الواضحة لهذا، سرعة توافر حوافز الجهاز الإداري وتأخر حوافز أعضاء الجهاز الفني. مثال آخر، عدم توافر الأجهزة والأدوات في الوقت المناسب نظراً

لفشل الجهاز الإداري في اتخاذ الإجراءات المناسبة، أو تأخره في اتخاذها نتيجة لعدم فهمه لمراحل التخطيط وخطواته.

ومعوق خطير آخر لعملية تخطيط المنهج من النواحي الإدارية، هو أن التخطيط التربوي ــ ومنه تخطيط المناهج ــ لا يتأثر فقط بالقائمين على تنفيذه، ولكنه يتأثر أيضاً ــ وربما أكثر ــ بأسلوب إدارته. ففي البلدان التي تسود فيها مركزية الإدارة تكون وزارات التربية والتعليم هي مصدر جميع السلطات الإدارية والفنية وهي صاحبة الأمر والنهي فيما يطبق أو لا يطبق في إدارات التعليم والمدارس، أما المواطنون فليس لهم فرصة ــ ذات بال ــ للاشتراك في التخطيط للتعليم فضلاً عن تنفيذه في المدارس. وينتج عن هذا النمط الإداري مساوئ كثيرة تؤدي ــ ليس فقط إلى إيجاد معوقات شتى في طريق التخطيط التربوي بعامة، وتخطيط المناهج خاصة ــ ولكنها تؤدي إلى إيجاد مصادر لهذه المعوقات تنمو وتتضخم وتسري كالسرطان في مؤسسات التعليم الإدارية والفنية، وكلما تقادمت تمكنت من أن تصيب نظام التعليم بالعقم والوهن.

ويمكن تلخيص بعض المعوقات الناتجة عن مركزية الإدارة، فيما يلي:

١ ــ تكبيل التعليم بالبيروقراطية التي تمكن لروتين معوق.

٢ ــ عزل المجتمع ــ مؤسسات وأفراداً ــ عن العملية التعليمية بعامة عن تخطيط المناهج خاصة، ولنا أن نتصور ما يخسره التعليم من عدم تمكينه من الارتواء من هذه المصادر الثرة.

٣ ــ عزل المدرسة ــ وهي صاحبة رسالة التعليم والتنوير ــ عن الإسهام الفعال في التخطيط للعملية التعليمية وعن الابتكار في تنفيذها.

٤ ــ بالتقادم، تتعود قيادات المجتمع عدم الاهتمام بالتعليم ومشكلاته، وهذا يكرس عزلة المدرسة عن المجتمع ويفقدها فرصة ثمينة للاستفادة من التواصل مع قيادات المجتمع ومؤسساته.

٥ ــ عزل المدرسين والمديرين وغيرهم من أعضاء المجتمع المدرسي عن اتخاذ القرارات الخاصة بالمناهج؛ نظراً لتركيزها في الإدارة التعليمية العليا وحدها.

خامساً: معوقات اجتماعية:

المعوقات التي يمكن أن يتسبب فيها المجتمع لعملية تخطيط المناهج كثيرة من أهمها: أن كل فرد في المجتمع يتصور أنه يفهم في التعليم، وأن الكثيرين من المتعلمين يتصورون أنهم يستطيعون أن يعلّموا. لهذا نجدهم معظمهم يحاولون فرض آرائهم على القائمين بعملية تخطيط المناهج وتطويرها، وكثيراً ما نسمع من يقول: (حين كنا في المدارس كان يحدث كذا وكذا، فلماذا لا نطبقه وقد تخرج من هذا النظام أفذاذاً مثل فلان وفلان وفلان؟) ويذكر أسماء بعض قيادات المجتمع المشاهير.

وفي هذا الحال، من الصعب إقناع أصحاب هذا الرأي بغيره، فهو لا يقول نظريات ــ كما يقول القائمون على تخطيط المنهج ــ ولكنه يأتي بأمثلة حية من قيادات المجتمع. وفي غالب الأحيان، لا يمكن الأخذ برأي هؤلاء لأن الزمان قد تجاوز هذه الخبرات بمستحدثات في التعليم والتقنية وبالتغيرات في المجتمع والبيئة والمتعلم، وفي التربية نفسها. حينئذ قد يصبح هؤلا ضد المنهج الجديد ويتحدثون بذلك في محافلهم ويؤثرون سلبياً على أبنائهم من الطلاب، وينتج عن هذا معوقات لتطبيق المناهج الجديدة داخل المدرسة وفي المجتمع. وتكون المشكلة السابقة أكثر حدة وأشد أثراً، إذا كان أحد الداعين إلى توجيه المناهج الجديدة ــ وفق خبرته الشخصية ــ من رجال الإعلام.

إضافة إلى ما سبق، فإن الإعلام قد يضع عقبات حادة في طريق تخطيط المناهج الجديدة، ما لم يتفهم رجاله أهدافها وأسسها وأساليب تطبيقها وخطواتها. وفي كل الأحوال، يمكن أن يوظّف الإعلام إمكاناته الكبيرة في محاربة المناهج الجديدة. ولنا أن نتصور ما يمكن أن يحدث من تأثير على المجتمع لو أن إحدى الصحف اليومية تواصل هجومهاعلى تخطيط المنهج الجديد، وتلتقط ما يحدث فيها من مشكلات وتضخمها. ولنا أن نتصور ماذا يمكن أن يحدث في الرأي العام في البيئة المحلية، لو أن أحد مقدمي برامج الإذاعة أو التلفاز عقد سلسلة من الندوات عن مساوئ المناهج الجديدة، إذا خضع لرأي شخصية أو أشخاص أو هيئة مؤثرة في المجتمع. فإذا كان هوى هؤلاء مع المنهج الجديد هوّن الإعلام من الأخطاء، وإذا كان العكس هوّل الإعلام فيها. وفي كلا الحالين لا يخدم الإعلام تخطيط المنهج الجديد، وإنما يخدمه بأن يكون موقفه موضوعياً وملتزماً

الدقة في التعبير عن الحال. من أجل هذا فإن الكثيرين من القائمين على تخطيط المناهج، لا يحبذون إطلاع الإعلام على نتائج تطبيقها قبل نضجها.

واستعجال الإعلام لنتائج تطبيق المنهج الجديد يضع القائمين عليها تحت ضغط يربكهم. ويكون الموقف أكثر صعوبة إذا قارن الإعلام المنهج الجديد بنظيره في مجتمع أكثر تقدماً تتوافر له إمكانيات مادية وبشرية أفضل دون إشارة إلى هذه الإمكانات. بهذا يبدو المنهج الجديد أقل كفاءة وأقل فائدة. ولهذا أثره السيئ في عملية تخطيط المناهج.

ومن المؤثرات السلبية للإعلام عدم العناية بتخطيط المناهج، فلا يهتم بالتوعية بأهدافه وحاجاته وضرورة دعمه. ولا يسلط الأضواء على إنجازاته أولاً بأول، ولا يشيد بالمبرزين من العاملين فيه، إلى غير هذا من عوامل الدعم المعنوي وتثقيف المواطنين عن ضرورة تحديث التعليم بعامة والمناهج بخاصة.

وهناك مؤسسات اجتماعية أخرى قد تكون مصدراً لمعوقات تخطيط المناهج. أول هذه المؤسسات نقابات المعلمين وجمعياتهم. فإذا شعر المعلمون أن المنهج القادم سوف يمس بتفوقهم المهني أو مركزهم الأدبي أو نموهم الاقتصادي فإنهم قد يلجؤون إلى تحريك نقابتهم للعمل ضده. وكذلك الأمر بالنسبة للجميعات المهنية الأخرى مثل نقابة المهندسين، ونقابة العلميين، ونقابة الأطباء وغيرها من النقابات المهنية. فكل هذه المؤسسات يمكن أن تقف في وجه المناهج الجديدة إذا تصورت أنها لا تتمشى مع مصالح منسوبيها. وإذا أدرك مديرو المطابع ودور النشر التي تطبع كتب الدراسة وتنشرها أن المنهج القادم سوف يحرمهم من هذه المكاسب فقد يعملون على إعاقته أو إلغائه كلية. وكذلك الأمر بالنسبة للمؤسسات الاقتصادية إذا ما تصورت أنه يمس مصالح أفرادها وحقوقهم المكتسبة.

وقد يكون أولياء الأمور من معوقات تخطيط المنهج الدراسي الجديد، فإضافة إلى ما سبق ذكره من احتمال الرغبة في توجيه عملية التخطيط وفق منظورهم الخاص، فإن الخوف من المجهول والرغبة في توقي ما يحدث من مشكلات في المستقبل لأبنائهم، قد يدفع بعضهم إلى معارضة تخطيط منهج جديد. فعلى سبيل المثال، يود ولي أمر التلميذ

المتفوق أن يحافظ على تفوقه، وهو لا يدري إذا كان هذا التفوق سوف يتحقق في المنهج الجديد أم لا، ويخشى ولي أمر التلميذ المتخلف دراسياً أن يكون ابنه أكثر تخلفاً في المنهج الجديد. وقد ينظر ولي الأمر إلى تخطيط منهج جديد من خلال احتمال زيادة التكلفة المادية التي قد يتكلفها ابنه، وقد ينظر ولي الأمر إلى تخطيط منهج جديد من خلال قدرته على مساعدة ابنه في دراسته، فإذا تصور أن المنهج الجديد سوف يعجزه عن مساعدة ابنه، فإنه قد يعارضه. حدث هذا في عالمنا العربي بالنسبة لمناهج الرياضيات الحديثة والفيزياء الحديثة. فحين وجد الآباء أنفسهم عاجزين عن مساعدة أبنائهم في دراستهم للمناهج الجديدة هاجموها.

ومن بين معوقات تخطيط مناهج جديدة في المجتمع المشكلات الاجتماعية، ومن أهمها المشكلات الاقتصادية والأمية. فالمشكلات الاقتصادية تجعل الناس ينكبون على حل مشكلات حياتهم الأساسية مثل المأكل والمشرب والملبس والمركب، ويصرفون اهتمامهم عن مشكلات يعتبرونها آجلة، من أمثلتها ما يتعلق بالمناهج الدراسية. والأمية تجعل أفراد المجتمع غير قادرين على الإحساس بأهمية تخطيط مناهج جديدة أوتطويرها وفهم وظيفة هذا وأثره في حياتهم، ويكونون أرضاً خصبة للشائعات المغرضة. وإن أحسوا بأهمية المناهج فإنهم يعجزون عن الإسهام في تحسينها.

ومن معوقات التطوير أيضاً اتساع مساحة الدولة وصعوبة المواصلات والاتصالات في داخلها، ووجود اتجاهات اجتماعية فيها ضد التجديد التربوي. فإذا طالت خطوط المواصلات نتيجة لاتساع المساحة في مجتمع ما، وكانت التضاريس الجغرافية غير متجانسة ــ كأن تكون جبلية ــ فإن المواصلات ــ في هذا الحال ــ تكون صعبة وبطيئة، وفي هذا تعويق لمسيرة تخطيط المناهج وتطويرها.

أما الاتجاهات الاجتماعية، فإنها قد تكون من أشد العوامل إعاقة لتخطيط المناهج وتطويرها. هذا نظراً لأن تغيير الاتجاهات عملية بطيئة تحتاج إلى جهد كبير، ووقت طويل. مثال للاتجاهات السلبية ضد تخطيط المناهج وجود اتجاهات سالبة ضد التعليم الفني وضد الأعمال المهنية والحرفية في بعض البلدان مثل بلدان الخليج. لهذا، فإنه رغم المحاولات الدائبة والحوافز السخية التي يوفرها المسؤولون في هذه البلاد لتشجيع

الطلاب على الالتحاق بالتعليم الفني، فإن الطلاب لا يقبلون على ممارسة الأعمال الفنية والحرفية. ومن يلتحق منهم بالتعليم الفني لا يمارسه بعد تخرجه، ولكنه قد يعمل على إنشاء ورشة، ليحصل على دعم الدولة المخصص لكل من ينشئ ورشة للأعمال الفنية، ولكن يأتي بغيره ليعمل ونادراً ما يعمل بيده. وما هذا إلا نتيجة للاتجاهات السائدة في المجتمع ضد الأعمال الحرفية وعدم تشجيع تطوير المناهج في هذا الاتجاه.

سادساً: معوقات سياسية:

المعوقات السياسية ــ إن وجدت ــ تكون بالغة الأثر على تخطيط المناهج وتطويرها، وعلى العملية التعليمية كلها. من أهم هذه المعوقات عدم وجود سياسة طويلة الأمد للتخطيط التربوي عامة وتخطيط المناهج وتطويرها خاصة، خطة لا تتغير بتغير المسؤول عن التعليم، فإن غياب هذه السياسة يجعل تخطيط المناهج وتطويرها عرضة للإهمال أو التعطيل أو الإلغاء إذا ما تغير المسؤول الذي بدأه. ففي كثير من الأحيان قد يحاول المسؤول الجديد أن يبرهن أنه يصحح أخطاء وقعت، وأنه يبدأ تطويراً جديداً على أسس علمية سليمة. وفي سبيل تحقيق هذا، قد يهمل أو يلغي البرامج التربوية التي استحدثت في عهد سلفه، مرة بحجة أنها لا تتمشى مع قيم المجتمع ومرة بحجة أنها لا تساير التقدم المعاصر، وثالثة بحجة أنها لا تحتل الدرجة الأولى من الأهمية، وأن أموراً أكثر منها أهمية مهملة، ومن ثم فهي أولى بالاهتمام فيستبدل الثانية بالأولى. ومهما كانت الأسباب، فإن النتيجة هي ضياع مال الدولة وجهد علمائها وتعطيل مسيرتها التربوية، وما كان لهذا أن يحدث لو وجدت سياسة طويلة الأمد للتطوير التربوي يلتزم وزراء التربية والتعليم بتنفيذها بغض النظر على شخص الوزير. وبكل أسف فإن سياسة التخطيط التربوية طويلة الأجل ليست أسلوباً مستقراً. وهذا يعيق التقدم التربوي في هذه البلاد.

ومن المعوقات المهمة أيضاً اتخاذ القرارات الخاصة بالتعليم لتحقيق أهداف سياسية، كأن يُتخذ قرار بتخفيف المناهج أو شروط القبول في مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم إرضاء للطلاب وأولياء أمورهم أو تغطية لمشكلات أخرى مثل التخلف الاقتصادي أو التفكك الاجتماعي أو غيرها. ومن المعوقات الخطيرة فتح أبواب القبول

في التعليم النظري على حساب حاجة البلاد إلى الخبرات العملية بسبب قلة تكلفة التعليم النظري عنها في الكليات العملية، أو لإتاحة الفرصة لأكبر عدد ممكن للالتحاق بالجامعة إرضاء للجماهير. هذه كلها تسبب مشكلات تربوية وتعيق تقدم المجتمع.

ومن المعوقات السياسية ــ أيضاً ــ أن يتخذ المسؤول السياسي قراراً بتغيير نظام التعليم أو خططه أو مناهجه نقلاً عن دولة متقدمة، أو نتيجة لخبرة شخصية. كأن يزور المسؤول دولة متقدمة، ويرى آثار التقدم فيها فيقرر التحول إلى نظامها التعليمي أو تطبيق مناهجها دون دراسة علمية تجريبية تكشف عن مدى مناسبة هذا لقيم المجتمع وحاجاته ومرحلة تطوره، وملاءمته لقدرات المتعلمين ومتطلبات نموهم وتعديله بعد أن يوضع موضع التجريب قبل تطبيقه. فإذا تخطى القرار السياسي كل هذا أو بعضه فإنه يتسبب في إعاقة تخطيط المناهج والتخطيط التربوي على وجه العموم. وقد يتحيز المسؤول السياسي لنظام تعليمي معين، أو مناهج بذاتها بسبب سابق دراسته لها داخل بلاده أو خارجها، وتصوره أنها أفضل من المطبق حالياً، فيتخذ قراراً بتطبيقها دون أن تجري عليها الدارسات اللازمة. مثل هذه المواقف تكون من معوقات التخطيط العلمي للتعليم عموماً وتخطيط المناهج على وجه الخصوص، رغم توافر حسن النية فيها.

سابعاً: معوقات خاصة بالظروف الطارئة وعدم اتخاذ القرار في الوقت المناسب:

هناك ظروف تضطر صاحب القرار إلى تعطيل مناهج جديدة أو تطوير المناهج القديمة. من هذه الظروف الكوارث الطبيعية مثل الزلازل والأعاصير. فكما حدث في مصر عام ١٤١٣ هـ ــ ١٩٩٢ م حين تهدم الكثير من المدارس بسبب الزلازل وتعطلت الدراسة، ووُزِّع التلاميذ على مدارس أخرى فاضطربت مسيرة التربية و التعليم. وكما يُتوقع في مثل هذا الحال، فإن عناصر الخدمات التعليمية البشرية والمادية لا يمكنها تقديم عملية تعليمية تفي بمتطلبات التخطيط التربوي بعامة وتخطيط المناهج بخاصة.

ومن الظروف القاهرة أيضاً الحروب، فحين تفاجأ الدولة بحرب تفرض عليها يصبح السياسي مضطراً إلى اتخاذ قرارات تهيئ المجتمع لمواجهتها. فكما حدث نتيجة

للعدوان الثلاثي على مصر عام ١٩٥٦م، اضطر الساسة في مصر إلى تعطيل الدراسة وفتح المدارس للتدريب العسكري، وكان هذا سبباً في تعطيل التخطيط التربوي بعامة وتخطيط المناهج بخاصة وسير الدراسة على وجه العموم.

ويحتاج التخطيط التربوي إلى قرارات لا يمكن أن يتم إلا بها، وما لم تتخذ هذه القرارات في الوقت المناسب لا يمكن البدء فيه أو إنجازه بكفاءة. من أمثلة هذه القرارات قرار البدء في التطبيق التجريبي أو التعميم، وقرار اختيار المنطقة التي يبدأ فيها، وقرار اختيار المدارس التي سوف تكون ميداناً للتجريب، وقرار نقل بعض المدرسين والموجهين من مناطق أخرى إلى المنطقة التي يجري فيها التطبيق، وقرار تفويض القائمين على التطبيق وصلاحيات اتخاذ القرارات المتعلقة بها، وقرار تكوين مجموعة القائمين على التطبيق، وقرار الإجراءات الانتقالية إلى المنهج الجديد المراد تطبيقه، وقرار معادلة شهادة التخرج من المنهج الجديد، إلى غير هذه من القرارات والإجراءات التي لا يمكن اتخاذها إلا بواسطة جهة معينة لديها صلاحيات اتخاذ القرارات التي يكون تعطيلها أو تأخيرها عقبة في طريقة المنهج الجديد.

ثامناً: القصور في الاعتمادات المالية:

معوقات تخطيط المنهج الجديد الناتجة عن القصور في النواحي المالية كثيرة. فأي عمل يحتاج ــ إضافة إلى الطاقات البشرية المدربة ــ إلى الأموال التي توفر له ما يحتاجه. وإذا لم تتوافر الأموال بالقدر المناسب في الوقت المناسب، فإن هذا يكون سبباً في الحيلولة دون تحقيق العمل لأهدافه المرجوة.

ومن العوقات الأساسية التي تواجه عملية تخطيط المناهج عدم توافر حوافز للمشتركين فيها. فهي تحتاج إلى جهد كبير من العاملين فيها. وفي غالب الأحيان، يقتضي العمل فيها بذل الجهد صباحاً ومساءً: في التخطيط والتنفيذ والتقويم والمتابعة والإعلام عنها واستطلاع الآراء بشأنها في البيئة، وإعداد المواد التعليمية وغير هذه من الأعمال. وتحتاج إلى متفرغين للعمل فيها، وقد تحتاج إلى غير متفرغين. وكلتا الطائفتين ينبغي أن

يتوافر لهما الحوافز المناسبة التي تعوضهما عن العمل المسائي وربما الصباحي وعن الجهد الكبير الذي يبذل، وتكون دافعاً لبذل المزيد منه.

ومن المعوقات عدم توافر الميزانية اللازمة لعمل التعديلات المطلوبة في المباني، وتوفير الأثاث والمواد. فقد يحتاج تطبيق المنهج الجديد إلى توسعة في حجرات الدراسة، أو إيجاد صالات كبيرة تصلح للعروض المسرحية، أو إيجاد التسهيلات التي تساعد على تشغيل الأجهزة والأدوات، وقد يحتاج إلى أثاث جديد يناسب مرونة الحركة وتكوين تشكيلات متعددة لجلوس الطلاب، وقد يحتاج إلى شراء مواد مختلفة مثل الخشب والأسلاك والدهانات والأحماض، وغيرها مما قد يتطلبه تطبيق المنهج الجديد. وما لم يتوافر المال اللازم لإنجاز هذا كله، فإن عملية التطبيق لا تتم على الوجه المطلوب.

ومن المهم أن تتوافر الأجهزة، والأدوات ووسائل تقنية التعليم اللازمة لعملية التطبيق، مثل أجهزة التصوير، وأدوات الطباعة، والخرائط، والسبورات الضوئية والوبرية، وجهاز الإسقاط فوق الرأس، والحاسب الآلي، والتلفاز، والمذياع، والمسجل، والفيديو. ومن أمثلة ما لا يمكن أن تتم عملية التعليم والتعلم إلا بتوافره، الكتب الدراسية ودليل المعلم والمراجع والمواد الأخرى المساعدة، وإنشاء مكتبة تسد حاجات كل من الطالب والمعلم. وجميع ما سبق ذكره لا يمكن توافره إلا إذا توافرت له الميزانية المناسبة في الوقت المحدد. وعدم وجودها في الوقت المناسب يعيق تطبيق المناهج.

والمناشط المدرسية والتقويم والبحث والتجريب من المجالات التي لا غنى عنها في تطبيق المنهج الجديد، وتحتاج أيضاً إلى ميزانية لتنفيذها. فالمناشط المدرسية تحتاج إلى أدوات مثل لوازم الرحلات والمعسكرات والتجارب المعملية وأجهزة الكمبيوتر. والتقويم والبحث والتجريب في حاجة إلى الآلات الحاسبة والحاسب والأجهزة الأخرى المساعدة، كما يحتاج إلى كم هائل من المطبوعات وكل ذلك لا يتوافر إلا بتوافر ميزانية مناسبة لتطبيق المنهج الجديد.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الخامس

قضايا المنهج في عصر العولمة

المنهج التربوي والديمقراطية.

المنهج التربوي وقضية السلام.

المنهج التربوي والحرية.

المنهج التربوي والتكنولوجيا.

الفكر العربي الوحدوي ... من عصر النهضة إلى العولمة.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

قضايا المنهج في عصر العولمة

أثارت العولمة قضايا متعددة في جميع المجالات، وفيما يتعلق بتصميم المنهج وبنائه لعل أهم القضايا التي أثارتها العولمة تتجلى بما يلي:

- المنهج التربوي والديمقراطية.
- المنهج التربوي وقضية السلام.
- المنهج التربوي والحرية.
- المنهج التربوي والتكنولوجيا.
- الفكر العربي الوحدوي: انتشاره وتعميقه.

وفيما يلي عرض لهذه القضايا، ومناقشة لها، يحتاجها العاملون بالمنهج، ودارسوه، عاجلاً أم آجلاً.

أولاً: المنهج التربوي والديمقراطية:

أكدت التربية الحديثة أهمية الأخذ بمفهوم الديمقراطية في المنهج، وذلك على أساس أن المناهج الدراسية أياً كان نوعها يجب أن يكون لها دور في بناء الإنسان. ولن يتحقق هذا الدور بمنأى عن الديمقراطية. لذا، فإن الممارسات الديمقراطية، سواء أكانت اقتصادية أو اجتماعية أو سياسية أو دينية، التي يقرها المجتمع ويرجوها، ينبغي أن تنعكس من خلال المواد الدراسية التي يتضمنها المنهج. والممارسات داخل المدرسة وخارجها يجب أن تعبر عن مفهوم الديمقراطية الذي يؤثر في بناء الفرد فكراً ووجداناً وسلوكاً.

وتقوم الديمقراطية على الأسس والقواعد التالية: (مورفيت، جونز، ربلر)

- ليست القيادة مقصورة على أولئك الذين يشغلون مناصب مرموقة في الهيئة المتصورة.
- إن العلاقات الإنسانية الطيبة عامل أساسي في تجميع الإنتاج ومواجهة حاجات كل عضو من أعضاء المجموعة.

ـ المسؤولية يمكن أن يتقاسمها عدد من الناس.

ـ كل من يتأثر بنتائج برنامج ما أو سياسة بعينها يجب أن يشارك في اتخاذ القرارات ذات الصلة بهذا البرنامج أو هذه السياسة.

ـ يحس الفرد بالأمن عندما تكون الظروف التي تحيط به فعالة نشطة تدعوه إلى أن يتقاسم مع غيره مسؤولية إصدار القرارات.

ـ وحدة الهدف تتحقق عن طريق إجماع الرأي والولاء للمجموعة.

ـ الحد الأعلى من الإنتاج يتحقق في جو يخلو من الخوف.

ـ إن الهيئة العامة التي تضم الرؤساء والمرؤوسين ينبغي أن تستخدم أصلاً لغرض تقسيم العمل وتنفيذ السياسات والخطط التي تضعها الجماعة.

ـ إن الفرد في المنظمة لا يعتبر سلعة استهلاكية، بل أن الهدف الأول والأخير لأية منظمة هو تهيئة احتياجات الأفراد في مجتمع إنساني.

ـ التقييم مسؤولية جماعية.

تأسيساً على ما تقدم، ينبغي أخذ الأمور التالية في الاعتبار عند تصميم المنهج وبنائه:

١ ـ يحتاج الفرد إلى فهم حقوقه وإدراك واجباته نحو المجتمع الديمقراطي. لذا يجب أن يكون على قدر كبير من النشاط والكفاية في تأدية واجباته باعتباره عضواً في مجتمعه وفي الوقت نفسه مواطناً في الدولة، كما لا بد أن يكون على دراية بأمور العالم وشعوبه.

٢ ـ من الدعائم القوية لنظامنا الديمقراطي إيماننا بحق التعليم لجميع الناشئين. واليوم نرى أن نسبة من يتعلمون بالمدارس ويتخرجون فيها أعلى من أي وقت مضى. غير أن هذا من شأنه طبعاً أن يؤدي بنا إلى مشكلات أخرى فنظراً للأعداد المتزايدة من التلاميذ، وبما أننا نحاول أن نعلم كل فرد، أصبح من الصعوبة بمكان أن ننسى الحقيقة الهامة وهي أننا يجب أن نبحث دوماً عن التلاميذ الموهوبين ونشجعهم على

العمل ونشحذ ملكاتهم. وإذا لم نفعل هذا فلن يتم الكثير منهم تعليمهم على الوجه الأكمل. (فولسون: ١٩٥٨).

٣ ــ إن الفكرة الساذجة عن المساواة، تلك الفكرة التي تدعو باسم الديمقراطية إلى تقرير نفس القدر من التعليم لجميع الأفراد، أخذت الآن تخلي مكانها لديمقراطية أخرى أكثر صدقاً وأشد واقعية وتنادي بأن يكفل التعليم لكل فرد الوصول بطاقاته الطبيعية إلى أقصى حد ممكن.

والسؤال:

ماذا عن ديمقراطية المنهج؟

قام (كمال نجيب) بعمل ورقة بحثية موضوعها (الديمقراطية والمنهج)، وخلص فيها إلى النتائج التالية:

١ ــ إن محتوى المواد الدراسية ليس محايداً كما يعتقد رجال التربية التقليديون، بل مثقل بالمعاني الاجتماعية والسياسية، فلا مغزى البتة للتمييز بين المعرفة المدرسية والمحتوى الإيديولوجي لها. وعلى ذلك ليس من المنطقي تقويم هذه المعرفة بالاعتماد على مجرد المعايير المحايدة.

٢ ــ يشير التحليل الاجتماعي والسياسي للمعاني المتضمنة في المعرفة المدرسية إلى قيام الفئات الاجتماعية صاحبة الثروة والسلطة بإضفاء الشرعية على وجهات نظرها ومبادئها، ويعني ذلك تعرض التلاميذ لأفكار ومعارف تخدم في إضفاء الشرعية على النظام الاجتماعي الحالي.

٣ ــ تعمل المناهج على دعم التقسيم الاجتماعي للعمل وتفرزه وتؤدي بذلك دوراً تربوياً هاماً في توليد الظروف الموائمة لاستمرار عدم التكافؤ الاجتماعي، وأكثر من ذلك فهي تلعب دوراً هاماً في حرمان الفئات المقهورة من أنواع الوعي اللازمة للكشف عن طبيعة النظام الاجتماعي الطبقي.

أما بالنسبة لدور المنهج التربوي لتحقيق الديمقراطية كأسلوب ونظام للحكم، وإرساء قواعد الديمقراطية كمنهج حياتي يتم على أساس تحديد العلاقة بين الفرد

والسلطة من جهة، ووضع أصول الممارسات التي ينبغي أن تقوم عليها العلاقات المتشابكة بين الأفرد من جهة أخرى، فيتمثل في الآتي:

١ ــ بالنسبة للمشاركة الإيجابية للإنسان في تحديد أنسب الوسائل والأساليب للعلاقة بينه وبين السلطة الحاكمة حيث تكون فعالة وتبادلية التأثير، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية:

* إن كان الدستور مصدر التشريعات، وقد وضع في الأصل من أجل تحديد العلاقة بين الناس والسلطة حيث يعرف كل فرد حقوقه فيطالب بها، وأن يعرف واجباته فيؤديها. ويعني ذلك أن جميع نصوص الدستور، بما يندرج تحت مظلته من قوانين، قد وضعت من أجل حماية حقوق الإنسان.

* ينبغي أن يتضمن المنهج بعض النصوص القانونية كما جاءت بالدستور، ليتعلمها التلاميذ بهدف توثيق العلاقة بينهم وبين السلطة على أي مستوى من المستويات (إدارة المدرسة، السلطة المحلية، السلطة المركزية، السلطة العليا الحاكمة).

* ينبغي أن يركز المنهج على البنود التي جاءت بالدستور، التي تؤكد على حق الإنسان في التعبير عن ذاته من خلال القنوات الرسمية والشرعية، وبذا لا تنتهك حرمة الحرية تحت ادعاءات زائفة أو باطلة، فحدود حرية الفرد تنتهي تماماً إذا تعارضت مع حدود حرية الآخرين.

* ينبغي أن يلقي المنهج الضوء على التشريعات القانونية التي جاءت من أجل احترام إنسانية الإنسان، والمحافظة على وجوده، وضمان الحياة الكريمة له حتى لا يكون عبداً ذليلاً من أجل لقمة العيش، شرط أن يؤدي الإنسان الواجبات التي عليه كاملة، وأن يعرف الحدود الفاصلة بينه وبين الآخرين، حتى لا تتداخل المواقع والاختصاصات، فيختلط بذلك الحابل بالنابل تحت دعاوى وفتاوى أصبحت لا تناسب ظروف العصر وتحت ادعاءات أثبت الواقع الفعلي فشلها وعدم جدواها.

٢ ــ بالنسبة للقواعد التي يقوم عليها الاقتصاد الحر، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية:

* فشلت التشريعات الاقتصادية الموجهة التي قامت على أساس التأميم وملكية الدولة لأساليب الإنتاج.

* يقوم الاقتصاد الحر على أساس العرض والطلب، وعلى أساس المنافسة.

* قد ينحرف الاقتصاد الحر إذا تآمر المنتجون عن طريق التكاتف والتضامن فيما بينهم ضد مصلحة المستهلك، لذا ينبغي وضع المؤسسات الإنتاجية تحت إشراف الدولة.

* إذ قل المعروض السلعي عن المطلوب يحدث التضخم، وإذا زاد المعروض السلعي عن المطلوب يحدث الكساد والركود.

* الإنسان العاقل هو من يدرك أهمية العمل الخاص وأهمية العمل التعاوني كقيمتين مهمتين في ترسيخ أسس متينة للاقتصاد القومي وفي رفع مستوى معيشة الأفراد. وليس من الضرورة أن يكون العمل التعاوني العمل في القطاع العام فقط، إذ يمكن للأفراد بالتعاون فيما بينهم إقامة المشروعات المنتجة، ويمكن أن يتعاون الأفراد مع الحكومة عن طريق الخصخصة في إنشاء العديد من المشروعات الصناعية الضخمة.

* الإنسان العاقل هو من يحدد احتياجاته الحياتية فعلاً، فلا يغل يده تماماً، ولا يبذر فيما لا حاجة له. أيضاً، الإنسان العاقل هو الذي يستطيع أن يصرف النظر لبعض الوقت عن بعض السلع إذا شعر مغالاة لا مبرر لها في أسعارها، وبذا تستقيم الأمور وتعود السلع إلى أسعارها الطبيعية وغير المفتعلة. كذلك، الإنسان العاقل هو من يرفض تقليد الأنماط الاستهلاكية الشاذة، ويتخلى تماماً عن السلع الكمالية أو ذات الطابع الرفاهي طالما أن إمكاناته لا تسمح بذلك. وأخيراً، الإنسان العاقل من يفكر في احتياجاته الفعلية، فلا يقرر الشراء بسبب قوة الدعاية وجاذبية الإعلانات عن السلع.

٣ ــ بالنسبة للحرية في التعبير عن الرأي، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية:

* ليس التعبير عن الرأي مجرد الصياح بصوت أعلى من صوت الآخرين.

أو فاقد الأهلية أو غائباً عن الوعي. والفنان يتحدث بلغة يفهمها الناس في كل زمان ومكان.

* لغة الفنون، حتى وإن كانت غير مكتوبة أو غير منطوقة بكلمات أحياناً، فإنها لغة عالمية. ويمكن لهذه اللغة أن تسبق عصرها، وأن تتنبأ بأحداث مقبلة، وأن تفجر الثورة في قلوب الناس، وأن يكون لها فعل السحر في قبول أو رفض العديد من الأمور. لذا، فإن الفنان ليس كبقية الأفراد العاديين، وإنما يفعل ما لا يستطيع غيره أن يقوم به.

* أخيراً، إن لغة الفنون الراقية السامية بمثابة غذاء للعقول القوية القادرة والنفوس السوية الصحيحة. وإذا لم تكن هذه اللغة كذلك، فلا يمكن انتسابها بأية صلة للفنون.

٥ ــ بالنسبة للتعاون بين الأفراد بعضهم البعض وبينهم وبين السلطة الحاكمة، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية:

* لا يمكن للإنسان في وقتنا الحالي أن يكون بمعزل عن الآخرين، أو يعيش بعيداً عنهم ويقطع صلته بهم.

* في ظل تعقد ظروف الحياة وتشابكها، لا يمكن للإنسان أن يقابل الحياة دون معاونة أو مساعدة الآخرين له، ومساعدته ومعاونته للآخرين.

* التعاون قيمة سماوية أقرتها وحضت على ممارستها جميع الأديان السماوية والمذاهب الوضعية وفرضتها على الإنسان الذي يريد أن يحقق النجاح في الدنيا والآخرة.

* إذا كان التعاون بين الأفراد فيما بينهم مطلوب، فإن تعاون الناس مع السلطة واجب مقدس من أجل بناء الوطن، وإن كانت السلطة غير مسؤولة أوظالمة، لأن الأصل في الموضوع والباقي هو الوطن، أما السلطة الحاكمة فلها رجالها وزمانها اللذين سوف ينتهيا عاجلاً أو آجلاً.

* في ظل المفهوم الصحيح للتعاون، تنتفي تماماً المصلحة الشخصية، وتتفاعل اهتمامات جميع الأفراد لتتصهر في بوتقة المصلحة العامة للمجتمع.

* يتم تدعيم التعاون وتحقيقه إذا كان لأفراد الجماعة الواحدة أهداف مشتركة، وإذا اتسقت مصالحهم، قويت العلاقات والروابط بينهم.

* بالنسبة للتعاون بين الناس والسلطة، فإمكانية تحقيقه يتوقف على جدية السلطة واهتمامها في رعاية مصالح الناس، وفي حمايتهم وحفظ حقوقهم.

* اكتساب مهارات التعاون، يسهم في إدراك أهمية التعاون في الحياة، والإيمان بقيمته، علماً أن بعض مواقف الحياة تتطلب التنافس كما أن بعضها الآخر تتطلب التعاون.

* التنافس كقيمة ليس بالضرورة أن تكون على طرف نقيض من التعاون كقيمة، إذ ربما يسهم التكامل بين التنافس والتعاون في تحقيق الأعمال العظيمة. بمعنى، عندما تتعاون مجموعة من الناس من أجل تنفيذ مشروع بعينه، وتتنافس أفراد هذه المجموعة من أجل تحقيق أكبر منفعة وفائدة من المشروع، فإن كل فرد يقدم أحسن ما لديه ويبذل أقصى جهده من أجل المصلحة العامة.

٦ ــ بالنسبة لاحترام العمل كقيمة حياتية، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية:

* لا يمكن الفصل بين النظرية وتطبيقاتها، إذ أن التفكير النظري لا يمكن أن يكون أبداً أسمى وأعلى شأناً من الممارسة العملية، كما أن المعرفة النظرية القائمة على التأمل والإلهام لا ترقى بأي حال من الأحوال عن الخبرة العملية والأعمال اليدوية. لذا ينبغي توثيق العلاقة بين الجانبين: النظري والعملي، فكلاهما يكمل الآخر.

* تتحدد القيمة المعنوية للإنسان في المجتمعات الواعية بما ينجزه من أعمال جادة ونافعة. أما في المجتمعات النامية، فيكون الحكم على الإنسان أحياناً بوضعه الاجتماعي والمادي.

* ليس من الضروري أن يعمل الإنسان في مجال التخصص نفسه الذي تخرج فيه من المدرسة أو الجامعة، ولكن من المهم أن يجد فرصة حقيقية لعمل نافع يكفل له حياة كريمة.

* لا يستفيد الإنسان من تعليمه الثانوي والجامعي في المجال الذي يعمل فيه في المستقبل ــ حتى ولو كان في مجال تخصصه الدقيق ــ بأكثر من ٢٥% مما تعلمه، أما الباقي فيكتسبه عن طريق الخبرة المباشرة بالمجال الذي سوف يعمل فيه.

* في المجتمعات المتقدمة، يكون لأي عمل في أي مجال قيمة معنوية، وترتبط هذه القيمة بقيمة الإنسان نفسه التي تقدرها تلك المجتمعات. أما في المجتمعات النامية، فيحرص الإنسان على الحصول على شهادة عالية تضمن له مركزاً مرموقاً في المجتمع، وخاصة أن الأعمال اليدوية والحرفية ينظر إليها نظرة متدنية في المجتمعات النامية.

* التركيز على المواد والدراسات التي تعمل على تدريب العقل وشحذه، لا يعني أبداً إهمال النشاط العملي والجوانب التطبيقية، مع مراعاة أهمية الدور الذي يمكن أن تقوم به المدرسة في الإعداد المهني والحرفي لأن هذا الدور هو الذي يربط بين الجانبين: النظري والعملي لجوانب المعرفة المختلفة.

* من خصائص العمل في المجتمعات الديمقراطية، أنه عمل إنتاجي، وغير استغلالي، وتعاوني، وعلمي، ويقوم في الأصل على احترام إنسانية الإنسان، وتقدير جهود العاملين في ميادين الإنتاج والخدمات.

* إن العمل هدف نبيل، لذا فإن الحصول على فرصة عمل أمر مهم وضروري بالنسبة للإنسان، ولكن معرفته بطبيعة هذا العمل هي الأجدى والأكثر نفعاً بالنسبة له كي يمارس العمل بنجاح ويتقنه، لأنه سوف يعرف بعض الأمور ذات العلاقة المباشرة بالعمل، كالتمويل والعمالة، وحدود الإنتاج، والتسويق، وعلاقة هذا العمل وارتباطه ببقية الأعمال الأخرى الموجودة بالمجتمع. وسوف يعرف مدى مناسبة هذا العمل له

وفقاً لميوله واستعداداته، وتبعاً لقدراته الذهنية والعملية، وبذا يستطيع الحكم على إمكانية قبوله أو الاستمرار فيه بعد ذلك.

٧ ــ بالنسبة لاكتساب التفكير العلمي، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية:

الإنسان الذي يفكر تفكيراً علمياً، تكون نظرته للأمور موضوعية، وحكمه على الأشياء عقلانياً، ولا يكون للتحيز والهوى مكاناً في عقله أو قلبه.

* التفكير العلمي المنبثق من العقل، لا يلغي قبول بعض الأمور والتسليم بها عاطفياً ووجدانياً وذلك مثل الأحكام الدينية، والانتماء للوطن، وحقوق الأخوة والصداقة، .. إلخ.

الطريقة العلمية للتفكير تسمح للإنسان بالتعديل والمرونة في إصدار الأحكام إذا ثبت له شك في أمرها أو صعوبة تحقيقها. فالحقائق العلمية ذاتها قابلة للتعديل والتبديل والتغيير وفقاً لما يثبته أو ما يظهره التطور الطبيعي في النظريات العلمية، ووفقاً للإنجازات التقنية المتقدمة.

* يحرر التفكير العلمي الإنسان من سلطان الغيبيات، ويجعله يرفض قبول الخرافات، ويناقش التقاليد والمعتقدات التي لا تستند على أساس عقلاني أو موضوعي.

* يسهم التفكير العلمي في إكساب الإنسان أنسب الوسائل لمواجهة المشكلات الحياتية التي يمكن أن يصادفها في تعامله اليومي مع الآخرين، وفي إدراكه للتغيرات الاجتماعية والثقافة والاقتصادية والسياسية التي تحدث من حوله، وفي معرفة أسباب تغير الجوانب المادية الثقافية بسرعة أكبر من تغير الجوانب الثقافية، إذ أن الأولى ترتبط بمنتوجات العلم وإفرازات التكنولوجيا بينما ترتبط الثانية بالتقاليد والقيم والعقائد السائدة والمتوارثة.

* أيضاً، يكون للتفكير العلمي دوره الفعال في تنمية الاتجاهات السليمة نحو قبول ظاهرة التغير الثقافي، وإدراك أنه لا توجد حقيقة لها صفة الثبات غير حقيقة التغير والتغيير.

* أيضاً، للتفكير العلمي دوره المهم في تزويد الإنسان بالمهارات والاتجاهات التي تجعل منه عاملاً من عوامل التجديد الثقافي والتقدم الاجتماعي، وركيزة من الركائز التي تدعو لفرز وغربلة التراث الثقافي والتي تعمل على التطلع على الثقافات الأخرى والانفتاح على العالم الخارجي.

يمكن أن نميز بين الأنماط التالية للتفكير العلمي:

ـ التفكير الدقيق الخاص بإكساب الإنسان المهارة في حل ما يواجهه من مواقف، وفي التعبير عن أفكاره وآرائه بحرية.

ـ التفكير التأملي الخاص بتحليل الموقف إلى عناصره الأولية المختلفة، والبحث عن العلاقات الداخلية والمتداخلة بين هذه العناصر.

ـ التفكير الاستقرائي الخاص باستنتاج قاعدة عامة من عدة حالات خاصة.

ـ التفكير الاستدلالي الذي يعتمد على المنطق، وذلك عن طريق توضيح أن كل خطوة من خطوات التفكير الاستدلالي لا بد وأن تكون مدعمة بقضية صحيحة.

٨ ـ بالنسبة لاكتساب القيم، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية:

* لكل إنسان قيمته الخاصة به، بشرط أن تتوافق هذه القيم مع القيم النبيلة والصحيحة السائدة في المجتمع.

* في عصور الضعف والانهزامية لأي مجتمع من المجتمعات، ربما تسود بعض القيم الهابطة وكأنها هي الأمثل والأفضل التي يجب الأخذ بها والاحتذاء بهداها. وبالرغم من ذلك، ينبغي على الإنسان العاقل السوي ألا ينهزم داخلياً أمام القيم الهابطة، ويتمسك بالقيم الصحيحة حتى وإن واجه بعض الصعوبات والمتاعب في سبيل ذلك.

اكتساب الإنسان للتفكير العلمي يساعده في تحديد القيم السوية التي ينبغي أن يأخذ بها، ويؤمن بأهميتها وجدواها في تحديد أسلوب حياته الخاصة وفي نمط التفاعل والتعامل مع الأخرين، لذا توجد علاقة وثيقة الصلة بين تفكير الإنسان والقيم المترسبة في عقله ووجدانه.

* لا يمكن إكساب القيم عن طريق القهر والقسر بالنسبة للإنسان الواعي والعاقل الذي يستطيع أن يميز بين الخير والشر، وبين الصحيح والخطأ، وبين الثمين والغث، ولكن يمكن تحقيق ذلك للأطفال وغير مكتملي النضج العقلي.

* إذا استطاعت قوة أو سلطة ما أن تغرس قيماً بعينها في وجدان بعض الناس، استطاعت أن تسيطر عليهم، وتجعلهم أداة طيعة لتحقيق توجهاتها ولتنفيذ مقاصدها.

* توجد علاقة وثيقة الصلة بين القيم والاتجاهات. فالقيمة منهج حياتي يترسب في ضمير ووجدان وعقل الإنسان، لذا فإنها تحدد اتجاهاته إيجاباً أو سلباً نحو الآخرين، ونحو الأمور المادية والمعنوية التي يتعامل معها أو يحتك بها.

* الإنسان وحدة كاملة متكاملة لا تتجزأ جوانبها المختلفة، وبالتالي فإن القيم التي يؤمن بها الإنسان العاقل النبيل والمتزن انفعالياً، ينبغي أن تكون وحدة واحدة لا تتجزأ، مهما كانت طبيعة المواقف التي يتعرض لها والتي تظهر فيها هذه القيم أو تتفاعل معها كردود أفعال لها.

* في المقابل، إذا كانت القيم التي يؤمن أو ينادي الإنسان بها ليست لها صفة الثبات نحو الأمور الثابتة المستقرة التي ظهر صدقها وثبت سلامتها، أو إذا تغيرت تلك القيم بتغير ظروف الزمان والمكان، يمكن وصف هذا الإنسان بأنه انتهازي أو وصولي، وليست له أساساً أية قيم سامية ونبيلة، ويكون شأنه شأن القاتل أو السارق، بل يكون أحياناً أخطر وأسوأ منهما.

٩ ــ بالنسبة للمساواة بين الأفراد، ينبغي أن يبرز المنهج الأمور التالية:

* جميع الأفراد متساوون في الحقوق والواجبات أمام القانون.

* الرجل والمرأة لهما نفس الحقوق، وعليهما نفس الالتزامات.

* يكفل القانون نفس المستوى من الحماية للناس مهما كانت انتماءاتهم الحزبية وأيديولوجياتهم، ومهما كان لونهم أو عقيدتهم أو دينهم أو توجهاتهم الإنسانية.

* لا تعني المساواة بين الأفراد التقاعس أو عدم الجدية في العمل، وإنما تعني تطبيق مبدأ الثواب والعقاب على من يصيب أو من يخطئ ويهمل.

* بالرغم من أن مبدأ المساواة بين التلاميذ يتيح لهم نفس الفرص التعليمية، فإنه ينبغي مراعاة الأمور التالية:

ـ يكمل المتعلم تعليمه حتى النهاية طالما أن قدراته الذهنية تسمح له بذلك.

ـ الطالب المتعثر دراسياً عليه أن يتحمل تكلفة ومصاريف تعليمه بالكامل.

ـ إسهامات المتعلمين القادرين في تكلفة ومصاريف التعليم واجبة ولازمة، بشرط تحقيق ذلك دون ضغط عليهم، ودون أن يكون لهم امتيازات خاصة عن الآخرين.

ـ التعليم الإعدادي المهني أو التعليم الثانوي الفني ليس أقل شأناً من التعليم الأساسي أو التعليم الثانوي العام، لذا ينبغي القبول في التعليم الإعدادي المهني وفي التعليم الثانوي على أساس المجموع المرتفع في الدرجات، بشرط أن تكفل الدولة للتلاميذ الملتحقين بهذا النوع من التعليم إكمال دراساتهم العالية أو التعيين الفوري بعد الحصول على شهاداتهم.

ـ تخصيص فصول للتلاميذ الفائقين ورعايتهم صحياً ونفسياً واجتماعياً ودراسياً.

ثانياً: المنهج التربوي وقضية السلام:

إن تحقيق السلام للإنسان كمطلب اقتصادي يحتاج إلى بنية أساسية من أفراد ومؤسسات تدرك الأدوار المطلوبة منها، وتملك في الوقت نفسه طاقة العمل بلا ذاتية مرفوضة وتتميز بالقيم الخلقية السامية.

ما أبعاد الدور الذي يمكن أن تقوم به التربية من أجل تحقيق السلام للإنسان؟

إن الدعوة إلى السلام وحل الصراعات المحتدمة هو إحدى تحديات القرن الحادي والعشرين. وتأتي بيداغوجيا السلام لتعني تقديم مناهج تربوية تهدف إلى تنمية وجدانيات الفرد لتكوين سلام داخلي مع نفسه، ولتتكون لديه القدرة والشجاعة على التصالح مع أخيه الإنسان بقصد تكوين علاقات طبيعية بين الشعوب بحيث تكون خالية من الصراعات والعنف والعدوانية بقدر المستطاع.

ولعل الدعوة السابقة قد تبدو صعبة المنال بالنظر لما يسود العالم حالياً من مشكلات وترسيبات خلقتها ظروف تاريخية وحقب استعمارية.

ومما لا شك فيه أن التطور العلمي المتسارع، والتقدم التكنولوجي المتباعد، والتنافس التجاري، والشد والجذب الاقتصادي، قد ألقت بظلالها ومؤثراتها على الصراعات العنيفة التي يشهدها العالم الآن، سواء أكان ذلك على المستوى: الإقليمي أم العالمي.

وجدير بالذكر أن الدعوة إلى السلام ليعم أركان العالم لم تقتصر فقط على السياسيين والفلاسفة، بل إن التربويين منذ الزمن القديم كانت لهم جهودهم المخلصة في هذا المضمار، ودعوا إلى السلام بإلحاح، ودون كلل أو ملل.

(والحقيقة، يمكننا أن نقر ــ بدرجة يقينية ــ أن التربية في أهدافها هي دعوة إلى الحياة والحياة في جوهرها هي السلام مع الذات والسلام مع الآخرين، والسلام مع البيئة المادية والبشرية). ونسب إلى (كومنيوس Comenius) قوله في القرن السابع عشر: إن التربية تقود الإنسان إلى أن يضع حياته الشخصية والاجتماعية في المسار الصحيح، وأن ترشده لاتجاه تحقيق قانون البشرية كقانون للسلام.

كما أن التربية من أجل السلام تتراوح في مداها بين التربية من أجل السلام بين الدول وبين الشعوب إلى الأفراد فيما بينهم داخل الجماعة الواحدة أو الأسرة الواحدة، وأخيراً إلى الإنسان نفسه لينعم بالسلام مع ذاته. وأيضاً مع جميع قطاعات الأمة.

تأسيساً على ما تقدم، يمكن تلخيص دور التربية في تحقيق السلام بالنسبة للإنسان في الآتي:

إذا أخذنا في الاعتبار أن المواطنة باتت الآن على المستويين: المحلي والعالمي، فذلك يعني أننا نعيش في مجتمع دولي تتعاون فيه الأمم فيما بينها من أجل رفاهية وسلام الإنسان، دون أن تتخلى أية أمة من الأمم عن سيادتها واستقلالها وحريتها في إصدار القرارات لأمة أخرى أقوى أو أعظم، مع مراعاة أن المجتمع الدولي تتوازن فيه الآمال والطموحات بين الإمكانات الفعلية والحدود الحقيقية.

تأسيساً على ما تقدم، يتمثل دور التربية في تكوين المجتمع الدولي، أو على أقل تقدير في تثبيت أركانه، في مد التلاميذ بالطرق والأساليب التي من خلالها يستطيع كل تلميذ المعيشة مع جيرانه المحليين، ويقدر على التآلف مع جيرانه الخارجيين في المجتمع الدولي وثيق الصلة والارتباط.

وتتمثل أهم الطرق والأساليب التي تحقق المطلب السابق في الآتي:

* وضع التلميذ في مواقف تفاعلية حقيقية يدرك من خلالها أهمية الانتماء لوطنه، فيشعر بالفخر والاعتزاز بكفاحه على مر العصور، ويعرف قيمة الجهود المبذولة وضرورتها لرفع مستوى معيشة الفرد ومحاولة الوصول إلى مستوى الرفاهية.

* تعريف التلميذ أن الكرة الأرضية باتت أرض مشتركة لجميع أجناس البشر مهما اختلفت ألوانهم ومعتقداتهم وأديانهم، والعالم سينكمش أكثر وأكثر مما هو عليه الآن بسبب التطور المتزايد والمتسارع في أساليب النقل والمواصلات من جهة، وبسبب الحركات التقدمية التحررية التي ألغت الفروقات بين الناس من جهة أخرى.

* تعريف التلميذ أننا نعيش في عالم تحكمه وتتحكم فيه مجموعة من المثل والقيم والأهداف والمبادئ الدولية المشتركة.

* إلقاء الضوء على النجاح الذي أحرزه المجتمع الدولي في ترجمة بعض الاهتمامات المشتركة إلى عمل واقعي فعلي في مجالات: رعاية الطفولة والصحة، والزراعة، والصناعة، والاستخدامات السلمية للطاقة الذرية، ونبذ فكرة الحرب والدعوة إلى سلام شامل تلتزم به جميع دول العالم.

* إبراز الدور الهائل الذي لعبته وسائل الاتصال الجماهيرية، والمعاهدات التجارية والتشريعات الاقتصادية الدولية في تنمية الصلات والأعمال والاهتمامات المشتركة بين سكان العالم من جهة، وفي إقامة جسور ممتدة من العلاقات القوية بين الدول من جهة أخرى.

المنهج التربوي وثقافة السلام:

بادئ ذي بدء، ينبغي أن نقرر أن التغني بثقافة السلام على المستويين: الفردي والجمعي، وعلى المستويين: التشريعي والتنفيذي، دون تأكيدها بأفعال جادة، ودون تعضيدها بأعمال فريدة، ودون مساندتها بممارسات واضحة، ودون التضحية في سبيل تحقيقها بالغالي والثمين، ودون أن تكون لها فلسفة عميقة راسخة تنبثق أساساً من احتياجات الإنسان نفسه في أن ينعم بأمنه وأمانه في حدود الشرعية التي تحمي حقوقه وحقوق الآخرين، تكون ثقافة السلام مجرد كلمات جوفاء لا معنى لها أو دلالة.

وفي المقابل، علينا أن نقرر أن ثقافة العنف الآن باتت واضحة المعالم ولها هويتها وفلسفتها، لدرجة أن العنف الآن لم يعد له وجه واحد أو قناع واحد، بل أصبح له ألف وجه أو ألف قناع. وأن العنف كظاهرة، يتكاثر سرطانياً، لدرجة أن أساليبه وفنونه التي يمارسها باتت محيرة ومفزعة ومقلقة للإنسان والحكومات على السواء. ولا نغالي إذا قلنا أن الإرهاب أصبح كالأخطبوط الأسطوري، إذا قطعنا له ذراعاً، نبت مكانه أو حل محله ذراع أقوى وأشد من تلك التي بترت.

كيف نكسب ثقافة السلام للإنسان عامة وللمتعلم خاصة؟

وبمعنى آخر:

ما الأساليب التي يجب اتباعها كي نقنع الإنسان عامة والمتعلم خاصة أن يكون السلام منهجاً حياتياً يجب اتباعه والأخذ به في الممارسات العامة والخاصة، وعلى المستويات المحلية والقومية والعالمية؟

أيضاً يكون من المهم طرح السؤال التالي:

لماذا يكون من المهم التأكيد على ثقافة السلام والدفاع عنها لإقرارها والأخذ بها وتطبيقها على جميع المستويات؟

قبل الإجابة عن الأسئلة آنفة الذكر، يجدر الإشارة إلى وجود توجه يرى أن منظمات الأمم المتحدة في سعيها للتأكيد على تربية السلام، إنما تروج لاتجاه موجه

بالدرجة الأولى ضد العرب، حيث يختفي خلف هذا الاتجاه غرض سياسي، وهو السلام والتطبيع بين العرب وإسرائيل لصالح إسرائيل بالدرجة الأولى.

وبمعنى آخر، يعكس اتجاه الثقافة للسلام بين جنباته حركة تسعى جاهدة لسلب قوة العرب بحجة نبذ العنف، كما تعمل على تفريغ العقل العربي من فكرة مقاومة إسرائيل، وتمحو من ذاكرتهم التاريخية الاعتداءات الوحشية المتكررة التي قامت ــ وما تزال تقوم بها ــ إسرائيل ضد العرب، سواء أكانوا من العسكريين أم من المدنيين العزل.

حقيقة، إن مبدأ حل الخلافات والنزاعات بطرق سلمية، ومبدأ عدم الاعتماد على القوة أو الركون إليها في حل المشاكل، ومبدأ التعامل مع الآخرين بالحسنى والتسامح، هي مبادئ سامية ومقبولة وتوصي بها الشرائع السماوية، بشرط أن تطبق هذه المبادئ على الجميع بلا استثناء.

فمن غير المعقول أن يتمشى العرب مع الاتجاه الذي ينادي بالسلام، ويواكبونه، ويعملون على تأكيده بالدخول في الاتفاقيات والمعاهدات التي تنص على الحد من التسلح، والتي تنص على عدم إنتاج السلاح النووي، بينما نجد إسرائيل تحصل على أرقى سلاح، وتنتج الأسلحة النووية متحدية في ذلك الأعراف والمواثيق الدولية.

والآن، نجيب عن الأسئلة السابقة، فنقول:

طالما نقر بوجود (ثقافة السلام) ينبغي في المقابل أن نقر بوجود (ثقافة الحرب)، مع الأخذ في الاعتبار الفرق بين (ثقافة الحرب) و(ثقافة العنف)، فالأولى تتضمن ما ينبغي أن نعرفه عن عدونا الخارجي الذي أعلن أو يعلن علينا الحرب، ويهدد حدودنا ويحاول أن يضرب كياننا الوطني. أما الثانية، فتشير إلى ما ينبغي أن نعرفه عن عدونا: الداخلي والخارجي على السواء، إذ أن العنف يمكن أن يجتاح أمة من الأمم عن طريق بعض مواطنيها، ويساعدهم في ذلك بعض العملاء من أبناء هذه الأمة أو العدو الخارجي المتربص بهذه الأمة.

وفي أغلب الأحيان، تتضمن (ثقافة العنف) بعض المغالطات المقصودة عن الأوضاع المتردية للاقتصاد القومي، وغلاء الأسعار، وانتشار الفساد، ومعاناة الإنسان اقتصادياً، وحجب الفرصة عن الإنسان حتى لا يعبر عن آرائه ومعتقداته بحرية، وإلى آخر هذه الأمور الاستفزازية التي تهدف إلى استنفار الناس بهدف رفض وعدم قبول أو إقرار ما يحدث من حولهم، وقد يصل الأمر إلى حدوث صدام وتصادم بين الناس والسلطة إذا تفاقمت الأزمة بينهما وفقد كل طرف الثقة في الطرف الآخر، فيؤدي ذلك إلى انتشار العنف، الذي يؤدي بدوره إلى فقد الإنسان لسلامته وأمانه واستقراره.

ولكي نقابل (ثقافة السلام) ما تحاول أن تبشر به (ثقافة العنف) من أفكار هدامة متطرفة، أو ما تحاول أن تحرض الناس للقيام به من أعمال خارجة، كمقاومة السلطة الشرعية، أو ترويع المواطنين العاديين عن طريق تهديدهم بالقتل أو عن طريق سرقتهم واغتصابهم، ينبغي ألا يكون دور (ثقافة السلام) مجرد مقولات مأثورة أو ألفاظ طنانة عن أهمية السلام وقيمته ، وإنما يجب أن يكون لها دورها الفاعل والفعال في صنع السلام نفسه، أو على أقل تقدير يجب أن تكون جزءاً من مساعي السلام ذاتها.

ينبغي أن تكرس المناهج الدراسية جل جهودها من أجل دعم قيم ثقافة السلام، بشرط ألا تتجاهل تلك المناهج عرض الخلافات الجوهرية بين فكر العرب وفكر إسرائيل بالنسبة لمفهوم السلام.

وهناك من يرى عدم تضمين المناهج الدراسية قضية (العرب وإسرائيل) حتى لا يكون لها جانبها السياسي. وهنا نقول: إن المناهج الدراسية في حد ذاتها تقوم في أساسها على أصول فلسفية مستمدة من الواقع السياسي.

ومن هنا، فإن إغفال القضايا السياسية المهمة والخطيرة لن يخدم أبداً قضية التعليم، ويجعل المتعلمين في حيرة بالنسبة لما يحدث من حولهم، وخاصة عندما تأخذ القيادة السياسية بعض القرارات المصيرية. إذا كان الأمر كذلك بالنسبة لمجرد قرار

سياسي، فما بالنا بالنسبة لقضية (العرب وإسرائيل) التي تشغل بال واهتمام العالم بأسره.

ينبغي أن تبرز المناهج التربوية الأسس والمبادئ التالية:

١ ــ إن لغة خطاب ثقافة السلام يمكن أن يكون موجهاً ضد العرب طالما أنه يتم تعليم الطفل الإسرائيلي كراهية العرب، يغرسون داخله ضرورة التخلص منهم حتى لو كانت الوسيلة لتحقيق ذلك هي القتل. لذا، ينبغي أن تشير مناهجنا أن العرب دعاة للسلام، ولكنهم لا يستسلمون لادعاءات إسرائيل الإعلامية والعسكرية.

٢ ــ إن مجال الحرب أو السلام هو طبيعة العلاقات الكلية المتباينة بين الدول بعضها البعض، بكل ما تشمله من تفصيلات مادية ومعنوية تخص الماضي والحاضر والمستقبل. لذا، ينبغي أن تبرز مناهجنا أن الماضي بين العرب وإسرائيل كان يقوم على العداء السافر، وأن الحاضر بين بعض الدول العربية ــ ومن بينها مصر ــ وإسرائيل وخاصة بعد انتصار أكتوبر ١٩٧٣ يقوم على أساس محاولة حل النزاعات بالطرق السلمية والمفاوضات المباشرة على أساس الند للند، وأما المستقبل فسوف يعتمد على قوتنا وصلابتنا في تكاتف وتكامل الدول العربية لمقابلة التجمعات الدولية من جهة، ولمقابلة التزايد المطرد للقوة العسكرية لإسرائيل من جهة أخرى.

٣ ــ إن تحقيق السلام النبيل يتطلب الأفعال المسؤولية وليست الأقوال الفضفاضة، ويستوجب الاستعداد الجاد وليست الأماني الطيبة، ويقتضي استرجاع الذكريات المريرة التي قامت بها إسرائيل ضد العرب منذ سنة ١٩٤٨، لذا، ينبغي أن تركز المناهج جل اهتمامها لتحقيق الآتي:

ــ إن العرب في حالة استعداد (ولا أقول حرب) ضد إسرائيل طالما أنها مستمرة في سياسة بناء المستوطنات اليهودية في الأراضي العربية، وطالما ترفض مبدأ (الأرض مقابل السلام).

ــ إن التربية من أجل السلام لا تعني أبداً إعداد أو تخريج جيل مدجن لا يملك أي دافع يحضه على الدفاع عن وطنه إذا تعرض لاعتداء خارجي، وإنما تعني سلام

الأقوياء الذين يستطيعون ويعرفون كيف يدافعون عن أوطانهم باستخدام الأسلوب الأمثل الذي يتناسب مع ما يقوم به الطرف الآخر.

ـ إن برامج التربية من أجل السلام ينبغي أن تكون نابعة من الذات العربية، وليست مجرد أطروحات خارجية يمكن أن تؤثر سلباً في تشكيل الوجدان العربي. وبالرغم من ذلك، لا يوجد أي مانع أو تحفظ لمناقشة البرامج الخارجية، والأخذ بإيجابياتها التي تناسب واقعنا العربي، وتفنيد سلبياتها التي تحاول أن تؤثر على مستقبل الإنسان العربي وتوجهاته.

ـ إن العرب يوافقون على السلام، ويسعون إلى تحقيق التعايش السلمي بينهم وبين الآخرين، بشرط أن يتم ذلك وفق القنوات الشرعية الدولية، ومراعاة المحافظة على ثقافتنا القومية واحترام هويتنا العربية.

المنهج التربوي وبناء الإنسان الدولي:

بعد تفكك الاتحاد السوفيتي، ظهرت نداءات جديدة من الدول الكبرى أدت إلى إبراز أهمية قيام نظام عالمي جديد يقوم على أساس مبدأ حتمية السلام، وبذا أصبح على الدول النامية معرفة كيفية التعامل مع الدول الصناعية الكبرى لتشارك مشاركة فعالة في النظام العالمي الجديد، فيتحقق بذلك المجتمع الدولي على أسس من العدالة والمساواة بين الدول الغنية والدول الفقيرة على السواء.

ويحتاج تحقيق مبدأ حتمية السلام ليقابل احتياجات المجتمع الدولي إلى:

* التخطيط القصير والطويل المدى السلام.
* إدخال مبادئ السلام ومواثيقه كعلم ضمن مقررات التعليم العام والجامعي.
* نشر فكرة السلام على المستويين: المحلي والعالمي عن طريق الإعلام.

والحقيقة، فإن بناء المجتمع الدولي الذي يؤمن بالسلام منهجاً وسبيلاً ويسعى إلى تحقيق آمال الشباب وطموحاتهم في حياة رغدة سعيدة هادئة، يتطلب نوعاً جديداً من البشر، جذورهم تنبثق من الأصول المتعارف عليها أسرياً واجتماعياً وقومياً وعالمياً.

إن هذا النمط من البشر (مثاليون أقوياء العقول)، لذا فإن رؤوسهم في السحاب وأقدامهم على الأرض، كما أنهم واقعيون ومنطقيون في تفكيرهم وتصرفاتهم وأعمالهم وليسوا مجرد عاطفيين أو خياليين.

وعليه، ينبغي النظر إلى هؤلاء الناس على أساس أنهم سلالة جديدة من البشر، لذا لا بد من إبرازهم وتنميتهم وتعليمهم ليكتسبوا العقلية الدولية الواعية والناضجة والقادرة على تقدير الأمور وتنفيذ المسؤوليات المطلوبة منهم.

وبعامة، يتميز الإنسان الدولي بخصائص عديدة ومتنوعة، نذكر منها الخصائص التالية:

١ ــ له جذور عميقة ونشطة وناجحة في ثقافته الأم.

٢ ــ أن يكون قد اختبر بموضوعية نواحي القوة والضعف في هذه الثقافة.

٣ ــ ألا يكون مفرطاً في حساسيته للانتقادات التي توجه إليه.

٤ ــ أن يكون قادراً على الاندماج مع أناس آخرين ويستمع إليهم ويتعلم منهم في حالة سفره للخارج.

٥ ــ أن تكون له علاقات شخصية دورية على أساس المدى الطويل مع عدد من الأشخاص من دول أخرى.

٦ ــ أن يكون له أصدقاء دوليون في مجال تخصصه أو عمله.

٧ ــ أن يستطيع مناقشة الثقافات الأخرى دون تحيز لثقافة على أخرى.

٨ ــ أن يكون له نشاط في اهتماماته بتنمية تبادل المساعدات بين دولته والدول الأخرى.

٩ ــ أن يكون على معرفة شاملة بالأمم المتحدة ووكالاتها المتخصصة وأن يكون قادراً على دعم نشاطاتها.

١٠ ــ أن يستطيع في لحظة أن يتحول إلى إنسان آخر، ويندمج ويتعاطف مع أفكار ومشاعر الآخرين.

١١ ــ أن يكون غير راغب في جعل الآخرين ــ أفراداً وثقافات ــ مطابقين لتصوراته الخاصة.

١٢ ــ أن يجد من الطبيعي والمرضي له أن يعيش كعضو في (أسرة الإنسان)، لأنه قد خبر الروابط المشتركة بين شعوب من حضارات مختلفة.

السؤال:

ما دور المنهج في صنع الإنسان الدولي؟

لكي يكون للمنهج التربوي دوره الإيجابي في صنع الإنسان الدولي وإيجاده ينبغي أن يكسب التلاميذ مقومات الانتماء للوطن متمثلاً في الولاء للأسرة والأصدقاء والجيران، والمنظمات والهيئات القومية، والمؤسسات والمصالح المحلية، شرط أن يواكب ذلك ويكمله الانتماء الدولي، والانتماء للإنسانية جمعاء.

ينبغي أن يبرز المنهج التربوي عدم وجود تعارض بين الوطنية والإنسانية، أي إبراز أن حب الأمة وحب الجنس الإنساني يمكن أن يتعايشا في وجدان ومشاعر وإحساس وإدراك وعقل الإنسان على المستوى والصورة الطبيعية نفسها التي تتعايش بها القيم الخاصة بحب الوطن وحب الأسرة والأصدقاء والجيران... إلخ.

إذن، ينبغي أن تتضمن مسؤوليات المنهج: مسؤولية تنمية التلاميذ وتربيتهم بما يحقق البعد الإنساني الذي يقوم عليه المجتمع الدولي. ويمكن أن تسهم المقترحات التالية في تحقيق الهدف السابق:

* وضع منهج للتربية بحيث يتضمن الخبرات الإنسانية بمعناها الواسع، مع مراعاة أن تبدأ دراسة هذا المنهج مبكراً لأطفال الحضانة وتلاميذ السنوات الأولى في المدرسة الابتدائية.

* أن يتطرق المنهج المقترح لدراسة بعض المشكلات الدولية وأسبابها، وأن يتعرض لدراسة المجتمعات والحضارات والنشاطات الإنسانية الكبرى التي يموج بها العالم الآن، وبذا يمكن الأخذ بيد التلميذ نحو عالم اليوم وعالم المستقبل الكبيرين.

* أن يركز المنهج المقترح على خصائص الناس من حيث تشابههم واختلافهم واهتمامهم بالآخرين، كي يتعلم التلميذ أهمية احترام الناس مهما كانت تباياتهم المعيشية والاقتصادية، ومهما كانت الفروق الفكرية والأيديولوجية بينهم.

* أن يساعد المنهج المقترح على تطوير فلسفة للحياة يمكن أن تكون عالمية، وأن تكون شاملة ووثيقة الصلة بعالم اليوم والغد، وأن تؤكد على القيم الإنسانية الدولية.

* أن يكسب المنهج المقترح التلميذ مقومات التنشئة التي تسهم في جعله يؤمن بوطنه القومي وبوطنه العالمي الإنساني، وذلك عن طريق:

ـ اكتساب السلوك الفعال والمتغير إزاء المشكلات الموجودة أو الطارئة.

ـ التركيز على المهارات المطلوبة لحل المواقف الصعبة.

ـ الاهتمام بالمشاعر والحقائق على قدم المساواة.

ـ ممارسة النشاطات والممارسات التربوية المهمة سواء أكانت محلية أم عالمية.

ـ تضمين الدراسات الاجتماعية وفنون اللغة كمحورين رئيسين في بناء المنهج.

ـ أن يقوم بتعليم المنهج المقترح مدرسون أكفياء، ذوو تفكير دولي، بشرط أن تقف السلطات التشريعية والتنفيذية والتربوية وراء هؤلاء المعلمين تساندهم، وتعضد من جهودهم.

وبالرغم مما تقدم، فإن ما يحدث في العالم الآن لا يبشر بالخير ولا يعد بالأمان، فالصراعات وما يصاحبها من حدوث قلق وتوتر تهدد جميع دول العالم بلا استثناء. فالسلام الغائب في بعض البلدان يؤثر سلباً في البلدان الأخرى التي تزعم أنها تنعم بالسلام.

والسؤال:

ما السبيل لمواجهة الأوضاع المضطربة التي تسود الآن جميع جنبات العالم تقريباً؟

إن نقطة البداية لمقابة هذه المشكلة، وإيجاد حلول مناسبة لها، أن تقوم التربية بأدوارها المأمولة لتأكيد أهمية السلام، وذلك عن طريق المناهج التي تقدمها المدرسة.

تأسيساً على ما تقدم، تكون التربية من أجل السلام محاولة بيداغوجية تهدف إلى المحافظة على ظروف السلام أو بنائها وخلقها. أيضاً، تكون الحاجة ملحة لأن تتبنى التربية بحوث الصراعات وبحوث السلام، ونشر نتائجها.

وبالنسبة للمناهج التربوية، ينبغي أن تتضمن الموضوعات التي عن طريقها يمكن تحقيق الأهداف التالية، على أن يتم تنفيذ ذلك عن طريق التدريب والممارسة في مواقف إجرائية حياتية تتم داخل المدرسة وخارجها:

* تربية المتعلمين للتعايش السلمي بحيث يستطيعون التأثير ــ على الأقل في الدول الديمقراطية التي تقيم لرغبات شعوبها وزناً ــ في اتخاذ القرارات بشأن السلم والحرب، وفي تحديد أهدافها السياسية.

* تربية المتعلمين للحياة في مجتمع يقوم على الحب والقيم الرفيعة السامية، ويرفض التعصبات العرقية والدينية والعقائدية.

* إكساب المتعلمين ما يسهم في تحقيق الأهداف التالية التي تؤكد على السلام كقيمة وأسلوب للحياة والتعامل مع بعضهم البعض ومع الآخرين:

ــ تنمية القدرة على التفكير الناقد والموضوعي، وعدم التأثر بالإشاعات، وتحليل المواقف والسياسات في شتى المجالات.

ــ تنمية الحوار وأساليب الاتصال.

ــ تحرير الشعور واللاشعور من الترسبات الماضية التي تحول دون انطلاق الإنسان للسير قدماً نحو الأمام، وتجعله يتمسك بأهداب بالية لا تناسب ظروف العصر، وتؤدي إلى التصادم مع الآخرين من ذوي الأفكار التقدمية التنويرية.

ــ تنمية القدرة على الدراسة المتعمقة والتحليلات الموضوعية للأحداث، وتقدير المواقف في ظل الظروف المتاحة والممكنة.

ـــ الابتعاد عن التشاؤم والنظرات العدمية، والتطلع بتفاؤل إلى المستقبل.

ـــ تحليل المناهج الخفية التي تعمل على (غسيل المخ)، وتفريغ الفرد من قدراته على التفكير.

ـــ تحرير الفرد من جعله هدفاً لأفكار الآخرين، ومقاومة أن يكون الفرد أداة في أيدي المغرضين تحت دعاوي مزيفة وباطلة.

ـــ تقديم نماذج إيجابية للعلاقات بين الأفراد، وبين الدول.

ـــ التحدث بموضوعية وفكر مفتوح عن الآخرين.

ـــ التعويد على سماع الرأي والرأي الآخر.

ـــ التدريب على لغة الحوار في حالات الاختلاف في الرأي.

ـــ نبذ العنف كوسيلة لحل المشكلات والصراعات.

ـــ التغلب على الحساسية للنقد وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الآخرين.

ـــ التأكيد على أهمية ديناميات الجماعة قياساً بالجهود الفردية.

ـــ التدريب على التفكير الحر والبعد عن الانغلاق العقلي.

ـــ استخدام لعب الأدوار التي يكتسب من خلالها الفرد كيفية معالجة الصراعات في مواقف متبادلة.

ـــ بناء الثقة في النفس منذ مراحل الطفولة، وتنمية القدرة على التحكم في الذات في المواقف الصعبة.

ـــ إعطاء دروس ونماذج في التسامح الإنساني على مر التاريخ، وكيفية بناء الحضارات والتفاعل الإنساني.

ـــ التدريب في مواقف ومحاكاة على البعد عن النرجسية والسادية والماسوكية وكل ما يتعلق بعبادة الذات أو الفرد، كذا كل ما يتعلق بحب تعذيب الذات أو حب تعذيب الآخرين.

ـــ تحسين صورة الذات، وإعطاء الفرد الفرص التي عن طريقها يشعر بقدرته على التطور وتحقيق نجاحاته بذاته ودون الاعتماد على الآخرين.

ـــ تشجيع الطفل منذ البداية لتنمية سلوكياته وذاتيته.

ـــ التعاون مع الأسرة لإبعاد التأثير الضار لبعض الآباء، وخاصة أولئك الذين يقدمون النصائح التي تحض على العدوان وحب التغلب أو السيطرة على الآخرين، والمنافسة غير الشريفة بدلاً من التعاون.

ـــ الاهتمام بالدروس التي تبرز جدوى الروح الرياضية وأهمية اتباع قواعد المرور، وبذا يستطيع الفرد أن يتعلم كيفية تكييف سلوكه الشخصي مع سلوكيات الآخرين فيبتعد عن أي تصادمات أو احتكاكات مع الآخرين.

ثالثاً: المنهج التربوي والحرية:

المضامين التربوية للحرية:

قبل التعرض لهذا الموضوع، نتحدث في عجالة عن العلاقة بين الحرية والطبيعة الإنسانية على أساس أنها المدخل الطبيعي لفهم العلاقة بين الحرية والتربية.

وعندما نتحدث عن العلاقة بين الحرية والطبيعة الإنسانية، نقول:

* ليكون الإنسان حراً، يجب أن يكون قادراً على اختيار ما سيكونه، وما سيقوم به. وعليه، تكون الحرية إحدى العلامات المميزة لطبيعة الإنسان، وهي حق لكل إنسان.

* الإنسان غير الحر، يكون شأنه شأن المادة غير العضوية التي تتحرك وفقاً لقوانين الطبيعة المفروضة عليها، إذ أنه يتبع تبعية مجردة أوامر الضرورة الفطرية أو الآلية.

* بالرغم من أن سلوك الكائنات الحية، قد يتحدد بمبادئ بيولوجية، فمن الممكن أن يكون سلوك الإنسان مجرد حالة معقدة لنشاط بيولوجي ومادي.

* يفهم الإنسان الواعي أن حريته قوة تختلف في نوعها عن عمل الأجهزة البيوفيزيقية العادية، لذا فإنها تمثل عاملاً أساسياً في طبيعته يكون له دوره الفاعل في اختياراته وفي معرفته بحدوده وبما هو عليه.

* تمثل الحرية المطلب الأساسي والهدف الأسمى لكل حركة ثورية إنسانية، وبالرغم من ذلك فإن الحرية التامة غالباً لا تتحقق في حياة الإنسان، بسبب بعض الظروف الاجتماعية غير المناسبة. لذا، الحرية ليست من الممتلكات التي تهبها الطبيعة للإنسان، فإذا أرادها لنفسه، عليه أن يسعى لتحقيقها كهدف إنساني حياتي.

* الإنسان الحر هو الذي يكافح من أجل حريته وحرية الآخرين أيضاً، بهدف تحقيق الحرية من أجل الإنسانية، لذا، تقع الحرية في أعمق أعماق ذاته، وتمثل جزءاً من جوهر الإنسان. ولكننا قد نجد من يستهين بحريته كقيمة إنسانية، ويتهاون في حقوقه ومطالبه الإنسانية، فيكون شأنه شأن الكائنات الدنيا، ويكون أقل من أن يوصف بالإنسانية التامة.

والآن، نتحدث في المضامين التربوية للحرية، فنقول:

ينبغي أن تكون نظرتنا للحرية على المستوى نفسه وعلى قدم المساواة لنظرتنا لكل من الحق والعدل. فالحرية قيمة يؤمن بها كل فرد تقريباً، وهي مسعى ينبغي أن يناضل من أجله الإنسان الواعي العاقل، كما أنها هدف تربوي أصيل يدعو إلى الاحترام والتقدير.

فالتربية ــ أولاً وأخيراً ــ وجدت، إن لم تكن قد خلقت، من أجل حرية الإنسان، وذلك بالرغم من التوجهات المغرضة التي سادت في بعض العصور والأزمنة واستغلت التربية كأداة لقهر الإنسان وسلب حريته، وللتأكيد على معاني الخضوع والتبعية.

ومن المضامين التربوية المهمة للحرية، حرية الذكاء، إذ أنها الحرية الوحيدة ذات القيمة الباقية. وتعني حرية الذكاء، حرية العقل وتحريره من القيود التي تجعله أحادي التفكير، أو أنه يفكر في اتجاه واحد، فإذا كان الأمر في مجال هذا الاتجاه كان

صحيحاً، وبالتالي يكون الإنسان حراً. أما إذا كان الأمر في مجال بعيد عن الاتجاه المرسوم في ذهن الإنسان، فيكون خاطئاً، ويزعم الإنسان بأنه لا ينعم بحريته كالآخرين، أو أن ضغوطاً عديدة يتعرض لها تحول دون انطلاق تفكيره نحو آفاق أوسع وأشمل.

وعليه، فالإنسان الذي يتمتع بحرية الذكاء، يستطيع أن يمارس حرية الملاحظة، دون أن يكون في ذلك حجر على حرية الآخرين في التمتع بحريتهم الشخصية.

بمعنى، ألا يستغل الإنسان حرية الملاحظة ليحاول معرفة أسرار وخبايا الناس الداخلية، أو ليحاول أن يقف على الأمور الشخصية التي لا يرغب الآخرون إعلانها أو عرضها.

وعندما يمارس الإنسان حرية الملاحظة فقط دون أن يكون لديه القدرة أو الإمكانية لإصدار الأحكام المناسبة، فإنه لا يتمتع بحرية الذكاء. إذن، فالجانب الملازم لحرية الملاحظة هو الحكم بعقلانية وموضوعية في سبيل الوصول إلى أهداف لها قيمة في ذاتها.

ولكن حرية الملاحظة لن تتحقق إذا سلبنا الإنسان حرية التفكير، إذ أن الفكرة التي تدور في داخل عقله وخلده هي الفكرة الجديدة بالاعتبار، ويتسنى له أخذها في حساباته، فيبدأ في ملاحظتها للتحقق من مصداقيتها.

ويجدر التنويه إلى أن الأفكار عندما تنبثق وتجيش في العقول، ينبغي أن يكون لها وجود حقيقي بالنسبة للجانب الخارجي أو الملموس من النشاط. ولكن، عندما لا تستطيع الأفكار أن تجد لها منفذاً ولا اتصالاً، فهي إما أن تذوي وتذبل، وإما أن تصبح ملتوية.

كذلك، يجدر الإشارة إلى أن الإنسان الذي لا يستطيع أن يفكر دون تدريب لا يمكن تدريبه على التفكير. بمعنى، أن الإنسان قد يتعين عليه أن يفكر جيداً، لا أن يفكر فحسب.

ومن ناحية أخرى، يكون للحياة معنى وهدف بالنسبة للإنسان، فيستطيع أن يهيىء لنفسه الظروف المناسبة للمواءمة، والتوافق مع ظروف هذه الحياة، عندما يتأكد فقط من عدم وجود أية قوة تحتكر الحياة الثقافية والروحية، فتحول دون ممارسة حرية المناقشة وحرية النقد.

إن عجز الإنسان عن التبادل الحر للأفكار مع غيره من الأقوياء أو مع السلطة ذاتها تعني أن حرية التفكير ذاتها تتعثر وتصبح كسيحة، وربما تصاب بالشلل إذا ازدادت وطأة قمع وكبت الاتصال الحر والبلاغ الحر والتفاهم الحر.

وفي المقابل، إذ تحقق التبادل الحر للأفكار، فذلك يعني تحقيقاً للاتصال والبلاغ والتفاهم بين الأفكار والعقائد. وفي هذه الحالة، ينبغي وضع أية فكرة أو أية عقيدة على محك النقد والتنفيذ والاختبار مهما كانت حدتها ومهما بلغت صعوبتها.

وتشير الحرية بقوة إلى مضمون تربوي مهم للغاية، وهو المساواة، إذ ينبغي التأكيد على أننا جميعاً ودون استثناء على قدم المساواة. لذا، ينبغي أن نبحث بحرية، ونضع تحت تصرف بعضنا البعض الآخر ما يعضد ويسند قضية المساواة كحقيقة إنسانية. ولكن المساواة كمعتقد أو شكل مفروض من أشكال الفكر الإنساني، يتطلب من الإنسان تحقيق التأمل النشط والإمعان والمثابرة والنظرة الدقيقة من جهة، كما يتطلب تدعيم المجتمع ومساندته من جهة أخرى، كي يكون للمساواة وجود حقيقي فعلي.

المنهج والحرية:

باتت قضية الحرية، سواء على مستوى الفرد أو على مستوى الدول، محور الاهتمام في هذا العصر، لذا يستقطب مشكل الحرية كل الأحداث الاقتصادية والسياسية. صحيح أن كلمة الحرية كلمة سهلة، قد يقولها الفرد دون أن يعيها أو يعيشها بالفعل. فالقاتل، والمخمور، والسارق، والزاني قد يبرر تصرفاته الخاطئة بادعاء أن ما قام به يقع في نطاق حريته.

إن الأنماط السابقة للصورة التي قد يكون عليها الإنسان تجعله غير حر لأنه إنسان غير متحضر. (فالمتحضر. كما أنه لا يقدر على الاستغناء عن العلم .... فهو كذلك لا بد وأن يكون لديه معيار أخلاق وسلوك ووعي رفيع).

إن الإنسان المتحضر لديه الأسلوب العلمي في التفكير وحل المشكلات، ويملك الوعي الأخلاقي الذي يبعده عن متاهات ودهاليز التعصب بأي صورة من صوره، وعنده الوعي العالمي الذي يجعله يتعلم من خبرات وتجارب الآخرين في شتى بلدان العالم، ويسوس أعماله ويسيطر على نفسه.

لماذا بات الإنسان الآن غير متحضر وفقد حريته؟

لقد ضاع الإنسان وسط الزحام عندما افتقد قيمه، وعندما أصبح غير قادر على التغلب على نفسه. ضل الإنسان عندما أصبح القانون الخلقي غير واضح أمامه، وغير فاهم الغاية من وجوده، وغير مدرك لأهمية المبدأ الروحي والإيمان.

إن معنى الحياة غائب عند الإنسان، لأن عقله لم يتحرر بعد، وما زال يعيش في دهاليز معتمة متمسكاً بأهداب بالية.

والسؤال:

ما مدى حرية الإنسان؟

إن مدى حرية الإنسان هو المدى الذي من خلاله يمارس الإنسان اختياره النير، ويعتمد أولاً وأخيراً على إدراكه للإمكانات القائمة. إن جهل الإنسان بطبيعة الأمور ومكونات الأشياء يجعل مناحي الاختيار أمامه شبه مفقودة، وإذا نمت فترجع للصدفة وحدها. لذا، ترتبط حدود حرية الإنسان بعدد الأشياء التي يمكن أن يختار من بينها، وذلك يتطلب أن نوسع إدراك الإنسان وذلك بتعريفه على العالم وعلى أرقى ما وصل إليه الفكر والمعرفة في العالم، إن الإنسان الحر يجب أن يتمتع بملكية تراثه الطبيعي والفكري والأخلاقي. إن مبدأ الحرية يتطلب اتساع المعرفة أكثر مما يتطلب التخصص والتركيز ويلح على الموضوع أكثر مما يلح على الأسلوب.

والسؤال:

ماذا يعني أن نكون أحراراً؟

قلنا فيما تقدم: إن كلمة الحرية باتت سهلة يستطيع أن يجعل منها أي إنسان شعاراً يتشدق به. ونضيف هنا: إن الحرية كلمة تفوق جاذبيتها كل ما عداها من الكلمات، لأنها تمثل رمزاً لجميع فئات الجنس البشري، وتمثل كذلك تطلعاً عالمياً وتعكس مدى تفهم روح العصر. لذا، نجد جميع البلدان دون استثناء، المتقدمة منها والنامية، تجاهر في الحروب الباردة والساخنة على حد سواء بمساندتها (للحرية والحركات التحررية) في أية بقعة من بقاع العالم.

ويرجع الشيوع الجذاب لكلمة (الحرية) لغموضها الذي يغطي حشداً من الخطايا الفكرية المتمثلة في المبهمات والتشويشات، فاسم (العالم الحر) يمنح إلى مجموعة من الشعوب والدول والأمم دون غيرها، بينما تعني كلمة (الحرية) في المستعمرات والمناطق التابعة التحرر من الحكم الأجنبي بغض النظر عن شكل الحكم السائد والمعمول به في تلك المستعمرات والمناطق. كذلك، فإن كلمة (الحرية) قد تعني حرية الفرد في مجتمعه.

وبالنسبة لمفهوم حرية الفرد كمثل اجتماعي أعلى في المذهب الإنساني، فهو يعني (الاختيار الفعلي) للإنسان، فهو حر بقدر ما يعمل أو يفكر بحسب اختياره. وهنا، نؤكد أهمية وضرورة اختيار الإنسان وفعله. فمثلاً، (إن فتح أبواب السجون لا يجعل من الإنسان رجلاً حراً، إلا إذا اختار هذا الإنسان أن يسير، وكان يمتلك في رجليه القوة الضرورية للمسير، إلا إذا كان هناك ثمة مكان يقصده، وكان هو على وشك الوصول إليه.

والحرية ليست حرية مطلقة، ولتوضيح الفكرة السابقة نقول إن الإنسان يقوم بعملية اسمها (الاختيار) ثم يقوم بتنفيذ اختياره. والسؤال: ما مدى قدرة هذا الإنسان، في محيطه الطبيعي والاجتماعي، أن يحقق اختياره بالفعل؟ قد يستطيع، وقد لا يستطيع الإنسان أن يحقق اختياره، وقد يحققه بدرجة ما. يكفي إقرار أن الاختيار موجود إلى درجة ما، وأن الناس يختارون أحياناً.

لذا، فإن حدوث الأعمال والأفعال الإنسانية يرجع إلى اختيارها. وتشير الحرية كحقيقة إلى ما تقدم عندما توجد بالفعل، وتتحقق. وما يمنح الإنسان كرامته هو قدرته على الاختيار الفعلي الذي يرفعه فوق سائر الكائنات الحية، وقد يعطي في الوقت ذاته الحياة الإنسانية جلالها المأساوي.

ولكن:

ما الذي قد يحد من حرية الإنسان؟

قد تكون الحكومة من وجهة نظر بعض الأشخاص من ألد أعداء الحرية. ويعود الاعتقاد السابق إلى أن أعداء الحرية يعملون جاهدين، ويسعون باستماتة إلى تعميق الشعور بعدم الثقة في الحكومات.

أيضاً، قد يوجد لدى بعض الأفراد غير الرسميين القدرة على تقييد حرية الإنسان والحد منها. وقد يكره الإنسان نفسه، ويتقوقع على ذاته بسبب قادة الدهماء الذين يتكلمون، فيضللون الناس ويخدعوهم باسم الرأي العام. كذلك، فإن ظروف الإنسان الصحية والاقتصادية التي تفرض عليه التبعية، تحول دون أن ينعم بالحرية.

وهناك نقطة غاية في الأهمية والخطورة. هي أن حرية الفرد قد تكون (شيئاً رديئاً) للغاية إذا كانت تقف عقبة كؤود أمام الآخرين، أو تتداخل في حريتهم. فأخلاقية الحرية تبدأ عندما يحد الفرد من تمتعه بحريته الخاصة لأنها تحول دون تمتع الآخرين بحريتهم. لذا، فالحل الأخلاقي للقضية السابقة يتمثل في أن حرية الفرد مقيدة بحرية الآخرين. لذا. يجب أن تنسجم حريات الجميع بحيث تترك حرية الفرد الواحد حرية الآخرين سالمة ليتمتع الجميع بحريتهم، ولتزيد حرية الفرد حرية الآخرين وتقويها.

إن عقل الإنسان هو الطاقة الأساسية التي يمكن بواسطتها تحقيق الهدف السابق.

وما دام الأمر كذلك، يكون من حق الفرد أن يفكر وينقل فكره، إلى الآخرين، وأن يقرر ويعلن قراره. إن حرية الفكر والتعبير حق من حقوقنا، وهي أيضاً حق من حقوق البشر، لذا يجب ألا تستأثر بالتمتع بها مجموعة من الناس دون غيرها، وأن تنتشر بين الناس كحق ليتمتع بها أي فرد يرغب في أن يفيد منها.

والسؤال: ما طبيعة الحرية:

إن هدف التربية التحررية هو العقل الحر، علماً أن العقول لا تتحرر بتركها وشأنها. وبالنسبة للحرية، يوجد مفهومان: واحد حسن والآخر سيء. واحد سهل والآخر معقد، واحد مأمون والآخر خطر.

فالحرية لها مفهومان على طرفي نقيض. ويقوم الوجه الحسن السهل المأمون للحرية على غياب القسر والإكراه الخارجي، إذ أن السلاسل والحواجز تحد من ممارسة الحرية، كما أن القوانين والتهديدات والعقوبات تحول دون تنفيذ الحرية.

ويتضمن الوجه السابق للحرية بعض العيوب الصغيرة. فمثلاً، إذا كان نزع الحواجز الخارجية لا يمس التفاوت بين الضعيف والقوي. فإن غياب التقيد الخارجي لا يكون ذا أهمية، وليس له معنى إذا غابت السلطة الواقعية أو المقدرة. أيضاً، إذا كان الإنسان يعمل، دون وجود القيود الخارجية للحرية، فتكون الحرية في هذه الحالة مؤذية له، ورديئة للآخرين.

ويرى المؤيدون لمفهوم الحرية السابق أنه يمكن تحسينه بضم فكرة المساواة أو فكرة تكافؤ الفرص إليه.

أما فيما يختص بالوجه الآخر للحرية. وهو الوجه السيء المعقد الخطر، يمكن القول إن الحرية رغم أنها جيدة، إلا أنها قد تتضمن احتمال عمل شيء مغلوط. فالحرية لا تكون ذات معنى للضعيف الذي لا يستطيع أن يعمل كثيراً، وللأحمق الذي إذا عمل فإنه غالباً ما يخطئ.

حتى تكون الحرية شيئاً جيداً وكاملاً، ينبغي أن تقوم على دعامتين، هما: القوة والحكمة. فالرجل الحر هو الذي له السلطة على أن يعمل ما هو جيد في الواقع. وعلى مستوى الحكومة، لا تكون هي الأحسن لأنها تعمل الأقل.

وفيما يتعلق بالحرية في المدرسة، توجد صلة وثيقة بين الحرية والتربية، ولا تعود هذه الصلة إلى أن المربين متطفلون محترفون لا يتركون التلاميذ وشأنهم، بل

لأن العقل ليس ذاك الشيء أو الكيان أو العملية التي ينطبق عليها المفهوم الطبيعي للقيود (أو الحواجز)، العقل ليس شيئاً يمكن حجزه أو دفعه إلا بالمعنى المجازي.

ويمكن للمجاز أن يخدعنا بسهولة. ويمكننا أن نفكر بجسم يتحرك بحرية حينما لا يعترض سبيله، وبالعرف المادي يمكننا أن نصف رجلاً بأنه حر حينما لا يعترض سبيله إذ يمكنه أن يفعل ما يريد أو يتوجه حيثما يريد. وقد نجرب أحياناً أن نطبق هذا المفهوم على العقل فنقول (الحرية في أن نؤمن). ولكن هذه العبارة لا تقبل التأويل. فهل يمكن أن نؤمن على نحو ما نشاء؟ نعم إذا كنا مجانين. فالعقل السليم، والعقل الفعال، والعقل المتحرر ليس عقلاً يؤمن بما يشاء.

ويشير (جون ديوي) إلى طبيعة الحرية، فيقول:

إن الحرية الوحيدة ذات القيمة الباقية هي حرية الذكاء. أي، حرية الملاحظة والحكم التي تمارس في سبيل الوصول إلى أهداف لها قيمة في ذاتها. وأشد ما شاع حول الحرية من خطأ فيما أعتقد، هو اعتبارها مطابقة لحرية التصرف، أو للجانب الخارجي أو الملموس من النشاط. والآن أقرر أن النشاط الخارجي أو الملموس لا يمكن أن يفصل من الجانب الداخلي له: من حرية الفكر، والرغبة، والهدف.

إن الحجر على تصرفات الإنسان الخارجية بمثابة قيد ثقيل لحريته الفكرية والخلقية. أيضاً، فإن زيادة الحرية الخارجية للإنسان ينبغي أن تكون وسيلة، وليس غاية، مع الأخذ في الاعتبار أن مدى الحرية الخارجية يختلف من فرد إلى فرد.

والسؤال:

ما مدى إسهام التربية في إكساب التلاميذ المفاهيم الصحيحة للحرية؟

إن التربية هي خلاصة الآراء والمعتقدات التي تسهم في خلق ذهن متفتح يتسم برغبة حقيقية وخالصة ليتعرف على حقائق الأشياء في شتى المجالات والميادين، دون أن يكون هذا الذهن متأثراً أو متعصباً أو متحيزاً لآراء سابقة بعينها أو معتقدات ثابتة.

إن التربية تعد مظهراً من مظاهر النشاط البشري، كما أنها العصب الذي ترد إليه روافد النشاط الأخرى، فتجمعه من أجل تزويد التلاميذ (ذكوراً وإناثاً) وتدريبهم

على مواجهة الطبيعة والناس وفقاً لقدراتهم واستعداداتهم وطاقاتهم. وعلى الرغم من الجهود العظيمة التي بذلها التربويون طوال المائتي سنة الماضية تقريباً، إلا أن خبراء التربية والفلاسفة يعترفون صراحة أن التربية قد فشلت في تقديم أجيالها إلى الحياة الصالحة، وأنها بسبيل البحث عن قيم جديدة تتغلب على القيم التقليدية الراسخة المعتمدة على قواعد ثقيلة من العنصرية والآلية والاحتكار والانحلال والاستعمار، علماً أن هذه التعريفات يمكن أن تدور حول محورين اثنين، هما: الطبقية والعدوان. وهما يتعارضان كل التعارض مع المبدأ الرائع في الحرية، لأن الحرية في أبسط صورها مساواة وعدالة، أما الطبقية فإنها لا تفزع من شيء قدر فزعها من المساواة، ولا يقل في ذلك فزع العدوان من العدل.

وقد يرجع فشل التربية في إكساب التلاميذ المضامين الحقيقية البسيطة للحرية إلى أن الباب صار مفتوحاً على مصراعيه بالنسبة لإطلاق العنان للحرية ذاتها. وعلى الرغم من أننا نعيش عصر الحرية الهوجاء، إلا أننا قد نجد من يطلب المزيد والمزيد من الحرية للفرد. لذا بات الفرد محرراً حصيناً محترماً، لدرجة أن الحكومات ذاتها في غالبية بلدان العالم تتشدق أنها لا تحد من حرية الإنسان أو تتدخل فيها. ولقد ترتب على ذلك اندفاع الفرد في حريته حسب هواه يشبع رغباته وشهواته أياً كانت في غير ضابط ولا حد.

إن ما تقدم لم يكن سبيل الخلاص أو طريق الراحة للإنسان. وإنما حدث العكس تماماً، إذ يشعر إنسان العصر الحاضر بالعجز والحيرة أمام جميع ظروف الحياة التي تصادفه. وللأسف لم تقدم له التربية من خلال المناهج التي يدرسها ما يساعده على اجتياز أزمته، وإنما ساعدت على تعميق أزمته لأنها دللته تحت شعار (إعطاء المزيد من الحرية للمتعلم).

إن فشل التربية في تقديم حلول للمشكلات الناجمة عن عدم وضع حدود قاطعة فاصلة لحدود الفرد، ترتب عليه إهدار القيم الأخلاقية والدينية وإثارة البلبلة والفوضى في الأفكار والمعتقدات وإدمان المخدرات والخمور والانغماس في شهوات النفس وملذات الجسد.

والسؤال:

إذا كانت التربية قد فشلت في تزويد التلاميذ بالمضامين الحقيقية للحرية، فهل يعني ذلك أنه لم يعد هناك سبيل لتصحيح ذلك الوضع؟

لا يوجد مستحيل أبداً فوق سطح الأرض طالما أن النية صادقة للإصلاح، إذ يمكن وضع الحلول المناسبة لأية مشكلة إذا تضافرت الجهود المخلصة. ويمكن للتربية عن طريق أداتها الرئيسية، وهي المناهج، أن تبرز أن حرية الإنسان لا تنفصل عن استقلاله، وعن ممارسته لحقوقه السياسية. ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق الآتي:

١ ــ فيما يختص بحرية الإنسان:

أ ــ مفهوم الحرية في الأيدولوجيات المختلفة.

ب ــ حدود حرية الفرد من حيث الحقوق والواجبات.

ج ــ حرية الفرد وحرية الجماعة.

د ــ قضية الحرية في ظل افتقاد الفكر لمحاوره، وعدم بلورة ملامحه وأسسه.

هـ ــ الصدام المتوقع بين الفرد والحكومة إذا حدث عدم توافق بين حرية الفرد الممنوحة له نظرياً وبين آليات الواقع وقوانينه.

و ــ تحديات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها إيجاباً أو سلباً بحرية الفرد.

ز ــ العلاقة بين ثقافة الفرد وحريته.

ح ــ أثر الثقافة الواردة على الفكر الحر للفرد.

ط ــ العلاقة بين حرية الفرد، وإبداعه الفني.

٢ ــ فيما يختص باستقلال الإنسان:

أ ــ مفهوم الاستقلال وأنواعه.

ب ــ العلاقة المتبادلة بين استقلال الفرد واعتماده على نفسه.

ج ــ حدود الاستقلال لكل من الجنسين.

رابعاً: المنهج التربوي والتكنولوجيا

وكان للتكنولوجيا دورها المهم في تحسين العملية التعليمية، إذ أسهمت في تحويل فلسفة التعليم ونظريات التربية إلى ممارسات عملية وتطبيقية.

كما كان لها دورها الفاعل في تطوير المناهج التربوية نحو الحداثة، سواء أكان ذلك على مستوى تخطيط المنهج، أو تصميمه، أو تنظيمه، أو تحديد محتواه وأساليب تقويمه.

التكنولوجيا في المنهج التربوي:

بادئ ذي بدء، تجدر الإشارة إلى أن المقصود بالتكنولوجيا في المنهج ليست تكنولوجيا المواد والآلات وأساليب الإنتاج فقط، ولكن المقصود التكنولوجيا بشقيها المادي والإنساني السلوكي، والمعرفة بـــ (التيروتكنولوجيا)، وهي تركز على خدمة البشرية بعيداً عن التخريب والتلوث البيئي بأنواعه المختلفة.

من المنطلق السابق، ينبغي تعظيم دور التكنولوجيا على أساس أنها الأسلوب الأمثل في ربط جميع الجوانب الاقتصادية بعضها ببعض، وفي الحفاظ على الموارد الطبيعية واستغلالها بطريقة مثالية.

ومن هنا، يمكن الزعم أن تحديث التكنولوجيا المتاحة وتعميم تطبيقاتها أمر ضروري لا بديل عنه غير التخلف والتبعية، شرط أن يراعى البعد الإنساني كما سبق أن ذكرنا، حتى يتم التواصل والاتصال بين الأفراد بعضهم البعض، وحتى يتم التفاعل بين الأفراد والسلطة. وهذه تمثل الأهداف الحقيقية للتربية، إذ عن طريق المناهج تسعى التربية إلى إعداد الفرد المثالي القوي في سلوكه وتصرفاته وقراراته وأخلاقياته وتعاملاته مع الآخرين.

إن تطبيق التيروتكنولوجي، ونقل التكنولوجيا في المنهج التربوي، يسهم في الارتقاء بالإنسان وفي زيادة إنتاجية المنظمات والمؤسسات، وفي تحسين الحياة الإنسانية نفسها وجودتها.

وإذا اقتصر حديثنا عن التكنولوجيا في جانبها المادي فقط، نقول إن التكنولوجيا في حد ذاتها مجرد أدوات صماء متحركة، تؤدي وظائف تسهم في تحقيق راحة الإنسان ورفاهيته، بصورة أكثر سرعة ونظافة ودقة وإنتاجاً.

ولما كان الإنسان يستخدم أدواته الطبيعية (اليدين، القدمين، العينين،...) في أداء بعض الوظائف بصورة أبطأ وأكثر فجاجة، فإن التكنولوجيا كأداة خارجية حلت محل أدوات الجسم الإنساني لتؤدي الأدوار نفسها على نحو يتميز بالمستوى رفيع الجودة، وعالي الدقة، ومضمون النظافة، وغزير الإنتاج، في أقل وقت ممكن، وبخاصة بعد أن تطورت التكنولوجيا ذاتها في الثلاثين سنة الأخيرة.

وبالرغم مما تقدم، فإنه (ليس بالتكنولوجيا وحدها يحيا الإنسان)، وإنما بكل ما يتصل بها من إنسانيات ليحقق حريته التي تمثل كمال وذروة ذاته البشرية. فمن غير المعقول أن تخدم التكنولوجيا الأفكار الرجعية والمتخلفة، أو تسهم في نشر التداعيات التي تسلب حق الإنسان ني التفكير التقدمي الذي يناسب ظروف العصر. أيضاً، من غير المعقول أن تعمل التكنولوجيا على تدعيم الحركات المتطرفة والإرهابية.

وهنا قد يقول قائل: (إن العيب ليس في التكنولوجيا، وإنما الخطأ يقع بالكامل على عاتق الإنسان الذي يوظف التكنولوجيا بطريقة غير صحيحة، ويستخدمها في ترسيخ قواعد التخلف ومقاومة الفكر التقدمي والحركات التحررية).

هذا صحيح على طول الخط، ولذا ينبغي أن يعمل المنهج التربوي على تدارك الأمور التالية:

*ظهرت التكنولوجيا كأحد المستحدثات، ولتكون الأساس لظهور مستحدثات تالية أخرى أكثر حداثة وعصرنة، ومن ثم فإن التوظيفات السيئة للتكنولوجيا لا ينبغي رفضها فقط، بل يجب مقاومتها ودحضها، وإظهار خطورتها في شل حركة المجتمع نحو التقدم.

فعلى سبيل المثال، عندما ظهرت التكنولوجيا، لم يمكن يخطر على بال أحد ممن ابتكرها أو اخترعها أن تستخدم في الفصل بين الذكور والإناث في قاعات الدروس في بعض الدول، أو تستخدم في إثارة غرائز الإنسان.

إن خدمة التخلف ودعم البدائية، كذا المساعدة في ممارسة الأعمال المبتذلة المنافية للأخلاق والآداب، يمثلان عودة قسرية إلى الوراء، تكون نتيجته هبوط الذوق العام وإيجاد المبررات لفعل الخطأ.

*إن الإنجازات العظيمة والأعمال الهائلة والبطولات الخارقة التي حققها الإنسان كانت بفضل التكنولوجيا بدرجة كبيرة. لذا، يكون من غير المعقول أن يتهم بعض الناس التكنولوجيا أنها السبب المباشر في معاناة الإنسان من الناحيتين: المادية والمعنوية.

وجدت التكنولوجيا لتحفز الإنسان لمزيد من العمل، ولمزيد من التفكير والابتكار والإبداع، لذا فالإنسان الكسول أو المكتاسل، كذا الإنسان التواكلي أو الذي لا يؤمن بالعلم بل يعتقد في الخرافات، ليس له مكان في عصر التكنولوجيا.

أيضاً، ظهرت التكنولوجيا من أجل رفاهية الإنسان، وسعادته وأمنه، ورفع مستواه المعيشي، ولتيسير الكثير من الأعمال الصعبة عليه، إذا استخدمت الاستخدام الأمثل والصحيح. أما إذا استغل الإنسان التكنولوجيا في فعل الشر، وإيذاء الآخرين، ومقاومة السلطة بطرق غير شرعية، فردود أفعاله السيئة تعود عليه فقط.

* إن التكنولوجيا قد تسهم في تغيير الشكل الخارجي للإنسان، ولكنها أبداً لن تغير معنى هذا الإنسان أو مضمونه.

فعلى سبيل المثال، قد يكون الإنسان حديثاً في ملبسه ومسكنه ووسيلة مواصلاته وعاداته اليومية، ولكنه يكون مبتذلاً في لغة الحديث وفي تعاملاته مع الآخرين.

أيضاً، قد يدعى الإنسان أنه تقدمي في حديثه أمام الناس عن المرأة، ولكنه يمارس شتى صنوف القهر والعذاب معها في الخفاء.

كذلك، المعلم أو أستاذ الجامعة الذي يحاضر في قوانين العلم ويتحدث عن إنجازاته الرائعة صباحاً، ولا يتورع عن الذهاب إلى المشعوذين والدجالين في المساء.

* إذا نظرنا إلى الحداثة على أنها انسجام ذهني بين الزمن ومحتواه، أو بين الإطار والصورة في حركتها، ينبغي في هذا السياق أن تتجرد التكنولوجيا من كل الملابسات الفيزيقية التي تحيطها أو تتخايل فيها، وتتحول إلى النقيض من ماديتها إلى مجرد محض هو (العلم) أو (المعرفة).

وبذا، يغدو الناس على شيء من الحداثة حين تتصرف هذه المعرفة إلى سلوكهم ومعاييرهم وقيمهم واتجاهاتهم وتوجيهاتهم وأخلاقهم وممارساتهم اليومية.

* ينبغي التحفظ على فكرة البحث عن أي من الأيديولوجيا أو التكنولوجيا هو الذي ينتسب للحضارة، إذ تجعل هذه الفكرة وكأنهما على طرفي نقيض، شأنهما في ذلك شأن بقية الثنائيات المعروفة، مثل: التراث والمعاصرة والتقليد والحداثة، .... إلخ.

إن الفكرة السابقة تحرم التحديث نفسه من صفة الاستمرار، علماً أن الحداثة ذاتها قد تكون حداثات مستمرة، وأخرى قد لا تستمر حتى في أداء وظائفها، رغم جانبها النفعي المباشر.

وتخلق استمرارية الحداثة السياق الذي يمكن أن تتحرك من خلاله، أو تنمو عن طريقه نحو المزيد من الحداثة. لذا، ما يعنينا بالدرجة الأولى هو الحداثة السياقية، حيث تكون على النمط نفسه الذي تحدث به التنمية، وبذا يمكن القول إن الحداثة تتكاثر ذاتياً، شأنها في ذلك شأن التنمية. فتنمية إحدى المناطق هي تنمية للعديد من الصناعات وتوفيراً لمضاعفات الصناعة، وذلك يتطابق مع الحداثة التي تتطلب حركة، ليست نقلاً في الزمان، وإنما تركيب ديناميكي من الزمان لأكثر من عنصر يشير إلى حضارة بعينها تقوم على المعرفة والعلم. ولا يعكس حضارة تقوم على التعميم الذي ينطلق من الادعاء والوهم.

في ضوء ما تقدم، نقول إن التكنولوجيا لا ترادف الحداثة، ولكنها طريق مهم إلى مفهوم التحديث، لذا ينبغي أن تتجاوز التكنولوجيا التوظيف والتوصيف إلى المعنى والقيمة والدلالة أو الرمز والمفهوم الكامن.

بعد السرد السابق، يكون من المهم طرح السؤال التالي:

لماذا ينبغي نقل التكنولوجيا إلى المنهج التربوي؟

لقد ألقى دخول الإنسان عصر التكنولوجيا الذي يتصف بالثورية والتعقيد على عاتق المدرسة بمسؤوليات جسيمة، وواجبات عظيمة الشأن، يتمثل أهمها في الآتي:

أ ــ تعليم الطلاب كيفية مواجهة هذا العصر، ومقابلته بكل إيجابياته وسلبياته.

ب ــ مد الطلاب بالأساليب والوسائل التي تمكنهم من التعايش بيسر مع عصر يتسم بالتعقيد في جميع مجالاته وميادينه.

ج ــ توعية الطلاب بما تفعله الآلة، وما تحققه التكنولوجيا من إنجازات.

ومن ناحية أخرى، فإن غالبية الأفراد في عصرنا الحالي يتصفون بالأمية من الناحية التكنولوجية. وفي أحسن الأحوال، لا يعرف المتعلمون منهم إلا أقل القليل عن طبيعة عمل المكائن، وذلك يقلل من كفاءتهم في التعامل مع هذه الأدوات، كما يجعلهم في أغلب الأحيان لا يشعرون بالارتياح للتعامل مع الآلة بشكل عام.

وفي المقابل، يمكن للمدارس أن تمد طلابها بالمهارات التي تمكنهم من إتقان التعامل مع التكنولوجيا والسيطرة عليها. وفي سبيل تحقيق ذلك، ينبغي تضمين المناهج التي يدرسها الطلاب تلك المهارات، وبذا تصبح دراسة المكائن والآلات جزءاً منتظماً لا يتجزأ من المنهج المدرسي.

أيضاً، يجب إبراز بعض المشكلات التي يمكن أن تنبثق نتيجة الدور الذي تلعبه التكنولوجيا في حياتنا، علماً أن هذا الموضوع يثير تساؤلات كثيرة وخطيرة، إذ يدور جدل عظيم الشأن حول طبيعة وحدود الدور الذي يجب أن تؤديه التكنولوجيا في حياة الإنسان. وفي هذا الشأن، يمكن أن نميز بين وجهتي نظر يقعان على طرفي نقيض. وذلك يوضح فيما يلي:

أولاً: هناك من يعتقد أنه من الضروري الحد من الدور العريض الذي تلعبه التكنولوجيا في حياة الإنسان الآن، إذا أردنا للبيئة الطبيعية والجنس البشري استمرار البقاء. ويحذر هؤلاء من مغبة التغاضي عن هذا الموضوع، أو إهمال الحسم فيه بسرعة متناهية، ويتنبؤون بانهيار تام للتوازن الطبيعي للبيئة الذي يسود العالم الآن إذا استمرت التكنولوجيا في اقتحام حياة الإنسان.

ويستند أصحاب وجهة النظر السابقة إلى أن المبالغة في استخدام التكنولوجيا يصاحبها بلا شك استنفاد للمواد الخام الموجود حالياً في العالم، وارتفاع معدل تلوث البيئة وزيادة حدوث الكوارث الطبيعية، مما يسبب العديد من الضائقات التي ستعتري العالم في المستقبل القريب.

ويميل أصحاب هذا الرأي إلى تأكيد أهمية الاستفادة من تكنولوجيا محدودة ومناسبة، لا تغفل دور الجهد البشري الذي يعطي الحياة الإنسانية معناها الحقيقي، ولا تمارس في الوقت نفسه ضغوطاً هائلة على البيئة الطبيعية ذاتها.

ثانياً: هناك من يرى أن التقدم المنتظر في عالم التكنولوجيا سيواكبه بلا شك حياة أفضل وأسعد للأفراد لأنه سيتيح الفرصة لهم لحياة ترتكز على أساليب عمل تكنولوجي أكثر تقدماً، تؤدي إلى تحسن ملموس في البيئة الطبيعية. ويؤكد أصحاب الرأي الأخير على ضرورة استمرار العمل في المشاريع التكنولوجية التي ستحقق ازدهاراً أكبر على جميع المستويات.

وعامة، يمثل الاستيعاب والتمكن التكنولوجي معضلة كبيرة يجب النظر إليها كواحدة من أهم مشكلات عصرنا الحاضر، لذا يجب الحسم المنطقي السريع فيها، إذ أن حياة البلايين من البشر وقدرهم يعتمدان على مثل هذا الحسم أو الحل لهذه المسألة.

لذا يجب أن يأخذ المنهج المعاصر بعين الاعتبار الأمور التالية:

* نقل كل ما يستجد في المجتمع من مواقف ومشكلات وحاجات وأدوات جديدة، نتيجة ارتياد الإنسان للآفاق التكنولوجية المتطورة، إلى التلاميذ في أسلوب علمي جميل.

* إن التقدم العلمي والتكنولوجي هو سمة العصر، لذا ينبغي أن ينعكس هذا التقدم في ما ينتج عنه من معينات تعليمية وتقنيات تربوية جديدة لم يكن لها وجود من قبل.

* ترتب على التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعيشه العالم الآن، تعدد الوظائف والمهن، لذا فإن التخصص أصبح أمراً لا بد منه، وعليه، يجب أن تأتي المناهج متضمنة مختلف الميادين العملية، كي تساعد التلاميذ على فهم واستخدام الوسائل والأدوات والمنتجات الصناعية والزراعية، وغيرها في الحياة.

* تضمين المناهج الطرق والأساليب العلمية المختلفة التي تسهم في إكساب التلاميذ الأسلوب العلمي في التفكير. وعند تحقيق ما تقدم، ينبغي مراعاة قدرات التلاميذ ومستواهم الفكري والعلمي، وإمكانات البيئة التي يعيشون فيها.

* ترتب على الصورة الصناعية دخول بعض العناصر الثقافية الجديدة لمجتمعنا. وقد أدت هذه العناصر إلى اكتساب الأفراد بعض الصفات، والعادات، والمهارات، والاتجاهات الجديدة. لذا، يجب أن يتيح المنهج الفرص العديدة والمتنوعة، وأن يمنح الإرشادات الخاصة التي تساعد المعلمين على توجيه التلاميذ والإشراف عليهم، وذلك عن طريق دراسة خصائص التغيرات التي تحدث في المجتمع، ومدى انعكاس هذه التغييرات على الفرد والمجتمع.

وأيضاً، عن طريق تهيئة الفرص اللازمة من أجل قيام التلاميذ بربط ما يدرسونه بما يجمعونه من حقائق ومعلومات، عن مظاهر التغيير الجوهري في المجتمع على نحو يبرز أمامهم هذه المظاهر، وطبيعتها، واتجاهاتها، ومداها وآثارها في حياة المجتمع.

* أن يبرز المنهج أن ما لحق بقطاع الزراعة على المستويين: العالمي والمحلي من تقدم، هو نتيجة طبيعية لتقدم العلم والتكنولوجيا.

أيضاً، ينبغي أن يقف المنهج وجهاً لوجه مع الوضع الزراعي على المستوى المحلي، فيدرسه، ويشرحه، ويشخص الأسباب التي أدت إليه. وإذا دعت الضرورة

انتقال التلاميذ إلى المناطق الزراعية للتعامل مباشرة مع سكان الريف، فينبغي ــ في هذه الحالة ــ أن ينمي المنهج الدوافع عند التلاميذ لتحقيق ما تقدم، لأن ذلك سوف يسهم في التعرف على بعض جوانب حياة سكان الريف والصعوبات التي تصادفهم، وفي وضع الحلول المناسبة للتغلب على هذه الصعوبات.

أيضاً، يجب أن يقدم المنهج التوجيهات اللازمة والضرورية، من أجل استعمال سكان الريف للوسائل التكنولوجية الحديثة التي ترفع مستوى الإنتاج الزراعي من حيث الكم والنوع. كما ينبغي تأكيد أهمية التعليم الزراعي، ويتأتى ذلك بإنشاء العديد من المدارس الزراعية في المناطق الريفية ليكون الطلاب على صلة مباشرة بهذه المناطق، فيدرسون، ويبحثون، ويطبقون كل جديد من الوسائل والأساليب التكنولوجية الزراعية التي يمكن أن تكون عاملاً مساعداً في النهضة الزراعية.

* أن يبرز المنهج أهمية قطاع الصناعة في حياة الأمم والشعوب، وذلك عن طريق دراسة تاريخ الصناعة ككل، نشوؤها وتطورها، مع التركيز على تاريخ الصناعة القومية وإسهامها في رفع المستوى الاقتصادي للأفراد، وفي رفع الحياة الاقتصادية العامة.

* يجب أن يتطرق المنهج إلى الآفات الاجتماعية المفزعة والمزعجة التي قد يعاني المجتمع من بعضها (المرض، الفقر، الجهل، إدمان المخدرات، التعصب القبلي والطائفي، العنصرية) لما لها من تأثيرات سلبية خطيرة. إن هذه الآفات قد تعطل الاستفادة بالإنجازات التكنولوجية عظيمة الشأن، وذلك يحرم الإنسان من فوائد عديدة. لذا، بعد أن يصف المنهج تلك الآفات ويشخصها، ينبغي أن يستعرض العواقب الوخيمة التي تترتب على تفشيها وانتشارها. كما، يجب أن يصف الحلول المناسبة والفعالة للتخلص منها، والقضاء عليها.

وبعد أن تعرضنا لبعض أساليب نقل التكنولوجيا إلى المنهج التربوي، يجدر بنا طرح السؤال التالي:

كيف ننقل التكنولوجيا إلى المنهج التربوي؟

يمكن نقل التكنولوجيا إلى المنهج التربوي إذا نظرنا إلى المنهج ذاته كمنظومة تكنولوجية. وفي هذه الحالة، يكون المنهج التكنولوجي بمثابة مفهوم تربوي يعبر عن منظومة إنتاجية تسعى إلى استخدام وتطبيق أساليب التكنولوجيا وما تقتضيه من تشغيل منطقي للعمليات العقلية في عمليات التعليم والتعلم، وإلى تطويع الأجهزة والمعدات ذات القدرات الفائقة في عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات للعملية التعليمية من خلال مواد وبرامج ذات أهداف سابقة التحديد، وإلى استخدام خطوات تتابعية في عملية التعليم مبنية على أسس من علم السلوك بما يتضمنه من نظرية التعلم السلوكية والتعلم الشرطي التأثيري أو الإجرائي Operant Conditioning.

والسمة الرئيسة في المنهج التكنولوجي هي اعتقاد التربويين والتكنولوجيين أن مواد المنهج التعليمية، عندما يستخدمها المتعلمون الذين وضعت خصيصاً لهم، يجب أن تنتج كفايات معينة ومحددة يكتسبها المتعلم. وهذا الاعتقاد هو تقدم كبير من الاعتقاد التقليدي السائد أن مواد المنهج التعليمية ما هي إلا مصادر للعلم قد تفيد أو لا تفيد في موقف تعليمي معين.

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

ويهتم المنهج التكنولوجي بالنواتج والغايات أكثر من اهتمامه بالوسائل والعمليات الوسيطة حيث يعرف بوفام Popham وبيكر Baker المنهج على أنه (كل نواتج التعلم المخططة التي تخضع لمسؤولية المدرسة) ويشير المنهج إلى النواتج المرغوبة الناجمة عن التعليم.

وهنا نجد أن المنهج يختزل إلى الغايات (Ends) والتعلم يختزل إلى الوسائط (Means)، ومن ثم فإنه ينظر إلى المنهج والتعليم على أنهما مركبتان متمايزتان تكونان عملية إنتاجية تؤدي إلى منتوج يمكن قياسه يسمى السلوك النهائي.

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

ويرى سكينر Skinner أحد دعاة النظرية السلوكية، التي تقف وراء المنهج التكنولوجي ــ أن المنهج يصاغ في ضوء أهداف سلوكية أو أهداف غائية.

ويصف (سكينر) دور المعلم على أنه دور المهندس الميكانيكي حيث يصفه أنه الشخص الذي ينظم لزوميات واحتمالات التدعيم Reinforcement Contingencies التي في ظلها يحدث إشراط آلي يتجه التلاميذ بموجبه نحو الأهداف المحددة. وينظر إلى الطريقة هنا على أنها جدول مستلزمات التدعيم التي يضعها صناع البرنامج. وفي هذا الإطار ينظر إلى المتعلم على أنه منظومة استجابات وإلى التعليم على أنه منظومة مؤثرات وإلى المنهج على أنه نواتج تعلم مخططاً لها تمثلها قوائم سلوكيات كيفية أو أهداف نهائية. ولا ينظر (سكينر) ورفاقه السلوكيون إلى المنهج على أنه مركبة لمنظومة إنتاج تكنولوجية فحسب، بل يرون التلميذ على أنه نوع من وحدات التعلم الميكانيكية الداخلة في عملية الإنتاج.

وطبقاً (لجانييه) فإن المنهج عبارة عن متتابعة من وحدات المحتوى تنظم بحيث أن تعلم كل وحدة يمكن أن يتم كإنجاز منفرد ينبغي أن يحققه المتعلم بعد تمكنه من الوحدات السابقة في المتتابعة.

ويعرف (جانييه) وحدة المحتوى على أنها توصيف محدد لقدرة مفردة أو هدف سلوكي يقوم به التلميذ. وفي تعريفه للمنهج يفترض (جانييه) أن التعلم عملية ميكانيكية

وخطية، وأن المتعلم ما هو إلا أحد الميكانيزمات (الآليات) الذي يتم إشراطه باتجاه أحداث الاستجابة الصحيحة.

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

ويمكن القول: إن مفهوم المنهج كمنظومة تكنولوجية يعود إلى العقود الأولى من القرن العشرين حينما بذل التربويون جهوداً مضنية لتطبيق المفاهيم الصناعية وأساليب الإدارة العلمية في العمل التربوي بكل أبعاده. وتمثلت هذه الجهود في مراحلها الأولى في أسلوب شائع بين رجال الصناعة والإنتاج في ذلك الحين هو أسلوب تحليل الوظيفة وأسلوب تحليل المهمة.

وفي السنوات الأخيرة اتسع مفهوم المنهج التكنولوجي ليكون بمثابة مظلة تستظل بها مفاهيم تربوية معاصرة مثل (الأهداف السلوكية)، التعلم الفردي الإرشادي، تحليل النظم، والأداء التعاقدي Contracting Performance، تحديد المسؤولية Accountability، التعليم البرنامجي. واستخدامات الكمبيوتر في التعليم مثل: التعليم بمساعدة الكمبيوتر (CMI) والتعليم المحكوم بالكمبيوتر (CMI) والتعليم المبني على الكمبيوتر (CBE) وما يصاحب دراسة الكمبيوتر من تدريب على نظم المعلومات Informatics.

المنهج التربوي وإعداد الكوادر التكنولوجية القومية:

إن متطلبات إنسان العصر القادم تقتضي تبني خطة قومية لإدخال التكنولوجيا المتقدمة والأساليب العلمية الحديثة في بناء المنهج التربوي، وذلك على أساس أن المنهج التربوي هو الأداة الفعالة التي يمكن عن طريقها إدخال التكنولوجيا في الحياة العصرية، والانتقال من مرحلة استيراد التكنولوجيا إلى تخليقها وتطويرها.

ومن منطلق الاعتبارات التالية:

* على ضوء استقراء أحداث الماضي والحاضر على السواء، وعن طريق التنبؤ بالتطور الطبيعي والمحتمل لظروف المستقبل، يمكن الزعم أننا على شفا عصر انقلابي حضاري تتحول فيه الحروف إلى أرقام محسوبة الدلالات، كما تتحول فيه الأرقام إلى حروف تنتصب كلمات واضحة على شكل جمل مفيدة.

* إن التعامل بفاعلية مع الحاضر والمستقبل على السواء يتطلب قراءة عيون العصر القادم قبل أن نخطو إلى ساحته ونعرف إلى أي مرمى يرنو ببصره، من جديد لنتبين ما نستطيع أن نفعله متفقاً مع متطلبات هذا العصر.

* وحتى لا يفوتنا قطار القرن الواحد والعشرين، ينبغي أن نتحلى بقدر هائل من الشجاعة يسمح لنا أن نرفع عن كواهلنا كل ما يثقلها حتى تتحرر سواعدنا وتستجيب لنبضات الإبداع القادمة من المخ الواعي.

يمكننا الزعم أن إدخال التكنولوجيا في بناء المنهج التربوي ليكون المنهج كمنظومة تكنولوجية بات ضرورة واجبة ولازمة، كي يسهم في مقابلة المتعلمين لإمكانات الحاضر المتاحة، ويجهزهم ليستعدوا لظروف المستقبل المتوقعة.

وحتى يمكن تحقيق معايشة الحاضر، والتطلع لآمال وطموحات المستقبل، من خلال جهد مضني، وعن طريق روح وثابة، وباستخدام ذكي لأقصى ما يملكه الإنسان من قدرات ذهنية واستعدادات عقلية، ينبغي التعامل مع التكنولوجيا بما يتوافق مع ظروف العصر، إذ أصبحت أمراً واقعاً اقتحم حياة الإنسان وقيدها بأغلال يصعب تحطيمها. لذا، ينبغي أن يظهر الدور الواجب واللازم للمنهج التربوي في إعداد الكوادر التكنولوجية التي تستطيع أن تتعامل بذكاء مع التكنولوجيا، وخاصة بعد أن أصبحت لغة العصر الحالي، وبعد أن أظهرت الدراسات التنبؤية أن التكنولوجيا سوف يعظم دورها ويزداد في المستقبل القريب، وفي صناعة هذا المستقبل نفسه.

وقد يطرح السؤال التالي:

ما المستوى الذي ينبغي أن يبرز فيه دور المنهج التربوي في إعداد الكوادر التكنولوجية؟

قبل الإجابة عن هذا السؤال نقول إننا نقصد بالكوادر التكنولوجية كل من يستطيع أن يتعامل مع التكنولوجيا البسيطة أو البدائية، أو كل من يستطيع أن يتعامل مع التكنولوجيا المعقدة أو المتقدمة.

إذن ينبغي أن يتحمل المنهج التربوي مسؤولية إعداد الكوادر التكنولوجية على مستوى مراحل التعليم جميعها وبنوعياته المختلفة، شرط أن يتم ذلك بما يناسب قدرات المتعلم الذهنية والجسمية، وبما يناسب طبيعة التخصص الدقيق للمتعلم.

ويجدر الإشارة إلى أن كل إنسان، في حياته المعيشية خلال تعاملاته مع الآخرين، وفي حياته الوظيفية أو المهنية، يحتاج إلى قدر من المعرفة كي تساعده على التعامل مع التكنولوجيا بأساليب صحيحة، ويتوقف هذا القدر على مستوى تعليمه وثقافته.

فالإنسان العادي يحتاج لمعرفة تساعده على التعرف على أساليب تشغيل الأجهزة والمكائن البسيطة التي يتعامل معها في حياته اليومية، كما يحتاج لمعرفة تكسبه معرفة الأسباب التي قد تكون وراء حدوث أية أعطال بها، أو التي تحول دون أداء وظائفها بكفاءتها القصوى. ويحتاج الإنسان المتخصص للمعرفة التي تساعده على فهم النظريات العلمية النظرية (الأكاديمية) التي على أساسها يتم تصنيع وتشغيل الأجهزة والمعدات المتقدمة، أو التي تساعده على إصلاحها في حالة حدوث أعطال بها، أو التي قد تمكنه من تطويرها بهدف تحسينها وتعديلها بما يحقق أعلى عائد منها.

وبعد السرد السابق، يبقى السؤال المهم التالي:

لماذا ينبغي أن نتعامل مع المنهج كمنظومة تكنولوجية؟

أو:

لماذا ينبعي أن يسهم المنهج في إعداد الكوادر التكنولوجية القومية؟

إذا تعاملنا مع المنهج على أساس أنه منظومة تكنولوجية، فذلك يعني إكساب المتعلم جميع صفات وخصائص الإنسان التكنولوجي.

أما إذا نظرنا إلى إسهامات المنهج في إعداد الكوادر التكنولوجية القومية، فذلك يستوجب نقل التكنولوجيا في المنهج ليصطبغ بالصبغة التكنولوجية التي سوف تنعكس آثارها إيجاباً على المتعلمين.

على أية حال، فإن مخرجات الإجابة عن أي من السؤالين واحدة، وتتمثل في أهمية دور المنهج بالنسبة لإعداد الكوادر التكنولوجية القومية ممن يستطيعون تحمل مسؤولية تحقيق الأدوار المهمة التالية:

١ ــ أداة الاقتصاد القومي وتنمية المجتمع.

٢ ــ الدخول إلى عالم المستقبل، وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين.

٣ ــ تفجير الطاقات الكامنة والحد من الإمكانات العاطلة.

٣ ــ التعاون المشترك بين الدول من أجل بناء تكنولوجيا نظيفة.

وفيما يلي عرض موجز للأدوار الأربعة التي ينبغي أن يقوم بها أو يباشرها ويتابعها عن قرب ممن يعمل في مجال التكنولوجيا.

أولاً: إدارة الاقتصاد القومي وتنمية المجتمع:

اقتصرت عناصر الإنتاج على أربعة عناصر منذ وقت غير بعيد، هي: الأرض، ورأس المال، والعمل، والإدارة. وفي العشرين سنة الأخيرة، لم تعد التنمية الاقتصادية تقتصر على توفير متطلبات التنمية فقط، ولكن أصبحت إدارة التنمية وتحريك عجلة النمو الاقتصادي ومواجهة التنافسية الدولية الشغل الشاغل للدول، ومن هنا أصبحت التكنولوجيا العنصر الخامس من عناصر الإنتاج، لما لها من تأثير مباشر على زيادة الإنتاج وجودته، كذا سرعة إنجاز المهام الاقتصادية التالية:

ــ نقل المواد الخام والمنتوجات الزراعية والصناعية.

ــ إجراء الاتصالات وعقد الاتفاقات بين الشركات.

ـ تبادل الخبرات والآراء بين المؤسسات.

ـ قبول أو رفض الصفقات المطروحة على مستوى دولي.

وحتى يمكن للمنهج التربوي أن يسهم في إعداد الكوادر التكنولوجية التي تستطيع تحمل مسؤولية إدارة الاقتصاد القومي، ينبغي تحقيق الأمور التالية:

* أن يستند المنهج على فلسفة قومية تؤمن بأهمية ودور التكنولوجيا في حياة الإنسان.

* أن يتبنى المنهج استراتيجية واعية وعميقة لإبراز التطبيقات الاقتصادية والبيئية للتكنولوجيا.

*أن يحقق المنهج المناخ المناسب الذي يسمح بنمو وازدهار التكنولوجيا وتكاثرها واتساع آفاق تطبيقها.

* أن يبرز المنهج أن التكنولوجيا مجرد أدوات وآلات صنعت من أجل سعادة ورفاهية الإنسان، وأن الاستغلال السيء لها يعود أولاً وأخيراً إلى الإنسان.

* أن يبث المنهج الوعي في نفوس المتعلمين بالنسبة لدور التكنولوجيا في تحقيق المناخ التنظيمي الابتكاري، وفي تنمية الموارد البشرية وتطويرها.

وبالنسبة لدور التكنولوجيا في تنمية المجتمع، فلا ينفصل كثيراً عن دورها في إدارة الاقتصاد القومي، إذ أن التنمية عملية مجتمعية، تتسم بالشمول والوعي، وتهدف إلى محاولة تحقيق تحولات في البناء الاقتصادي والاجتماعي والثقافي والسياسي للمجتمع، كما أنها تسعى إلى إشباع الحاجات الأساسية التالية للإنسان:

ـ الحاجات المادية، ومنها الغذاء والكساء والصحة والسكن والتعليم والعمل وأساليب الترفيه... إلخ.

ـ الحاجات المعنوية، وهي التي تعني تحقيق الذات من خلال الإنتاج والمشاركة في تقرير المصير وحرية التعبير والتفكير ... إلخ.

وعليه، يتمثل دور المنهج في إعداد الكوادر التكنولوجية ممن يستطيعون تحمل مسؤولية المشاركة في تنمية المجتمع وخدمة البيئة في إبراز أهمية وضرورة تحقيق الآتي:

* دورات تخصصية وتدريبية والتركيز على دور التعليم المستمر.

* دراسات عملية لتدوير النفايات وتوليد الطاقة الكهربية، وتقليل التلوث البيئي والاستفادة من القمامة ونواتجها.

* دراسة عملية للاستفادة من معالجة مياه الصرف الزراعي والصرف الصحي، واستخدامها في زراعة الصحراء واستصلاح الأراضي البور وزراعة المحاصيل الخاصة بالمراعي والأشجار الخشبية التي تستخدم في الأثاث وكمصدات للرمال.

* دراسة عملية لتحلية مياه البحر وإنتاج الطاقة الكهربية.

* دراسة عملية للاستفادة من مشروعات الطاقة المتجددة، مثل: الطاقة الشمسية وطاقة الرياح على نطاق واسع وليس على نطاق البحوث فقط.

* دراسة لتنمية الساحل وتخطيطه ليعطي عائداً قومياً على مدار العام كله، ولا يكون مرتبطاً بوقت الصيف فقط.

* دراسة التأثير البيولوجي والأخطار الناجمة من المجالات الكهرومغناطيسية الناشئة من خطوط الجهد العالي على المواطنين الذين يقطنون قريباً من هذه الخطوط.

* دراسة علمية لاستغلال التكنولوجيا الحديثة في الشركات والصناعات التقليدية لرفع الكفاءة وتقليل الهدر والعادم، ومن ثم ترشيد الطاقة وحماية البيئة من التلوث.

* عمل الدراسات لاستراتيجية الطاقة ودراسة الأعمال الكهربية وتخطيط وتنسيق مصادر الطاقة الكهربية وتوزيعها بالطرق العلمية الحديثة.

* دراسة علمية للاستفادة من مياه الآبار في الشرب والزراعة.

* دراسة علمية لتخطيط المرور وعملية التحكم فيه.

* دراسة علمية لتجميل المدن وزيادة رقعة الأراضي الخضراء بها.

* دراسة علمية لعدم إقبال الناس للسكن في المدن الجديدة.

* دراسة علمية لمواجهة الكوارث والأخطار المحتملة بفعل المؤثرات الطبيعية.

* دراسة علمية لوضع أنسب الحلول لمواجهة تلوث البيئة الناجم من عادم السيارات ودخان المصانع.

* دراسة علمية لاستثمار البادية.

* دراسة علمية للكشف عن خامات: البترول والحديد والفوسفات والذهب ... إلخ.

* دراسة علمية لوضع البدائل لأسباب تلوث مياه الأنهار والبحر الأبيض المتوسط.

* دراسة علمية لحماية الأراضي الزراعية من التجريف.

* دراسة علمية لزادة إنتاجية الأراضي الزراعية دون استخدام المبيدات.

* دراسة علمية لزيادة إنتاج اللحوم البيضاء والأسماك دون استخدام الهرمونات المضرة بالصحة.

* دراسة علمية لاستخدام الأعشاب الطبيعية في العلاج بدلاً من الأدوية والعقاقير المصنوعة كيميائياً.

* دراسة علمية لزيادة الوعي البيئي عند الإنسان ليدرك أن نظافة البيئة أو تلوثها يعود بالدرجة الأولى إليه دون غيره.

ثانياً: الدخول إلى عالم المستقبل وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين:

تحاول الدول المتقدمة إخضاع الدول النامية تحت هيمنتها وسيطرتها عن طريق السيطرة على وسائل الإنتاج وامتلاك التكنولوجيا المتقدمة، حتى أن تصدير التكنولوجيا للدول النامية خضع إلى قواعد مرسومة بعناية فائقة كي لا تستطيع الدول النامية الاستقلال التكنولوجي، بل تظل في حاجة ملحة ومستمرة لمعونة الدول المتقدمة

ومشورتها الفنية، وقد يصل الأمر إلى احتفاظ الدول المتقدمة بحق عطاء التكنولوجيا لبعض الدول النامية وحجبها عن البعض الآخر، دون تقديم مبررات عاقلة أو أسباب مقبولة للعطاء أو الحجب.

والسؤال:

هل أصبح الطريق مسدوداً أمام الوطن العربي للدخول إلى عالم المستقبل وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين؟

الإجابة عن السؤال السابق هي (لا)، فمصر على سبيل المثال تمتلك من الجامعات والمعاهد العلمية البحثية ما جعلها تستطيع بسهولة إعداد الكوادر التكنولوجية القومية القادرة على استيعاب التكنولوجيا المتطورة المتقدمة، ومن المتوقع أيضاً وفرة أعداد الكوادر من خريجي الجامعات والمعاهد العليا والمدارس الفنية والمراكز المهنية خلال السنوات الأولى من القرن الحالي.

لقد استطاعت مصر، عن طريق الدراسات العلمية، تطوير التكنولوجيا القائمة، ومن المتوقع الانتهاء من إنشاء قاعدة تكنولوجية مصرية خالصة.

ومن هنا، يأتي دور المنهج التربوي في إعداد الكوادر الفنية التي لا تستطيع فقط التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة، بل تستطيع أن تطورها نحو الأفضل، وأيضاً تستطيع خلق تكنولوجيات جديدة أكثر تقدماً من التكنولوجيا القائمة.

والمنهج كمنظومة تكنولوجية هو الأساس للتحرر من الاعتماد على نقل التكنولوجيا بحرفيتها دون تطوير أو تعديل أو تجديد، كما أنه الأداة الفعالة للتخطيط الصحيح لإعداد الكوادر الفنية القادرة على بناء تكنولوجيا أكثر حداثة من التكنولوجيا القائمة حالياً. وهذا ما تسير عليه الدول البازغة عربية كانت أم أجنبية.

والسؤال:

كيف يسهم المنهج في الدخول إلى عالم المستقبل، وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين؟

إن ما نطرحه هنا ليس مجرد آمال بعيدة المنال ويصعب تحقيقها، وليست مجرد أحلام يقظة لبعض المتفائلين، ولكنها أفكار يمكن أن تكون واقعاً حقيقياً إذا تم التخطيط لتنفيذها بدقة.

لقد دخل العالم الآن عصر الكمبيوتر وأنظمة التحكم الآلي، أي أن الإنسان أصبح يعيش في عصر المعلومات، لذا فإن مدخل الإنسان إلى معايشة القرن الحالي هو قدرته على التعرف على طرق استخدام المعلومات التي سوف تتدفق تدفقاً هائلاً في سرعته.

إذن، فإن القدرة التنافسية الهائلة في ميدان الدخول إلى المستقبل وإحراز السيطرة والتحكم فيه، يعتمد أولاً وأخيراً على العنصر البشري. بمعنى، قيام الثورة التقنية المقبلة بكل ركائزها القائمة على الالكترونيات الدقيقة والهندسة الوراثية والكمبيوتر والذكاء الصناعي لن تقوم لها قائمة، ولن يكون لها وجود حقيقي دون العقل البشري.

ولما كان تكوين الإنسان فكرياً وعلمياً ووجدانياً وانفعالياً واجتماعياً وسياسياً وثقافياً واقتصادياً يمثل الهدف الرئيس للتربية، والذي يتحقق عن طريق المناهج التي تقدمها المدرسة، يكون من المهم بناء المنهج كمنظومة تكنولوجية يمكنها ملاحقة كل جديد ومتطور في قطار التنمية الالكترونية، وأيضاً يمكنها عكس الفلسفة الحقيقية لوجود الإنسان الذي زوّده الله دون غيره من الكائنات الحية بالقدرة على التفكير الصحيح.

مادام الأمر كذلك، ينبغي أن يبرز المنهج كمنظومة تكنولوجية الأمور التالية:

* الإنسان هو الذي صنع التكنولوجيا من أجل تحقيق المزيد من الراحة والسعادة والرفاهية له. لذا، فإن الإنسان هو سيد التكنولوجيا، ولن يكون أبداً عبداً لها، إلا إذا افتقد لنوازع الخير بداخله ومات ضميره.

* تسهم التكنولوجيا في صنع الحاضر، وسوف تسهم بدرجة كبيرة في تحديد ملامح المستقبل. وبالرغم من أن استشراف المستقبل يشير على هيمنة التكنولوجيا

وسيطرتها على مجالات وميادين عديدة في الحياة، فإن الإنسان يظل هو الأساس، لأنه هو الذي اخترعها وصنعها.

* التعامل مع التكنولوجيا يتطلب وعياً وذكاءً من الإنسان لمقابلة وجودها الحالي، وتطورها المتوقع حدوثه بصفة دورية، وخاصة أنه من المتوقع أن تتضاعف المعرفة الإنسانية كل عشر سنوات بصورة مذهلة خلال هذا القرن.

* إن التعليم المدرسي أو الجامعي ليس هو نهاية المطاف بالنسبة للمتعلم، وإنما يكون البداية فقط التي تساعده في التعرف الواعي والتعامل الذكي مع التكنولوجيا، وخاصة أن كل يوم يشهد العديد من النظريات العلمية والاختراعات التكنولوجية. لذا، ينبغي أن يتعلم الإنسان كيف يعلم نفسه بنفسه.

* من المهم أن يكتسب المتعلم طرق التفكير الصحيح التي تساعده على ربط الأسباب بمسبباتها، وإدراك العلاقات الدلالية بين الأشياء. إن التفكير المتعدد الاتجاهات يسهم في فهم الإنسان لرظائف التكنولوجيا ومعرفة أساليب التعامل معها، وإدراكه لدور الإبداع والابتكار في خلق التكنولوجيا الجديدة.

* التكنولوجيا النظيفة ينبغي أن تكون الهدف الأول والأخير للإنسان في كل مكان، لذا، ينبغي تشجيع أية دعوة صادقة لتحقيق هذا الهدف، كما يجب رفض توظيف التكنولوجيا في الأغراض التي تهدد حياة الإنسان أو التي تلوث البيئة، مهما كانت المبررات أو الأسباب.

* مهما كانت سيطرة التكنولوجيا واقتحامها لحياة الإنسان، فإنها لن تحل أبداً محل الإنسان، ولن تطرده أو تكلفه وظيفته. حقيقة، قد تحد من عدد العمال نسبياً، ولكنها سوف تسهم في رفع المستويين: الفكري والاقتصادي لهم، وسوف تفتح آفاقاً جديدة من الأعمال والمشروعات التي لم يكن لها وجود من قبل.

* يتطلب دخول عالم المستقبل وامتلاك تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين، إعداد الكوادر الفنية القومية التي تستطيع تحمل مسؤولية تنفيذ هذا الدور. ويستوجب هذا الإجراء تحقيق الآتي:

ـ تضمين المنهج بعض موضوعات التكنولوجيا، بشرط أن يتعلم التلميذ الأسس النظرية لهذه الموضوعات، وأن يعرف تطبيقاتها العملية.

ـ تدريب التلميذ مهنياً على بعض الحرف الزراعية والصناعية.

ـ إتاحة الفرص المناسبة لكي يبتكر التلميذ ويخترع بعض العدد والآلات.

ـ تشجيع التلميذ المخترع، وتقديمه كمبتكر للجهات والمستويات الأعلى.

ـ تقديم المساعدات المالية للتلميذ إذا ثبتت قدرته على الإبداع والابتكار.

ـ إتاحة الفرص أمام التلميذ لاكتساب التفكير العلمي، ولتطبيق هذا التفكير في مواقف عملية ومهنية.

ثالثاً: تفجير الطاقات الكامنة والحد من الإمكانات العاطلة:

أوضحت البحوث والدراسات أن التفاعل الإيجابي بين العنصر البشري والأساليب العملية لتطبيق المعرفة (التكنولوجيا) يسهم في زيادة الإنتاجية ويرفع معدلات التنمية الاقتصادية.

أيضاً، أوضح التاريخ الاقتصادي أن التراكم المستمر للمعرفة والتطور في استخدامها (التكنولوجيا) قد نقل المجتمع العالمي من الاعتماد على طاقة الإنسان، إلى مهارة الإنسان، إلى عقل الإنسان. وتغيرت النسب بين الصناعات: كثيفة العمالة إلى كثيفة المعدات الرأسمالية، إلى كثيفة التكنولوجيا، إلى كثيفة المعرفة.

من المنطق السابق، يتمثل دور المنهج التربوي في تفجير الطاقات الكامنة والحد من الإمكانات العاطلة، في إبراز أهمية وجدوى الآتي:

* يوجد لدينا المعدات والآلات الكافية لإنتاج أي نوع من المنتوجات، ولكنها لا تستغل كما ينبغي، لذا يجب استغلال تلك المعدات والآلات الاستغلال الأمثل والأكمل.

* يجب أن تكون القوى البشرية التي تقع على عاتقها مسؤولية قيادة عملية التطور التكنولوجي والابتكار بالشكل المطلوب، على علم وبينة بالآتي:

ـ النواحي التخصصية.

ـ أسلوب التكامل الرأسي مع المستويات الأخرى في التخصص التقني نفسه.

ـ أسلوب التكامل الأفقي مع التخصصات التقنية الأخرى.

ـ المجالات الأخرى من اقتصاد إلى إدارة مؤسسات مالية.

وبذا، يمكن إعداد الكوادر الفنية القادرة على الإدارة والتطوير وزيادة قدرة الريادة والقيادة، وعلى القيام بأعمال تتضمن تحديات العصر في ظل التنافس العنيف والمطرد والمتواصل بين الأفراد من جهة، وبين الدول من جهة أخرى.

* إن التنافس على أنه مباراة صفرية Zero-Sum Game لا يؤدي إلى أي نوع من التطور المتواصل الذي يسهم في سد الفجوة التكنولوجية، ويرفع القدرة الابتكارية التي تتضمن عمليات مزج وصهر بين الأفكار.

* بالرغم من أن هدف أي مشروع هو تنفيذه، فينبغي ألا يقتصر الأمر عند هذا الحد، إنما يجب التعمق في تفاصيل المشروع، والأنشطة المصاحبة له التي تم إنجازها، والعقبات التي حالت دول الوصول إلى حد الإتقان.

* إن تصميم السلعة المعدة على أساس إنتاجها بسعر رخيص لا يضمن لها البقاء أو المنافسة، وتتطلب دائماً حمايتها من المنتوجات المناظرة.

* عدم التردد أو التشكيك في جودة السلع الوطنية، وخاصة أن حصول المنتج الأجنبي على شهادة (الأيزو) لا يعني درجة جودة مرتفعة.

* أهمية العمل كفريق مع ضرورة الاستعانة بالمستشارين الفنيين، إذ أن ذلك يساعد في الرؤية المستقبلية حتى يمكن التوصل إلى خطط وتصميمات متميزة.

* إن مدخل التطور التكنولوجي المطرد يعني وضع خطة متكاملة وسياسات منسقة بالنسبة لأنشطة الإنتاج، فيسهم ذلك في سد الفجوة التكنولوجية.

رابعاً: التعاون المشترك بين الدول من أجل بناء تكنولوجيا نظيفة:

توجد ثلاثة أنماط لامتلاك التكنولوجيا أو اكتسابها، هي: الشراء، والنقل أو التقليد، والخلق أو الإبداع.

وينبغي أن يبرز المنهج التربوي أهمية خلق تكنولوجيا خاصة بالدولة نفسها، وبالطبع، يتطلب تحقيق هذا الأمل إعداد الكوادر الفنية القومية صاحبة العقول الذكية والسواعد القوية والإرادة المتينة التي تستطيع الابتكار، مع مراعاة أن العلم ليس له وطن.

لذا يمكن لهذه الكوادر أن تتعاون مع نظرائها في الدول الأخرى، وخاصة في مجالات التكنولوجيا النظيفة التي تسهم في تنمية المجتمع وتحافظ على البيئة من التلوث.

وجدير بالذكر أنه إذا نجح المنهج التربوي في إعداد الكوادر الفنية القادرة الواعدة، فإن هذه الكوادر يمكنها إنتاج عدة تكنولوجيات مختلفة من أساس علمي واحد، كما يمكنها اقتباس بعض الأفكار العلمية التي يقوم عليها إبداع التكنولوجيا وخلقها بهدف إعادة صهرها وطبخها من جديد لتنبع منها أفكار علمية أكثر حداثة، يمكن استخدامهما في خلق تكنولوجيا أكثر تقدماً.

خامساً: الفكر العربي الوحدوي: انتشاره وتعميقه
من عصر النهضة إلى العولمة

مقدمة:

ـ النماذج الفكرية:

أولاً: الفكر الطليعي بين الفكر السلفي والفكر التغريبي.

ثانياً: الفكر الاشتراكي الإصلاحي بين الفكر البرجوازي الليبرالي والفكر الماركسي.

ثالثاً: الفكر القومي الجماهيري ضرورة تاريخية.

ـ العمل العربي المشترك بين الواقع والإمكان.

إذا كان المد القومي الوحدوي قد عرف أوجه من الناحية الفكرية على وجه الخصوص في القرن الماضي والقرن الذي سبقه، فقد عرف هذا الفكر صعوبات جمة في أواخر القرن العشرين على المستويين: التنظيري والعملي.

ولا بد من مراجعة ذاتية، لا بد أن يسأل المواطن العربي نفسه، ويواجه الاتهامات التي تشير إلى تقصيره عن الوفاء بتدعيم العمل الوحدوي وبنائه على أسس علمية رصينة، وامتدّ الاتهام من المواطن العربي إلى مختلف المؤسسات العربية، الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية وغيرها.

ولعلّ العودة إلى شيء من تلك الاتهامات القديمة منها والحديثة، لإيضاح أغراضها، يمكننا من الدخول أكثر فأكثر فيما عشناه في العصور الحديثة، أو نعيشه الآن ونحاول أن نتجاوزه بما لدينا من طاقة، وبما يحتاجه من فكر.

أمر آخر أحبّ أن أنوّه إليه، أو أعتذر عنه، فالدراسة التي أقدّمها إليكم اليوم هي في توسيع قاعدة الفكر الوحدوي، فتوسيع القاعدة من وجهة نظري تسبق التعميق، لا تتلوه، فإذا ما انصب اهتمامنا على تعميق الفكر انفصل الفكر عن الواقع الاجتماعي، وعند ذلك نكون النخبة، ويبقى الفكر الوحدوي هو فكر النخبة، مع أننا بحاجة إلى أن

يصبح فكر الجماهير الواسعة والعريضة، وتوسيع القاعدة ليس نهاية المطاف، بل لا بد أن يتفاعل الفكر مع القاعدة الواسعة بمختلف مشاربها وهمومها، وهذا ما يهيئ له الارتقاء والعمق، وعندما يصبح شاملاً وعميقاً، يتحول إلى فعل كما يقول الشابي:

إذا الشعب يوماً أراد الحياة فلا بد أن يستجيب القدر

ولا بد لليل أن ينجلي ولا بد للقيد أن ينكسر

ولهذا فما نوليه الاهتمام فيما يلي سوف ينصب على تكوين قاعدة عريضة للفكر العربي الوحدوي، تمهيداً لتعميقه، وارتقائه لما هو مهيأ له، وأهل له.

الفكر العربي، مسألة فيها نظر، من الناس من يرى أن الفكر العربي، أو العقل العربي يعيش أزمة دائمة، ينظر إلى الوراء ويحاول التقدّم إلى الأمام.

ومن الناس من يرى أن العقل العربي لم يدخل بعد المرحلة المنطقية، ويتمحور حول ردّ الفعل، والاستجابة الميكانيكية للمؤثرات التي يخضع لها أو تواجهه، وقلما ينتقل إلى مرحلة الفعل الحقيقي.

ويحشرون أمثلة كثيرة من الحياة العربية في الماضي وفي الحاضر يبينون فيها أن الصراع على السلطة، والثروة والجاه، والعصبية القبلية والعصبية المذهبية أو الإيديولوجية لم تفارق العرب يوماً، وهذا مما يجعل العودة إلى التاريخ المليء بالمآسي، يبقي المآسي، ويرزعها في النفوس، وتورق كثيراً، وتزهر باكراً، وما لم نتمكن من الاستفادة من دراسة التاريخ، ونتعظ بما جرى خلاله، ونتجنب أخطاءه، فلعلّ الخير أو بعض الخير، في حذف هذا التاريخ أو إعطائه إجازة لتتم الاستراحة من مآسيه، ومن المفارقات أن الصفحات السوداء في التاريخ العربي يتم توظيفها والمحافظة عليها كما هي لا من أجل مصلحة الأمة العربية بل من أجل كل المستفيدين من تجزئة الوطن العربي، حتى أنه يتم تذكير الأجيال الناشئة بها كلما مالوا إلى نسيانها أو تناسيها.

ولعل الأمثلة الكثيرة في التاريخ العربي والواقع العربي، والأمثلة المأخوذة من العرب الذين أتيحت لهم فرص الهجرة خارج أوطانهم، يدحض مثل هذه الآراء التي تقلل من شأن الفكر العربي، وتحط من قدره.

وفي هذا المجال لا بد لي أن أذكر مبادرة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم من أجل إنجاز مشروعين قوميين كبيرين هما:

١ ــ الكتاب المرجع في تاريخ الأمة العربية.

٢ ــ الكتاب المرجع في جغرافية الوطن العربي.

وكم نحن تواقون إلى أن يخرج هذا المشروع الضخم إلى النور قريباً، ليوضع موضع التنفيذ في نشر الفكر العربي الوحدوي وتعميقه والانتقال من ردّ الفعل أو القائم على الانفعال إلى الفعل الحقيقي القائم على العقل أولاً وقبل كل شيء.

وهكذا فالأمثلة التي لدينا تدل على أننا ننتقل من نمط فكري إلى الآخر، أو نعيش أنماطاً متعددة. وقد يكون تناول هذه الأنماط أو الأشكال بالتفصيل ليس مجاله الآن.

وما سأقدمه في الدراسة الحالية لا يتعدّى الانطباع السريع أو الرأي الشخصي في هذه النماذج الفكرية، علماً أنها متداخلة زمنياً، وغير متعاقبة تماماً، ولم تكن منفصلة عن بعضها تمام الانفصال، على الرغم من أنها تظهر متقابلة ومتناقضة في كثير من الأحيان، ونجد كثيراً من المفكرين الذين كانوا وراء إشعال الحماس لها وتقديم الزاد الفكري والمعرفي خلال حياتهم لدعمها كثير منهم ينتقل من اتجاه إلى آخر، من اليمين إلى اليسار، أو من اليسار إلى اليمين، من معاد للوحدة إلى مؤيد لها، ومن المتحمسين لها إلى الشك في جدواها أو في إمكان تحقيقها.

غير أني وجدت أنه من المناسب أن أتعرّض إلى الموقف الفطري أو الغريزي الذي كان يقفه العرب من المسائل القومية قبل الانتقال لاستعراض التيارات الفكرية في العصور الحديثة وموقفها من الوحدة العربية. فمن المعروف أنه عندما بدأ نشر الدعوة الإسلامية شمالاً وجنوباً، شرقاً وغرباً في البلاد العربية، وقف الناس من هذه الدعوة

ومن المعارك التي احتدمت بين العرب المسلمين والأجانب المسيطرين من فرس وروم وغيرهم، موقفاً قومياً فطرياً وعفوياً، مسهمين في ذلك في ترجمة شكل من أشكال الوحدة العربية، ولعل فتح بيت المقدس، وحمص، ودمشق، ومصر بمساعدة العرب المسيحيين خير شاهد على ذلك.

وقبل ذك عندما كان العرب (قبائل أو دول) يختلفون أو يقتتلون مع الدول الأجنبية كان العرب الآخرون من بيئات أخرى، وحتى من ديانات أخرى يقفون وقفة فطرية عفوية، قومية. ومعارك القادسية وذي قار واليرموك وغيرها ليست بعيدة عن الأذهان وهذا لا ينفي سعي الفرس والروم قديماً باستمرار لأن يكون لكل منهما موطئ قدم في ديار العرب، وسعي أوروبا حديثاً لتقسيم العرب لتسهل السيطرة عليهم وتأمين تبعيتهم.

وبقي الإنسان العربي يستجيب للمواقف القومية استجابة تلقائية ردحاً طويلاً من الزمن، ولم تتعطل هذه الانطلاقة بشكل واضح إلا بعد أن بدأ العرب ينقسمون أفقياً وعمودياً إلى طوائف وشيع وأحزاب وطبقات. فحلّ في بعض الأحيان محل الاستجابة القومية الفطرية استجابة أخرى يخيل إلي أنها أشبه بالاستجابة الفئوية، قبلية كانت أو مذهبية أو إقليمية، وإذا كانت الاستجابة القومية الفطرية جاءت موحدة ومليئة بالخير وتجاوز الذات، وتمثل طاقة استراتيجية تنقذ الأمة من الأخطار المحدقة، فإن الاستجابة الفئوية كانت مقسمة للمجتمع موزعة لقواه مضيّعة لمكاسبه.

وجاء تدخل العنصر الأجنبي في الصراع على السلطة في الدولة العربية عاملاً مساعداً على ازدياد الفرقة والشقاق من جهة، وأدى في كثير من الأحيان إلى ردود فعل واعية بخطر هذا التدخل، فكان ما كان من مد وجزر، ومن أحداث على المستوى الشعبي وعلى مستوى أطراف في السلطة، دعمت الوحدة القومية، ووقفت أمام شعوبية استغلت الدعوة إلى المساواة لتقلل من شأن العرب أو لتقوض دولتهم، أو تحط من شأنهم.

وليس خافياً على أحد السياسة الأموية المتطرفة في الاعتماد على العنصر العربي فحسب، والسياسة العباسية المتطرفة في الاعتماد كثيراً على العنصر الفارسي.

غير أن العروبة كلما كانت تقترب من الخطر، يظهر رد الفعل العفوي الشعبي ظهيراً لها، محتكماً إلى الفكر حيناً للدفاع عنها، والوجدان لتأجيج المشاعر بضرورية الزود عنها، وإظهار فضائلها، والسيف حيناً آخر لترجمة المشاعر والأقوال بالأفعال.

وبقي الوضع هكذا حتى جاء عصر الانحطاط أو عصر الدول المتتابعة كما يحب البعض أن يسميه، واستمر هذا العصر ظلامياً، ردحاً طويلاً من الزمن، وحتى بداية عصر النهضة وفيه ظهرت أنماط من الفكر منها السلفي والتغريبي، والطليعي، والاشتراكي والليبرالي، وأحسب أن آخر ما يمكن التنبؤ به هو الفكر الجماهيري الموجه إلى الجميع، والساعي لتحقيق الوحدة والرخاء للجميع وبالجميع من غير تمييز بين المواطنين على أساس الدين، أو اللون، أو العرق، أو الطبقة، أو الموطن، كما أحسب أن سيادة هذا الفكر ليست من الأمور السهلة، ولكنها من الناحية المنطقية جديرة بالاعتبار.

النماذج الفكرية:

وفيما يلي النماذج الفكرية التي سنتناولها بإيجاز في الدراسة الحالية:

ـ الفكر الطليعي بين الفكر السلفي والفكر التغريبي.

ـ الفكر الاشتراكي الإصلاحي بين الفكر البرجوازي الليبرالي والفكر الماركسي.

ـ الفكر القومي الجماهيري فرصة جديدة وأمل يواجه تحقيقه صعوبات جمة.

غير أنه لا بد من التأكيد قبل هذا الاستعراض، إن ظهر للقارئ أن الكاتب يظاهر أحد هذه الاتجاهات، أو بعضها ضد البعض الآخر، فهذا غير دقيق، لأنه يعتقد أن المسألة هي أكبر كثيراً من مجرد اتخاذ موقف معلن أو مضمر، مع أو ضد، لأن القضية التي نحن بصددها هي قضية حاضر ومستقبل أمة بأكملها وليس قضية فرد أو تيار أو حزب أو شخص من الأشخاص.

وكاتب هذه السطور يرى أن التيارات الفكرية الموجودة اليوم على تنوعها ومنذ قرن أو يزيد في الساحة العربية، التي تصنف عادة إلى سلفية وليبرالية واشتراكية إصلاحية، واشتراكية ثورية، هي تيارات تجد ما يبررها في الواقع العربي ومن ثم فهي تمتلك شرعية الوجود بهذا القدر أو ذاك.

والقضية التي علينا أن نتبناها تتجاوز الدفاع عن هذا الاتجاه أو المذهب أو ذاك، إلى البحث عن نقاط الالتقاء التي تجعل في الإمكان وقوف الجميع في كتلة واحدة لمواجهة المصير المشترك، لأن قضية الغد ليست أن تكون اشتراكياً أو سلفياً أو ليبرالياً، بل هي أكبر من ذلك وأعظم. إن الاختلاف الإيديولوجي شيء مشروع ويفرضه الواقع والمصالح ويجب أن يحميه القانون، ولكن عندما تكون القضية المطروحة قضية قومية حيوية، فلا بد من حد أدنى من العمل المشترك، إذ ليس في القوى الاجتماعية المتصارعة إيديولوجياً في البلاد العربية، قوة واحدة تستطيع بمفردها إنجاز تلك المهام، حتى ولو هيئ لها قائد تاريخي فذ. (الجابري، ١٩٩٠)

أولاً: الفكر الطليعي بين الفكر السلفي والفكر التغريبي:

منذ مئة عام على الأقل كان مشروع النهضة العربية الحديثة، يهدف فيما يهدف إليه، يتجلى بتحقيق الوحدة العربية، والترقي بتحرير المرأة ونشر التعليم، ومحاربة التخلف في الفكر والسلوك، والوقوف في وجه الظلم والاستبداد، والمطالبة بالديمقراطية.

وعلى الرغم من أن الفكر الطليعي ولد في حضن الفكر السلفي وجاء ليعوض بعض نقائصه، فهو متأثر بالدين، ويسعى إلى تحقيق ما يدعو إليه من عدالة، ووحدة، ولكنه من جهة أخرى (وهذا هو الجديد فيه) جاء تعبيراً عن الإحساس الموجه بما يلّم البلاد العربية، والوعي بضرورة عمل شيء من أجلها، وأول العمل تقويم الاعوجاج باليد واللسان وإن لم يكن هذا ممكناً فبالقلب وهو أضعف الإيمان.

غير أن الفكر الطليعي أصبح بالإمكان الجهر به، وازداد عدد القائلين به وبخاصة بعد الثورة الفرنسية وما رفعته من شعارات براقة انتشرت في كل مكان،

وتكون في البلاد العربية ما يمكن أن يطلق عليه جيل الرواد، الذين أشعلوا مصباح التقدم، ونادوا للسير في دروبه، وتقديم كل مستلزماته.

وهكذا أصبح الفكر الطليعي يمتد بجذوره للماضي، ويستقي منه أصالته ونضارته، ويمتد إلى الحاضر، عصر النهضة الأوروبية، عصر الأنوار والحداثة.

وكما كان الفكر السلفي يرى كل شيء بالماضي، ويرى أن خير ما يمكن القيام به هو إعادة هذا الماضي أو العودة إليه، فهو المثل وهو الأمل، جاء الفكر التغريبي الذي انطلق من أن المجتمع العصري أو الحديث يتكون من شعب عصري، يمتلك أفراده قيماً عصرية، أو معتقدات عصرية، وسلوكاً عصرياً.

فالتغريب هو التحديث الذي يسعى إلى التغيير الثقافي والفكري المنطلق من القارة الأوروبية، وهذا يعني فيما يعني محاكاة الحياة السائدة في الغرب.

وعلى الرغم من الشعارات البراقة للفكر الحديث التغريبي، والمبني على نجاح الدول الغربية، والأوضاع المتخلفة التي تعيشها البلاد العربية، لم تكن له آثار إيجابية على الوحدة القومية، فعوضاً عن ذلك أدى إلى صبغ التعليم في كل قطر عربي بصبغة الدول المستعمرة وبذلك وسع الفروقات التربوية والثقافية بين الأقطار العربية، كما أنه خلق انفصالاً واضحاً بين الذين أتيحت لهم الفرص لتلقي تعليم غربي وأولئك الذين لم تتح لهم مثل هذه الفرص ونجم عن ذلك ولادة ثنائية اجتماعية وثقافية، وانعكس هذا سلباً على الوحدة القومية ودعامتها الثقافة القومية، وعلى تربية الأجيال العربية الناشئة.

أما الفكر التحديثي القومي العربي الطليعي، فقد اعتمد على التعليم، لنشر اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية، ولإحداث تغييرات على أرض الواقع وتقدم اجتماعي حقيقي وهو في الوقت نفسه لا يتجاهل ما يجري في الدول الغربية، كما أنه لا يتجاهل العوامل الذاتية التي تتبلور عبر تاريخ البلاد العربية الطويل، وما تعانيه في حاضرها، وتطلعاتها المستقبلية، فهو يسعى إلى إقامة تفاعل مفيد بين العوامل الداخلية والخارجية من غير إفراط ولا تفريط.

ويرى أن ذلك يشكل الفرصة التي تزداد فيها عناصر التشابه والإلفة والوحدة بين الأقطار العربية، وتتضافر المساعي لحل مشكلاتها الداخلية ومشكلاتها البينية، وللوصول إلى موقف موحد من المشكلات الخارجية، وهكذا جاء الفكر الطليعي قومياً وحدوياً تقدمياً.

تجاذب الفكر العربي في العصور الحديثة تيارات ومرجعيات متعددة، مرجعية تراثية تنتمي إلى الماضي، ومرجعية نهضوية تنتمي إلى المستقبل، ولا تقطع جذورها بالماضي. بقيت هاتان المرجعيتان تتنافسان في حياتنا الفكرية دون أن تستطيع الواحدة منهما إقصاء الأخرى أو استيعابها تماماً، والنتيجة لصراعهما وتدخل القوى الخارجية بهما ما نراه حالياً من تنازع بين خطابين يقدم كل منهما قراءة خاصة لما هو كائن ويجب أن يكون، ويمكن أن يكون. لذلك جاء تأثير التيارات الفكرية التي سادت عصر النهضة على الوحدة العربية متبايناً، فبينما طالب الرواد أو الطليعيون بإحياء اللغة العربية وتنمية الشعور القومي والانفصال عن تركيا، وتكوين دولة للعرب. مال الاتجاه الأصولي إلى الإصلاح القائم في ظل الجامعة الإسلامية، أما الاتجاه التغريبي فكان يرى ترك كل ما لدينا أو جلّه، وأخذ ما لدى الآخرين الذين استطاعوا أن يحققوا التقدم لبلادهم.

والجدير بالذكر أن الفكر التغريبي وقف التيار الأصولي والتيار النهضوي الطليعي منه موقفاً رافضاً وموحداً، وهذا الرفض الذي جاء عوضاً عن الاستيعاب زاد الفرقة والصراعات، ولم يزد عناصر التفاعل الإيجابي، بل ولّد تفاعلاً سلبياً كانت له آثار على الفكر العربي والمجتمع العربي والوحدة العربية لما لقيه هذا التفاعل السلبي من دعم وتدخل خارجي، واستثمار من بعض القوى الاجتماعية لمآرب شخصية.

ثانياً: الفكر القومي الاشتراكي بين الفكر الليبيرالي والفكر الماركسي:

لعل الثورة الصناعية في أوروبا التي قادتها البرجوازية وأدت إلى تقدم علمي وإنتاج صناعي وفير يحتاج إلى أسواق لتصريفه، كان وراء انتشار الفكر الليبرالي، الذي يرفع شعار (حرية العمل حرية المرور). ويقتضي تنفيذ هذا الشعار السعي

بمختلف الوسائل إلى فتح الأسواق أمام منتجات القارة الأوروبية، ونقل ثروات العالم الثالث الطبيعية والبشرية إليها لتستطيع الصناعة لديها الاستمرار والتقدم والمنافسة.

أما الوطن العربي، في الوقت الذي تهاوى فيه (الرجل المريض) وحل محل الإمبراطورية العثمانية دويلات متعددة، وقد تسلق إلى السلطة أصحاب رؤوس الأموال من برجوازيين وإقطاعيين. وإذا كانت الإقطاعية لها مواقف معادية لأي نوع من الوحدة العربية للمحافظة على مصالحها الخاصة في ملكية الأرض والعاملين بها واستغلالهم فإن البرجوازية الوطنية التي كانت تنحدر من أصول إقطاعية إلا أنها سكنت المدن، ونشطت في العمل في المشروعات الصناعية والتجارية، والعقارية والمصرفية، والخدمية، كانت لها مصلحة في فتح السوق العربية أمام منتجاتها وتجارتها، وتقديم خدماتها ولذا تعد البرجوازية الوطنية بالأصل غير معادية للوحدة العربية، بل لها اتجاهات إيجابية نحوها، فهي الوسيلة المناسبة لنموها صناعياً وتجارياً وخدمياً.

غير أن الأحداث والتطورات جاءت بخلاف ما كان يتوقع، فعندما اصطدمت إرادة البرجوازية الوطنية بإرادة البرجوازية العالمية ممثلة بالاستعمار الأوروبي انتصر الأقوى منهما، ورضيت البرجوازية الوطنية العربية أن تبقى وسيطة، تسهل عملية استيراد السلع الأوروبية وبيعها مقابل عمولات تأخذها، وهامش ربح تتقاضاه، وهكذا عانت ولا تزال تعاني الصناعة الوطنية العربية والتجارة بين الأقطار العربية مأزقاً تلو الآخر، فهي لم تتكامل، ولم تتعاون، وبقيت الدعوة إلى ذلك شعارات مفرغة من المضمون، فالصناعة العربية المتقدمة تحتاج فيما تحتاج إليه إلى جمع الطاقات العربية المادية والبشرية. والتجارة العربية المتطورة تحتاج إلى السوق العربية الواسعة، التي تستطيع تأمين تصريف المنتج، كما تحتاج إلى التمويل الضخم والخبرة الفنية العالية المستوى، ناهيك عن الآثار الاجتماعية والثقافية المترتبة على ذلك من تقريب بين الأقطار، وتطوير للحياة، وإعطاء مثل في الاعتماد على الذات، وتأكيد فائدة وجدوى الوحدة العربية، والاقتراب من ذلك عملياً، من غير القفز فوق الواقع المجزأ للوصول إلى المجهول الذي يمكن القول عنه وفق التجارب العربية إنه دوماً

أسوأ من الواقع رغم سوئه. ولما لم يكن ما يجب أو ما يمكن أن يكون خسرت البلاد العربية وحدتها الداخلية، وتحولت الحياة فيها إلى صراعات، وخسرت اقتصادها الذي كان مهيأ لأن يتطور، كما خسرت الصفوة من أبنائها، وعلمائها، فهجروها إلى أصقاع أخرى من العالم يسهمون في تقدمه، وتحرم بلادهم، وهي الأولى بهم، من جهودهم العقلية وابتكاراتهم العلمية.

وفي الآجال نفسها، من جهة أخرى، أي في بداية القرن العشرين انتصرت الثورة البلشفية في روسيا وتأسس الاتحاد السوفييتي مطبقاً الفلسفة الماركسية اللينينية، وظهر أثر ذلك بتشكيل الكثير من الأحزاب التي تأثرت بالشيوعية فنقلتها نقلاً حرفياً تقريباً، وحاولت تطبيقها في البلدان التي سيطرت فيها على السلطة، أو الدعوة إلى الإيمان بها، والنضال من أجلها. والحديث عن الماركسية فكراً وتطبيقاً في البلاد التي نشأت فيها أو انتقلت إليها حديث طويل، ومسألة تخرج عن نطاق الموضوع الذي نتحدث فيه، وما يهمنا هنا هو الوصول إلى نتيجة مفادها أن أثر الماركسية في البلدان النامية والوطن العربي لم يقتصر على تبنيها أو تقليدها بل أسهمت في ولادة ونمو فكر اشتراكي قومي وإصلاحي، وجاء هذا الفكر متأثراً بالفكر الماركسي حيناً ومناقضاً حيناً آخر له في بعض منطلقاته، ولا سيما أن الفكر الماركسي يدعو إلى الصراع الطبقي، وديكتاتورية البروليتاريا، وله مواقف مناقضة للقومية والدين والصراع الطبقي، ليس أداة نافعة في لمّ الشمل وبناء الوطن، وخاصة إذا كان هذا الوطن ممزق الأوصال سياسياً واقتصادياً وفكرياً، كما أنه متخلف في الوقت نفسه، ومحط أطماع القوى العالمية الاستعمارية والشيوعية على السواء، مع اختلاف دوافع السيطرة على البلاد العربية بينها، وإلحاقه بها. ولهذا كله جاءت الاعتراضات على الاتجاهات الاشتراكية المتطرفة ذات المنشأ الماركسي، قوية ومؤثرة ومعيقة وشاركت فيها في أغلب الأحيان كل الاتجاهات الفكرية والسياسية الوطنية، ودعمت القوى الغربية هذا الصراع ولم يكن بالإمكان استنبات الاتجاهات الاشتراكية المتطرفة في كثير من الأقطار العربية، ولم تستطع أن تورق أو تزهر في أي بلد عربي.

ولعل من أسباب بقاء الفكر الماركسي غريباً، الموقف المعادي للقومية حتى المؤتمر العشرين للحزب الشيوعي الروسي، واعتباره أن النزعة القومية اتجاه بورجوازي، وكذلك موقفه من الصراع العربي الإسرائيلي، وموقفه المعادي للوحدة العربية الذي تجلى عديد المرات لتبريرات تكتيكية حزبية. وبذلك يثبت الفكر الماركسي أنه لم يستطع أن يتهيأ أو يتكيف مع المعطيات الاجتماعية بل بقي فكراً تابعاً، وتقليدياً، رأسه المفكر خارج الوطن العربي، وخارج اهتمامات الوطن العربي، وما يشغله لا يتعدى الوصول إلى السلطة ودعم معسكر عالمي ضد معسكر عالمي آخر، ومحاولاته للتكيف مع الظروف الذاتية للأمة العربية جاءت متأخرة، غير أن الاتجاهات الاشتراكية القومية الإصلاحية، التي تأثرت بالفئات اليسارية بشكل من الأشكال لم تكن نسخة عنها، ونادت بالعدالة الاجتماعية، والإصلاح الاقتصادي والاجتماعي والسياسي، والحياد الإيجابي، ولاقت أذناً صاغية من المواطنين وبخاصة ممن ينتمون إلى البورجوازية الصغرى والوسطى، وانضم إلى تيارها الطلبة والمعلمون والمثقفون والحرفيون، والجنود، ووجدوا فيها ملاذاً وخلاصاً من الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المتلاحقة.

ولما كانت هذه الاتجاهات الاشتراكية تدعو إلى الإصلاح الاقتصادي والاجتماعي والسياسي وليس بإمكانها تحقيق ذلك بقدراتها الذاتية، ولا بقدرات البلدان التي تولت السلطة فيها، تحت شعار الوحدة العربية، لجأت إلى مقولة جديدة يتم بموجبها تأجيل الوفاء بالكثير مما نادت به من إصلاحات، إلى حين تحقيق الثورة العربية والوحدة العربية الشاملة، لأن القدرات الوطنية لا تستطيع توفير المطلوب لتلك الإصلاحات، ولا بد من الانتظار حتى استلام زمام السلطة في الدولة القومية، وبذلك دخلت الوحدة العربية في متاهات المساومات للقوى السياسية، ولتستطيع الرد على المطالبين بالجنة، الموعودين بها بعد الثورة الاشتراكية، وعدتهم أن الجزء الأوفى قادم لا محالة، وأن المولود هو في رحم الوحدة، ولا بد من الصبر، والانتظار، والنضال الطويل من أجل التقدم والاشتراكية وهذا سوف يأتي بالرخاء والثمار المرجوة مع الزمن. وهكذا استخدم الفكر الاشتراكي في تدعيم السلطة بعد أن كان مستخدماً في

الوصول إليها، وتحول الفكر الإصلاحي الاشتراكي العربي، وتحولت فكرة الوحدة إلى شعارات كانت براقة في أوائل عهدها، غير أنها شيئاً فشيئاً باتت تفرغ من مضمونها، لخيبات الأمل المتلاحقة في تحقيق أي شكل من أشكالها. وبدا أن الفكر القومي الوحدوي يعيش أزمة ولادة جديدة، حتى خيل للبعض أنه يحتضر بعد ما كاد يورق ويزهر.

غير أن الفكر الاشتراكي القومي، وإن لم يكن استطاع الوفاء بما وعد به، فإنه عمّق المفهوم التقدمي للوحدة، وجعلها فكرة على كل لسان، وبدهية لا تحتاج إلى برهان.

ثالثاً: الفكر القومي الجماهيري ضرورة تاريخية:

عند إلقاء النظرة الخاطفة على الواقع العربي يتجلى لنا الفرق بين الشعور القومي القائم في نفوس الجماهير وبين نضج النظرية القومية القادرة على إذكاء الشعور القومي وعقلنته وتعبئته. وهذا مما دعى المفكرين إلى التصريح بالافتقار إلى نظرية قومية عربية متكاملة، قادرة على تعبئة الجماهير، وقادرة على توحيد المنازع الفكرية المختلفة السائدة في الوطن العربي، والدعوة إلى أن تبنى هذه النظرية بالاعتماد على مقومات أربعة هي: التراث العربي الإسلامي، والواقع العربي القائم، والواقع العالمي القائم، والمستقبل العربي. ذلك أننا ما نزال في مجال المقابلة بين هذه العناصر الأربعة وبيان دور كل منها، نراوح في مكاننا إلى حد بعيد، وما نزال نبحث فيها كعوامل متصارعة. وقد آن الأوان أن نؤكد النظرة التركيبية الموحدة المؤلفة بين هذه العوامل، على نحو واضح مشرق لا خوف فيه ولا عقد ولا غمغمة.

كما أننا نفتقر أيضاً إلى النظرة الشاملة التي ترتب على نحو دقيق التكامل العضوي بين أجزاء الوطن العربي في شتى جوانب الحياة التي تطلعنا على الفارق بين صورتين مستقبليتين، صورة الوطن العربي في شتى مجالات الحياة، إن ظل يعمل في إطار التجزئة، وصورة الوطن العربي حين يعمل على نحو متكامل في سبيل بناء

حضارة عربية عالمية كبرى. ما زلنا في حاجة إلى النظرة التي ترينا أن الفرق بين الصورتين هو كالفرق بين الموت والحياة.

وإذا كنا نفتقر إلى النظرية القومية المتكاملة والنظرة الشاملة فإن لدينا قصوراً كبيراً في مجال الإيمان بالهدف، والوسائل المؤدية إلى بلوغه، والذين يقودون المسيرة نحوه.

ولعل الذي يولّد الاضطراب في نفوسنا هو غياب الإدراك الواضح المشترك للوسائل التي تؤدي إلى بلوغ الهدف، المتجسد في الوحدة العربية الشاملة.

وما نشهده من صراعات في الحياة العربية ليس دليلاً كما يظن البعض على استحالة وحدة الأمة العربية، بل هو دليل على ما يمكن أن تصير إليه الحياة العربية عندما يغيب المد القومي، وتنعدم التعبئة القومية، ويهزل الفكر القومي، أو ينحسر.

وولادة الفكر الذي يعبر عن كل الجماهير العربية، ويشحذ هممها ويوحد صفوفها، انطلاقاً من الإيمان أنه يعبر عن مصالحها وتطلعاتها، هو ضرورة حتمية، وهو فرصة جديدة، وأمل يواجه تحقيقه صعوبات جمّة، وليست ولادة مثل هذا الفكر التجميعي سهلة، وليس نموه وانتشاره أمراً عادياً أيضاً، والفكر القومي مطالب بالبحث في هذه الإشكالية وغيرها، وهنا تتبدى لنا الأدوار الكبيرة التي يمكن أن تضطلع بها الجامعات والمراكز البحثية، وهذا لا يلغي دور المربين والمفكرين والعلماء في تعميق الوعي القومي بل يدعمه، ويدعم به، وما أغنى العمل الفكري إن صهرته روح الرسالة وألهبته حميا الإيمان بمستقبل أمة عظيمة، كانت خير أمة أخرجت للناس.

ويتبادر إلى الذهن إذا كنا فعلاً في حاجة ماسة إلى ولادة فكر جماهيري يعبر عنا جميعاً وينظمنا في العمل القومي والوحدوي جميعاً، فكيف نتمكن من الوصول إلى ذلك أو هل نحن نلج الطريق المستحيل، أو غير منطقيين فيما ندعو إليه، وبمعنى آخر كيف يمكن الجمع بين المتضادات وجعل القوى المتضادة تعمل في اتجاه واحد، ومحاولتنا في هذا الفهم مغامرة، ولكنها مغامرة مبررة من وجهة نظرنا، فمصلحة الأمة فوق مصالح فئاتها، ومصالح فئاتها ينبغي أن تتوفر فيها، ولذلك:

١ ــ لا بد من العمل على إيجاد فكر جماهيري عربي يتجاوز الطبقية والطائفية، فكل الطبقات منفردة، لها مصحلة دائمة في الوحدة، فهي التي توفر لها الأمان، والرقي، والمشاركة وعدم رؤيتها ذلك من مسؤوليات الفكر الجماهيري العربي الوحدوي المدعو إلى توفير ذلك، ولا بد من الإقرار أن الدفاع عن الوطن العربي وحمايته من الأعداء وتحقيق تقدمه ووحدته، ليس حكراً بأيدي فريق دون آخر من القوى العربية، بل هو مسؤولية الجميع، من كل إنسان بقدر ما يستطيع، (تزيني، ١٩٨٩) وعملية التلاقي بين أطراف فكرية أو سياسية ليس عملاً خيالياً، أو مستحيلاً، فقد تعايش الفكر السلفي والفكر التنويري في فترة النهضة العربية الحديثة أواخر القرن التاسع عشر وأوائل العشرين، ونجم عن ذلك التعايش شيئاً من التسامح الفكري والحرية فعّلت الجماهير طيلة النصف الأول من القرن الماضي. ومن الذين عملوا على ذلك وحققوا موقفاً تركيبياً: الأفغاني ومحمد عبده، اللذان مثّلا نزعة المصالحة التركيبية بين الأطراف والعناصر المتضادة التي شغلت الخطاب النهضوي، الدين والعلم الهوية والتقدم، الأصالة والمعاصرة، لقد كانا في التاريخ الفكري النهضوي نقطة التقاء، ومصبّاً مختلف تيارات الفكر العربي الإسلامي، مما جعلهما يدمجان هذا التعدد الفكري المرجعي المغتني بتداخل أزمنة تاريخية سياسية واجتماعية ونفسية، في وحدة تركيبية. صحيح أن العناصر فيها لم تنصهر انصهاراً تحويلياً، لكنها كانت وحدة تصالحية، وحدة تتعايش فيها الأطراف كلها، ويعترف بعضها للآخر بوجوده، وتكمن أهمية هذه التسوية أنها تسوية فكرية أتاحت للفكر العربي أن يتطور، ويغتني، ولو لفترة دون أن يلجم حركته ذلك التناقض بين مرجعياته، كما تكمن أنها أتاحت للفكر العربي فرصة تأسيس قواعد للحوار، واستساغته معنى الحرية الفكرية بل معنى الثقافة كإبداع وإنتاج. (بلعزيز، ١٩٩٢)

٢ ــ العمل الوحدوي الناجح يحتاج إلى فكر وممارسة تنفي التناقض بين قطر عربي وآخر، فبقاء كل قطر وحريته ونماؤه متوقف على تعاونه وتكامله مع الأقطار العربية الأخرى.

٣ ــ العمل الوحدوي ليس جمعاً آلياً لدول عربية قائمة، حيث يأخذ كل قطر دوره في الوحدة من حجمه وقواه الذاتية، وتهميش دور الأقطار العربية الأخرى ذات الحجم الأصغر، والتأثير الأقل، فلا بد من المساواة في الحقوق بين الأقطار، ولا بد من احترام الإرادات، حتى تنمو هذه الإرادات، وتتقارب وتتجانس، وتبلغ ذروة الاتفاق والتوافق.

٤ ــ ولنجاح الفكر القومي في تحقيق أهدافه، في الإيمان به والعمل بموجبه لا بد أن ينطلق من توفير الحرية الكاملة للإنسان العربي، والأسرة العربية، والمؤسسات العربية، على اختلاف أنواعها ومستوياتها، والأقطار العربية، ومجموع الشعب، ولا بد أن يكون القرار يتخذ بالأغلبية، ولا بد أن تسود الديمقراطية، فهي الأداة التي بها يمكن إصلاح الأخطاء، وتسيير الحكم، ومواجهة المستقبل، لمن يريد أن يعمل له لا مجرد الحلم به.

٥ ــ الفكر العربي الوحدوي لا بد أن تساهم في دعمه ونشره وتعميقه بين الناس، المؤسسات كافة، بدءاً من الأسرة ومروراً بمختلف المؤسسات الاجتماعية الرسمية والشعبية مع التركيز على المدرسة باختلاف مستوياتها من التعليم الأساسي وما قبله وحتى التعليم الجامعي والعالي.

٦ ــ لا بد من التنسيق وإزالة التناقض بين العمل الرسمي وبين العمل الشعبي، ولا بد من خلق ظروف التعاون والعمل المشترك على المستوى القطري والقومي وحتى العالمي.

٧ ــ لا بد من إيلاء العمل المشترك القومي أهمية خاصة وتيسير فرصه، ودعمه مادياً ومعنوياً، وقبوله وتقبله وترشيده ليؤدي دوره كاملاً.

٨ ــ إذا كان على المدارس والجامعات تربية الجماهير تربية قومية، وتزويدها بالعلم والمعرفة، لتأهيلها للقيام بأدوارها في بناء الوحدة، فإن المراكز البحثية هي المؤهلة للبحث في المعيقات والتناقضات والمشكلات الحالية والمستقبلية وإيجاد حلول علمية وعملية لها.

٩ ــ يخيل إلينا أن الباحثين والعلماء، والمراكز البحثية لا تستطيع القيام بالمهام المنوطة بها إلا إذا قام بينها تعاون وانسجام وتوفر لها الدعم المادي والمعنوي، والتدريب والاطلاع والمتابعة لما يجري في العالم.

وفوق هذا لا بد من السير بمنهجية علمية دقيقة، وراقية، ولا بد أن يتمتع الباحثون والعلماء بالحرية الأكاديمية المطلقة، فالفكر الموجه أو المراقب خارج رقابة الضمير غير خلاق، والفكر الحر المنطلق، هو القادر على الإضافة، والإغناء، والارتقاء. والخلاف في الرأي لا يفسد للود قضية تبقى القاعدة الذهبية في هذا المجال.

١٠ ــ الوطن العربي لا يبنى إلا بسواعد أبنائه، وعقولهم، ولكل دوره في هذا، الصغير والكبير، العالم والعامل، والموظف، والجندي، والقائد. وإذا لم يتيسر لكل فرد ما خلق له، وما هو مهيأ له، فلن يكون بالإمكان بناء وطن قوي وعزيز، وقوة الوطن من قوة أبنائه، وتماسك مواطنيه، وصلاحية نظامه.

١١ ــ العمل الوحدوي والفكر الوحدوي لا بد أن تشارك به كل الفئات السياسية والاجتماعية والدينية، فهو ليس حكراً على أحد بعينه، أو جماعة بعينها، والتفاعل بين الجماعات الاجتماعية والثقافية هو الكفيل بخلقه وبلورته، وترقيته، وسيادته.

١٢ ــ حتى يستطيع الفكر الراقي أن يولد فينا، ويعيش بيننا، فهو بحاجة إلى من يعمل له ويفهمه ويعمل به، وليس هذا ممكناً، والأمية الأبجدية والأمية الحضارية تجتاحنا، وتسيطر على عقولنا، والأمية التكنولوجية، تشل أيدينا، وتمنعنا من أن نعيش في عالم التكنولوجيا.

وليس هذا ممكناً في مجتمع يضع المرأة، (نصف المجتمع) خارج الفعل، خارج التاريخ، خارج الحياة، فإقصاء المرأة عن ممارسة دورها كاملاً في كل أمر هو أكبر هدية تقدم لأعداء الأمة العربية، والمناهضين لوحدتها وحريتها وتقدمها. وبالمقابل إن تحريرها إغناء لرصيد الأمة العربية، ويستخدم في تطوير واقعها وبناء مستقبلها، وما حصلت عليه المرأة حتى الآن، لا يشكل نهاية المطاف فيما يمكن الوصول إليه، ومن

هنا لا بد من تنمية الإمكانات ودراستها دراسة علمية لوضعها في الاستخدام، ودراسة العقبات دراسة علمية لتذليلها ومواجهة المستقبل باطمئنان وعمل.

١٣ ــ قد يتبادر إلى الأذهان أن من يدعو إلى ما ذكرناه مسبقاً، لا بد من اتهامه بالسذاجة، أو إصابته بالهذيان. وفي الواقع هذا الاتهام صحيح جزئياً، ولكن الهذيان ليس مما يدعو إليه، بل مما يشاهد في الواقع، ولما يمكن أن يتنبأ به من مستقبل غامض وأسود إذا لم نغيّر تفكيرنا وعقولنا، ونبدأ مما انتهى إليه العالم فمن لا يستفيد لا من تجاربه ولا من تجارب الآخرين ليس حرياً بالحياة الراقية، وليس أهلاً لمستقبل زاهر. فإذا ما تطلعنا حولنا فبعد التناقض بين الشرق والغرب والماركسية والرأسمالية، إلامَ وصل العالم؟ ألم تسقط المقولات، وتولد مقولات أخرى محلها؟ ألم تتقدم الأمم الأوروبية خطوات واسعة وعملية نحو الوحدة الأوروبية بعدما عاشت حروباً امتدت عشرات ومئات السنين؟

يتغير العالم، بكل تناقضاته، والكل يبحث عن مصالحه ويحققها عاجلاً أم آجلاً، فهل نحن من خارج هذا العالم أم نحن مسؤولون عن إخراج أنفسنا منه وإذا كان كذلك، فبإمكاننا إلغاء قرارنا الخاطئ. لقد علمتنا تجربة المتاهة أن الفئران تتعلم من الصدمات، فما أكثر الصدمات التي نواجهها، فهل بإمكاننا أن نتعلم من جديد، بعد ما كنا نعلم الناس جميعاً يوماً من الأيام؟ فلنمتحن أنفسنا علنا ننجح ولو مرة واحدة، فالنجاح طعمه لذيذ يغري بنجاحات أخرى، ألم نملّ ونكره الطعوم المرة، أم أننا تعودنا عليها؟

لست أريد أن أدلل على ما أقول بنمور آسيا، فقد أصبح هذا شائعاً لدى الجميع، ولكني أذكر بما فاجأت به الهند العالم بتفجيرها للقنبلة الذرية وكذلك الباكستان، بعد ما كان البلدان لا يفجران إلا المجاعات، والكوارث والنزاعات المحلية والإقليمية، في رأيي أن الفكر الجماهيري العربي، مطالب بتفجير الوعي بالوحدة العربية، تمهيداً لتحقيقها والمحافظة عليها.

فلن نتمكن من الوحدة أو التقدم في المدى المنظور أو غير المنظور، إذا لم يولد فكر جديد، يستطيع أن يبني، ويجمّع، ويتفاعل، ويعمل بأقصى فعالية، وهكذا ننتمي على اختلاف مشاربنا إلى الأمة العربية، ونعمل من أجل مستقبل زاهر لها، لنا جميعاً، بلا استثناء، غير مستفيدين من طاقاتنا فحسب، بل من الظروف العالمية عندما تكون مواتية، ونعمل على أن نجعل منها كذلك.

١٤ ــ ولماذا الجامعات بوجه خاص يمكن أن تضطلع بها أو عليها أن تقوم بدور كبير في نشر الفكر الوحدوي العربي وتعميقه، مع أن الدعوة عامة أو كأنها مناشدة لا تدع أحداً.

لعل ذلك يعود لمجموعة من الأسباب منها على سبيل المثال لا الحصر تفتح الشباب واندفاعهم وصفاء أذهانهم، وعدم غرقهم بمشاغل الحياة وتناقضاتها وعدم ارتباطهم بمصالح ذاتية بعد، فالشباب يتجه تلقائياً نحو الحياة، نحو المستقبل، وبإمكانه أن يتحمل مسؤولية توجهاته، مقتدراً على تنفيذها، مرشحاً لتجاوز الأفكار الجامدة والاتجاهات الشائعة والبالية.

فمن بين المؤسسات التي ينتمي إليها ويتكوّن بها الشباب: الجامعات وغيرها من معاهد ومراكز، فهي المعنية بتثقيف الشبان ذكوراً وإناثاً، وبتزويد المجتمع بالمعرفة الصحيحة المتطورة وبالقيم السليمة، وليس معنى هذا أن الجامعات تنفرد بهذا التثقيف وبإعداد وسائله، وإنما يعني أن الجامعات هي المراكز المتقدمة المعدة للعمل التثقيفي القومي تعليماً وإغناء وإشعاعاً.

ولماذا مراكز البحوث العلمية، فالشباب يتم تكوينهم في الجامعات، يحملون الوعي والعلم والخبرة، فإذا ما انتقلوا إلى مراكز البحوث يترجمون أفكارهم أفعالاً، وإبداعاً وبذلك تتكامل رسالة الجامعات، ورسالة مراكز البحوث، حتى أنها تتداخل في كثير من الأحيان.

١٥ ــ الحوار هو الوسيلة الناجعة لرأب الصدع، ولتقريب وجهات النظر أو لولادة وجهة نظر جديدة، إن الأسلوب الوعظي والإملائي يخلق تابعين لا مواطنين،

يخلق آلات حية لا كائنات مفكرة، والتجاوز يبقى الإنسان هو الكائن الوحيد المهيأ له فيزيولوجياً والقادر عليه عقلياً وخلقياً، أما إذا أغمض عينيه، وأخفى رأسه كما تفعل النعامة عندما يداهمها الخطر فسوف يسير في سراديب الظلام، ولن يجني إلا الآلام.

وتبني الحوار كوسيلة لتوليد الفكر وتبلور الحلول وصناعة المستقبل، ينفي نفياً قاطعاً الاعتداء على حرية الإنسان وكرامة الإنسان بأي نوع من أنواع القهر والعنف والإرهاب.

فبالقهر والعنف والإرهاب لا نبني الأوطان، بل ندمر ما بنيناه، ونظرة واحدة عبر أقطارنا وأقطار العالم يتبين لنا صدق ما ندعيه، وقد يقول قائل الظلم لا يقاوم إلا بالظلم، هذه النظرة الميكيافيليه، لم تصلح في الماضي وإن كانت قد استخدمت، ولا تصلح في الحاضر ولا المستقبل. وهي الإضافة إلى أنها تؤخر البلدان، فإنها تحط من كرامة الإنسان.

ما أوردناه سابقاً، الذي يتضمن الدعوة إلى تغليب النظر وإعادة التفكير في ما نحن فيه، أو قادمون عليه، يشترك في ذلك كل الأطراف ذات العلاقة، الذين هم بحاجة إلى أن يبدؤوا في الإنصات والاستماع إلى بعضهم بعضاً لضمان الانطلاقة الصحيحة والسليمة.

وفي رأينا إن وجهة النظر هذه تشكل نوعاً من الجسر بين الجميع أفراداً ومؤسسات ومنظمات، ودولاً، إنه جسر الحوار والتفكير المشترك في القضية المشتركة والمصير المشترك لنا جميعاً. والحقيقة أن الدول الممثلة لشعوبها لا تخشى أحداً مهما علا شأنه أو تعاظم جبروته سواء كان رجلاً أو دولاً.

وبعبارة أخرى نستطيع القول هنا إننا بحاجة إلى ولادة فكر جماهيري قومي وحدوي عربي، تمهيداً لتعميقه، وارتقائه، وارتقائنا به، وارتقائه بنا، لنسهم من جديد في إغناء الفكر الإنساني، وهذا لن يبقى حلماً، بل يتحول إلى واقع إذا عملنا جميعاً له، وبذلنا من أجله، بعض ما يستحق.

والدراسة الحالية، مهمتها إثارة الإشكالية، لا وضع الحلول لها أو إخراجها من حيز الأفكار إلى حيز الواقع، وإخراجها هذا يحتاج إلى تضافر الجهود، ويحتاج إلى العمل بإخلاص، والإيمان بالعمل، يذلل الصعوبات، ويجعل من المستحيلات ممكنات، ولعل تضافر جهود الجامعات ومراكز البحوث والمدارس على اختلاف مستوياتها، يقربنا مما نهدف إليه، ونسعى إليه، فهل نحن نحلم أم نعمل من أجل مشروع نهضوي جديد؟

والفكر القومي الوحدوي العربي مطالب بأن يتجاوز مرحلة الحلم إلى الانطلاق من معطيات الواقع القائم، من تحليلها واستثمار ما هو قابل للاستثمار فيها، والعمل على تغيير ما يجب تغييره. فالوحدة العربية ستبقى مشروعاً للمستقبل لعدة أجيال لأنها حسب ما يبدو حتى الآن لن تتحقق كاملة مرة واحدة، بل لا بد أن تمر عبر مراحل وأشكال وصيغ. والفكر القومي مطالب برصد هذه المراحل والصيغ والأشكال والتبشير بها في حينها والدفع بها نحو التحقق. (الجابري، ١٩٩٢)

والواقع العربي الراهن يضم فيما يضم بنى اقتصادية واجتماعية وفكرية حديثة، تجد تعبيرها الإيديولوجي في فكر النخبة العصرية، وطموحاتها، وفي الواقع العربي الراهن، كذلك بنى اقتصادية واجتماعية وفكرية تقليدية تجد هي الأخرى تعبيرها الإيديولوجي في فكر النخبة التقليدية، ومن هنا لا بد لأي حركة تغيير في المجتمع العربي الراهن، حتى تضمن لنفسها أسباب النجاح، أن تنطلق من الواقع العربي كما هو، وتأخذ بعين الاعتبار جميع مكوناته العصرية منها والتقليدية، النخب وعموم الناس، الأقليات والأغلبيات.

والانطلاق من الواقع ينبغي ألا يكون مصطنعاً وهشاً، ولا يعتمد على التوفيق والتلفيق والتحالفات السياسية الظرفية ذات الطابع الانتهازي، فالمطلوب هو قيام كتلة تاريخية، جبهة قومية تنبني على المصلحة الموضوعية الواحدة التي تحرك في العمق، ومن العمق، جميع التيارات التي تنجح في جعل أصدائها تتردد بين صفوف الشعب، لا بل في صفوف الأمة بأسرها.

والواقعية التي ندعو للأخذ بها مشتقة من الواقع، والواقع يجب أن يكون نقطة التحرك نحو المثل العليا، ونحو الوحدة والتقدم الذي يسعى المجتمع العربي من أجل تحقيقه، لذلك لا بد من معرفة تفاصيل هذا الواقع وتحليله من أجل استنباط الحلول وتصميم الخطط وإيجاد الوسائل، ولكن كل ذلك من أجل الصعود به إلى مستوى أعلى، وليس إلى قبوله والتسليم بشرعيته، إن التسليم بالواقع والركون إليه على أنه قدر نهائي يجر الأمة إلى ما تريده القوى الاستعمارية والصهيونية، ولو قبل المصلحون وحركات الإصلاح في التاريخ الواقع الذي كان سائداً في مجتمعنا آنذاك لما كانت هناك نهضة أو تقدم. ومهما كانت الصعوبات التي تواجه الأمة كبيرة فلا يصح أبداً أن تكون سبباً لقبول الواقع، بل يجب أن تكون دافعاً للعمل على تجاوزه.

العمل التربوي المشترك بين الواقع والإمكان:

يتساءل الكثيرون عن أهداف العمل العربي المشترك عامة، في المجال التربوي خاصة، ولعل ذلك يتجلى في الأهداف الأربعة التالية (عبد الدائم، ١٩٨٨)

١ ــ التفاعل:

ونعني به تفاعل التجربة العربية بحيث يغني بعضها بعضها الآخر، حيث يؤدي الحوار بين أنماطها السائدة في شتى الأقطار العربية إلى ضرب من الإخصاب المتبادل. والتجارب التربوية العربية، إلى جانب ما فيها من مصادر مشتركة على رأسها مصدر التراث، تستقي من ينابيع متعددة، بحكم التطور التاريخي لكل منها، والمؤثرات المتباينة التي خضع لها وتنوع أنماط اتصالها بالتجربة العالمية. وهذا التباين في ينابيع التجربة التربوية العربية له جوانبه السيئة وجوانبه الحسنة. ولا شك أن التفاعل بين النظم التربوية في الأقطار العربية من شأنه أن يذيب الإرث الغريب داخل التجربة العربية ويأتكله، ويؤدي التفاعل إلى تبادل الابتكار والتجديد بين الأقطار العربية، ويغدو التفاعل تفاعلاً مولداً تلتقي عنده التجارب البكر والجهود الخلاقة والقوى المبدعة، ليكون من تلاقيها إغناء الأنا بالغير وإثراء الذات بالسوى.

٢ ــ التكافل:

ونعني به العون المادي والبشري بين الأقطار العربية من أجل تطوير التربية فيها جميعاً والقضاء على فروق التقدم القائم بينها. ولاسيما أن هناك أقطاراً عربية تعجز إمكاناتها المادية عن تحقيق أدنى مستويات التطور المنشود.

٣ ــ التكامل:

ونعني به التنسيق بين جهود العمل العربي المشترك حيث تأتي نتائجه متكاملة، غير متضاربة أو متصارعة. وأهم أهداف هذا التكامل أن يتم توزيع متكامل بين الأقطار العربية للمؤسسات التربوية المشتركة، وكذلك النشاطات، وتبادل الخبرات الفنية والتدريسية والإدارية على نحو متكامل تحكمه خطة واضحة تؤدي إلى تحقيق النجع والعدالة فيه.

٤ ــ التماثل:

وغاية المطاف في العمل المشترك في المجال التربوي أن نحقق عن طريقه شيئاً بعد شيء تماثلاً في النظم التربوية بنى ومحتوى وطرائق. ذلك أن العمل المشترك إذا لم يسع إلى تحقيق مثل هذا المطلب، مطلب التماثل إن لم نقل مطلب الوحدة في أسس التربية في الأقطار العربية فمعنى ذلك أنه يسير في عكس اتجاه الواقع العربي نفسه وما فيه من وحدة في إطار الكثرة، وتشابه في إطار التنوع. فأسس الوحدة والتشابه في جذور الثقافة قائمة حية في النفوس وفي ضوابط السلوك وفي القوانين غير المكتوبة والقيم السائدة.

لا نعني بالتماثل أن تصل النظم التربوية إلى جعل كل منها صورة حرفية عن الآخر، فلئن كان التماثل والوحدة في الأهداف والأسس وبعض الجوانب الفنية أمراً مطلوباً، فالتقليد أمر مرذول في أي تجربة غنية تقوم بين أقطار أو بلدان مختلفة. ذلك أن الوحدة لا تنفي التنوع بل تستلزمه، غير أنها تنفي التصارع والتضاد.

والتماثل الذي ننادي به هو ذلك الذي يولد من تفاعل التجارب العربية كلها في ميدان التربية تفاعلاً يؤدي إلى توليد نظم تربوية متقاربة في منطلقاتها وأسسها، وإن كانت متغايرة في كثير من جوانب العمل التربوي ومقوماته.

وما نريد أن نؤكده هنا أن العمل العربي المشترك عامة وفي الميدان التربوي خاصة هو دوماً أمامنا، وأنه كالأفق يبتعد عنا كلما اقتربنا منه، وأنه يتطلب دوماً المزيد ثم المزيد، والهام في الأمر أن المزيد من الجهد الذي يتطلبه ينبغي ألا يقاس بمقياس الكم وحده، وأن يكون معياره الحقيقي بلوغ الأهداف المنشودة منه نعني: التفاعل والتكافل والتكامل والتماثل، وهذه الأهداف جميعها متآخذة متعانقة، وينبغي أن ننظر إليها كمنظومة متكاملة، لا وحدات منفصلة.

بعد أن أوضحنا أهداف العمل العربي المشترك في الميدان التربوي بخاصة، سوف نتعرض إلى حدود العمل العربي المشترك ووعوده، ومرجعياته المتنوعة.

العمل العربي المشترك هو الذي يبلور الفكر العربي الوحدوي واقعياً، ويعني فيما يعني (التلاقي بين عدة إرادات لإنجاز عمل ما) ومن هنا لا يعود هذا المفهوم متضمناً في ذاتيته ذوبان الشخصية السياسية للإرادات المتلاقية في إرادة وشخصية واحدة، أي نحن هنا إزاء عدد من الإرادات من ناحية وعمل واحد من ناحية ثانية، بمعنى آخر تعددية الإرادات ووحدانية العمل، وهو ما سيترتب عليه في ما بعد خلق نوع من تقاليد العمل الواحد الذي بدأ يذيب تدريجياً تعدد الإرادات ليحولها في خاتمة المطاف إلى إرادة واحدة.

ولكن كيف يتم هذا، بالتحليل المنطقي لواقع الأمور يتبين لنا ببساطة أن هذه الإرادات تجد أن إنجازاتها لعمل ما من خلال الجهد المشترك أكثر جدوى من السعي إلى إنجازه بجهد فردي، وهنا تبدأ كل من هذه الإرادات تبحث على حده عن بعضها البعض، ويمثل التجاور الجغرافي وتطابق الخصائص الاجتماعية وتماثل الأهداف، والعراقيل، قنوات تسهل تلاقي هذه الإرادات في نقطة واحدة، والتعاون بين إرادة عربية وأخرى عربية يأخذ صفة الديمومة على خلاف التعاون بين إرادة عربية

وأخرى غير عربية. ويتوافر للتعاون العربي الترابط الوجداني الذي يرعى هذا التعاون، ويعزز هذه الإرادات. ومع ذلك فهذا لا يعني أن العمل المشترك بشكله الحالي سوف يحقق المعجزات أو أنه لا يواجه عراقيل أو عثرات كبيرة أو صغيرة فهذه من طبيعة الأمور. فالتاريخ لأي شعب من الشعوب يتضمن صفحات من الفشل والنجاح، لذلك لا يجوز أن نحكم على مجتمعنا العربي ونحن أسرى اللحظة الراهنة.

وفي الوقت نفسه علينا ألا نستصغر أي عمل مشترك، وميادين العمل المشترك تمتد عبر مجالات واسعة تحتضن كل جوانب حياة المجتمع، التربوية والثقافية والاقتصادية والسياسية وغيرها، بمعنى أن ميادين العمل المشترك مهما بدت بسيطة تساهم في خلق أجواء نفسية لمزيد من الميادين من جهة، ولكنها من جهة ثانية تقدم دلائل على جدوى العمل المشترك، تمهيداً لتكثيفه والارتقاء به.ولعل الإيمان والتصميم والتخطيط والتضحية الذي عمدت إليه المقاومة اللبنانية والدعم الذي لاقته من سوريا ومن الشعب العربي وشعوب العالم خير مثال على ذلك.

ويستدعي هذا أيضاً احتضان الظواهر الناجحة ومعالجة المحاولات الفاشلة ليس بالنقد للمظاهر السلبية فحسب بل بوجوب العمل على علاج هذه الظواهر السلبية في كل ميدان.

كما يتطلب التخطيط للعمل الجماعي، التحديد المسبق لآليات امتصاص الأزمات المتوقعة، أي أن السعي إلى عمل عربي مشترك يجب أن يفترض معه الاحتمال القوي بوجود عراقيل لهذا العمل، لذا يصبح من الضروري على الإرادات المجتمعة أن توجد الجهات واللوائح الواضحة لعلاج هذه العراقيل، ولكي يضمن لهذه الآليات النجاح في أداء مهمتها يستحسن لها أن تكون في ميادين لا يغلب عليها الطابع السياسي البحت.

وبكلمة موجزة، إن وجود معوقات في العمل المشترك أمر طبيعي ويستلزم منّا فيما يستلزم، تناول هذه المعوقات بعيداً عن الشعور بالنقص، فالتحديد الواضح لهذه المعوقات يمثل نقطة مركزية في فهم الظواهر ومعالجتها.

أمر آخر في هذا المجال قد تكون الإشارة إليه ضرورية، لعلنا نعبّر عنه بالتساؤل التالي:

ما البديل للعمل العربي المشترك؟ ليس هناك أمامنا في الظروف الراهنة، خيار آخر، ليس أمامنا إلا العمل العربي المشترك والتفكير فيه وتطويره بمقدار ما تسمح بذلك الظروف، عوضاً عن رجمه بالحجارة، ووضع العراقيل أمامه، لا سيما أن العمل الرسمي المشترك لا ينفي العمل الشعبي، بل يمد إليه يد العون، ويسعى للتكامل معه، يتعاون معه ولا ينافسه كما يظن البعض، كما أنه لا ينفي العمل الوطني ولا يتعارض معه، ولا ينفي أو يتعارض مع العمل البيني بين قطر وآخر، فكل ذلك يصبّ في خدمة الوطن العربي ووحدته وتقدمه.

التشكيك في الجهود العربية المشتركة، يقول به الكثيرون حتى من ذوي النوايا الطيبة، ويستند هؤلاء على ما تختزنه الذاكرة العربية من محاولات فاشلة للعمل العربي المشترك، وهذا يسهل عملية التشكيك ذاتها، مع الأخذ في الاعتبار أن هناك جوانب موضوعية للشك من قبل المواطن العربي في كثير من الأحيان.

وانطلاقاً من أي لقاء أو تواصل بين الناس على اختلاف مشاربهم، إن تكرر وهيئت له الفرص المواتية، يؤدي في النهاية إلى إزالة الحواجز النفسية الباعثة على التنافر والتباعد، لهذا نعد العمل العربي المشترك مهما كان دون الطموح، يوفر لنا التواصل والعمل، والتجانس والتعاون، قليلاً قليلاً، ثم كثيراً كثيراً كما نحب ونرتضي.

جاء الفكر المنادي بالتعاون المشترك رداً على خيبة الأمل في كل التيارات والأشكال السابقة الثورية منها والإصلاحية، المتطرفة منها والمعتدلة.

النوايا مهما كانت طيبة، والدعوات مهما كانت نبيلة، إن لم تستطع في مدى زمني معقول، أن تنبت في الأرض وبمختلف مناخاتها، فقد تموت في معهدها، أو تبقى غير فعالة في محيطها، وقد تعيق النمو، وتزيد الفرقة والاقتتال. مع أن الجدول الصغير، مع الزمن يعطي ماء غزيراً سلسبيلاً، كما أن الشجيرات التي تزرع في كل

اتجاه، وترعى الرعاية الممكنة، تكبر وتكبر، وتعطي ظلالاً وثماراً وبالعلم يتمكن الإنسان من استنبات الصحراء، واستمطار الدماغ، يمكن من استثمار حتى الصحراء.

لقد علمتنا التجربة أن ما يمكن تحقيقه على مستوى زمن طويل نسبياً، ولو كان محدوداً، وأقل من الممكن لهو خير من طموح يصطدم بالواقع ويعيد الواقع العربي والإنسان العربي إلى الوراء بدلاً أن يدفعه إلى الأمام.

ولهذا قبل الذهن العربي، بالتعاون المشترك، على الرغم من النظر إليه على أنه يمثل في واقعه العملي الحد الأدنى مما هو مطلوب، ولكنه خير ألف مرة من لاشيء. وهذا ما دعى إليه الرئيس الخالد حافظ الأسد منذ بداية الحركة التصحيحية، وهذا التعاون كان وراء حرب تشرين التحريرية، والانتصار العربي فيها.

والعمل العربي المشترك يحتاج إلى مؤسسات قومية ترعاه، ولعل المؤسسة القومية الأم، المؤسسة الرسمية، المتبقية منذ وجدت حتى الآن هي (جامعة الدول العربية) من اسمها يتبين أنها مؤسسة للدول، وليس هناك مؤسسة أخرى للجماهير، تضاهيها على الرغم من أن محاولات كثيرة تمت بهذا الاتجاه، ولكنها لم تستطع أن تعيش طويلاً، أو تكون فعالة كما ينبغي، أو تكون شاملة على مستوى الوطن العربي. وليس هذا يعني أن الجامعة العربية، كانت دائماً شاملة للوطن العربي، وفعالة كما يجب، لكن الدول العربية، كلما وجدت الجامعة العربية تحتضر، تسعى لإنعاشها، أو التفكير في تطويرها، وهكذا بقيت الجامعة العربية، شاهداً على التعاون، التعاون العربي الواقعي الذي لم يبغ ما هو ممكن ومطلوب. وكلما كان الواقع العربي يتردى، كانت الجامعة العربية تتلقى بصدر رحب غضب الجماهيرة العربية وتحاول قدر استطاعتها أن تجمع العربي في دار العرب (ليتباحثوا في شؤونهم ليختلفوا ليتفقوا في النهاية، ليراجعوا حساباتهم، علهم يجدون طريقاً جديداً يمكنهم من تجاوز ما هم فيه إلى ما هو أفضل منه).

وفي إطار المؤسسة الأم (الجامعة العربية) ولدت مؤسسات قومية متخصصة للعمل العربي المشترك، لعل أهمها وأبعدها أثراً في العمل الفكري العربي الوحدوي

هي (الإدارة الثقافية) والمسؤول الأول عنها كان المفكر العربي القومي الأستاذ ساطع الحصري.

لقد رعت الإدارة الثقافية وهيأت وعملت لتحقيق الوحدة الثقافية العربية، ووضع ميثاق الوحدة الثقافية العربية، الذي جاء استجابة للشعور بالوحدة الطبيعية من أبناء الأمة العربية، وإيماناً أن وحدة الفكر والثقافة هي الدعامة الأساسية التي تقوم عليها الوحدة العربية، وأن الحفاظ على التراث الحضاري العربي وانتقاله بين الأجيال المتعاقبة وتجديده على الدوام هو ضمان تماسك الأمة العربية ونهوضها بدورها الطليعي الإبداعي في مجال الحضارة الإنسانية والسلام العالمي المبني على أسس العدل والحرية والمساواة.

واهتم الميثاق بالتعاون العربي في ميادين التربية والثقافة والعلوم لما لها من آثار فعالة في الإنسان والمجتمع العربي والقومية العربية على الصعيد العالمي.

ولما يؤدي إليه هذا التعاون من ضمان حقوق الإنسان العربي في التعليم والحرية والكرامة والرفاهية أو تمكينه من الإسهام في خدمة مجتمعه.

ولما يؤدي إليه هذا التعاون من تطور المجتمع وتقدمه على أسس متينة من قيمه الروحية الأصيلة، ومن العلوم الحديثة وتطبيقاتها.

وبما يؤدي هذا التعاون من إبراز الشخصية العربية في المجال العالمي وقدرتها على الوقوف في وجه الشر العالمية المتمثلة في الاستعمار والصهيونية، وإسهاماً في إقرار السلام العالمي، وقيامها بدورها التاريخي في بناء الحضارة الإنسانية وتقدمها (الميثاق، ص٥-٦)

ورغبة من الدول العربية في تطوير الأجهزة الثقافية بجامعة الدول العربية المتمثلة (بالإدارة الثقافية، ومعهد المخطوطات العربية، ومعهد الدراسات العربية العليا) إلى منظمة واحدة تشملها جميعاً في نطاق جامعة الدول العربية، فقد وافقت (الدول العربية) على تسميتها بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وهي منظمة

تربوية على مستوى البلاد العربية جميعها، وقدمت هذه المنظمة ولا تزال تقدم الكثير في مجال الفكر العربي الوحدوي.

جاء في (دستور المنظمة) أنها تهدف إلى (التمكين للوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن العربي عن طريق التربية والثقافة والعلوم، ورفع المستوى الثقافي في هذا الوطن حتى يقوم بواجبه في متابعة الحضارة العالمية والمشاركة الإيجابية فيها وذلك عن طريق العمل على:

أ ــ تنسيق الجهود العربية في ميادين التربية والثقافة والعلوم.

ب ــ النهوض بالتعليم والثقافة، وذلك بالتعاون مع الدول الأعضاء، بناء على طلبها، للنهوض بالفكر إلى المستوى الذي يتيح للعرب حياة فكرية تمكنه من تحمل ما تقتضيه الحرية من مسؤوليات.

ج ــ تشجيع البحث العلمي في البلاد العربية والعمل على إيجاد هيئة من الباحثين.

د ــ اقتراح المعاهدات وجمع المعلومات والحقائق والبيانات الخاصة بتنفيذ المعاهدات التربوية والثقافية والعلمية والفنية التي تبرم بين البلاد العربية.

هـ ــ المساعدة على تبادل الخبرات والخبراء والمعلومات والتجارب التربوية والثقافية والعلمية والمعونات الفنية وتنيسق هذا التبادل.

و ــ المساهمة في الحفاظ على المعرفة وتقدمها ونشرها وذلك:

بالمحافظة على التراث العربي وحمايته ونشره سواء كان مخطوطات أو تحفاً فنية أو أثرية وإنشاء المعاهد ذات التخصص الدقيق مع إتاحة الإمكانيات اللازمة للقيام برسالتها على أتم وجه ممكن.

والمعاهد التي تبث روح القومية العربية، وتعد جيلاً من الباحثين المتخصصين في الحضارة العربية، وفيما يهم العرب في العصر الحديث من قضايا الفكر البشري، وتشجيع التعاون بين الأمة العربية، والأمم الأخرى في جميع نواحي النشاط الفكري،

والأخذ بطرق التعاون الدولي التي من شأنها أن تجعل المادة المطبوعة أو المنشورة التي ينتجها أي عضو بالمنظمة في متناول الناس جميعاً.

ولأن المنظمة تمنح العمل الثقافي بعداً وعمقاً قوميين، أصبحت أكثر استقطاباً بمشاعر الناس وأفكارهم وجهودهم.

ولا شك أن التمكين للوحدة الفكرية ورفع المستوى التربوي والثقافي والعلمي في الوطن العربي، لا بد أن يستند إلى استراتيجية شاملة تبنى على قاعدة من الدراسات العلمية وتأخذ بالحسبان العناصر المؤثرة داخلياً وخارجياً، وكذلك غايات الأمة التي ترمي إلى تحقيقها في المجالات المختلفة، ثم تشرع، بعد ذلك، في تحديد أنسب الوسائل لتحقيقها، بهدف ترسيخ قيم الانتماء من خلالها، وتطويرها على النحو الذي يجعلها قادرة على تهيئة الأمة لاستيعاب واقع العصر، خاصة في مجال المعلومات والتقانة فائقة التطور، والدخول مع غيرها من الثقافات في حوارات حضارية تؤكد معاني الاستقلال والتفاعل معاً، وتواكب المجرى العام لتطور الفكر العالمي (الخطة متوسطة المدى الثالثة ١٩٩٧-٢٠٠٢)

وتحقيقاً لذلك وضعت المنظمة العديد من الاستراتيجيات، ومما جاء في استراتيجية تطوير التربية العربية والتي وضعتها المنظمة، (إن منطقة الوطن العربي لا تشهد حدثاً كبيراً أو صغيراً إلا وأدى في نهاية الأمر إلى تغذية الدافع الجياش نحو الوحدة، نحو هذا الأمل الساطع، الذي تناقلته أجيال العرب، جيلاً بعد جيل، يرى فيه كل جيل محور اهتمامه، ونور أيامه، وحلم لياليه، يحمله في قلبه عزيزاً طاهراً، حتى إذا حان الحين عهد به إلى الجيل الذي يليه، ليصونه كريماً كما صانه، وليعمل على تحقيقه جاهداً كما عمل) (الاستراتيجية، ١٩٧٩، ص١٨١)

على الرغم من الأهداف القومية الوحدوية الشاعرية التي جاءت في استراتيجية التربية العربية وقبلها دستور المنظمة، وميثاق الوحدة الثقافية العربية.

يحق للمرء أن يتساءل عن جدوى مثل هذه الجهود، البعض يقلل من شأنها ويرى أنها لم تحقق ما هو مرجو منها، والبعض يرى أنها حققت ما يمكن أن تحققه في ظل الظروف الراهنة، أو التي عاشتها.

والنظرة الصائبة أو المتفحصة ترى أن كلا الجانبين على حق، فقد حققت أشياء كثيرة، غير أن ما حققته دون مطامحنا، وإمكاناتنا، وحاجاتنا، والموقف الصحيح منها هو دراستها وفحصها، وتقويمها ودعمها علنا نستطيع أن نقترب أكثر فأكثر من تحقيق إنجازات أكثر وتعاون أوثق، ووحدة أكبر.

وهذا ما سعت المنظمة إليه، ووجهت جهودها نحوه فبعد وضع استراتيجية التربية العربية وإقرارها في المؤتمر العام بالخرطوم عام ١٩٧٩، وجدت المنظمة أن الحاجة ملحة لإعادة النظر فيها، فغير خاف أن المدة التي انقضت منذ وضع الاستراتيجية، التي تزيد على الخمسة عشر عاماً، قد استجدت خلالها ظواهر عديدة على المستويين الدولي والعربي، نتيجة تحديات جديدة ولدتها المتغيرات التي عرفها العالم خلال هذه الفترة.

فقامت المنظمة بمراجعتها استعداداً لقرن قادم يحمل الكثير من المفاجآت وهكذا تعود المنظمة لتقود عملية تجديد عمل وحدوي بدأت به سابقاً علها تستطيع أن تمهد للوطن العربي وبإمكاناته الذاتية انطلاقة جديدة، وللفكر القومي الوحدوي ولادة جديدة، بعد أن جددت شبابها، وأسلوب عملها، وثقتها، والثقة بها.

وجهود المنظمة في دعم العمل العربي المشترك عامة والفكر الوحدوي خاصة لم يقتصر على وضع استراتيجية التربية العربية عام ١٩٧٩، وتجديدها عام ١٩٩٥، وفي موضوع الاستراتيجيات وضعت المنظمة أيضاً:

- استراتيجية العلوم والتقانة.
- الاستراتيجية الثقافية.
- استراتيجية محو الأمية وتعليم الكبار.
- استراتيجية التوثيق والمعلومات.

ـ استراتيجية التعليم ما قبل المرحلة الابتدائية.

وضمن مشروعاتها للدورة المالية القادمة ١٩٩٩-٢٠٠٠ وضع استراتيجية للتعليم العالي والبحث العلمي.

والحديث عن الجهود المبذولة في كل واحدة من هذه الاستراتيجيات، وعن الآمال المعقودة عليها، غير ممكن في هذه العجالة، لأنه لا يستطيع إطلاقاً إيفاءها حقها من الدراسة والتحليل. ولذلك نكتفي بالتذكر بها في هذا المجال.

ومن المشروعات الضخمة والتي وضعتها المنظمة وسارت خطوات في تنفيذها، وما نوهنا عنه سابقاً، وضع الكتاب المرجع في تاريخ الأمة العربية، ووضع الكتاب المرجع في جغرافية الوطن العربي.

ولعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن سعي المنظمة إلى تعريب التعليم في البلاد العربية، في مراحله كافة، ومواده، والسير في ذلك خطوات وخطوات، وحرصها على الاستمرار في ذلك لافت للنظر، وموضوع تعريب التعليم العالي يطرح باستمرار في مؤتمرات وزراء التعليم العالي والبحث العلمي، تكتب له الدراسات وتجرى البحوث، وتشكل لتنفيذه اللجان، ويوجه السؤال عنه في كل محفل واجتماع، ويذلل عقباته العلماء والخبراء والتربويون، ومراكز التعريب والترجمة والمجامع العلمية، ومعاهد البحوث والمخطوطات وغيرها، وغيرها.

وتوجهات المنظمة المبنية على توجيهات المجلس التنفيذي والمؤتمر العام تطالب دوماً التأكيد على المشروعات ذات الصبغة القومية، لتفيد بها الجميع، وتعمق الوحدة بين الجميع، من غير أن تغفل الحاجات الملحة لبعض البلاد العربية ذات الأوضاع الخاصة.

والعمل العربي المشترك في مجال الفكر والتوحيد واسع وكثير وخير، ولكنه ينطلق من الواقع، وليس بإمكانه أن يتجاوز هذا الواقع كثيراً إلى الممكن إلا بتجمع إرادات الدول العربية، وعند ذلك يصبح واقعاً، ويؤتي ثماره المرجوة.

إذا أردنا تقويم العديد من الأنشطة والإنجازات التي قامت بها أجهزة العمل العربي المشترك، فلا شك أن ثمارها الحقيقية لا يمكن قياس أثرها بشكل مباشر، ولكنها مع ذلك لا يمكن إنكارها على المستوى الفكري. ويكفي أن نشير في هذا السياق، إلى أنه كان من بين هذه الإنجازات تلك الفرص الثمينة التي أتاحتها اجتماعات ولقاءات المؤتمرات الثقافية ووزراء التربية العرب وزراء التعليم العالي والبحث العلمي، والحلقات الدراسية للمسؤولين في مواقع العمل في هذه الوزارات والمتخصصين في التربية والثقافة والعلوم، فقد تم في هذه الاجتماعات واللقاءات، تبادل للخبرات، وعرض لوجهات النظر والآراء المختلفة حول المشاكل المطروحة للمناقشة، كما كانت هذه اللقاءات مجالاً تناول فيه المفكرون العرب مشكلاتهم التربوية والثقافية والعلمية في جو يتسم بالصراحة ويتعامل فيه المجتمعون بالحوار الحر والنقاش الهادف (استراتيجية التربية، ص٢٦٤)

والحقيقة أن أجهزة العمل العربي المشترك وفي طليعتها المنظمة، قد قامت بجهد واضح في التناول الجدي لمشكلات التربية في الأقطار العربية مما كان له آثار ملموسة في تجويد التربية وتجديدها في الوطن العربي، والتقريب من الأنظمة التعليمية في الأقطار العربية، إلا أن مردودات نشاطات المنظمة لم تكن بمستوى الآمال المنشودة والأهداف المرسومة في المواثيق من توحيد وتكامل في القضايا الأساسية تمكيناً للوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن العربي كأساس للوحدة العربية الشاملة، ثم إن نتائج هذه الإنجازات لم تساير الاتجاهات المتضمنة في التوصيات التي صدرت، بل إن كثيراً من التوصيات بقي بعيداً عن حيز التنفيذ، ولعل السبب الرئيسي أن مهمة المنظمة هي التنسيق بين الأقطار العربية، أما اتخاذ القرارات السياسية في اعتماد السياسات التربوية ووضع الخطط التي تخدم مضمون الوحدة العربية، فهي من صنع الحكومات العربية.

غير أن المنظمة تسعى للارتفاع إلى مستوى آخر يمكنها أن تنطلق منه إلى ما يحقق بعض آمال الأمة العربية، بتخطي القيام بالدراسات وعقد اللقاءات، وإصدار التوصيات إلى التركيز على طريقة التنفيذ واقتراح آلياته.

ولهذا كله لا غنى في العمل العربي المشترك، من دعم مؤسسات العمل العربي المشترك، وتقويمها وإصلاح مسيرتها باستمرار لتستطيع تحقيق ما هو مرجو منها وفي طليعته نشر الفكر العربي الوحدوي وتعميقه.

وإذا سمحنا لأنفسنا بالعودة إلى الدعوة التي تضمنها القسم الأول من الدراسة الحالية، التي تبين وسائل أو أدوات النهضة العربية والقسم الثاني الذي يبين بعض معالم الطريق الذي يمكن أن نسلكه لتحقيق قسط مما نحلم به لا يظنن أحد أن ما ندعو إليه يمكن تحقيقه بسهولة وبلمح البصر، إنه دعوة متواضعة لإعادة بناء مشروع نهضوي عربي مستقبلي، يمكننا من أن نواجه متطلبات القرن الحالي.

ويتطلب هذا فيما يتطلب الأخذ بعين الاعتبار ليس العوامل الداخلية وحدها (كنا قد ركزنا عليها) بل الظروف والتطورات الدولية أيضاً، وبعبارة أخرى إن وضع الوطن العربي في القرن الحادي والعشرين سيكون محكوماً، إلى حد كبير، بما يسود هذا القرن من تيارات واتجاهات على الصعيد العالمي، وبكيفية خاصة تلك التي مركزها الغرب الذي يشكل، وسيبقى يشكل لمدة من الزمن لا سبيل إلى تقديرها، القوة المهيمنة على العالم بفكره وثقافته وقواه الاقتصادية والعسكرية التي أسهمت العولمة في خلقها وسيطرتها.

ولما كانت العلاقة بين الغرب وتياراته ومشاريعه من جهة، والوطن العربي من جهة أخرى لم يطرأ عليها أي تغيير جوهري إذ بقيت وستبقى من نوع علاقة السيد بالعبد، فإنه من المنتظر أن يسري تأثيره على الوطن العربي في صور جديدة، وسوف يحاول الوطن العربي التعامل معها مقاومة لها بقدر ما تسمح ظروفه الذاتية والموضوعية باتجاه تحقق المزيد من الاستقلال والنمو.

قد لا يكون ما قدمناه يفي بالغرض، ولكنا نزعم أنه قد يكون جديداً في مبناه ومنحاه، إذا نُظر إليه بإمعان، ومن أفق واسع ورحب، وانطلاقاً من أن ما هو كائن له مبررات الوجود، وليس له مبررات الخلود، وأن أساليب العمل ينبغي أن تتبدل بتبدل الأحوال، وأن العقل البشري بإمكانه أن يفكر في بدائل متنوعة لتحقيق المراد،

والاجتهاد في هذا الموضوع وفي غيره وارد وواجب، وإذا أصاب المجتهد فله أجران، وإن أخطأ له أجر واحد.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السادس

المعايير الوطنية للمناهج

المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية.

المعايير القومية للتعليم في جمهورية مصر العربية.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

مدخل إلى المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية

مقدمة:

يتميز هذا العصر بتسارع إنتاج المعرفة وانتشارها وتطور التقانات المستخدمة في مجالات الحياة كافة، إضافة إلى سرعة التغيرات في المجالات الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية التي فرضها عصر العولمة. وقد وضعت هذه المتغيرات النظم التربوية أمام تحديات كبيرة في بناء الإنسان المعاصر تطلبت مراجعة شاملة لفلسفة التربية ومنظوماتها في معظم دول العالم المتقدمة والنامية بهدف بناء الإنسان القادر على التعامل مع هذه المتغيرات بفاعلية ووعي، وعلى فهم معطيات الحاضر والتكيف معها والتهيؤ لمواجهة تحديات المستقبل، وعلى التعامل مع التطور الهائل في المعارف والمعلومات وتقانات العصر والإفادة منها بما يخدم المجتمع ويحقق القدرة على السير في ركب الحضارة الإنسانية. وأدى ذلك إلى البحث عن مداخل وآليات حديثة لتطوير التعليم وتحديثه.

أولت السياسات التربوية في الجمهورية العربية السورية مبدأ التعليم للجميع كل الاهتمام والعناية، وحققت خطوات متقدمة على المستويين الكمي والنوعي في إطار تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم والتعليم الإلزامي، حيث صدرت قوانين تنص على إلزامية التعليم ومجانيته وكان آخرها قانون التعليم الأساسي رقم /٣٢/ لعام ٢٠٠٢ الذي مد الإلزام لتشمل السنوات التسع الأولى.

وعلى الرغم من النجاحات الكبيرة التي حققها قطاع التربية على مستوى نشر التعليم في شرائح المجتمع كافة، فإن هذا القطاع يعاني من مشكلات كثيرة تتعلق بانخفاض كفاءته الاقتصادية، وتدني إنتاجية القوى البشرية وضعف تأهيلها، وضعف استخدام الأساليب الإدارية والتعليمية الحديثة، وعدم الاستفادة بالشكل الأنسب من التطور التكنولوجي والمعلوماتية، وعدم وضوح الرؤية الاستراتيجية للنهوض به.

ولأن قطاع التعليم يعد أحد المرتكزات الأساسية للتطوير والتحديث الوطني في جوانبه كافة فقد برزت أهمية إصلاح هذا القطاع على ضوء النهضة التنموية الشاملة التي تشهدها سورية، بهدف الوصول إلى مخرجات تعليمية متميزة تستطيع المساهمة فيها.

يقول السيد الرئيس بشار الأسد: (لا بد من الإصلاح والتطوير في مؤسساتنا التربوية والتعليمية والإعلامية بما يخدم قضايانا الوطنية والقومية ويعزز تراثنا الأصيل ويؤدي إلى نبذ ذهنية الانغلاق والسلبية).

كان لهذه الرؤية في التطوير والتحديث أكبر الأثر في تضافر الجهود على المستويات الرسمية كافة لتحقيق نهضة تربوية شاملة. وكان من أساسيات هذه النهضة انتقاء أطر وزارة التربية على أساس النزاهة والكفاءة والشفافية من أعلى هرم الوزارة مروراً بمفاصلها الرئيسة، مما ساعد على بلورتها وفق منهجية علمية ترتكز على وضوح في الرؤيا.

ولتحقيق هذه النهضة التربوية الشاملة وضعت وزارة التربية خططاً وبرامج شملت مختلف مكونات العملية التربوية، وركزت في أولوياتها على تطوير المناهج التربوية، وبرامج تأهيل المعلمين والمدرسين، والتوسع في إدخال التكنولوجيا في التعليم، وتحديث الإدارة التربوية، وتنظيم شؤون المؤسسات التعليمية الخاصة لتضطلع بمهامها التربوية إلى جانب المؤسسات التعليمية الرسمية، وإحداث القناة الفضائية التعليمية، وتطوير نظم التقويم والامتحانات. كما شرعت ببناء مناهج تربوية بدءاً من رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية، لتستجيب لطموحات هذه المرحلة، وترتقي بالإنسان العربي في سورية إلى مصاف القدرة على المنافسة العالمية مع التأكيد على الثوابت الوطنية والقومية والإنسانية والأخلاقية لأمتنا العربية، مع توفير مستلزمات هذه المناهج من الناحيتين البشرية والمادية للوصول إلى الأهداف المرجوة.

ونظراً لأهمية دور المعلم والمدرس في إنجاح أي تطوير تربوي في المناهج الدراسية، فقد تم التوسع في إحداث كليات التربية في معظم محافظات القطر، وافتُتحت

أقسام معلم صف لتأمين الكوادر المؤهلة للتعليم في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، وفتح نظام التعليم المفتوح أبوابه أمام عشرات الآلاف من المعلمين في الميدان ليعيدوا تكوينهم التربوي ويثروه ويتوجوه بإجازة جامعية في التربية (معلم صف) على نفقة الدولة، وتزامن معه البدء بمشروع إلحاق المدرسين المجازين في الميدان من جميع الاختصاصات في برنامج تأهيل تربوي عن طريق الجامعة الافتراضية السورية للحصول على شهادة الدبلوم في التأهيل التربوي على نفقة الدولة. كما أكد المرسوم (٥٥) للعام (٢٠٠٤) وتعليماته التنفيذية أن يكون المدرسون كافة في المؤسسات التعليمية الخاصة من المؤهلين تربوياً. وقد أعطى هذا المرسوم الحق لوزارة التربية في إحداث رياض أطفال خاصة تابعة لها وتم افتتاح العشرات منها في المحافظات السورية جميعها، كما عملت الوزراة على تشجيع العاملين في التربية من إداريين وموجهين ومدرسين ومعلمين من خلال استصدار سلسلة من المراسيم رفعت من تعويضاتهم ونظّمت أنصبتهم التدريسية.

لقد حرصت الوزارة على الاهتمام بجودة التعليم العام ما قبل الجامعي بغية تخريج متعلم لا يقل تكوينه المعرفي والمهاري عن تكوين غيره في الدول المتقدمة. ولأن المناهج التربوية هي إحدى الركائز الأساسية للنهوض بالوطن والمواطن، وأساس التقدم والتنمية في المجتمع ومرتكز الأمن الوطني، فقد تم اعتماد أحدث المداخل في مشروع بناء هذه المناهج المتمثل في مدخل المعايير، لتغدو هذه المعايير مرجعية للمؤسسات التربوية تتوضح من خلالها الأهداف والمسؤوليات والأدوار ومن ثم تكون أساساً في الحكم على مدى الإنجاز وجودته، وإطاراً للمساءلة والمحاسبة.

اقتضى الشروع بوضع المعايير الوطنية:

ـــ مراجعة شاملة للمنظومة التعليمية القائمة لتحديد نقاط القوة والضعف فيها، ودراسة التطورات الحديثة في الجمهورية العربية السورية، والتطورات العلمية والتقنية والتربوية المعاصرة.

ـ الاطلاع على العديد من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال، وأفضى ذلك إلى البدء في وضع معايير محددة لعناصر المنظومة التربوية جميعها، تلبي الاحتياجات الوطنية وتسمي الأشياء بمسمياتها، وتؤكد على الثقافة العربية الأصيلة.

ـ مراعاة إشراك فئات المجتمع المعنية بهذا المشروع، لأن المشاركة المجتمعية في هذا المجال ضرورة حتمية لضمان جودة المعايير الموضوعة لتحقيق الأهداف المرجوة من أجل مواكبة التطورات المعاصرة ومقتضياتها والارتقاء بالمنظومة التربوية إلى مستوى متطور يوازي مثيلاته في البلدان المتطورة في العالم.

ويقتضي ضمان جودة التعليم تحديد الأهداف المنشودة المتسقة مع التوقعات الدولية لما ينبغي للمتعلم أن يتعلمه ويتمكن من أدائه في مراحل التعليم كلها، وتحديد نواتجه بشكل قابل للملاحظة والقياس، وهذا ما يوفره مدخل المعايير الذي ظهر في عدد من الدول المتقدمة منذ أواخر التسعينات، ووضعت له أطر مرجعية لها مفاهيمها ومصطلحاتها الخاصة، ويركز هذا المدخل على ما يأتي:

١ ـ وضع معايير / مستويات معيارية وتتحدد من خلال الإجابة عن تساؤلين: ما الذي ينبغي أن يتعلمه المتعلم؟ ولماذا عليه أن يتعلمه؟

وتصف هذه المعايير درجة الطلب من المعارف والمهارات، وتكون منطلقاً لوضع مخرجات تعليمية أكثر تحديداً.

٢ ـ وضع مخرجات / نواتج تعلم تعطي صورة أكبر تحديداً للتعليم تراعي فيها خصائص المتعلمين، وتوضح مستوى التعلم الذي يجب أن يبلغه المتعلم في كل مجال من المجالات الدراسية وفي كل مرحلة من مراحله.

١ ـ مسوغات تطوير المناهج في التعليم العام ما قبل الجامعي:

يعد تحديث التعليم المسوغ الرئيسي للعمل على تطوير المناهج في الجمهورية العربية السورية. وتتمثل أبرز المعطيات الحالية التي تستدعي هذا التحديث في الواقع الحالي للمناهج، والتطورات التي يشهدها المجتمع السوري والعالمي، والتطورات التربوية المعاصرة.

١ ــ ١ ــ الواقع الحالي للمناهج:

إن الدراسات التي أجريت في وزارة التربية والجامعات السورية، بالإضافة إلى تقارير التوجيه التربوي والتوجيه الاختصاصي في المحافظات السورية التي تناولت محتوى المناهج، وطرائق تدريسها، وتقانات التعليم المستخدمة، وأنظمة الامتحانات، تشير جميعها إلى العديد من مواطن قوة في هذه المناهج من أهمها التمكين من المعارف النظرية ومستواها العالي في جميع المواد الدراسية، ولكنها أوردت بالمقابل بعض الملاحظات على هذه المناهج.

وغالبية هذه الملاحظات تنبع من كون المعارف والمهارات والقيم المكتسبة غير موظفة في حياة المتعلم بشكل فعال، وهي تحتاج إلى التحديث وإلى مزيد من الترابط والتكامل في ما بينها ضمن المادة الدراسية الواحدة وبين المواد الدراسية في المنهج، كما أنها قليلاً ما تستخدم الطرائق الحديثة والأساليب المناسبة التي تؤمن فرص التعلم الفعال في الصفوف، ومن ثم سادت طرائق الإلقاء والتلقين في العمليات التدريسية. كما أن مصادر التعلم غير موظفة بالشكل الأمثل، ولذلك فهي قليلاً ما تنمي شخصية المتعلم وأساليب التعلم الذاتي والتفكير العلمي وروح العمل الجماعي وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس، إضافة إلى أن طريقة عرض المحتوى في الكتاب المدرسي وإخراجه لا تواكب المعايير العالمية للكتاب المدرسي.

وتفتقر المناهج الحالية إلى الأنشطة والتدريبات التي تطبق هذه المعارف وتعمل على تنمية المهارات العقلية والعملية، مما أدى إلى قلة اهتمام المعلمين والطلبة بتوظيفها في مواقف الحياة المختلفة، وهذا بدوره ولد مشاعر سلبية تجاهها وإحساساً عاماً بصعوبتها.

أما نظم التقويم فهي في معظمها تركز على المجال المعرفي في مستوياته الدنيا (التذكر، الفهم).

١ ــ ٢ ــ التطورات الحديثة في المجتمع العربي السوري:

شهد المجتمع العربي السوري تقدماً ملحوظاً منذ بداية الحركة التصحيحية في مختلف مجالات الحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، وقد تعززت حركة هذا التقدم والارتقاء في مسيرة التحديث والتطوير في إطار مشروع نهضوي تنموي شامل في ظل القيادة الفذة للسيد الرئيس بشار الأسد كان في أولوياته الإصلاح الاقتصادي، وإصلاح المؤسسات الثقافية والتربوية والتعليمية والإعلامية لدورها ي في التنمية البشرية التي ترتكز إلى برامج التأهيل والتدريب وتربية العقل وتصدير الأفكار ونشر الثقافة المعلوماتية وتنمية مهارات الحياة والديمقراطية.

وفي ضوء هذه الرؤى أعدت وزارة التربية خططاً وبرامج لتطوير النظام التربوي بمكوناته كافة، وركزت في أولوياتها على تطوير المناهج التربوية، وتعميق تأهيل المعلمين وتأهيل المدرسين، والتوسع باستثمار التكنولوجيا في التعليم، وتحديث الإدارة التربوية، والتوسع في التعليم الخاص وتنظيمه، وإحداث القناة الفضائية التعليمية.

وقد برزت في هذا السياق الحاجة الماسة إلى بناء منهج متكامل (أهداف ــ محتوى ــ استراتيجيات تدريس ــ نظام تقويم) وتأمين المستلزمات البشرية والمادية بما يمكّن المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات وتشكيل منظومة قيمية تدعم المواطنة والمساهمة في تفعيل الحقوق والواجبات وتحمل المسؤولية في بناء وطن متقدم وقادر على تذليل الصعوبات ومواجهة التحديات ومواكبة التطورات المعاصرة.

١ ــ ٣ ــ التطورات العلمية والتقنية المعاصرة:

إن التطور الكبير الذي حصل في العقود الأخيرة للعلوم الأساسية والإنسانية بما فيها النفسية والتربوية، وتسارع الاكتشافات فيهما وانتشار التقنيات الحديثة في مجالات الحياة كلها وقوة ارتباطها مع الإنسان، يضعنا أمام تحديات كثيرة عند التخطيط لبناء المناهج، حيث يصبح لزاماً علينا مراعاة العديد من المبادئ لكي نصل إلى تنمية جوانب شخصية المتعلم كافة بما يسمح له التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة

والمساهمة في التنمية الوطنية الشاملة، وبناء عليه فإن المنهج المطور ينبغي أن يهتم بما يأتي:

ـ مراعاة حاجات المتعلم من المعارف والمهارات المناسبة في المجالات العلمية والعملية والإنسانية.

ـ ربط مضامين المنهج بالحياة.

ـ تمكين المتعلم من التعامل مع التقنيات الحديثة بما يسمح له التكيف مع الحياة العملية ومتابعة تحصيله الأكاديمي العالي.

ـ تنمية مهارات التعلم الذاتي من أجل بناء المستقبل.

١ ـ ٤ ـ التطورات التربوية:

شهدت العلوم التربوية تطوراً هائلاً في العقدين الماضيين بحيث يمكننا استخلاص أهم توجهاته الحديثة وحصرها في محورين: المحور الأول يهتم بمقتضيات الحياة المعاصرة، والثاني يهتم بمقتضيات بناء المنهج.

١ ـ ٤ ـ ١ ـ على مستوى مقتضيات الحياة المعاصرة:

تؤكد العلوم التربوية أهمية الانتقال بالمتعلم من:

١ ـ ٤ ـ ١ ـ ١ ـ الحفظ إلى الإبداع.

١ ـ ٤ ـ ١ ـ ٢ ـ ثقافة التعليم إلى ثقافة التعلم.

١ ـ ٤ ـ ١ ـ ٣ ـ الاستهلاك إلى الإنتاج.

١ ـ ٤ ـ ١ ـ ٤ ـ الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات.

١ ـ ٤ ـ ١ ـ ٥ ـ القفز للنتائج، إلى التركيز على العمليات وصولاً إلى النتائج.

١ ـ ٤ ـ ١ ـ ٦ ـ المعارف والمهارات المفككة إلى المعارف والمهارات المترابطة.

١ ـ ٤ ـ ١ ـ ٧ ـ من الإدارة التربوية إلى القيادة التربوية.

١ ــ ٤ ــ ١ ــ ٨ ــ من التقويم النهائي اللحظي إلى التقويم المتواصل المستمر.

١ ــ ٤ ــ ٢ ــ على مستوى مقتضيات بناء المنهج:

لتحقيق مقتضيات الحياة المعاصرة يراعى في بناء المنهج التربوي التأكيد على الآتي:

١ ــ ٤ ــ ٢ ــ ١ ــ جعل المتعلم محور اهتمام العملية التعليمية ــ التعلمية.

١ ــ ٤ ــ ٢ ــ ٢ ــ الربط بين محتوى المنهج وطرائق التدريس.

١ ــ ٤ ــ ٢ ــ ٣ ــ تكامل المواد الدراسية في المنهج وترابطها أفقياً وعمودياً.

١ ــ ٤ ــ ٢ ــ ٤ ــ ربط المادة التعليمية بحياة المتعلم اليومية والمستقبلية انطلاقاً من جذوره التاريخية.

١ ــ ٤ ــ ٢ ــ ٥ ــ إقامة توازن بين التعليم النظري والتطبيق العملي بغية تحقيق تواصلية المعرفة وحيويتها في حياة المتعلم.

١ ــ ٤ ــ ٢ ــ ٦ ــ اعتماد التعزيز والتغذية الراجعة، وتخصيص الوقت المناسب لتقويم المردود التعليمي.

١ ــ ٤ ــ ٢ ــ ٧ ــ فتح آفاق المناشط التعليمية الصفية واللاصفية.

١ ــ ٤ ــ ٢ ــ ٨ ــ تكامل المعرفة الإنسانية بين شعوب العالم كافة.

وتحقيقاً لهذه الأفكار والرؤى التربوية الحديثة فقد تم التأكيد أثناء وضع المعايير الوطنية على اعتماد المداخل الآتية:

أ ــ مدخل أساسيات المعرفة.

ب ــ مدخل المهارات.

ج ــ الإفادة من تجارب الدول المتقدمة تعليمياً في بناء المنهج.

٢ ــ الأساس النظري لمشروع المعايير الوطنية للتعليم العام ما قبل الجامعي:

يقوم مشروع بناء المعايير الوطنية للتعليم العام ما قبل الجامعي على مجموعة من المبادئ والمفاهيم الرئيسية التي تعكس محاور الرؤية المستقبلية للتعليم في الجمهورية العربية السورية، وتشكل في الوقت نفسه الأسس النظرية لهذا المشروع وهي:

٢ ــ ١ ــ ترسيخ قيم الانتماء الوطني والقومي والإنساني.

٢ ــ ٢ ــ تعزيز ثقافة المقاومة وفق مقتضياتها.

٢ ــ ٣ ــ التأكيد على المواثيق الدولية والوطنية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة والإنسان.

٢ ــ ٤ ــ ترسيخ الاتجاهات الإيجابية نحو احترام قوانين الطبيعة، والتمكين من استخدام أساليب التعامل السليمة معها بما يضمن سلامتها واستمرارية مصادرها.

٢ ــ ٥ ــ ترسيخ قيم العمل الجماعي والتسامح في المجتمع وتقبل الآخر الذي يسلك وفق الشرائع الدولية المعترف بها.

٢ ــ ٦ ــ مراعاة خصائص المتعلم وحاجاته.

٢ ــ ٧ ــ توفير مناخ يكفل حق التعليم المتميز لجميع التلاميذ.

٢ ــ ٨ ــ اكتساب المتعلم المرونة في التفكير العلمي الناقد والمناقشة بفكر منفتح وموقف مسؤول.

٢ ــ ٩ ــ التأكيد على استخدام الأسلوب العلمي في التعامل مع مواقف الحياة اليومية وترسيخ المنهج العقلاني في مواجهة مسائل الحياة.

٢ ــ ١٠ ــ تعزيز استخدام مصادر التعلم المتعددة، وتنمية قدرة المتعلم على صنع المعرفة واتخاذ القرار.

٢ ــ ١١ ــ تعزيز التطبيقات العملية للمعارف والمهارات والاتجاهات التي يدرسها.

٢ ــ ١٢ ــ تعزيز قدرة المتعلم على التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة في عالم متغير.

٢ ــ ١٣ ــ تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو العمل المنتج وجودته.

٢ ــ ١٤ ــ التهيئة للانخراط بسوق العمل وفق مداخل رحبة تشمل قطاعاته كافة.

٢ ــ ١٥ ــ تنمية مهارات المبادرة والتعلم الذاتي وحل المشكلات.

٢ ــ ١٦ ــ التنمية المهنية المستدامة للمعلمين والمدرسين والإداريين العاملين في حقل التربية.

٣ ــ مرتكزات بناء مناهج التعليم العام وأسسه:

يرتكز بناء مناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية (وثيقة المعايير ووثيقة المؤلف) على الوثائق والأسس التالية:

٣ ــ ١ ــ الوثائق المعتمدة كمرتكزات في بناء المنهج:

يرتكز بناء المناهج الحالية على الوثائق الآتية:

٣ ــ ١ ــ ١ ــ المبادئ الأساسية في دستور الجمهورية العربية السورية التي تؤكد أهمية التعليم بوصفه أساساً لبناء الإنسان وإعداده لحياة منتجة وإكسابه قدرات تؤهله للإسهام في تطوير وطنه وأمته.

٣ ــ ١ ــ ٢ ــ مضامين خطب السيد الرئيس بشار الأسد في التحديث والتطوير وتوجيهاته في مجال التربية والتعليم.

٣ ــ ١ ــ ٣ ــ توصيات مؤتمرات حزب البعث العربي الاشتراكي المتعلقة في مجال التربية.

٣ ــ ١ ــ ٤ ــ السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية التي تؤكد أن التعليم مكون أساسي من مكونات المجتمع يتأثر به ويؤثر فيه، ويساهم في تحقيق الإنجازات الحالية والمستقبلية.

٣ ــ ١ ــ ٥ ــ توصيات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الاليكسو) والمنظمة الإسلامية للثقافة والعلوم التربوية (الايسيسكو) ومنظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة (اليونسكو).

٣ ــ ١ ــ ٦ ــ توصيات المؤتمرات التربوية المحلية والعربية والعالمية، الاتفاقيات الثقافية مع الدول العربية والأجنبية، والاتفاقيات مع المنظمات العالمية، تقارير الموجهين الاختصاصيين والتربويين الميدانيين، وتقارير التوجيه الأول عن زياراتهم الميدانية ونتائج التقويم الميداني.

٣ ــ ٢ ــ الأسس المعتمدة في بناء المنهج:

إن مسيرة الأمة العربية عبر تاريخها المشرّف غنية بإنجازاتها الحضارية الإنسانية والعلمية في المجالات كلها، والمجتمع العربي السوري جزء لا يتجزأ من الأمة العربية، وهو مجتمع نشط ومنفتح على العالم ويتسم بفكر متقد ومتقدم، وقد غدا المتعلم اليوم محور العملية التعليمية ومركز اهتمامها وأمل الأمة لتحقيق طموحاتها ودفعها إلى الأنساق المتقدمة عالمياً، وهذا يستدعي بناء منهج تربوي يرتكز على الأسس الاجتماعية، والنفسية والتربوية، والوظيفية، والوطنية الآتية:

٣ ــ ٢ ــ ١ ــ الأسس الاجتماعية:

٣ ــ ٢ ــ ١ ــ ١ ــ ربط المتعلم بتراثه الثقافي والإفادة منه في بناء المستقبل.

٣ ــ ٢ ــ ١ ــ ٢ ــ مراعاة خصائص المجتمع والاهتمام بتطويره والارتقاء به.

٣ ــ ٢ ــ ١ ــ ٣ ــ تلبية حاجات المتعلم وأهدافه الرئيسية وتعرف ظروفه ومشكلاته وتبرير مظاهر التغيير والتطوير والتحديث في المجالات جميعها.

٣ ــ ٢ ــ ١ ــ ٤ ــ الاهتمام بمتطلبات التنمية الإنسانية في سوريا بما يكفل ربط العلم بالمجتمع وتلبية متطلباته المختلفة وسد احتياجاته ومواكبة التطورات العالمية.

٣ ــ ٢ ــ ١ ــ ٥ ــ العناية بربط المتعلم بمجتمعه وتنمية قدراته على النقد وإبداء الرأي وقبول التعددية في البنية الاجتماعية.

٣ ــ ٢ ــ ١ ــ ٦ ــ تلبية حاجات المجتمع التنموية والمساهمة في حل مشكلاته اليومية.

٣ ــ ٢ ــ ١ ــ ٧ ــ إبراز مظاهر التطور العلمي والتنمية بأشكالها المختلفة التي يمر بها المجتمع السوري.

٣ ــ ٢ ــ ١ ــ ٨ ــ الاهتمام بعادات المجتمع العربي السوري الإيجابية وتقاليده المستمدة من القيم الاجتماعية والإنسانية الحضارية والتمسك بها.

٣ ــ ٢ ــ ١ ــ ٩ ــ مد جسور التواصل اللغوي السليم بين البيت والمدرسة والحد من آثار العامية الدارجة في التحدث والحوار وتعزيز استخدام اللغة العربية في مختلف المواقف لتدعيم القيم الدينية والأخلاقية والجمالية.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ الأسس النفسية والتربوية:

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ١ ــ اعتماد مفهوم المنهج بوصفه منظومة يؤثر كل مكون بغيره ويتأثر به.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ٢ ــ مراعاة خصائص نمو المتعلم وحاجاته واستعداداته وميوله وقدراته ومهاراته.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ٣ ــ مراعاة طبيعة عملية التعلم في مختلف مراحل التربية والتعليم واعتبار المتعلم محور العملية التعليمية ــ التعلمية.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ٤ ــ الاهتمام ببناء شخصية المتعلم بشكل متوازن، ومتكامل، من كل جوانبها.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ٥ ــ التركيز على المواقف التعليمية التي تدعّم ثقة المتعلم بنفسه.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ٦ ــ رفع وعي المتعلم وتعزيز مهارات التفكير وحل المشكلات.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ٧ ــ الاهتمام بالمعارف والمهارات والقيم التي تنمي القدرة على فهم القضايا المحلية والعالمية والتفاعل الإيجابي معها.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ٨ ــ توفير المواقف التعليمية التي تنمي مهارات التكيف وأداء الأعمال بجودة وابتكار وإبداع.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ٩ ــ الاهتمام بالقيم الروحية والأخلاقية والاجتماعية والعلمية والفنية المرتبطة بالثقافة العربية.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ١٠ ــ التركيز على استخدام مصادر المعرفة المتنوعة وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ١١ ــ توفير المناخ الملائم لتدعيم حب العمل والتعاون، والعمل الفريقي.

٣ ــ ٢ ــ ٢ ــ ١٢ ــ الاهتمام بجودة التعلم والوصول إلى التعلم المتميز من خلال تحديد المعايير ومستوياته في التعليم.

٣ ــ ٢ ــ ٣ ــ الأسس الوظيفية:

٣ ــ ٢ ــ ٣ ــ ١ ــ التأكيد على مهارات التواصل اللغوي الشفهي والكتابي وانسجامها مع المرحلة العمرية من حياة المتعلم.

٣ ــ ٢ ــ ٣ ــ ٢ ــ الاهتمام بمهارة التفكير بكل مستوياته.

٣ ــ ٢ ــ ٣ ــ ٣ ــ استخدام التقانات الحديثة في جمع البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج.

٣ ــ ٢ ــ ٣ ــ ٤ ــ توظيف المعرفة وإنتاجها كأساس لبناء مجتمع المعرفة واقتصاد المعرفة.

٣ ــ ٢ ــ ٤ ــ الأسس الوطنية:

٣ ــ ٢ ــ ٤ ــ ١ ــ إبراز دور الحضارة العربية والإسلامية وموقع سورية المتقدم منها عبر التاريخ في مختلف المجالات.

٣ ــ ٢ ــ ٤ ــ ٢ ــ التأكيد على الانتماء للوطن والاعتزاز به والحرص على مصالحه العليا، ورفع مكانته بين الأمم وتحمل المسؤولية في بنائه وتطويره والدفاع عنه.

٣ ــ ٢ ــ ٤ ــ ٣ ــ الاهتمام بالإنجازات والانتصارات التاريخية والمعاصرة وإبراز الشخصيات والرموز الوطنية.

٣ ــ ٢ ــ ٤ ــ ٤ ــ التأكيد على أصالة التراث الشعبي المحلي وجمالياته.

٣ ــ ٢ ــ ٤ ــ ٥ ــ إبراز دور الحركة العلمية والفنية الوطنية المعاصرة وأهم أعمالها ورواداها.

٤ ــ الأهداف العامة للمناهج التربوية في التعليم العام ما قبل الجامعي:

من خلال التوجهات الحديثة لمسيرة التطوير والتحديث التي يقودها السيد الرئيس بشار الأسد فإن الغاية الرئيسة للمناهج التربوية في الجمهورية العربية السورية تتمثل في إعداد الإنسان العربي السوري المتمتع بحس المواطنة والانتماء والمزود بالمعرفة والمهارات والقيم، والقادر على تطوير نفسه وممارسة الديمقراطية وتحمل المسؤولية في مجالات الحياة جميعها، والتفكير العلمي والإنتاجية العالية، والمبدع القادر على التحكم بالمشكلات وحلها، يستثمر الفرص المتاحة لتحقيق التقدم.

وبناء على ذلك يمكن تحديد الأهداف العامة للمناهج التربوية في التعليم العام فيما يأتي:

٤ ــ ١ ــ بناء الشخصية المتوازنة للمتعلم، المتكاملة معرفياً ومهارياً وقيمياً، القادرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع والحياة.

٤ ــ ٢ ــ تمكين المتعلم من إدراك أن العالم مجموعة نظم تعمل وتتطور وتتغير وتتفاعل مع بعضها البعض.

٤ ــ ٣ ــ تمكين المتعلم من الاهتمام بالقضايا المؤثرة في حياة المجتمعات.

٤ ــ ٤ ــ تعزيز الانتماء للوطن والأمة العربية وتبني قضاياها العادلة والدفاع عنها.

٤ ــ ٥ ــ الاعتزاز باللغة العربية حاملة الثقافة العربية واستخدامها في المجالات كلها، مع الاهتمام باللغات الأجنبية للتواصل مع العالم.

٤ ــ ٦ ــ تمكين المتعلم من تمثّل القيم الروحية والأخلاقية وتنمية الذوق الفني والحس الجمالي.

٤ ــ ٧ ــ تنمية شعور المتعلم باحترام الحياة والعمل، والاعتراف بحقوق الطفل والمرأة وحقوق الإنسان، واحترام المهن جميعها على اختلافها بعدّها متكاملة.

٤ ــ ٨ ــ تنمية شعور المتعلم بأهمية دوره في المجتمع، وتنمية قدرته على تحمّل المسؤولية، وتعزيز مبدأ احترام الرأي الآخر، وإكسابه المرونة في التعامل بشفافية مع التمسك بحقوقه وتأدية واجباته.

٤ ــ ٩ ــ تعزيز مهارات المتعلم في الممارسة الديمقراطية في مجالات الحياة الاجتماعية كافة، والعمل في منظمات المجتمع الأهلي.

٤ ــ ١٠ ــ تمكين المتعلم من القيم وأنماط السلوك الداعمة لاحترام الملكيات العامة والخاصة، والمحافظة على البنى التحتية، وترشيد الموارد والثروات الوطنية بأشكالها جميعاً، والحفاظ على البيئة المحلية والعالمية.

٤ ــ ١١ ــ تمكين المتعلم اكتساب القدر المناسب من المعارف والمهارات والقيم في مجال العلوم الطبيعية والرياضية والإنسانية والتقنية بما يسمح له ممارسة حياة اجتماعية ومهنية سليمة، ويؤهله لمتابعة تحصيل أكاديمي عالي.

٤ ــ ١٢ ــ تنمية قدرة المتعلم على التواصل مع الثقافات الأخرى والانتفاع منها والانفتاح على العالم.

٤ ــ ١٣ ــ تمكين المتعلم من تقدير الدور الإيجابي للتنوع الثقافي و الحضاري في تطور المجتمع الإنساني.

٤ ــ ١٤ ــ تعزيز التفكير العلمي والناقد والإبداعي لدى المتعلم، وإكسابه ملكة التذوق الأدبي والنقدي.

٤ ــ ١٥ ــ تنمية قدرة المتعلم على اتخاذ القرار وحل المشكلات وإدارة الأزمات ومواجهة التحديات.

٤ ــ ١٦ ــ تمكين المتعلم من اكتشاف قدراته وإمكانياته وتعزيزها.

٤ ــ ١٧ ــ تنمية روح المبادرة والابتكار عند المتعلم.

٤ ــ ١٨ ــ تعزيز القدرة على التعلم الذاتي وتنمية مهاراته.

٤ ــ ١٩ ــ تمكين المتعلم من العمل باستقلالية والالتزام بالعمل ضمن فريق العمل التعاوني.

٤ ــ ٢٠ ــ تمكين المتعلم من المهارات المهنية واليدوية الأساسية في الحياة.

٤ ــ ٢١ ــ تمكين المتعلم من استخدام التقنيات الحديثة في تبادل المعرفة وبنائها.

٤ ــ ٢٢ ــ تنمية مهارات المتعلم في استخدام مصادر المعرفة المتنوعة.

٥ ــ الأهداف العامة لمرحلة التعليم الأساسي (من الصف الأول إلى الصف التاسع):

تهدف التربية في مرحلة التعليم الأساسي إلى بناء شخصية المتعلم المتوازنة بجوانبها الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والجسدية، عن طريق اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تمكنه من تطوير نفسه واستخدام التقنيات والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والوطنية والعالمية بشكل إيجابي وفق مستواه العمري، وتوظيفها في المواقف الحياتية وتهيئته للمرحلة الثانوية.

ويتحقق ذلك من خلال تحقيق الأهداف العامة الآتية:

٥ ــ ١ ــ تأكيد الهوية الوطنية والقومية والانتماء للوطن والأمة والاعتزاز بثقافة الأمة العربية وتراثها، وتنمية حس المواطنة، والحرص على المصالح الوطنية، والتمسك بالأرض والحقوق والدفاع عنها.

٥ ــ ٢ ــ تنمية الوعي بأهمية الوحدة الوطنية والتسامح وقبول الآخر ونبذ التعصب بأشكاله المختلفة.

٥ ــ ٣ ــ تنمية إدراك الناشئة لثقافة المقاومة ودورها في حماية الوطن والحفاظ على ممتلكاته.

٥ ــ ٤ ــ فهم الحقائق والمبادئ والمفاهيم العلمية الأساسية الوظيفية في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والفنون والموسيقا التي تتناسب مع نموه العقلي، وتنمية قدراته العقلية، وتمكينه من التواصل الإنساني بأشكاله المختلفة.

٥ ــ ٥ ــ تعزيز حب اللغة العربية، وتمكين المتعلم من اكتساب أساسيات اللغة وامتلاك مهارات التواصل بها.

٥ ــ ٦ ــ تنمية القدرة على فهم العلاقة بين الإنسان والبيئة وتفسير ما ينتج عنها والمساهمة في حل ما يواجهه من قضايا ومشكلات، والاستثمار الأمثل للموارد والمحافظة عليها.

٥ ــ ٧ ــ فهم القضايا المعاصرة وأبرز المتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي شهدها الوطن العربي والعالم في مختلف العصور.

٥ ــ ٨ ــ تقدير الشخصيات التاريخية، السياسية، والعلمية والأدبية، في سورية والوطن العربي والعالم، التي لها دور في تطور المجتمعات وخدمة الإنسانية.

٥ ــ ٩ ــ اكتساب المهارات الأساسية في اللغات الأجنبية التي تتناسب مع عمره وتهيئه لاستخدام مصادر المعرفة الأجنبية والتواصل مع الثقافات الأخرى.

٥ ــ ١٠ ــ تعزيز القيم الروحية النابعة من الديانات السماوية وفهم دورها في تكوين البنية الأخلاقية للإنسان واكتساب أنماط السلوك الإيجابية.

٥ ــ ١١ ــ تقدير قيمة العمل المنتج في مجالاته كلها وضرورة إتقانه وتشجيع المبادرات الذاتية لإنشاء المشاريع الخاصة.

٥ ــ ١٢ ــ فهم مظاهر انفتاح المجتمع السوري على ثقافات المجتمعات الأخرى، ودورها في التطور الحاصل في سورية.

٥ ــ ١٣ ــ تنمي الحس الجمالي وتقدير روعة الطبيعة والإبداع الفني بأشكاله المختلفة واكتساب المهارات الأساسية للعمل الفني المبدع.

٥ ــ ١٤ ــ تنمية المهارات الحركية المناسبة للنمو الجسدي، واستخدام قواعد المحافظة على الصحة.

٥ ــ ١٥ ــ تنمية مهارات التفكير في حل المشكلات، واقتراح الحلول واتخاذ القرارات المسؤولة وروح المبادرة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية.

٥ ــ ١٦ ــ تنمية الوعي بأنظمة المرور، والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة.

٥ ــ ١٧ ــ تنمية الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة، والقدرة على ممارسة الحقوق والواجبات.

٥ ــ ١٨ ــ اكتساب القدرة على تنظيم الوقت واحترامه وحسن استخدام أوقات الفراغ.

٥ ــ ١٩ ــ تنمية القدرة على التعلم الذاتي والعمل الفريقي، والعمل التطوعي، والتكيف الاجتماعي، وتوظيف مصادر المعرفة المتنوعة والتقنيات المعاصرة بما فيها تكنولوجيا المعلومات، في المواقف الحياتية المختلفة.

٦ ــ الأهداف العامة لمرحلة التعليم الثانوي (من الصف الأول الثانوي حتى الثالث الثانوي العلمي والأدبي):

تهدف التربية في مرحلة التعليم الثانوي إلى استكمال بناء شخصية المتعلم المتوازنة من الجوانب الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والجسدية جميعها، عن طريق تعميق وتوسيع المعارف والاتجاهات والقيم واستخدام التقنيات التي تمكنه من متابعة التحصيل التخصصي، والتفاعل بشكل إيجابي مع القضايا الاجتماعية والوطنية والقومية والعالمية بوصفه مواطناً واعياً منتجاً، مبدعاً،

قادراً على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار وممارسة الديمقراطية في مجالات الحياة جميعها.

ويتم ذلك من خلال تحقيق الأهداف العامة الآتية:

٦ ــ ١ ــ ترسيخ أهمية الوحدة الوطنية والإيمان بأهداف الأمة العربية، والانتماء للوطن والأمة، وممارسة أسس العيش المشترك بين أبناء الوطن الواحد.

٦ ــ ٢ ــ فهم حقوق المواطنة وواجباتها والالتزام بالأنظمة والقوانين وتحمل المسؤولية في الحفاظ على الممتلكات العامة والخاصة.

٦ ــ ٣ ــ ترسيخ ثقافة المقاومة في مواجهة التحديات التي تعترض الأمة العربية وقضاياها، والدفاع عن الحقوق والأرض والمقدسات.

٦ ــ ٤ ــ تعزيز القيم الروحية النابعة من الديانات السماوية وإقامة التوازن بين القيم الروحية والقيم المادية.

٦ ــ ٥ ــ تمثل الصفات الأخلاقية في السلوك كالصدق والأمانة والشجاعة ونكران الذات وتحمل المسؤولية ونبذ التعصب، واحترام الرأي الآخر والتنوع في المجتمع، واتخاذ الحوار سبيلاً للتفاهم، ونقل هذه الصفات للآخرين.

٦ ــ ٦ ــ اكتساب الحقائق والمبادئ والمفاهيم والعلاقات والبنى العلمية الأساسية الوظيفية والتخصصية، وأساليب البحث في العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية، والفنون والموسيقا والتربية البدنية.

٦ ــ ٧ ــ تعزيز حب اللغة العربية والاعتزاز بها والإيمان بقدرتها على مواكبة تطورات العصر وتقنياته بما فيها تكنولوجيا المعلومات واستخدامها في مواقف الحياة كلها.

٦ ــ ٨ ــ تنمية الوعي بالعلاقة المتبادلة بين الإنسان والنظم البيئية والقضايا المتعلقة بها وتمكين المتعلم من الاستثمار الأمثل للموارد وترشيد استهلاكها.

٦ ــ ٩ ــ تنمية مفاهيم التواصل مع النظم والتشكيلات المعرفية الرياضية وتطبيقاتها الحياتية، وفهم العلاقة التكاملية بين هذه النظم، واستخدامها في حل المشكلات.

٦ ــ ١٠ ــ تعرف مفهوم الحضارة، وتفاعل الحضارات، وأهمية الحوار بينها، والتواصل العالمي، والانفتاح على المجتمعات الإنسانية، مع المحافظة على خصوصية الشخصية العربية، والإسهام في تحقيق السلم العالمي القائم على الحق والعدل والمساواة.

٦ ــ ١١ ــ فهم أبرز المتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية وأهم الأحداث والمفاصل التاريخية والقضايا المعاصرة في سورية والوطن العربي والعالم في مختلف العصور.

٦ ــ ١٢ ــ تقدير الشخصيات التاريخية، السياسية، والعلمية والأدبية في سورية والوطن العربي والعالم والتعرف على أهم منجزاتها وإبراز دورها في تطور العلوم والمجتمعات، وخدمة الإنسانية.

٦ ــ ١٣ ــ فهم خصائص النمو الجسدي في مرحلة المراهقة وانعكاساتها النفسية، وتمكينه من مواجهة المتغيرات الجسمية الناجمة عن النضج الجنسي، وتوجيهها بما ينسجم وقيم المجتمع.

٦ ــ ١٤ ــ تعميق الوعي بحقوق الإنسان والطفل والمرأة واحترامها، وأهمية الأسرة وضرورة المحافظة على تماسكها، ودورها في المحافظة على وحدة المجتمع وتطوره.

٦ ــ ١٥ ــ تعزيز حب العمل المنتج المتقن بصفته حقاً وواجباً وشرفاً للإنسان وتأكيد قيم العمل الجماعي والعمل التطوعي وتقدير المهن على اختلاف أنواعها.

٦ ــ ١٦ ــ تعزيز المبادرة الذاتية لإنشاء المشاريع ذات الطابع الاقتصادي والاجتماعي.

٦ ــ ١٧ ــ تقدير جهود الدولة والمنظمات والجمعيات الأهلية ودورها في تكوين الرأي العام وتقدم المجتمع وتعزيز مشاركة المتعلم فيها والإسهام بأنشطتها.

٦ ــ ١٨ ــ التمكن من التعامل مع التقنيات الحديثة للإفادة منها والانتقال من استخدامها إلى ابتكارها.

٦ ــ ١٩ ــ تنمية مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات واقتراح الحلول واتخاذ القرارات المسؤولة وروح المبادرة تجاه القضايا الاجتماعية والسكانية والبيئية والصحية.

٦ ــ ٢٠ ــ تنمية القدرات العقلية ومهارات التعلم الذاتي واعتياد البحث والتقصي، واستخدام مصادر المعلومات والمراجع المتنوعة في حل المشكلات والتواصل الإنساني.

٦ ــ ٢١ ــ تنظيم الوقت واحترامه واستثمار أوقات الفراغ في تطوير الشخص علمياً وثقافياً وبدنياً واجتماعياً.

٦ ــ ٢٢ ــ الارتقاء بالحس الجمالي وصقل الذوق الفني وتنمية روح الإبداع والابتكار، والاعتزاز بالتراث الشعبي والوطني.

٧ ــ خصائص المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام:

تطوير المناهج التعليمية هدف منشود ومستمر لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، وطموح متعاقب للارتقاء بها منذ الاستقلال.

فمنذ أواخر الثمانينيات من القرن الماضي أولت وزارة التربية اهتماماً بالغاً لتأليف الكتب الدراسية إلا أن هذا التأليف كان يفتقر إلى منهجية واضحة وبدأ التطوير يأخذ منحى نوعياً منذ عام ١٩٩٨ حيث طورت مناهج اللغة الأجنبية باعتماد الطريقة التواصلية، وتلا ذلك تطبيق وحدات تجريبية في مادتي العلوم والرياضيات في عام (٢٠٠٣) وجرى تقويمها في عام (٢٠٠٤) واهتمت تلك الوحدات بتنمية المهارات والتفكير العلمي، وأثبتت فاعليتها ميدانياً، لكن التطوير النوعي الأهم الذي انصبت فيه جهود وزارة التربية هو اعتماد مدخل المعايير لمناهج التعليم، وقد عملت الوزارة على

وضع المعايير للمواد الدراسية كافة في المنهج، بحيث تستجيب لمواصفات المعايير المعترف بها عالمياً:

٧ ــ ١ ــ **قابليتها للقياس:** المخرجات التعليمية التي تجسد المعايير يمكن ملاحظتها وقياسها من أجل معرفة مدى التقدم الحاصل في التعلم ومستوى جودته.

٧ ــ ٢ ــ **مستمرة ومتطورة:** المعايير الصحيحة هي التي تصلح لفترة زمنية طويلة، ولكنها بالمقابل تمتلك قابلية التطور ومواكبة المتغيرات المتعاقبة في عالم الفكر والعلم والمعرفة.

٧ ــ ٣ ــ **مجتمعية، أخلاقية:** تنسجم مع حاجات المجتمع وترتبط بثقافته، وتهتم بعاداته الحميدة وتقاليده الصالحة المستمدة من القيم الاجتماعية والإنسانية.

٧ ــ ٤ ــ **مرنة:** تسمح بتطبيقها وفق معطيات البيئة التعليمية الزمانية والمكانية.

٧ ــ ٥ ــ **متوازنة:** تهتم بالبناء المعرفي والمهاري والقيمي للمتعلم.

٧ ــ ٦ ــ **محققة مبدأ التعاون والمشاركة:** تتماشى المعايير مع تأكيد التربية المعاصرة على مخرجات التعلم التي تحقق الأهداف العامة للمجتمع ولذلك فهي تبنى على أساس اشتراك الأطراف المتعددة والمستفيدة في المجتمع في وضعها.

٧ ــ ٧ ــ **وطنية:** تدعم الانتماء للوطن وتحرص على مصالحه العليا وتحمل المتعلمين مسؤولية بنائه ورفع مكانته بين الأمم.

٧ ــ ٨ ــ **قابليتها للمقارنة:** تمكن من إجراء المقارنات بين مناهجنا التربوية ومناهج مختلف الدول من حيث المضامين المعرفية والمهارات والقيم.

٨ ــ المداخل التي اعتمدت في بناء المعايير الوطنية للمناهج الدراسية:

تتضمن معايير المناهج التربوية معارف ومهارات وقيماً يحتاجها المتعلم في حياته اليومية، لذلك يشارك في وضع مضامين المحتوى، إضافة إلى المسؤولين عن السياسة التعليمية، المتخصصون في التربية وعلم النفس والموجهون والمدرسون والمعلمون ومديرو المدارس وأولياء الأمور والمتعلمون أنفسهم والمجتمع المحلي.

وقد تم التأكيد في صياغة المعايير الوطنية للمناهج التعليمية على ما يأتي:

أ ــ الانسجام مع حاجات المتعلم واهتماماته ومشكلاته.

ب ــ التركيز على المتعلم وجعله عنصراً فاعلاً ومشاركاً في التنمية.

ت ــ وضع مخرجات تعليمية لكل المجالات التربوية ومستوياتها قابلة للقياس والتقويم، وتتناسب مع سن المتعلم وتنمي مهاراته ليواكب التطور العلمي والتقني ويواجه القضايا العالمية.

ث ــ تمكين المتعلم من تعلم يتصف بالجودة إذ يعلمه كيف يتواصل؟ كيف يعيش؟ كيف يعمل؟ وكيف يكون؟ على الصعيد الشخصي والمجتمعي والتربوي والمهني.

ج ــ توظيف المهارات المكتسبة في المواقف الحياتية.

ح ــ استخدام استراتيجيات التعلم النشط وطرائق التدريس الفعّالة.

خ ــ الارتكاز على أساليب تقويم صادقة وذات دلالة.

د ــ استمرار التقويم المرحلي والتشخيصي والبنائي والعلاجي.

وقد تم أثناء وضع المعايير التأكيد على استخدام المداخل الفرعية الآتية:

٨ ــ ١ ــ مدخل أساسيات المعرفة:

يؤكد خبراء منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة أن التطورات المعرفية المتلاحقة والتضخم المستمر في المعارف المختلفة جعل من المناهج وطرائق التدريس والتقويم القائمة على التذكر أمراً عديم الجدوى، فعقول التلاميذ مهما اتسعت لن تتمكن من استيعاب أي فرع من فروع المعرفة استيعاباً كاملاً، ومن ثم لم يعد أمام المربين سوى التركيز على المفاهيم الرئيسية وإكساب المتعلمين القدرة على التعلم بأنفسهم، وعلى جمع المعلومات من مصادر متنوعة ومعالجتها واستخدامها عند الحاجة إليها في دراسة مشكلات ترتبط بحياتهم ومجتمعهم.

يعتمد المدخل الجديد في بناء المناهج أساسيات المعرفة وتنمية طرائق التفكير وبناء المهارات العملية، ويبتعد عن الحشو والتكرار، ويرفض التعليم التلقيني الذي يولد استراتيجيات تعليم تقوم على حفظ الحقائق. فالحقائق متغيرة مع الوقت وما يتم معرفته اليوم على أنه حقيقة لا يكون كذلك في المستقبل، كما أن المعلومات المحفوظة تكون عرضة للنسيان فإذا لم توظف في حياة المتعلم فلا فائدة منها. لذلك يتم اختيار المفاهيم والمبادئ العامة وأساليب البحث وطرائق التفكير الأساسية التي تميز كل علم عن غيره من العلوم، فهذه الأساسيات هي التي تبقى وتسمح للمتعلم باستخدامها في مواقف الحياة المختلفة.

وقد اهتم واضعو المناهج الجديدة بإدراك أساسيات المعرفة في كل مادة دراسية في المنهج وفق الاعتبارات الآتية:

٨ ــ ١ ــ ١ ــ أن تكون مناسبة لنمو المتعلمين ونضجهم فيزيولوجياً وفكرياً.

٨ ــ ١ ــ ٢ ــ أن تركز على المفاهيم وطرائق العمل و التفكير ومن ثم تجنب التركيز على الحفظ الآني للمعلومات العلمية وتذكرها، وتقليل التفاصيل الجزئية.

٨ ــ ١ ــ ٣ ــ اعتبار أساسيات المعرفة العلمية وسيلة وليست غاية في حد ذاتها.

٨ ــ ١ ــ ٤ ــ الاهتمام بالكيف والعمق المعرفي لا بالتوسع في كمية المعرفة العلمية.

٨ ــ ١ ــ ٥ ــ ربط أشكال المعرفة العلمية بعضها ببعض ومن ثم تدريسها بشكل يوضح ترابط مستوياته وتكاملها.

٨ ــ ١ ــ ٦ ــ أن تكون وظيفية بحيث ترتبط المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين بحياتهم اليومية والمستقبلية وبالظروف الاجتماعية والبيئية التي يعيشون فيها.

٨ ــ ٢ ــ المدخل التكاملي:

تم اعتماد المدخل التكاملي بحيث تكون كل مادة مترابطة مع المواد التعليمية الأخرى وهذا يتطلب:

٨ ــ ٢ ــ ١ ــ وجود علاقات بين كل مادة والمواد الدراسية الأخرى على المحور الأفقي تجاوباً مع متطلبات تنمية مفهوم وحدة المعرفة وتكاملها، ودمج المفاهيم المشتركة بين فروع المعرفة المتعددة.

٨ ــ ٢ ــ ٢ ــ تنامي المعارف والمهارات والقيم وتتابعها وتكاملها بين صفوف التعليم كلها على المحور العمودي، مع مراعاة الانسجام والترابط والتراصف.

٨ ــ ٢ ــ ٣ ــ تكامل المعارف والمهارات والقيم بين الوحدات الدرسية وضمن محتوى كل وحدة في كل مادة.

ويسمح هذا المدخل التكاملي بما يأتي:

أ ــ تمكين المتعلّم من معالجة المعلومات والمعارف بنظرة شمولية تنمي لديه التفكير المتشعب.

ب ــ تمكين المتعلم من مواجهة المشكلات وحلها في حياته لأن حلّها يتطلب تضافر عدة مهارات وتكاملها.

ج ــ توفير الوقت والجهد في التعلم.

٨ ــ ٣ ــ مدخل المهارات:

في عصر يتسم بالتفجر المعرفي والتطورات التقنية المتسارعة، أصبح مدخل المهارات ضرورة في العملية التعليمية، لأن المهارات على أنواعها تساعد المتعلم على توظيف معارفه المكتسبة في المواقف الحياتية المختلفة وتمكّنه من حل المشكلات، واتخاذ القرار، واستخدام التفكير المنطقي الناقد في جميع المواقف التي تعترضه في الحياة.

ومن أهم هذه المهارات، مهارة:

٨ ــ ٣ ــ ١ ــ التعلم الذاتي.

٨ ــ ٣ ــ ٢ ــ التنظيم وإدارة الوقت ووضع الأولويات.

٨ ــ ٣ ــ ٣ ــ الدراسة والبحث والتقصي.

٨ ــ ٣ ــ ٤ ــ معالجة المعلومات وحل المشكلات.

٨ ــ ٣ ــ ٥ ــ إدراة الأزمات باستخدام عمليات التفكير العليا.

٨ ــ ٣ ــ ٦ ــ التفكير العلمي والناقد والإبداعي والمبادرة.

٨ ــ ٣ ــ ٧ ــ التكيف والتفاعل مع الآخرين واحترام آرائهم.

٨ ــ ٣ ــ ٨ ــ التواصل شفهياً وكتابياً والكترونياً.

٨ ــ ٣ ــ ٩ ــ العمل الفردي ضمن فريق.

٨ ــ ٣ ــ ١٠ ــ اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.

٨ ــ ٣ ــ ١١ ــ استخدام المراجع والمصادر المعرفية والمتصورات والمخططات والخرائط والمجسمات والإحصائيات.

٨ ــ ٣ ــ ١٢ ــ استخدام التقانات المتطورة في جمع البيانات وتبويبها وتحليلها واستخلاص النتائج وتمثيلها.

٨ ــ ٣ ــ ١٣ ــ إجراء التجارب والنشاطات العلمية عملياً.

٨ ــ ٤ ــ الإفادة من تجارب الدول المتقدمة:

بعد الاطلاع على العديد من الكتب المدرسية وحقائب المعلمين المستخدمة في الدول المتقدمة تبين وجود تطورات كثيرة طرأت على عمليات تأليف الكتاب المدرسي وأساليب عرض المادة العلمية بغية تحقيق التفاعل النشط بين المتعلم والمادة العلمية ومن أبرز هذه التطورات:

٨ ــ ٤ ــ ١ ــ الاستخدام المكثف لوسائل الإيضاح المتنوعة Multi – media وذلك لتسهيل عمليات التعلم من جهة، وزيادة فاعلية المتعلم وتحفيزه للإقبال على دراسة المادة المقدمة له من جهة أخرى، وشمل ذلك الكثير من الخرائط والصور

والأشكال البيانية، والخطوط الزمنية، والجداول الرقمية، والهياكل التنظيمية، وخرائط التدفق، والرسوم التوضيحية وغيرها.

٨ ــ ٤ ــ ٢ ــ تقديم عرض متوازن يجمع بين هدفي إكساب المتعلم المعلومات النوعية المطلوبة من جهة، والمهارات وأساليب البحث من جهة أخرى.

٨ ــ ٤ ــ ٣ ــ الاهتمام الخاص باكتساب المهارات، حيث قدمت للمتعلم أساليب عدة لتعلم كل مهارة، فضلاً عن تطبيقات مكثفة ومستمرة على كل مهارة على مدى الوحدات الدراسية، مما يتيح للمتعلم فرصة ممارسة المهارة الواحدة في مواقف ومستويات مختلفة.

٨ ــ ٤ ــ ٤ ــ تضمين كتب المتعلمين وحقائب المعلمين العديد من المواد التعليمية والوسائل والنماذج التي تستخدم في تشخيص مستويات التعلم لدى المتعلمين وتقويمها وإثرائها.

٨ ــ ٤ ــ ٥ ــ الاهتمام الخاص بإبراز المفاهيم الرئيسة للعلوم الأساسية والاجتماعية والإنسانية، وتقديم شروح مبسطة لمعنى كل مفهوم.

٨ ــ ٤ ــ ٦ ــ وضع أنشطة تقويم متنوعة صممت بنودها بما يكفل قياس مدى اكتساب المتعلم الحقائق والمفاهيم والمهارات بصورة متوازنة.

٨ ــ ٤ ــ ٧ ــ التركيز على الأنشطة التعليمية التي يمارسها المتعلمون بصورة فردية أو جماعية.

٨ ــ ٤ ــ ٨ ــ الاهتمام بإشراك أولياء الأمور في الصفوف الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في معرفة ما يدرسه أبناؤهم من معارف ومهارات جديدة فضلاً عن تكليفهم بمساعدة أبنائهم في ممارسة عدد من الأنشطة التعليمية البسيطة.

٨ ــ ٤ ــ ٩ ــ استخدام مدخل خرائط المفاهيم Concept maps لتسهيل عمليات استيعاب المتعلمين المفاهيم والأفكار الرئيسية، لمساعدتهم على الربط فيما بينها، والقيام بعمليات المقارنة والتحليل والتركيب بصورة أسرع، إضافة إلى مساعدتهم في عمليات التذكر والتطبيقات اللاحقة.

٨ ــ ٤ ــ ١٠ ــ إبراز العديد من الجوانب الإثرائية الشائعة، التي تعكس في الوقت ذاته أهدافاً تربوية هامة، منها إكساب المتعلم ما يأتي:

٨ ــ ٤ ــ ١٠ ــ ١ ــ القدرة على الربط بين الماضي والحاضر.

٨ ــ ٤ ــ ١٠ ــ ٢ ــ التوسع والاستطراد الفكري Extrapolation لتوقع النتائج المستقبلية المحتملة.

٨ ــ ٤ ــ ١٠ ــ ٣ ــ القدرة على فهم جوانب الارتباط بين مختلف فروع العلوم، واستخدامها وتوظيفها في حل:

ــ المشكلات، أو إبداء رأي ووجهات نظر مستنيرة.

ــ القدرة على استخدام شبكة المعلومات الدولية Internet في الوصول إلى المزيد من: المعلومات المتصلة بالدروس المعروضة.

ونظراً لأن كليات التربية هي الشريك الطبيعي لوزارة التربية في الاضطلاع بالمهام الجسام الملقاة على عاتقها، فقد آثرنا أن نختم هذه الوحدة بالتعريف بأهدافها فيما يلي:

أهداف كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية:

تهدف كليات التربية في جامعات الجمهورية العربية السورية إلى:

١ ــ تنفيذ السياسة التربوية في الجمهورية العربية السورية.

٢ ــ توفير القوى البشرية ذات الكفاية العلمية العالية اللازمة للعمل في المجالات التربوية والنفسية وفي التخصصات النوعية المتصلة بها.

٣ ــ النهوض بالبحث التربوي والنفسي وتطويره.

٤ ــ تلبية حاجات المجتمع من الخدمات التربوية والنفسية.

تعمل كلية التربية لتحقيق أهدافها على القيام بالمهام اللازمة لذلك ومنها:

١ ــ تربية شخصية الطالب في جميع جوانبها تربية متكاملة متوازنة.

٢ ــ تنمية الوعي القومي الاشتراكي لدى الطالب وتعزيز انتمائه إلى وطنه.

٣ ــ تنمية حب الطالب للعمل ليسهم في عملية التنمية الشاملة للمجتمع.

٤ ــ ترسيخ المفاهيم المعززة لبناء المجتمع العربي الاشتراكي الموحد وإذكاء الروحة النضالية لدى الطالب.

٥ ــ توجيه الطلبة وإرشادهم نحو التخصصات التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم الدراسية والمهنية التي تتفق وحاجات المجتمع.

٦ ــ تشجيع روح المبادرة لذوي الحاجات الخاصة، والاهتمام بذوي المواهب والمعوقين ورعايتهم وتحفيزهم لضمان المساهمة الفاعلة في بناء المجتمع والإسهام في عملية التنمية.

٧ ــ تمكين العاملين في الحقل التربوي من غير المؤهلين تربوياً أو من غير الحاصلين على مؤهلات جامعية، من تحقيق نموهم المهني والحصول، حسب الحال، على شهادات التأهيل والتخصص أو على الإجازات الجامعية.

٨ ــ إعداد معلمي رياض الأطفال، ومعلمي الصف للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي، ومدرسي مواد الاختصاص لمراحل التعليم الأخرى وفي جميع التخصصات.

٩ ــ إعداد الباحثين التربويين والنفسيين ورفد مؤسسات الدولة بهم.

١٠ ــ إعداد المرشدين النفسيين لتقديم خدمات المساعدة في المراحل التعليمية كافة، وفي مؤسسات القطاع العام والخاص والمشترك والتجمعات السكانية.

١١ ــ إعداد المتخصصين في التربية الخاصة لرعاية ذوي الحاجات الخاصة في المؤسسات التربوية والاجتماعية وغيرها.

١٢ ــ إعداد المتخصصين في بناء المناهج التربوية والتقنيات التربوية.

١٣ ــ إعداد المتخصصين في التخطيط التربوي والإدارة التربوية.

١٤ ــ إعداد المتخصصين في الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية والمهنية.

Damascus University

١٥ ــ تنمية الوعي بالبحث العلمي وأهمية نتائجه على المستويات كافة (الاجتماعية والاقتصادية والمهنية والصحية... وغيرها).

١٦ ــ إجراء البحوث العلمية في المجالات التربوية والنفسية، وتطوير أساليبها، وتوظيف نتائجها في معالجة المشكلات الميدانية.

١٧ ــ تبادل الخبرات وتنسيق الجهود في مجالات البحث التربوي والنفسي مع المؤسسات التربوية والاجتماعية على مختلف الصُعد (محلياً وعربياً ودولياً).

١٨ ــ الإسهام في مناشط محو الأمية وتعليم الكباء والتعليم المستمر والتربية المستدامة.

١٩ ــ توصيف مهن المساعدة النفسية والتربوية ووضع المعايير اللازمة للممارسة المهنية لدى المؤسسات الاجتماعية بغية رفع كفايات العاملين فيها.

٢٠ ــ الإسهام في تطوير المؤلفات الجامعية وترجمة ما يلزم للتعليم الجامعي والبحث العلمي ودفع عملية التعريب المتصلة بالمراجع وتوحيد المصطلحات المستعملة وذلك في مجالات اختصاصات الكلية.

٢١ ــ تنظيم دورات تدريبية وتأهيلية، وإقامة ندوات ومؤتمرات تربوية ونفسية والمشاركة الفعالة في النشاطات العلنية في هذا الإطار محلياً وعربياً ودولياً.

٢٢ ــ الاضطلاع بمسؤولية التطوير المهني لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات.

٢٣ ــ إحكام التفاعل بين الكلية بأقسامها المختلفة وبين ما في المجتمع من مؤسسات ومنظمات تتكامل مهامها وأهدافها مع مهام الكلية وأهدافها.

٢٤ ــ التنسيق مع وزارة التربية لتحديد عدد من رياض الأطفال والمدارس النموذجية في مراحل التعليم كافة بغية إجراء التربية العملية وبعض التجارب التربوية فيها.

٢٥ ــ توثيق الروابط الثقافية والعلمية مع الجامعات الهيئات العلمية العربية.

٢٦ ــ المشاركة في اللجان العاملة في الحقل التربوي والنفسي (التخطيط، المناهج، التقويم والامتحانات، البحوث التربوية والنفسية...) وفي الإعلام والصحة والشؤون الاجتماعية والثقافية ومجالات التنمية كافة.

٨ ــ ٤ ــ ١٠ ــ ٣ ــ القدرة على فهم جوانب الارتباط بين فروع العلوم المختلفة، واستخدامها وتوظيفها في حل المشكلات وإبداء آراء ووجهات نظر مستنيرة.

٨ ــ ٤ ــ ١٠ ــ ٤ ــ القدرة على استخدام شبكة المعلومات الدولية Internet في الوصول إلى المزيد من المعلومات المتصلة بالدروس المعروضة.

المعايير القومية للتعليم في مصر

أولاً (المعلم)

تعتمد تنمية المجتمعات اعتماداً كبيراً على وجود نظام تعليم راقي النوعية، ويصعب الحفاظ على قيم المساواة والديمقراطية دون أن يوفر المجتمع للمواطن مستوى جيداً من التعليم، فضلاً أن المستويات المتميزة للتعليم ضرورة للازدهار الاقتصادي، وخاصة من خلال تكوين قوة عمل ديناميكية ذات مرونة ومهارة عالية، وتكاد الحاجة إلى العامل غير الماهر تختفي في الاقتصاديات المتقدمة التي تأثرت بالعولمة والثورة التكنولوجية والعوامل التي كانت أكثر حيوية في تحديد ثروة الأمم، كالمال، العمل، والموارد أفسحت الطريق العوامل جديدة هي معرفة قوة العمل واتجاهاتها ومهاراتها، ولا تستطيع أمة ترغب في ضمان التماسك الاجتماعي لها والازدهار الاقتصادي أن ترضى بتعليم في مستوى أقل من المستوى العالمي المتقدم.

ولما كان المعلم أبرز عناصر المنظومة التعليمية، وهو الذي يعلم النشئ ويكونهم باعتبارهم الثروة البشرية المستقبلية للأمة، كان من الضروري أن نرفع مستوى أدائه الحالي للارتفاع به إلى المستوى الذي تحدده هذه المعايير، كلما لزم الأمر لإعادة النظر في مهام المعلم العصري الذي أصبح أقرب إلى صفات (المربي ــ المخطط ــ المتأمل ــ الباحث ــ المفكر ــ المقيّم ــ المتعلم ــ القائد).

ويتطلب رفع مستوى أداء المعلم وزيادة فاعليته في أداء مهامه إعداد معايير لممارسته في مجالات التخطيط والتدريس والتعلم، وإدارة الفصل، والتقويم والمهنية، ويؤكد أعضاء اللجنة إيمانهم أن التعليم مهنة، وأن المعلم صاحب مهنة متميزة يمتد إعداده في كليات التربية قبل الخدمة مروراً بالتدريب المستمر لتحقيق تنمية مهنية متواصلة في أثناء الخدمة حتى يصل إلى أعلى المناصب الراقية في مهنته.

لذلك فإنه يجب الاستفادة ــ قدر الإمكان ــ من جهود المعلم طوال مدة خدمته التي يجب ألا تقل عن عشرين عاماً، وينبغي أن يتوفر له كل حقوق الترقية الوظيفية المهنية في أثناء مدة خدمته، حتى لا يضطر إلى ترك مجال التدريس بحثاً عن الترقية

في أروقة العمل الإداري، فتتضخم الأجهزة الإدارية، ويحرم مجال التدريس من المعلمين الذين نالوا حظاً كبيراً من التنمية المهنية المتواصلة في مجال التدريس، ولذلك توجهت معظم النظم العالمية إلى تحديد السلم الوظيفي للمعلم بخمسة مستويات أساسية للترقية، وتعد درجة معلم خبير أعلى الدرجات في السلم الوظيفي، والترقية من درجة إلى درجة تتم وفق مستويات الخبرة والأداء، وبرامج التدريب التي حصل عليها المعلم والبحوث التي قدمها والشهادات العلمية التي حصل عليها، وهذه المستويات الخمسة التي يتضمنها السلم الوظيفي هي كالتالي:

* المعلم الحديث.
*المعلم النامي.
* المعلم الكفء.
* المعلم المتمكن.
* المعلم الخبير.

ولكل مستوى من هذه المستويات مؤشراته التي تعكس المعايير الخاصة به بدقة.

ولا بد أن تعكس برامج إعداد المعلم وتكوينه والاستمرار في تدريبه وتنميته المهنية معتقدات تربوية تضمن مستوى رفيع الأداء، وأن يتسلح المعلم بقدرات تمكنه من تحقيق أهداف التعليم، ويستطيع توظيف ما تسفر عنه البحوث العلمية في المجال التربوي في عمله داخل حجرات الدراسة وخارجها.

ولا بد من تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية، وتطوير البرامج التدريبية للمعلم وأساليب تقييمه في أثناء الخدمة وفق معايير قومية.

منهجية العمل:

١ ــ دراسة الأدبيات العالمية والتجارب الدولية التي عالجت قضية المعلم ومعايير المعلم.

٢ ــ عصف ذهني لهذه المعايير في ضوء الخبرة بواقع المجتمع المصري لاشتقاق معايير المعلم التي تناسب البيئة المصرية.

٣ ــ تحديد مجالات مختلفة لأداء المعلم، وصياغة مجموعة من المعايير لكل مجال ووضع مؤشرات إجرائية لكل معيار يدل على تحقيق المعيار.

٤ ــ تعديل قائمة المؤشرات في ضوء نتائج العصف الذهني.

٥ ــ مناقشة المعايير والمؤشرات مع مستشاري المواد المختلفة وتعديلها في ضوء آرائهم.

٦ ــ وضع المعايير والمؤشرات في صورة استبيان وتطبيقه على مجموعتين من طلاب الدراسات العليا بكليات التربية بعين شمس، وطنطا، وأسيوط، والقاهرة، لتحديد مدى قدرة كل مؤشر على التمييز بين المستويات المهنية المختلفة للمعلم.

٧ ــ عقد دورات تدريبية لعينة من موجهي التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي من جميع المحافظات من تخصصات مختلفة.

٨ ــ تدريب هؤلاء الموجهين ومناقشة المغايير ومؤشراتها، وقد تولى التدريب أعضاء اللجنة وذلك في مجالات: التخطيط، والتدريس والتعلم، وإدارة الفصل، والتقويم.

٩ ــ طلب من كل موجه أن يقيِّم ثلاثة مدرسين (متميز ــ متوسط ــ مبتدئ) على أن يقيم كل معلم نفسه ذاتياً وفقاً للمعايير الموضوعة.

١٠ ــ ناقش الموجه مع كل معلم أوجه التشابه ونواحي الاختلاف في نتائج تقويمه وتقويم المدرس لنفسه وكتب تقريراً عن ذلك.

١١ ــ حللت استنتاجات طلاب الدراسات العليا بكليات التربية الأربع، وحللت أيضاً نتائج تقويم الموجهين لمجموعة المدرسين وتقارير الموجهين عن عملية التقويم.

١٢ ــ عدلت المعايير ومؤشراتها في ضوء ما أسفرت عنه الخطوتان السابقتان، وأعدت القائمة المعدلة للمعايير ومؤشراتها.

١٣ ــ عقدت ورشة عمل ثانية مع المستشارين وموجهي العموم للمواد الدراسية المختلفة بديوان عام الوزارة لمناقشة الصورة المعدلة للمعايير، وطلب من كل منهم كتابة التعديلات التي يقترحها على مؤشرات المعايير في ضوء خبراته الميدانية (الصورة المقدمة):

مجالات المعلم ومعاييره

المجال الأول: مجال التخطيط

المعيار ١: تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ.

المعيار ٢: التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية.

المعيار ٣: تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة.

المجال الثاني: مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل:

المعيار ١: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ.

المعيار ٢: تيسير خبرات التعلم الفعال.

المعيار ٣: إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي.

المعيار ٤: توفير مناخ ميسر للعدالة.

المعيار ٥: الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين.

المعيار ٦: إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الفاقد.

المجال الثالث: مجال المادة العلمية:

المعيار ١: التمكن من بنية المادة العلمية وفهم طبيعتها.

المعيار ٢: التمكن من طرق البحث في المادة العلمية.

المعيار ٣: تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى.

المعيار ٤: القدرة على إنتاج المعرفة.

المجال الرابع: مجال تقويم

المعيار ١: التقويم الذاتي.

المعيار ٢: تقويم التلاميذ.

المعيار ٣: التغذية الراجعة.

المجال الخامس: مجال مهنية المعلم:

المعيار ١: أخلاقيات المهنة.

المعيار ٢: التنمية المهنية.

المجال الأول: التخطيط

المعيار الأول: تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ:

المؤشرات:

* يصمم المعلم أنشطة استكشافية متنوعة لتحديد احتياجات التلاميذ وميولهم.

* يستخدم المعلم أساليب وأدوات متنوعة لرصد وفهم مستويات التلاميذ التحصيلية وقيمها.

* يشجع التلاميذ على التأمل والتفكر في حياتهم وخبراتهم الشخصية.

* يستخدم الحوار كوسيلة مهمة للتعرف على خبرات واحتياجات التلاميذ واحتياجاتهم.

* يشرك التلاميذ في وضع أهداف خطة التعلم وتحديد مكوناتها.

* يحدد مراحل خطة الدرس في ضوء الاحتياجات التعليمية للتلاميذ، وينفذها في حدود الوقت المتاح لها.

المعيار الثاني: التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية:

المؤشرات:

* يبحث المعلم عن مادة التعلم بشكل تكاملي وموسع لوضع خطته.

* يضم لخطته أنشطة تستثير التلاميذ على البحث والاستقصاء.

* يضع أهدافاً تعليمية تنمي التفكير الناقد وأسلوب حل المشكلات.

* يضع أهدافاً تعليمية توسع العمل الجماعي.

* يرتب موضوعات المقرر ويختار طرق التدريس الملائمة.

المعيار الثالث: تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة

المؤشرات:

* يصمم المعلم أنشطة لتعظيم زمن التعلم الفعلي.

* يصمم الوحدات التعليمية والدروس في ضوء الأهداف البعيدة لتعليم التلاميذ.

* يخطط للتدريس بناء على معلوماته عن الموضوع الدراسي وعن التلاميذ.

* يصمم أنشطة تساعد التلاميذ على الاستقلال الذاتي.

* يصمم أنشطة تعليمية تتيح استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة مثل تعليم الأقران، والتعلم التعاوني.

المجال الثاني: استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل

المعيار الأول: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ

المؤشرات:

* يشرك المعلم جميع التلاميذ في خبرات تعليمية متنوعة تلائم طرائقهم المختلفة في التعلم.

* يستخدم استراتيجيات متنوعة لتقديم مفاهيم المادة الدراسية ومهارتها لجميع التلاميذ وشرحها وإعادة صياغتها.

* يطرح أسئلة مفتوحة ومتشعبة ويقوم بتيسير المناقشة لتوضيح تفكير التلاميذ وإثرائه.

* ينوع الاستراتيجيات التعليمية لزيادة المشاركة النشطة للتلاميذ في التعلم.

* يستخدم التكنولوجيا لتحسين تعلم التلاميذ.

المعيار الثاني: تيسير خبرات التعلم الفعال

المؤشرات:

* يوفر المعلم فرص التعلم المستقل والتعاوني في حجرة الدراسة.

* يوفر طرائق متنوعة لتقسيم التلاميذ إلى مجموعات لتحسين تفاعلاتهم وتعلمهم.

* يشجع التفاعلات الإيجابية بين جميع التلاميذ ويدعم تعاونهم.

* يساعد التلاميذ في اتخاذ القرارات وإدارة الوقت وحسن استخدام الموارد التعليمية من خلال أنشطة التعلم.

المعيار الثالث: إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي

المؤشرات:

* يشجع التلاميذ على تطبيق ما يتعلمون في المواقع التعليمية والحياتية.

* يشجع التلاميذ على الفضول العلمي والمبادأة والإبداع.

* يساند جميع التلاميذ في الاستقصاء الناقد لمفاهيم المادة الدراسة وأسئلتها.

*يشرك جميع التلاميذ في أنشطة حل المشكلة، وتشجيع المداخل المتعددة للحلول.

* يشجع جميع التلاميذ على طرح أسئلة ناقدة.

* يساعد التلاميذ على تحليل المحتوى والتوصل إلى استنتاجات صحيحة.

* يساعد التلاميذ على التأمل في كيفية تعلمهم.

المعيار الرابع: توفيرمناخ ميسر للعدالة

المؤشرات:

* يساعد المعلم التلاميذ على أن يحترموا الآخرين وإن اختلفوا معهم.

* يؤكد على المساواة والاحترام في حجرة الدراسة.

* يشجع إنجازات جميع التلاميذ وإسهاماتهم، يساندها ويقدرها دون تمييز.

* يعالج الأنماط السلوكية غير المناسبة بطريقة منصفة وعادلة وتتسم بالمساواة.

المعيار الخامس: الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين

المؤشرات:

* ينظم بيئة التعليم والتعلم الفيزيقية لمساعدة التلاميذ على التفاعل الصفي.

* يستخدم بفاعلية الأدوات والتجهيزات المتاحة داخل الفصل.

* يصمم معينات سمعية وبصرية مناسبة للبيئة والدرس والمتعلمين.

المعيار السادس: إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع

المؤشرات:

* يحقق المعلم أهداف الدرس خلال الزمن المخصص له متأكداً من الاستغلال الفعال لوقت التعلم.

* يستخدم أساليب لفظية وغير لفظية مختلفة لجذب انتباه المتعلمين والمحافظة عليه.

* يراعي المرونة عند تنفيذ مراحل الدرس في ضوء الخطة الزمنية المحددة له.

* يستخدم الوقت بما يضمن الانتقال والتقدم السلس من مرحلة إلى أخرى.

* يدير سلوك المتعلم الصفي بفاعلية على النحو الملائم.

المجال الثالث: المادة العلمية

المعيار الأول: التمكن من بنية المادة وفهم طبيعتها

المؤشرات:

* يوظف مادته العلمية في أنشطة تعليمية.
* يحلل بنية المادة التعليمية إلى عناصرها الأساسية.
* يستخدم مصطلحات المادة العلمية بطريقة صحيحة.
* يوضح المفاهيم الرئيسية لمادته العلمية.
* يستخدم استراتيجيات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية، ومهاراتها لجميع التلاميذ بسهولة ويسر.

المعيار الثاني: التمكن من طرق البحث في المادة العلمية

المؤشرات:

* يتابع أحد التطورات في مادته العلمية.
* يستخدم مصادر التعلم والأساليب التكنولوجية المختلفة للحصول على المعلومات والمعارف، ويشجع التلاميذ على استخدامها.
* يستخدم الملاحظة المنظمة في فهم الظواهر المرتبطة بالموقف التعليمي والمجتمع المحيط به.
* يوجه التلاميذ في حل مشكلاتهم بالأسلوب العلمي.
* يطرح الأسئلة المفتاحية المرتبطة بظاهرة ما.

المعيار الثالث: تمكن المعلم من تكامل مادته العلمية مع المواد الأخرى

المؤشرات:

* يربط مفاهيم مادته ومفاهيم المواد الأخرى.
* يوضح العلاقة بين موضوعات مادته وموضوعات المواد الأخرى.

* يستخدم مبادئ في حل مشكلات تنتمي إلى مواد دراسية أخرى.

المعيار الرابع: القدرة على إنتاج المعرفة

المؤشرات:

* يصنف البيانات والمعلومات إلى فئات متجانسة، ويدرب التلاميذ على ذلك.
* يحلل المعلومات المتاحة، ويدرب التلاميذ على ذلك.
* يؤلف بين الأجزاء غير المترابطة في كل ذي معنى.
* يستنتج معارف جديدة من معلومات متاحة إليه.
* يفكر بمرونة، ويتقبل الجديد.
* يشجع التلاميذ على نقد المألوف وعدم التسليم بالمعطيات الموروثة.
* يساعد التلاميذ على اكتشاف التناقضات.

المجال الرابع: مجال التقويم

المعيار الأول: التقويم الذاتي

المؤشرات:

* يدرس ويتأمل باستمرار آثار أفعاله وقراراته على التلاميذ والزملاء.
* يستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقييم أدائه.
* يشجع التلاميذ على تقييم ذاتهم بعضهم البعض.
* يصمم أدوات للتقويم الذاتي بمشاركة التلاميذ والزملاء.

المعيار الثاني: تقويم التلاميذ

المؤشرات:

* يصمم أدوات متنوعة ومبتكرة للتقويم.
* يستخدم أساليب التقويم الأصيل (مثل ملفات أداء التلميذ) باستمرار لمعرفة مستوى التلاميذ.

* يشخص نقاط القوة ونواحي الضعف لدى التلاميذ.

* يصمم أنشطة وقائية وأخرى علاجية لمواجهة ضعف التلاميذ.

* يصمم أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوى والإسراع التعليمي.

* يتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين ويدمجهم في أنشطة حجرة الدراسة.

*يشرك الأسرة في تقييم التلاميذ بهدف تحسين تعلمهم وأدائهم.

المعيار الثالث: التغذية الراجعة

المؤشرات:

* يستخدم نتائج التقويم لتحسين أدائه.

* يستخدم آراء وتقييم التلاميذ لتجويد أدائه.

* يشجع التلاميذ على إبداء آرائهم ومشاعرهم نحو ما مارسوه في مواقف وأنشطة تعليمية.

المجال الخامس: مهنية المعلم

المعيار الأول: أخلاقيات المهنة

المؤشرات:

* يبني الثقة بينه وبين التلاميذ من خلال اشتراكهم في وضع قواعد حجرة الدراسة وتحقيق الأهداف.

* يوجه التلاميذ ويعاونهم في حل مشكلاتهم الشخصية.

* يحتفظ بالأسرار التي يبوح بها التلاميذ له.

* يحترم شخصية التلاميذ وقدراتهم.

* يحترم الزملاء ويتواصل معهم جداً.

* يلتزم بقواعد العمل السائدة في مدرسته.

* يبذل جهداً ملحوظاً ليفجر طاقات التلاميذ داخل المدرسة دون تمييز.

* يحرص على استخدام لغة مهذبة مع تلاميذه وزملائه.

* يهتم بمظهره دون مبالغة.

* يقدم نموذجاً يحتذى به في الولاء والعطاء للوطن.

المعيار الثاني: التنمية المهنية:

المؤشرات:

* يتأمل ويقيم أفعاله وممارساته للارتقاء بأدائه.

* يحضر دورات تدريبية بانتظام.

* يواكب ما يستجد في النظريات والممارسات التربوية في مادة تخصصه، ويستطيع أن يطبق كل ذلك.

* يتبادل الخبرات مع زملائه ورؤسائه.

* يتعلم من خلال تفاعله مع تلاميذه.

* ينمي معلوماته في مجالات علمية وثقافية عامة.

ثانياً: المستويات المعيارية لعناصر المنهج في جمهورية مصر العربية

أهمية المستويات المعيارية للمنهج:

* تساعد المستويات المعيارية للمنهج مخططي المناهج في:

ـ تبني فلسفة معينة للمنهج.

ـ صياغة وتحديد أهداف المنهج.

ـ اختيار محتوى المنهج.

ـ تقرير أنسب المواد التعليمية.

ـ اقتراح أفضل طرق التعليم والتعلم.

ـ تحديد طرق التقييم.

ـ إحداث التكامل والترابط بين المناهج المختلفة.

المستويات المعيارية لفلسفة المنهج

ـ من أهم مؤشرات جودة وثيقة المنهج، أن تبدأ بتوضيح الفلسفة التربوية التي يتبناها النظام التعليمي في المجتمع، التي يبنى في ضوئها المنهج المقدم.

ـ تكتب فلسفة المنهج في عبارات لها صفة العمومية إلى حد كبير، وأسلوب مباشر ومختصر يعكس ما يعتبره النظام التعليمي مهماً، وما له أولوية على قائمة الاهتمامات التربوية والتعليمية في المجتمع.

ـ تجيب فلسفة المنهج عن أسئلة متنوعة تتعلق برؤية المجتمع والنظام التعليمي لبعض القضايا التربوية والنفسية مثل:

* طبيعة المعرفة ومصادرها.
* ما ينبغي أن يتعلمه الفرد.
* العلاقة بين الماضي والحاضر والمستقبل.
* الثبات في مقابل التطور والتغير المستمر.
* المعرفة الأكاديمية النظرية مقابل التطبيق.
* طبيعة المتعلم ودوره.
* كيف يحدث التعلم.

المستويات المعيارية التي تستخدم للحكم على فلسفة المنهج من حيث مناسبتها، وصياغتها، وكفايتها، ووضوحها، وواقعيتها، هي:

ـ تعكس صياغة فلسفة المنهج رؤية واضحة للفلسفات التربوية المختلفة والاتجاهات المعاصرة في هذا المجال.

ـ تشرح فلسفة المنهج أسباب اختيارها وتوضح مميزاتها.

ـ تتصف صياغة فلسفة المنهج بالوضوح.

ـ تعطي فلسفة المنهج للقارئ صوراً لنوع المنهج، والتوقعات المنتظر تحقيقها نتيجة لتبني هذه الفلسفة.

ـ توضح العبارات التي تصف فلسفة المنهج مدى ارتباطها بفلسفة المجتمع وإيديولوجياته.

ـ تخاطب فلسفة المنهج المهتمين بشؤون التعليم: سواء من السياسيين أو التربويين أو أولياء الأمور أو أفراد المجتمع بشكل عام.

ـ تتصف فلسفة المنهج بالواقعية بحيث تساعد مصممي المنهج في اختيار وتحديد باقي عناصر المنهج بما يحقق طموحات النظام التعليمي.

جامعة دمشق Damascus University

المستويات المعيارية لأهداف المنهج

المعيار الأول: تتصف الأهداف بالاتساق

المؤشرات:

تتسق أهداف المنهج مع ما يلي:

* متطلبات الفلسفة التربوية العامة للمنهج.

* الثقافة المجتمعية والمعرفة الأكاديمية.

* تتسق الممارسات التدريسة مع أهداف المنهج.

* تتسق أهداف المنهج مع توقعات المعلمين.

*تتسق أهداف المنهج مع عمليات التقويم وممارساته.

* تتسق الأهداف مع بعضها البعض بحيث تكون متناغمة ومتسقة فلسفياً ومنطقياً مع السلوك والقيم الفردية والاجتماعية المرغوبة.

* تتسق الأهداف في وحدات المادة الدراسية الواحدة، وتترابط مع أهداف المواد الدراسية المختلفة.

المعيار الثاني: تتصف أهداف المنهج بالشمول والاتساع

المؤشرات:

* تشتمل الأهداف على كل جوانب نمو التلميذ ومستويات كل جانب.

* تؤكد على نمو المتعلم في المجالات التالية:

ـ **النمو المعرفي:** الذي يتضمن اكتساب المعرفة الأساسية التي تمكن المتعلم من التعامل مع الحياة ومعطياتها.

ـ **النمو العقلي:** يركز على تنمية المهارات العقلية للمتعلم وبالذات مهارات التفكير العليا مثل تنمية مهارات الإبداع والابتكار، والتفكير الناقد، ومهارة حل المشكلات واتخاذ القرار.

ـ **النمو الوجداني:** يركز على تحقيق ذات المتعلم واكتساب العادات والاتجاهات والقيم التي تؤدي إلى إنسان سوي.

ـ **النمو الاجتماعي:** يركز على تحقيق الوعي الاجتماعي والاتجاهات والقيم الاجتماعية الإيجابية التي تؤدي إلى التكيف الاجتماعي السليم.

ـ **النمو الجسمي:** هو الذي يتضمن اكتساب المهارات والعادات الصحية والسلوكية التي تسهم في تحقيق نمو جسمي سليم.

* تساير الأهداف المستويات العالمية.

* تفيد الأهداف في توجيه وتصميم وتنفيذ جميع عناصر المنهج.

* تتنوع الأهداف من حيث:

ـ العمومية والخصوصية.

ـ الفردية والجماعية.

* تحدد الأهداف التركيب السلوكي أو أنواع القدرات التي سيتخرج بها التلميذ نتيجة لما تعلمه في المدرسة.

* تستجيب الأهداف كماً وكيفاً لمتطلبات المجتمع وثقافته.

المعيار الثالث: تتصف أهداف المنهج بالملاءمة:

المؤشرات:

* تكون الأهداف مناسبة للتلاميذ بحسب مستوياتهم النمائية.

* تتلاءم الأهداف مع الزمن المتاح للتلاميذ للمرور بالخبرات التعليمية.

* تراعي الأهداف الفروق الفردية بين التلاميذ.

المعيار الرابع: تتصف أهداف المنهج أنها قابلة للتحقيق

المؤشرات:

* تكون الأهداف واقعية يمكن تحقيقها.

* تهتم بعمليات التعلم النمائي.

* تكون وسيلة للتعرف على مدى ما تحقق من تعلم للتلاميذ.

* تراعي الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لتحقيقها.

المعيار الخامس: تتصف الأهداف بالصدق

المؤشرات:

* تعكس الأهداف دافعية أبعاد الموقف الذي تمثله.

* تكون ذات أهمية وقيمة تربوية بالنسبة للطالب في الحاضر واستشراف المستقبل.

* تمثل المطلوب والمهم من الطالب أن يتعلمه.

* تدعم الهوية الثقافية الوطنية والعربية.

* تدعم البعد الأخلاقي والنسق القيمي للمجتمع.

* تدعم مفهوم الديمقراطية والحوار واحترام الرأي والرأي الآخر.

المعيار السادس: تتصف الأهداف بالتحديد

المؤشرات:

* تكون الأهداف محددة وواضحة.

* تتصف بالدقة.

* تتصف بالمرونة.

المستويات المعيارية لمحتوى المنهج

محتوى المنهج هو المفاهيم والعمليات والقيم التي يتضمنها كل مجال من مجالات المادة الدراسية، وهناك معايير نوعية لمحتوى كل مادة، ولكن هناك معايير عامة يضعها واضع المنهج نصب عينيه عند تخطيط وتصميم وثيقة منهج أي مادة دراسية ومن هذه المعايير ما يلي:

المعيار الأول: يركز محتوى المنهج على المفاهيم الموحدة الأساسية للمجال الدراسي

المؤشرات:

* يصاغ المحتوى بطريقة مركزة ودقيقة وواضحة.
* يبتعد المحتوى عن التفاصيل والجزئيات غير المهمة.
* يخلو المحتوى من التكرار والتزيد والحشو.

المعيار الثاني: يتضمن محتوى المنهج كل المفاهيم والمهارات والقيم التي تحقق أهداف المنهج الموضوعة له

المؤشرات:

* يتسق مضمون المحتوى مع أهداف المنهج.
* لا يتضمن المحتوى موضوعات غير مرتبطة بأهداف المنهج.
* يتضح من المحتوى التكامل والتوازن بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

المعيار الثالث: يتسق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في المجال الدراسي

المؤشرات:

* تكون الموضوعات الواردة في المحتوى حديثة.
* يخلو المحتوى من الأفكار التقليدية التي ثبت علمياً ضرورة تطويرها.
* تتمشى اللغة والمصطلحات المستخدمة مع الاتجاهات المعاصرة في المجال الدراسي.

المعيار الرابع: يتكامل البعدان المعرفي والاستقصائي في محتوى المنهج

المؤشرات:

* تعكس موضوعات المحتوى اهتماماً متوازناً بالبعدين المعرفي والاستقصائي.
* يبتعد المحتوى عن التركيز على سرد معلومات منفصلة.

المعيار الخامس: يتدرج مضمون المحتوى وعمقه واتساعه وفقاً لمستوى خصائص المتعلمين في المرحلة العمرية التي يخاطبها

المؤشرات:

* يوضح المحتوى النمو المتدرج للمفاهيم والمهارات والقيم من مرحلة تعليمية إلى أخرى.

* يخلو المحتوى من تكرار غير مبرر لبعض الموضوعات من مرحلة عمرية إلى أخرى.

* يعكس المحتوى خصائص وقدرات المتعلم المستهدف.

المعيار السادس: يرتبط المحتوى في أي مجال دراسي بالبيئة والمجتمع والتكنولوجيا المحيطة بالمتعلم.

المؤشرات:

* يسمح المحتوى بربط المنهج بالبيئة المحلية.

* يعكس المحتوى طبيعة المجتمع والبيئة التي يعيش فيها المتعلم.

* يعتمد المحتوى على الإمكانيات التكنولوجية المتاحة للمتعلم.

* يتصف المحتوى أنه واقعي، ويساعد على ربط المتعلم ببيئته ويدعم إحساسه بالانتماء لوطنه.

* يبرز المحتوى النواحي الجمالية في البيئة المحيطة.

* يعظم المحتوى كل المظاهر المرتبطة بالمجال الدراسي التي تؤكد الإيجابيات والإنجازات في المجتمع سواء على مستوى الأفراد أو الأحداث.

المعيار السابع: يخاطب المحتوى البعد الشخصي والاجتماعي من حياة المتعلم

المؤشرات:

* ترتبط موضوعات المحتوى بالحياتية اليومية للمتعلم كلما أمكن.

* توظف المفاهيم والمهارات والقيم لخدمة مشكلات واقعية يواجهها المتعلم.

* يعكس المحتوى العادات والتقاليد والقيم التي يؤكد عليها المجتمع على مستوى الأفراد والمؤسسات.

المعيار الثامن: يخاطب المحتوى كلما أمكن طبيعة المعرفة وتاريخها في مجال الدراسة

المؤشرات:

* يمكن المحتوى المتعلم من فهم وتقديم تطور مجال الدراسة وأسباب هذا التطور وأهميته.

* يعرض المحتوى نماذج لإنجاز الرواد والشخصيات الذين أسهموا في تطوير مجال الدراسة.

* يرسخ المحتوى مفهوم التجديد والتحديث في المعارف والمهارات والاتجاهات في ضوء المتغيرات المجتمعية والعالمية.

المستويات المعيارية لطرق التعليم والتعلم

المعيار الأول: تستند أنشطة التعليم والتعلم إلى مفهوم وحدة المعرفة

المؤشرات:

* تسهم أنشطة التعليم والتعلم في تعزيز وتنمية المفاهيم الشاملة للمعرفة.

* تتيح أنشطة التعليم والتعلم مواقف متعددة لتأكيد التكامل بين مجالات المعرفة المختلفة.

*ترتبط أنشطة التعليم والتعلم بالحاجات المهنية والقضايا الاجتماعية المتصلة بتطبيقات المعرفة.

* تساعد أنشطة التعليم والتعلم الطلاب في بناء مدركاتهم من خلال عمليات تطبيق المعرفة وتحليلها ونقدها.

* تسهم أنشطة التعليم والتعلم في تنمية خبرات الطلاب وقدراتهم المعرفية من خلال تناولهم لمشكلات معرفية واقعية.

المعيار الثاني: تشمل أنشطة التعليم والتعلم عمليات التفكير المختلفة

المؤشرات:

* تربط أنشطة التعليم والتعلم بالمعرفة القبلية للطلاب وخبراتهم الحياتية واهتماماتهم بأهداف التعلم الجديدة من خلال استخدام استراتيجيات معالجة المعلومات.

* تسهم أنشطة التعليم والتعلم في تقديم النموذج لممارسة مهارات وقيم التفكير والبحث.

* تؤكد أنشطة التعليم والتعلم على مشاركة الطلاب في مواقف لتفعيل العقل والتفكير الناقد وحل المشكلات بما يحقق التعلم ذا المعنى.

* تعمل أنشطة التعليم والتعلم على إتاحة الفرص المناسبة لممارسة السلوك التعاوني لتوليد الفهم المشترك وتشجيع المناقشات الصفية وتنمية مهارات اجتماعية مهمة.

* تتيح أنشطة التعليم والتعلم الفرص المناسبة للطلاب للتوجيه الذاتي والتعلم التأملي بما يتفق وأنماط تعلمهم.

المعيار الثالث: تتطلب أنشطة التعليم والتعلم تصميم وإدارة بيئة تعلم فعالة

المؤشرات:

* توفر بيئة التعليم مناخاً آمناً لجميع الطلاب يسوده العدل والاحترام والتعزيز.

* تعزز بيئة التعلم العلاقات الاجتماعية، والمسؤولية الجماعية، وأخلاقيات المواطنة.

* تحدد بيئة التعلم ضوابط لسلوك الطلاب داخل الصف الدراسي وتطبيقها.

* تساعد بيئة التعلم على توظيف الوقت المتاح للتدريس بصورة فعالة للقيام بالأنشطة العملية والتطبيقية.

* توفر بيئة التعلم مصادر تعلم متنوعة ومناسبة لجميع الطلاب.

المعيار الرابع: تتضمن أنشطة التعليم والتعلم مكوناً أساسياً لتقييم تعلم الطلاب وأنشطة التعليم بصورة مستمرة وفعالة.

المؤشرات:

* تستخدم أنشطة التعليم والتعلم أساليب ومصادر متنوعة للمعلومات لتقييم تعلم الطلاب.

* تهتم أنشطة التعليم والتعلم بجمع الأدلة حول تعلم الطلاب وتحليل البيانات لتقييم عملية التعليم والتعلم وتطورها.

* تشرك أنشطة التعليم والتعلم جميع الطلاب في تقييم تعلمهم باستخدام آليات التقييم الذاتي والتقييم الأصيل.

* تعتمد أنشطة التعليم والتعلم على المناقشات مع الزملاء وإدارة المدرسة حول الممارسات التدريسية وطرق تحسينها.

* تتطلب أنشطة التعليم والتعلم إعداد تقارير عن أداء الطلاب واستخدامها في عملية اتخاذ القرار على جميع المستويات.

المستويات المعيارية لمصادر المعرفة

يفرض التطور الهائل والمتسارع في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحديات على التربية والتربويين، وواضعي المناهج، والمعلمين، ــ وأيضاً ــ على التلاميذ والطلاب، وتغير من دور المعلم.

ويتم اختيار مصادر المعرفة وتكنولوجيا التعليم وتحديدها في ضوء مجموعة معايير يمكن تحديدها فيما يلي:

المعيار الأول: تشكل مصادر المعرفة والتكنولوجيا مكوناً رئيسياً للمنهج

المؤشرات:

* تُدمَج مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا في محتوى المادة الدراسية وطرائق التعليم والتعلم.

* تعزز مصادر المعرفة والتكنولوجيا استخدام الأساليب المتطورة والمتعددة للتقييم وللتقويم.

* يتيح استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا ملاحقة التطور المتسارع في المعرفة العلمية وتيسير الحصول عليها.

* يسهم استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا في تحقيق الأهداف المنشودة للمنهج.

المعيار الثاني: تتنوع مصادر المعرفة والتكنولوجيا واستخداماتها

المؤشرات:

* تشمل مصادر المعرفة مواد مطبوعة مكتوبة، ومواد غير مطبوعة (مرئية ومسموعة).

* تستخدم أنواعاً مختلفة من التكنولوجيا بعضها بسيطة، وبعضها متقدمة.

* تساير مصادر المعرفة والتكنولوجيا الذكاءات المتعددة للمعلمين والمتعلمين.

المعيار الثالث: تتطلب مصادر المعرفة والتكنولوجيا توافر إدارة وبيئة تعلم ثرية وحافزة

المؤشرات:

* تعظم الفائدة من مصادر المعرفة والتكنولوجيا بتوفر بيئة، ومجتمع تعلم مناسب.

* يرتبط الاستخدام الأمثل لمصادر المعرفة والتكنولوجيا ــ المتاحة ــ بتوافر الإدارة الواعية.

المعيار الرابع: توفر مصادر المعرفة والتكنولوجيا فرصاً لتنمية عمليات التفكير ومهاراتها

المؤشرات:

* ينمي استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا المتقدمة، القدرة على التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة.

* يسهم استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تنمية مهارات التفكير العلمي والمهارات الابتكارية.

* يؤدي استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا إلى محو أمية المعلوماتية.

المعيار الخامس: تستند مصادر المعرفة والتكنولوجيا إلى تنمية دافعية المتعلم وتشجع التعلم الذاتي

المؤشرات:

* يعتمد استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا على جهد المتعلم الذاتي.

* يؤدي استخدام مصادر المعرفة المتعددة والتكنولوجيا إلى تنمية مهارات التعلم طوال الحياة.

* يقتصر دور المعلم بالنسبة لمصادر المعرفة والتكنولوجيا على التوجيه والتيسير.

المعيار السادس: ينعكس استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا على المواقف الحياتية

المؤشرات:

* توظف تكنولوجيا المعرفة والمصادر المتنوعة في حل المشكلات واتخاذ القرارات في الحياة الفعلية.

* يسهم استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تنمية العمل التعاوني، وعمل الفريق بين المتعلمين وبعضهم، وبين المتعلمين والمعلم.

* يؤدي استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا إلى زيادة الإنتاجية.

* يساعد استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا في تحقيق التنمية الذاتية المستدامة.

المعيار السابع: تراعي مصادر المعرفة والتكنولوجيا الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية والقانونية

المؤشرات:

* يراعي الاستخدام الأمثل لمصادر المعرفة والتكنولوجيا الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والإنسانية.

* يتطلب استخدام مصادر المعرفة والتكنولوجيا مراعاة الجوانب القانونية.

المستويات المعيارية لعمليات التقويم

المعيار الأول: التقويم أصيل يعبر فعلاً عن أداء الطالب

المؤشرات:

* يقوم التقويم على عمل أدائي واقعي.

* يعتمد التقويم على مؤشرات أداء واضحة (شفهية / عملية / تحريرية) منبثقة عن مستويات معيارية تصف بدقة جوانب المنهج.

المعيار الثاني: التقويم شامل لجميع جوانب التعلم (المعرفية ــ الوجدانية ــ المهارية)

المؤشرات:

* تتنوع أساليب التقويم لتلائم الاستراتيجيات والنماذج المختلفة.

* تغطي أساليب التقويم كافة الأنشطة التي يقوم بها الطالب.

* تشمل أدوات التقويم مختلف الاختبارات التربوية والشخصية والعملية ومقاييس الاتجاه وأساليب الملاحظة وكتابة التقارير والقيام بمشروعات ومهام معينة ومن الممكن ضمها جميعاً بملف الطالب (Portfolio).

المعيار الثالث: التقويم عملية مستمرة يمكن توظيفها في عمليات التشخيص والعلاج والإثراء

المؤشرات:

* يكون التقويم متلازماً مع عملية التعليم والتعلم.

* يكون مستمراً (يومياً / أسبوعياً / شهرياً).

* يكون متنوع الأهداف بين (القبلي / البنائي / التشخيصي / التجميعي).

Damascus University

المعيار الرابع: يوفر التقويم فرصاً لتنمية عمليات التفكير ومهاراته

المؤشرات:

* تعتمد مفردات التقويم على مستويات معرفية عالية.

* تتيح أدوات التقويم ممارسة وقياس عمليات معرفية عالية (فهم ــ تطبيق ــ حل مشكلات).

المعيار الخامس: تتوافر في أدوات التقويم موضوعية القياس وعدالته

المؤشرات:

* تكون مفردات أدوات القياس أو مهامها صادقة في تعريفها لمتغير التحصيل أو غيره.

* يتوافر صدق تدرج المفردات على ميزان تدرج مشترك بوحدة قياس معرفة.

* توافر صدق استجابات الأفراد وضبط الموقف الاختباري.

* يعتمد التقويم على تكوين صور اختبارية متعادلة القياس.

* لا يختلف تقدير تحصيل الطالب باختلاف الاختبار المستخدم.

* لا يختلف تقدير تحصيل الطالب باختلاف تقدير تحصيل الأفراد الآخرين على الاختبار.

* يتوافر للتقويم كل من صدق وثبات الحكم على مستوى إتقان الطالب تبعاً لمحكات موضوعية معرفة (الاجتياز / الإجادة / التمكن).

* يتوافر للتقويم كل من صدق وثبات المقارنة بمستويات الطلاب الآخرين مهما اختلفت المجموعات التي ينتمون إليها باختلاف (المدرسة/ تاريخ التقويم).

* يتيح التقويم كل من صدق وثبات تفسير وتتبع نمو التحصيل لدى الطالب.

المعيار السادس: تتعدد جهات التقويم ومستوياته

المؤشرات:

* تتيح أساليب التقويم الفرص للطالب لتقويم نفسه ذاتياً.

* يشترك المسؤولون بالمدرسة في تقويم الطالب (المعلمون / المشرفون / المدير / الإداريون...).

* يُقَوَّم الطالب من قِبَل المسؤولين بالوزارة (الموجهون / ....).

* يتم تقويم الطالب خارجياً مثل (المراكز المعنية / المجتمع ممثلاً في الإعلام وغيره / المسابقات الدولية).

المعيار السابع: تكون هناك آلية لإظهار نتائج التقويم الذاتي (التقويم عن بعد)

المؤشرات:

* يقوم التقويم الذاتي على التعامل مع صور اختبارية بالإنترنت أو دليل التقويم.

* يظهر للطالب تقديراً لأدائه وتفسيراً لمستواه.

* يوجه الطالب للصورة الاختبارية المناسبة لمستواه.

المعيار الثامن: توافر آلية ميسرة لعمليات التقويم

المؤشرات:

* تتوافر مصادر كافية تساعد المعلم والمسؤولين في إعداد أدوات التقويم.

* توجد خطة واضحة ولوائح منظمة لضبط موقف التقويم.

* تكون تعليمات تقدير درجات الطلاب واضحة ومحددة.

المعيار التاسع: تتصف عمليات التقويم بالوضوح والشفافية

المؤشرات:

* تكون خطة عمليات التقويم وإجراءاته واضحة ومعلنة.
* تنشر نتائج التقويم في وقتها المناسب.
* يتمكن المعلمون وأولياء الأمور والطلبة والمجتمع من فهم عمليات التقويم ومناقشاتها.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل السابع

تجارب وخبرات واقعية في

مجال تصميم المناهج وبنائها

استراتيجية تخطيط مناهج التعليم التقني المقاربي.

بناء المناهج: الأسس والمنطلقات.

تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

استراتيجية تخطيط مناهج التعليم التقني المغاربي

أولاً: مقدمة:

تبذل بلدان اتحاد المغرب العربي قصارى جهدها من أجل استيعاب التقنية الحديثة وتوطينها وملاءمتها لظروفها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وخاصة في عصر تتراكم فيه المعارف بصورة قد يصعب الإلمام بها والوقوف عليها، وذلك استجابة لحاجات الأفراد واحتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية القومية ومواكبة التطور السريع والمستمر لعالم اليوم وتقنية العصر.

وأكّدت استراتيجية تطوير التربية العربية على تنمية الموارد البشرية والفنية حينما دعت إلى إرساء تعليم مهني في الوطن العربي قادر على التعامل مع مستحدثات العلوم والتقنية وخدمة التنمية الشاملة، حين ذكرت أن نقل التكنولوجيا الحديثة إلى الأرض العربية واستثمارها في النهوض بمستوى العمل والإنتاج والحياة بصفة عامة، لايمكن أن ينجح باستيراد الآلات والأجهزة والمعدات الحديثة فقط، وإنما يتطلب في المرتبة الأولى تنمية الموارد البشرية الفنية المدربة الواعية والقادرة على استيعاب هذه التكنولوجيا وأصولها وطرق استثمارها وتكييفها لحاجات التنمية العربية.

وقد أولت منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلم (يونيسكو) اهتماماً خاصاً للتقدم العلمي والتكنولوجي والتنمية، وتحقيق التغير الاجتماعي والاقتصادي والقيمي للمجتمع الدولي من خلال المهارات العلمية والتطبيقية التي تقع على عاتقها مسؤولية تنفيذ وتسيير المشاريع التنموية. فقد أصدر المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو عام ١٩٧٤ توصية تشير إلى:

١ ــ أن التعليم التقني والمهني شرط أساسي لدعم البنية المعقدة للحضارة العربية وللتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

٢ ــ وجوب إعطاء التعليم التقني والمهني درجة عالية من الأولوية في الخطط الوطنية للتنمية، وينبغي أن يكون توفير الموارد المالية المناسبة عنصراً رئيسياً من عناصر التخطيط.

٣ ــ أن تصمم الورش والمختبرات بطريقة يمكن استعمالها لأغراض تعليمية، كما يمكن تزويدها بالمعدات والموظفين لإنتاج بعض أنواع الأجهزة.

رغم كل هذه الجهود الجادة سواء على المستوى الوطني أو المستوى القومي أو المستوى الدولي، يجب أن نثبت بادئ ذي بدء حقيقة هامة قد لا تقبل الجدل كثيراً وبخاصة في البلاد العربية عموماً وبلاد اتحاد المغرب العربي على وجه الخصوص مفادها القصور الواضح في الوعي، والاعتراف بالتعليم التطبيقي كوسيلة هامة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وكذلك الخلل الكبير، والبين في التنسيق بين مختلف المؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة بالتعليم التقني، إضافة إلى غموض مفهوم المنهج بالنسبة لهذا النوع من التعليم.

ثانياً: بعض التعريفات الإجرائية:

منعاً للغموض، ورفعاً للبس في فهم معاني وتفسيرات بعض المفاهيم رأينا من الضرورة تحديد المصطلحات التي يكثر استخدامها وتعريفها بطريقة إجرائية تسهل وتوضح فهمها بالطريقة التي ينبغي أن تكون عليها. ومن أهم المصطلحات التي ربما يكثر استخدامها بصورة متكررة ما يلي:

١ ــ الاستراتيجية: يقع مفهوم الاستراتيجية في مراتب تنظيم الأمور وتعريفها وتوجيه مساراتها في منزلة وسطى بين الفلسفة الاجتماعية والسياسية وبين الخطة. والمعنى الدلالي لهذا المصطلح هو التخطيط على مدى أوسع، وتوجيه العمليات في توافق على ميدان المعركة أو حلبة الصراع. ودخل مصطلح الاستراتيجية ميدان التربية حديثاً، ونشأ أصلاً مرتبطاً بالتخطيط التربوي. ويكاد يتفق الباحثون على أن الاستراتيجية مفهوم يستعمل للدلالة على الوسائل التي تتضمن غالباً سلسلة من الأنشطة الخاصة التي تستخدم لكي تخلق تطويراً في المناهج، وتسهيل استخدام تلك الوسائل على أساس مثمر. وتعتمد الاستراتيجية في أساسها على منهج تحليل النظم الذي ينظر إلى الظواهر بصورتها الكلية وبقدر ما بين أجزائها من تفاعل وتكامل. حيث أن الاستراتيجية تستند إلى الواقع الذي تنطلق منه، وتمت إلى المستقبل الذي تهدف إليه،

فإن استراتيجية التربية المغاربية لا بد لها أن تأخذ بعين الاعتبار واقع التربية العربية بعامة والتربية في أقطار اتحاد المغرب العربي خاصة.

٢ ــ التخطيط: يعني التخطيط الدراسة والبرمجة، وتوظيف الإمكانات أو هو الإعداد المسبق للسياسات والطرق والاستراتيجيات والإمكانات التي توجه العمل نحو أهداف معينة.

فالتخطيط التربوي تغيير مقصود يقوم على الدراسة وتحليل الواقع المادي والاجتماعي والثقافي، ويهدف إلى صنع صيغ تعليمية بدءاً من تحديد الأهداف إلى اختيار المحتوى وطرائق التعليم ووسائله وأساليب تقويمه وسبل إدارته. وحتى يكون تخطيط المناهج التعليمية المغاربية بعيداً عن العشوائية، ومعتمداً على الدراسة العلمية، ويأخذ مجراه الطبيعي فلا بد أن يشتمل على عدة شروط أساسية منها:

أ ــ الشروط النظرية التي تحدد الإطار المرجعي، وتتطلب:

١ ــ وجود فلسفة تربوية مغاربية مستمدة من فلسفة المجتمع العربي.

٢ ــ وجود نظرية تربوية مغاربية منبثقة من الفلسفة التربوية.

٣ ــ مواكبة التطورات العلمية والتقنية والتربوية والنفسية المعاصرة.

ب ــ الشروط العملية التي تحدد الإطار المنهجي، وتتطلب:

١ ــ وجود معلمين ذوي كفايات عالية.

٢ ــ وجود فرق تربوية قيادية متخصصة.

٣ ــ توفر المناخ التربوي المناسب الذي يتقبل الأفكار الوحدوية الجديدة.

٤ ــ وضع خطط للتجريب، ومعرفة المشكلات التي تعترض التنفيذ.

٣ ــ المناهج: المفهوم الذي أخذنا به في إعداد هذه الدراسة هو مجموع الخبرات والمعارف والأنشطة التي يتزود بها المتعلمون والمنخرطون في برامج التعليم التقني والمهني الرسمية منها وغير الرسمية، سواء ما قدم منها داخل قاعات الدراسة والبحث والمختبرات والمكتبات، أو كان متصلاً بالرحلات الميدانية والأنشطة

التقنية والاجتماعية والثقافية على اختلاف أنواعها ومستوياتها قصد تنمية شخصيات التلاميذ وزيادة فعالياتها. إن مناهج التعليم التقني ينبغي أن تخطط وتصمم لتحقيق الأهداف التي يسعى المجتمع المغاربي الوصول إليها من خلال نظامه التربوي واتجاهاته التنموية، وأن تكون برامجه وأنشطته وظيفية ترتبط بميول وحاجات الأفراد، وتهتم بالنواحي المختلفة لجوانب الشخصية الإنسانية المتكاملة، وتسعى لسد احتياجات المجتمع ومتطلبات نمائه ومعرفة ثقافته وتراثه وإمكاناته ومشكلاته.

٤ ــ التعليم التقني: تعددت تعريفات التعليم التطبيقي المستمر والتربية نحو المهنة، وإن كانت معظم هذه التعريفات تلتقي في مجملها حول ربط التعليم بدنيا العمل والاهتمام بالتعليم المهني والتقني. والمقصود بالتعليم التقني ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي وإكساب المهارات والمعرفة المهنية والذي تقوم به مؤسسات تعليمية نظامية وغير نظامية ومراكز تدريبية متخصصة مرتبطة بمؤسسات العمل الإنتاجية لمواكبة التطورات التكنولوجية المستمرة. وتوصلت لجنة الخبراء الحكوميين المكلفة بإعداد المشروع النهائي لاتفاقية بشأن التعليم التقني والمهني في اجتماعها بباريس من ٣-٧ إبريل ١٩٨٩ تنفيذاً لقرار المؤتمر العام لليونسكو في دورته (٢٤ لعام ١٩٨٧) إلى أن المقصود بالتعليم التقني والمهني (جميع أشكال ومستويات العملية التعليمية التي تتضمن، بالإضافة إلى المعارف العامة، دراسة التكنولوجيات والعلوم المتصلة بها، واكتساب المهارات العملية والدرايات والمواقف والمدارك المتصلة بالممارسات المهنية في شتى قطاعات الحياة الاقتصادية والاجتماعية، ويقدم في مؤسسات تعليمية أو عن طريق برامج تعاونية تشترك في تنظيمها المؤسسات التعليمية مع جهات صناعية أو زراعية أوتجارية أو أي جهة أخرى ذات صلة بعالم العمل. وينبغي تصميم التعليم التقني والمهني في إطار بنى متفتحة تتسم بالمرونة في إطار التربية المستديمة والدورات التدريبية المستمرة قصد استكمال ورفع مستوى المؤهلات التقنية والمهنية للذين لم تعد مؤهلاتهم صالحة بسبب التقدم العلمي والتكنولوجي، أو بسبب التغيرات التي تطرأ على بنية العمالة أو على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية). ويعرف كل من هويت (Hoyt)، وبنسون

(Pinson)، ولارامور (Laramore)، التعليم التقني أنه ذلك الجزء من المنهج المتكامل للتعليم الذي يزود المتعلمين بالمعارف والخبرات اللازمة والضرورية لنجاح دخول العمل، وللتوافق والتكيف مع الوظيفة والتقدم الوظيفي المهني، وكذلك الذي يرتكز على إعداد المعلمين للعمل المرضي والمثمر في المجتمع، والتطوير المنظم في قوى الفرد الطبيعية واستمراريتها لكامل حياته المهنية. ويعني التعليم التقني، كما يراه باين (Pain)، تلقين المتعلمين مجموعة من المعارف والاهتمامات الفاعلة والمواقف والمهارات الضرورية... والتجربة التعليمية المولدة للمهارات والمعارف والمواقف المفيدة اجتماعياً. أما التربية نحو المهنة فإنها تعني تحسين الإنتاجية التربوية عن طريق ربط نشاطات التعلم والتعليم بتطور مفهوم المهنة عند الفرد. والتعليم التقني، وحسبما نراه نحن، هو ذلك الأسلوب التعليمي الذي يرقى الخبرات الفعلية في الحياة العملية، ويربط تلك الخبرات التعليمية بالمستقبل الوظيفي للمتعلم. والتربية نحو المهنة تعمل كصلة بين عالم المدرسة ودنيا العمل، وتعني ترجمتها إلى الواقع التعليمي أي على المتعلمين أن يصبحوا تدريجياً مدركين لقدراتهم ولما يحقق منفعتهم، وكذلك مدركين لمتطلبات سوق العمل. ويكتسب التعليم التقني أهميته الخاصة في كونه يساعد الأفراد في تنمية كفاءة المصادر البشرية لتصبح مثمرة ومنتجة كطاقة وظيفية. ويمكن استخلاص أهمية التعليم التقني في النقاط التالية:

١ ــ مساعدة الفرد في تنمية الإحساس بقيمته وبأهدافه وتوجهاته في الحياة.

٢ ــ مساعدة الفرد كي يصبح مدركاً للعلاقة بين إمكاناته وطموحاته في الحياة.

٣ ــ مساعدة الفرد كي يصبح جزءاً من المجتمع وقادراً على تمثيل أدوار حياته كلها.

٤ ــ مساعدة الفرد على اكتساب الشخصية المتفردة والتمتع بالحياة الشرعية ذات الصلة بقواعد السلوك الاجتماعي.

٥ ــ مساعدة الفرد في الحصول على المهارات اللازمة لاكتساب الاستقلالية.

ثالثاً: مفاهيم أساسية:

أن ما يتعلمه الفرد بانخراطه في التعليم التقني يجب أن يكون بالضرورة له قيمة فعلية حقيقية في حياته العامة بجوانبها الاجتماعية والشخصية والوظيفية، وأن يكون له تأثير في توجيه سلوكه حاضراً ومستقبلاً، لذلك يجب ألا يكون هذا التعليم منعزلاً عن جوانب الحياة التي يمارسها الإنسان، وأن يكون متمشياً مع خصائصه النفسية والاجتماعية والذاتية. ويجدر أن تنطلق الاستراتيجية المقترحة من اتجاهات متعددة وافية في السياسة التربوية ومن ورائها مبادئ فلسفة اجتماعية متفردة للمجتمع المغاربي خاصة والمجتمع العربي عامة، مستندة في ذلك كله إلى مبادئ استراتيجية تطوير التربية العربية التي تكمن في النقاط التالية:

١ ــ مبدأ التربية الإنساني، وتأكيد مكانة الإنسان، وتمكينه من تطوير شخصيته، وتبصيره بحقوقه وواجباته، وتعويده الاعتماد على جهوده الذاتية.

٢ ــ مبدأ التربية الإيماني، ترسيخ الإيمان لدى المتعلم، وتحقيق التوازن في شخصية الإنسان، وتعزيز القيم الإنسانية من تعاون وإخاء وغيره.

٣ ــ مبدأ التربية القومي، تأكيد الوظيفة الاجتماعية، والتفاعل المجتمعي، والانتماء القومي، وإعداد المواطن الملتزم بالخصائص الحضارية للأمة العربية.

٤ ــ مبدأ التربية التنموي، اعتبار التنمية الشاملة، وتأكيد العلاقات المتبادلة بين التربية وبين منظومات النشاط المجتمعي الأخرى، وتنمية مهارات الإنسان وكفايته.

٥ ــ مبدأ التربية الديمقراطي، المساواة لجميع المواطنين في الحقوق والواجبات وتكافؤ الفرص، وتنمية التعاون والتكافل والاعتماد على المواقف العقلانية.

٦ ــ مبدأ التربية للعلم، أن تعنى التربية بترسيخ العلم، وتطوير البحث العلمي، وإرساء أسس التقنية في الوطن العربي على ثوابت علمية.

٧ ــ مبدأ التربية للعمل، عناية التربية بين الفكر والعمل، وبين النظرية والتطبيق، والعمل على ترسيخ المواقف الإيجابية نحو العمل.

٨ ــ مبدأ التربية للحياة، إدراك أن التربية حياة متجددة، ونمو متواصل وتوثيق الصلة بين التربية والمجتمع، والاعتماد في ذلك على خبرات إنسانية واقعية.

٩ ــ مبدأ التربية للقوة. إن التربية للقوة والبناء، وتتجلى في قوة شخصية المتعلم وإرادته، وفي قوة المجتمع وتماسكه، وفي قوة الأمة ومنعتها ووحدتها.

١٠ ــ مبدأ التربية المتكاملة، إن الإنسان في حاجة دائمة إلى تربية شاملة متكاملة متوازنة، كما أنه في حاجة مستمرة إلى مراعاة خصائص الحضارة المعاصرة، وأيضاً إلى أهمية التفاعل بين الفرد والمجتمع.

١١ ــ مبدأ الأصالة والتجديد، إنما تتميز الأمم بحفاظها على ذاتها، وأصالة ثقافتها، وقدرتها على تجديد أساليبها في الحياة باستمرار، إن الأصالة والتجديد كليهما يلتقيان في خير حالتيهما على الذاتية، وعلى القدرة، وعلى الإبداع والابتكار.

١٢ ــ مبدأ التربية للإنسانية، العمل من أجل التفاهم والإخاء بين الشعوب، ومن أجل السلم العالمي القائم على الحق والعدل والمساواة، والعمل من أجل التعاون الدولي ودعم وحدة الجنس البشري والخلاص مما يهدد الإنسانية.

وانطلاقاً من هذه المبادئ الرئيسية التي جاءت بها استراتيجية تطوير التربية العربية، يمكن استخلاص مبادئ ومرتكزات محددة تقود العمل نحو تحديد استراتيجية تربوية مغاربية. وعليه، ينبغي أن تسير مناهج التعليم التقني في اتحاد المغرب العربي وفق جملة من المبادئ والمرتكزات العامة التي يجب أن يتم اختيارها وتحديدها وترتيبها بدقة متناهية لتكون بمثابة الفلسفة والاتجاهات العامة التي ينبغي مراعاتها في التخطيط لبناء مناهج تربوية مغاربية، ومن المبادئ العامة التي ينبغي أن تقوم عليها سياسة تخطيط مناهج التعليم التطبيقي المغاربي واستراتيجية صياغة محتوياتها التعليمية وفعاليتها التدريبية، يمكن ذكر ما يلي:

١ ــ الإيمان بضرورة الارتباط بالواقع المعاش.

٢ ــ الإيمان بضرورة إشباع حاجات التلاميذ الحقيقية.

٣ ــ الإيمان بضرورة الملاءمة لمستويات التلاميذ.

٤ ــ الإيمان بضرورة التنظيم.

٥ ــ الإيمان بضرورة تعدد البدائل وحرية الاختيار.

رابعاً: السياق المغاربي وطرق التجديد:

وهذا بالضرورة يتطلب اعتماد فلسفة تربوية واستراتيجية تعليمية تعكس واقع الأمة العربية عامة واحتياجات دول أعضاء اتحاد المغرب العربي خاصة، وتستند في أساسها إلى طبيعة المتعلمين الأفراد من ناحية وإلى نظرية للمعرفة تقوم على التوليد والاكتشاف من ناحية ثانية. إن المنطلق الصحيح للسياق التجديدي المغاربي ربما يكمن في تحديد الملامح المرغوبة لمجتمعنا الجديد، ومن ثم تحديد الطريق إلى الهدف المنشود. وهذا لن يتأتى ــ في واقع الأمر ــ إلا بتحليل طبيعة المجتمع المغاربي والتقاليد التربوية السائدة فيه دون إهمال للمنظور العربي الشمولي وضغط الحضارة الإنسانية المعاصرة وتحدياتها. وبتحديد الفلسفة الاجتماعية المغاربية بمناحيها المختلفة (المجال الفلسفي، والمجال الاجتماعي، والمجال الاقتصادي، والمجال المعرفي والتقني، والمجال الثقافي، والمجال الحضاري والقيمي) تتبلور النظرية التربوية المغاربية، وتتضح هوية الإنسان المغاربي الذي نريد. وفي ضوء هذه الفلسفة، يمكن معالجة المشكلات المتصلة بالنظام التعليمي المغاربي وأهدافه، ونوع المتعلم والمعلم وطرق إعدادهما، وشكل المحتوى التدريسي وطرائق التعلم وأساليب التقويم، ونمط الحياة المدرسية ومناشطها. ولتحقيق ذلك لا بد من اعتماد معايير ثلاثة هي:

١ ــ معرفة طبيعة التلميذ المراد تربيته في أقطار الاتحاد المعاربي.

٢ ــ معرفة طبيعة المجتمع المغاربي انطلاقاً من الواقع المعاش واستشراقاً لمستقبل أفضل.

٣ ــ معرفة طبيعة المعرفة باعتبارها متجددة متطورة.

إن الطريقة المثلى، في رأينا، لتحديد هذه المعايير الثلاثة القيام بالآتي:

أ ــ إجراء دراسات مسحية وصفية مقارنة تتناول كافة نتائج البحوث ومقترحات الندوات العلمية وتوصيات المجالس واللجان المتخصصة التي تتعلق

بالتعليم أو أجريت عليه في أقطار اتحاد المغرب العربي ابتداءً من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي وحتى ما بعد التعليم الثانوي.

ب ــ إجراء دراسات مسحية شاملة على أساس استبيان يوجه إلى التلاميذ، والمعلمين، والمسؤولين بقطاع التعليم، ورجالات التربية المشهود لهم بالكفاية والمهارة والتجديد والتخصص، وكل من له علاقة بالعملية التعليمية لمعرفة بعض المفاهيم العامة حول الممارسات التربوية، وتصوراتهم حول بناء الإنسان المغاربي، وطرائق اكتساب المعرفة والعلاقة بين المحتوى التعليمي والتنمية الاجتماعية.

ج ــ الاستفادة من دراسات البلاد العربية الأخرى، وكذلك منظمة اليونسكو وأية تجارب أخرى رائدة في العالم النامي ودول العالم أجمع، مع الاستفادة بصورة خاصة من تجارب دول التكتلات السياسية ذات الاتجاهات الوحدوية في جعل النظام التربوي بنوعية التعليم النظامي والتعليم غير النظامي ــ أداة أساسية في تعزيز الاندماج وقفل الهوة الثقافية والتعليمية والتقنية والحضارية إن وجدت.

د ــ إجراء دراسات تحليلية حول العلاقة بين التعليم وسوق العمل خاصة، وبين التعليم والتنمية عامة، ومحاولة تحديد الاحتياجات، وترتيب الأسبقيات والأولويات، ووضع استراتيجيات التنفيذ.

هـ ــ عقد الحلقات الدراسية الدورية، وإقامة ورش العمل والمشاغل المختلفة لبحث محتوى المناهج التربوية القائمة في أقطار اتحاد المغرب العربي، وتحديد الملائم منها وتعزيزه، مع تلافي أوجه القصور إن وجدت.

خامساً: نحو منظومة إجرائية:

قد يكون من نافلة القول التذكير بأهم المبادئ المنهجية في تخطيط المناهج التعليمية بشكل يضمن تنفيذها بطريقة علمية وفعالة. تلك هي بعض العناصر الرئيسية للمنهجية العلمية التي ندعو إلى اعتمادها عند تخطيط مناهج التعليم التقني المغاربي.

١ ــ الإيمان أن تخطيط المناهج التعليمية مسألة قيمية أخلاقية تتم في ضوء قيم فلسفية واجتماعية وروحية وحضارية تستمد أصولها من العروبة والإسلام ووحدة العقل الإنساني.

٢ ــ الإيمان أن تخطيط المناهج عملية علمية تقوم على الدراسات والبحوث والتجارب المستمرة، وتعتمد على التحليل الواقعي والتشخيص الفعلي لإشكاليات المناهج وقضايا النظام التعليمي ومسائل التنمية كافة.

٣ ــ الإيمان بأن تخطيط المناهج قضية إنسانية اجتماعية تعتمد على التعاون والشراكة والجماعية، وتسهم فيها كافة المؤسسات المجتمعية والشخصيات الاعتبارية.

٤ ــ الإيمان أن تخطيط المناهج عملية مستقبلية تنطلق من رؤى واقعية، وتتخذ الحاضر نقطة البداية في الانطلاق نحو التجديد الحضاري لأن في ذلك ما يساعد على تحديد المشكلات الجوهرية واستكشاف الموارد المالية والفنية والبشرية المتوفرة واقعياً.

٥ ــ الإيمان أن تخطيط المناهج عملية شمولية تكاملية مستمرة تتطلب تحديد الأهداف والمرامي، ووضع خطط العمل وبرمجة التنفيذ، وتعيين وسيلة التقويم والمتابعة والضبط.

وهذه المنهجية العلمية التي ندعو إلى تطبيقها حين اعتماد منظومة إجرائية تتطلب بالضرورة تبيان نقاط إجرائية عملية ينبغي أخذها بعين الاعتبار والجدية.

أ ــ بما أن التعليم التقني لا بد أن يكون مرتبطاً بواقع المجتمع المغاربي واحتياجاته المرحلية، وبالمتغيرات المستمرة في مجال التكنولوجيا ووسائل الإنتاج، فإن مناهج التعليم التقني الدراسية يجب أن تكون ذات طابع مرن دينامي يمكن تعديلها وإعادة النظر فيها حيثما دعت الحاجة إلى ذلك.

ب ــ وحيث أن التعليم التقني جزء أساسي ومكمل للهياكل التربوية والتعليمية في المجتمع المغاربي، وأن نمطية مدارسه بمختلف تشعيباتها وأنساقها لا يجب أن تكون مراكز تعليمية ومهنية فحسب، وإنما مراكز تربوية اجتماعية أيضاً، فإن مناهج

التعليم التقني الدراسية يجب أن تتضمن إعداد المتعلم فكرياً وتربوياً وثقافياً ومهنياً وعلمياً لخدمة وطنه المغاربي وأمته العربية.

ج ــ وبما أن تلبية احتياجات قطاعات المجتمع المغاربية المستفيدة من القوى الماهرة والمدربة هي الغاية الأساسية للتعليم التقني، فإن مناهج التعليم التقني الدراسية يجب أن تصاغ بشكل يؤمن الارتباط العضوي لهذا النمط من التعليم وفقاً لاحتياجات المشاريع والبرامج التنموية المغاربية. وأن تستند برامجه وفعاليته التعليمية والتدريبية على طبيعة ونوع المهام المطلوب تأديتها من المخرجات في المؤسسات الإنتاجية والخدمية المختلفة.

د ــ واستناداً إلى مخرجات عمل التعليم التقني التي يستلزم تأهيلها مهارات مهنية معينة. باعتبارها فئات مهنية تطبيقية وظيفية أو تنفيذية ــ فإن مناهج التعليم التقني الدراسية يجب أن تغلب الجانب العملي التطبيقي بالضرورة على الجانب النظري الوصفي، وأن تراعي في ذلك بقدر الإمكان طبيعة التخصص في تحديد نسبة كل جانب.

أما من حيث السياق العملي لاقتراح وتحديد منظومة إجرائية تساعد في تحديد وبلورة استراتيجية تربوية مغاربية، فإننا نقترح:

أولاً: تكوين هيئة مغاربية يعهد إليها مسؤولية تخطيط المناهج وصنع السياسات التعليمية العامة، وتحديد آلية التنفيذ وطرق التقويم والضبط والمتابعة. ويكون لها في ذلك ــ عن طريق لجان متخصصة ــ مسؤولية الإشراف والتوجيه على:

١ ــ صياغة الأهداف التربوية والتعليمية العامة.

٢ ــ اختيار المحتوى التعليمي والتدريبي وتنظيمه.

٣ ــ إعداد الكتب المدرسية والتعليمية والمعينات التربوية.

٤ ــ تعيين طرائق التعليم وتحديد تقنيات واستراتيجيات التدريس.

٥ ــ تعيين نظام التقويم وأساليبه وأدواته.

٦ ــ التجريب الجزئي والتجريب الحقلي على عينات مختارة بدقة.

٧ ــ تهيئة الظروف الملائمة والإمكانات والشروط اللازمة لإنجاح التجربة.

٨ ــ تقويم التجربة وإعادة النظر في مقومات نجاحها وتحسينها في ضوء النتائج.

٩ ــ إعداد المناهج في صورتها النهائية وتعميمها بطريقة شمولية تكاملية.

١٠ ــ متابعة التنفيذ وتقويم النتائج وتطوير المناهج وتحسينها.

ثانياً: إقامة مؤتمر تربوي يعقد لدراسة واقع النظم التعليمية القائمة في أقطار اتحاد المغرب العربي، وتعيين الأهداف التربوية لكل مرحلة تعليمية في ضوء السياسات التعليمية المقررة للبلاد المغاربية كافة، ووضع الخطط والاستراتيجيات للتغير المطلوب في ضوء الأهداف المقررة والمرامي المحددة للاتحاد المغاربي من ناحية، وفي ضوء الإمكانات والموارد المتاحة والمتوفرة من ناحية ثانية. وقد يساعد هذا المؤتمر التربوي المغاربي في:

١ ــ الوقوف على آراء الخبراء والمتخصصين والاختصاصيين.

٢ ــ الاطلاع على المعارف والمعلومات والأفكار والنظريات ذات العلاقة.

٣ ــ تهيئة مرجع علمي وشبكة معلومات تعتمد على قاعدة متينة من البيانات والإحصاءات الحديثة التي تساعد في وضع السياسات التعليمية المغاربية.

٤ ــ خلق الوعي المجتمعي العام حول أهمية توحيد السياسات التعليمية المغاربية.

٥ ــ تحديد الأهداف التربوية والتعليمية المطلوبة بدقة.

٦ ــ تحديد الأطر البشرية المؤهلة وتعيين الإمكانات المادية والفنية الضرورية.

٧ ــ تحديد الأولويات، وحصر المعوقات، والبحث في أنواع الأنشطة التعليمية وتكييف الوسائل والسبل المساعدة لتحقيق نتائج مباشرة وموضوعية.

ثالثاً: إنشاء مكتب تربية مغربي يهتم بالتخطيط والتطوير التربوي والبرمجة العلمية المنطلقة من الواقع الاجتماعي والاحتياجات الفعلية للمجتمع والإنسان والاتحاد

المغاربي، ويقوم مكتب التربية المغاربي ــ فيما يختص به من مهام ــ بدراسة وتحليل واقع النظام التعليمي المغاربي في إطار الفلسفة الاجتماعية المغاربية.

وحيث أن التربية عملية مجتمعية وهي التنمية بكل أبعادها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية والروحية والتقنية والحضارية، فإن أهمية مكتب التربية المغاربية تكمن في:

١ ــ المساهمة في تعزيز البعد الإنساني والثقافي للتربية، ودعم المضامين الأخلاقية والقيمية والوجدانية في التعليم.

٢ ــ ربط التربية باحتياجات التنمية وإجراء الدراسات والبحوث حول العملية التعليمية والعمل على تحسين الكفاية الداخلية والخارجية للتعليم.

٣ ــ المساهمة في تحسين نوعية التعليم، والمساعدة في رفع مستوى التحصيل الدراسي، والتجديد التربوي، وتطوير المناهج، وتدريب المعلمين، وتحسين أساليب التعليم.

٤ ــ المساعدة في تحليل ووضع السياسات والاستراتيجيات والتدابير التربوية اللازمة للتعليم النظامي والتربية المستديمة.

٥ ــ المساعدة في إجراء دراسات أساسية حول تكوين منظومة صناعية وتقنية تستخدم لأغراض تربوية وتعليمية وتدريبية.

٦ ــ المشاركة في إجراء الدراسات حول الجدوى الاقتصادية للتعليم، والمساهمة في متابعة وتقويم كفاءة مخرجاته.

٧ ــ تعزيز وتوسيع نطاق خدمات التوثيق التربوي، والمساهمة في إنشاء مركز للمعلومات يلعب دوراً بارزاً ومهماً في التخطيط المستقبلي، ورسم الاستراتيجيات، ومعرفة الإمكانات، واستخدام التقنيات.

٨ ــ تبادل الخبرات والبحوث، وتشجيع العمل الثنائي، والمتعدد الأطراف، والمساهمة في تنمية الأنشطة التربوية والتعليم المستمر، وتنظيم المشورات الدورية

على المستوى العربي والإقليمي والدولي، وتكثيف التعاون مع المنظمات التربوية المختلفة من مثل:

أ ــ منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (يونيسكو UNESCO).

ب ــ المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة (أليسكو ALESCO).

ج ــ المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إسيسكو ISESCO).

د ــ مكتب التربية الدولي (متد IBE).

هـ ــ معهد اليونيسكو للتربية والمعهد الدولي لتخطيط التربية.

و ــ الشبكات الإقليمية للتجديد التربوي من أجل التنمية.

ز ــ مراكز التربية الوطنية والبحوث والتطوير التربوي في البلاد العربية.

سادساً: التوصيات والمقترحات:

وقد يكون من المفيد الخروج بالتوصيات والمقترحات التالية:

١ ــ العمل على توعية الأفراد والمجتمع المغاربي بأهمية التعليم التقني، وخلق الوعي الكافي عن طريق وسائل الإعلام المختلفة ومؤسسات التعليم غير النظامي بدور التعليم التقني في التنمية الاجتماعية والاقتصادية من ناحية، وفي الاهتمام بالتربية المهنية والتدريب من ناحية ثانية.

٢ ــ العمل على إعطاء التعليم التقني والتدريب درجة عالية من الأولوية في خطط التنمية المغاربية. وأيضاً توفير الموارد المالية والمعينات التكنولوجية، وكذلك الأماكن والمراكز التي تقدم مثل هذا التعليم للتجمعات السكانية بصورة مستمرة.

٣ــ العمل على اتباع سياسة الملاءمة والتكامل والتداخل بين التعليم التقني النظامي بشكله الرسمي النمطي وبين التدريب والتأهيل بشكله الشعبي المستمر، والعمل على خلق الوعي المجتمعي المغاربي حول أهمية التعليم المهني الموازي، والتلمذة الصناعية، ودور التدريب أثناء العمل في تأهيل الأطر الفنية القادرة على تسيير خطط التنمية وإدارتها.

٤ ــ العمل على ربط برامج التعليم التقني وأنشطته باحتياجات خطط التنمية المغاربية من العمالة الماهرة والمدربة، وربط المناهج التعليمية بواقع المجتمع واحتياجاته وإمكاناته، وجعل العمر ركيزة من ركائز المحتوى التدريسي. مع تمكين الفرد المغاربي من تنمية ذاته من ناحية، وإعداده للتعايش والتكيف مع العصر التقني من ناحية أخرى.

٥ ــ اعتماد منهجية التخطيط العلمي طويل المدى، والعمل على اتباع الأسلوب العلمي في تخطيط مناهج التعليم التقني، وتحديد محتوياتها التدريسية ومعيناتها التربوية حتى يسهل بناؤها ويتم وفقاً للمواصفات التقنية المتفق عليها من قبل الكثير من الباحثين والمتخصصين في عالم المناهج.

٦ ــ العمل على تكوين هيئة مغاربية عليا يعهد إليها مسؤولية تخطيط المناهج التربوية، وصنع السياسات التعليمية العامة، وتحديد آلية التنفيذ.

٧ ــ العمل على عقد مؤتمر تربوي مغاربي لدارسة واقع النظم التعليمية القائمة في أقطار اتحاد المغرب العربي، واقتراح المنهج المغاربي الموحد البديل.

٨ ــ العمل على إنشاء مكتب التربية المغاربي.

٩ ــ العمل على تكوين رابطة مغاربية لعلوم التربية.

Damascus University

ندوة

بناء المناهج

الأسس والمنطلقات

عقد في رحاب جامعة الملك سعود بتنظيم من كلية التربية وتنسيق مع الأمانة العامة للجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية، ندوة بناء المناهج: الأسس والمنطلقات خلال الفترة من ٢٠-٢٠٠٣/٥/٢١م.

وقد تنوعت الموضوعات التي تناولتها البحوث وأوراق العمل في هذه الندوة إذ تضمنت مقررات دراسية في الجغرافيا والتاريخ والمدنيات والتربية الوطنية والدراسات الاجتماعية والتربية الصحية والتربية السياسية والأديان واللغات والأدب والقراءة، وقد شارك في تقديمها مجموعة من الباحثين والباحثات من دول عربية متعددة إضافة إلى المملكة العربية السعودية، وسنقدم أعمال هذه الندوة في ثلاثة محاور:

١ ــ أهم الأعمال التي قدمت في الندوة:

١ ــ تحليل محتوى كتاب: الفليبين هديتي من الله، أ. د. عبد الرحمن بن سليمان الطريري.

٢ ــ تحليل محتوى كتاب الناس والأمكنة والأحداث في الفليبين، أ.د. حسن علي حسن مسلم.

٣ ــ تحليل محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية للصفين الأول والثاني الثانوي في سنغافورة، أ.د. عبد الوهاب بن محمد النجار.

٤ ــ البعد العالمي في مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في سنغافورة، أ.د. ريما سعد الجرف.

٥ ــ تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في دولة سنغافورة في ضوء الأسس الفلسفية والاجتماعية للمنهج، د. لطيفة بنت صالح السميري.

٦ ــ قراءة تحليلية لمحتوى وثيقة المواطنة للصفين الثالث والرابع الابتدائي في المملكة المتحدة، د. علي محمد الصغير.

٧ ــ تحليل كتاب الشعر في التراث الإنجليزي وفي بعض الثقافات الأخرى، أ.د. إبراهيم بخيب عثمان.

٨ ــ كتاب التاريخ في المنهج البريطاني: محاولة في تحليل الخطاب التاريخي، د. عبد المحسن بن سالم العقيلي.

٩ ــ تحليل محتوى كتاب العلوم الاجتماعية، د. عبد الله بن ناصر الصبيح.

١٠ ــ تحليل تقديري من منظور نفسي لمحتوى مقرر الدين بالمرحلة الثانوية في أستراليا، د. طريف شوقي محمد فرج.

١١ ــ تحليل كتاب لتتعرف، لتتعبد ــ أستراليا، د. عبد اللطيف محمود محمد.

١٢ ــ دور المناهج المدرسية في جنوب أفريقيا في التحول من العنصرية إلى الديمقراطية، د. صالح النصار.

١٣ ــ دراسة تحليلية لكتاب التاريخ الأمريكي، د. عبد الله بن عبد العزيز الموسى.

١٤ ــ تاريخ العالم، الخبرة البشرية ــ المقرر في أمريكا للصف التاسع (الثالث المتوسط)، د. سعود بن ناصر الكثيري.

١٥ ــ الصراع العربي الإسرائيلي في المناهج الأمريكية، كتاب تاريخ العالم: روابط للحاضر نموذجاً، د. راشد بن حسين العبد الكريم.

١٦ ــ دراسة تحليلية لمحتوى مادة (الكتابة) للتعليم الأولي لدولة كندا (كتاب المعلم) من الصف الأول حتى الصف الثامن، د. محمد منصور محمد الشافعي.

١٧ ــ تحليل لمناهج العلوم الاجتماعية والإنسانية للصفين الحادي عشر والثاني عشر في أونتريو بكندا، د.طلال بن عبد الرحمن الحجيلان.

١٨ ــ الدلالات القيمية والثقافية والتربوية المبطنة لنصوص كتاب القراءة للسنة الثالثة متوسط من النظام التعليم الفرنسي، أ.د. محمد بوزيان تيغزة.

١٩ ــ حقوق الإنسان المتضمنة في مقرر التربية المدنية للصف الأول الثانوي في فرنسا، د. غسان خالد بادي.

٢٠ ــ ملخص تحليل محتوى لكتاب: اللغة الروسية ــ المرحلة الابتدائية، د. شاه رستم شاه مورساروف.

٢١ ــ تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الثانوية لدولة باكستان، أ.د. ثناء يوسف الضبع، أ. عهود الشايجي.

٢٢ ــ دراسة تحليلية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الخامس من المرحلة الابتدائية بدولة باكستان، د.أمل الهجرسي، ود. فاتن مصطفى.

٢٣ ــ دراسة الاختيارات والمنطلقات الفلسفية في بناء المنهج (نموذج المغرب)، د. حسن عبيابه.

٢٤ ــ دراسة تحليلية لمحتوى مادة القراءة في كلية الطب، جامعة الملك سعود بالقصيم، السعودية، د. زيدان علي جاسم، ود. جاسم علي جاسم.

٢٥ ــ واقع كتب العلوم والتربية الصحية للتلاميذ المعوقين فكرياً بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، د. ضياء الدين محمد مطاوع.

٢٦ ــ البعد العالمي في مقررات التاريخ لمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، أ.د. ريما سعد الجرف.

٢٧ ــ الأسس العقدية والاجتماعية والنفسية للمناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية، د. عبد الإله بن عبد الله المشرف.

٢٨ ــ دراسة تحليلية لكتاب التربية الوطنية المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية، د. محمد بن حسن الصائغ.

٢٩ ــ مستوى مقروئية كتاب اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في الإمارات العربية المتحدة ودرجة إشراكيته. د. حسن علي الناجي.

٣٠ ــ قراءات في محتويات كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر وكتاب المطالعة والنصوص للصف العاشر في المملكة الأردنية الهاشمية، أ.د. زيد عمر العيص.

٣١ ــ تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية، د.محمد محمد سالم.

٣٢ ــ بحوث وأوراق عمل عامة.

٣٣ ــ التأسيس الفلسفي للمنهج المدرسي، أ.د. سعيد إسماعيل علي.

٢ ــ الاستنتاجات:

خلصت الندوة إلى الاستنتاجات التالية:

١ ــ لوحظ من خلال تحليل الكتب المدرسية في الدول المختلفة وفي المقررات المتنوعة أن هناك بعض الاتجاهات العامة السائدة في تلك الكتب. ومن هذه الاتجاهات الاتفاق على أن أي مجتمع يقدم مناهجه في ضوء الأسس العقدية والفلسفية والاجتماعية لهذا المجتمع.

٢ ــ بين شعوب العالم إرث مشترك من الثقافة والقيم العامة، يستشف من بين سطور المناهج المدرسية التي تحمل إلى جانب علومها المحضة قدراً من القيم والثقافة العامة.

٣ ــ لكل شعب أساليبه الخاصة في التعبير عن إرثه الثقافي والحضاري والقيمي، والاحتفاء به في المواسم والأعياد والإبقاء على جذوته حية عبر المناهج المدرسية بطريقة مباشرة وغير مباشرة.

٤ ــ تبين البحوث وأوراق العمل محورية الدين كمرتكز أصيل، تنهل منه الثقافة، وتتسدل في لحمته القيم الكامنة في النصوص الثقافية والمنهجية والتعليمية، مما يجعله جذوة يفسر في ضوئها معظم الأسس والمنطلقات.

٥ ــ أهداف الشعوب عبر مناهجها التعليمية، تسير في خطوط متوازية كي تخدم ثوابت العلم المتشابهة، وتتقاطع أحياناً لتعزز خصوصية الثقافات المتغايرة.

٦ ــ تبين أن القيم التي يبثها الإسلام لا تتعارض مع معظم ما ورد في النصوص التي جرى تحليلها في المناهج والمقررات المدرسية، مع بعض الاختلاف في الأطر الهيكلية لعموم الثقافات.

٧ ــ اهتمت بعض البحوث وأوراق العمل بإبراز دور اللغة في تنمية الوازع الديني لدى الطلاب من خلال القطع الأدبية والقصص والقصائد الشعرية وغيرها.

٨ ــ تبين من البحوث وأوراق العمل أن القيم المستمدة من الثقافات والأديان الواردة في المناهج، تعنى بتنظيم حياة الناس في مجتمع معين في ضوء خصوصياته أما العلاقات بين الشعوب فيمكن بلورتها بواسطة الهيئات والمنظمات لما فيه خير البلدان منفردة ومجتمعة.

٩ ــ أوضحت الدراسات أن محو الثقافات والفلسفات الضاربة في الجذور أو التفكير في تعديلها وتذويبها في ثقافة واحدة لا يخدم التفاهم والتعاون بين الشعوب، الذي يمكن أن يقوم من خلال التباين والتنوع ليكمل بعضها بعضاً، بدلاً من القسرية لصب الشعوب في أنماط متشابهة، ووضعها في قوالب جامدة، مع تأكيد استحالة حدوث شيء من هذا القبيل.

١٠ ــ كشف تحليل الكتب المدرسية التي تدرس في المجتمعات الغربية عن الحضور الطاغي للأفكار والرموز الدينية والحضارية للثقافة الغربية، وانعكس ذلك على محتويات الكتب التي توافقت مع الأسس العقدية والفلسفية والاجتماعية لتلك المجتمعات.

١١ ــ ظهر في ثنايا محتوى بعض الكتب المدرسية والصور غير المباشرة التي تضمنتها هذه الكتب لبعض الدول الغربية أنها تقع فيما تتهم فيه المجتمعات الإسلامية من تمجيد الأنا مقابل الآخر وتنمية الشعور بالاستعلاء وإبراز ثقافة الحرب على حساب مفاهيم السلام.

١٢ ــ أظهرت نتائج البحوث والدراسات احتواء بعض الكتب المدرسية على عدد من القيم السياسية والاجتماعية والثقافية. واتسم بعضها بالانحياز وعدم الحياد في عرضه للمعلومات، وكذلك بالإهمال وبالتشويه وبالتحريف لكثير منها.

١٣ ــ لوحظ في بعض الكتب الدراسية التي جرى تحليلها اهتمامها بالجوانب الفنية كالرسوم والصور والإخراج، واعتمادها على نظريات تعليمية حديثة في القراءة والدراسات الاجتماعية وغيرها.

١٤ ــ لوحظ في بعض الكتب الدراسية التي جرى تحليلها اعتمادها أسلوب المحاورة والمناقشة في عرض الحقائق والمعارف، والاهتمام بدور الطالب في العملية التعليمية.

٣ ــ التوصيات:

وفي ضوء ما تم عرضه من البحوث وأوراق عمل وبناءً على المناقشات والمداخلات التي دارت في هذه الندوة قدمت التوصيات التالية:

٣ ــ ١ ــ توصيات تتعلق بالأسس الفكرية والفلسفية للمناهج الدراسية:

١ ــ تأكيد أهمية الدين كإطار مرجعي للمناهج والمقررات المدرسية لتتكامل جميع العلوم من أجل صياغة إنسان تتوافر فيه كل الخصائص السليمة.

٢ ــ يوصي المشاركون في الندوة أن تكون المناهج في العالم العربي والإسلامي قادرة على مواجهة كل أساليب التشويه المعرفي والتاريخي إزاء الحقوق المادية والمعنوية.

٣ ــ توظيف المقررات المدرسية في إبراز العمق والأصالة في الهوية وتطوير مستوى التعاون والعمل الجماعي بين الأفراد وتفهم قيم الآخرين وثقافاتهم.

٤ ــ تأكيد أهمية محتوى المناهج عامة والمواد الدينية والاجتماعية واللغويات خاصة في خدمة الأهداف والغايات العليا للمجتمعات من أجل تعزيز الانتماء وتقوية الوحدة الوطنية.

٥ ــ مراجعة كتب التاريخ في المقررات المدرسية بغية تقديم معلومات دقيقة تُحدد فيها التواريخ بالهجري والميلادي، وتذكر فيها أسماء الدول والأماكن والأعلام، وتعرض فيها الأحداث المحلية والعالمية بطريقة موضوعية تبرز العبر.

٦ ــ إبراز الدور الأساس الذي تؤديه المناهج المدرسية في المحافظة على الهوية والثقافة وفي تطوير الإمكانات والقدرات الفردية والجماعية وفي تقوية القيم والمبادئ والأعراف الاجتماعية.

٧ ــ لا بد أن تستمد الأسس الفلسفية للمناهج المدرسية من الثوابت الشرعية ومن خلال الثقافة والمثل والقيم الاجتماعية والعقدية للمجتمع الذي يدرس فيه المقرر لأن في ذلك مراعاة للثوابت الشرعية والقضايا والحاجات والغايات المحلية.

٨ ــ الإطار المجتمعي المحدد والواضح للمناهج والمقررات المدرسية التمثل في القيم والمبادئ والأسس العقدية السليمة والواضحة يكون بمثابة الموجه الذي يحمي المناهج من الانزلاق والتخبط والتيهان والانحراف المعرفي والفكري والنفسي والسلوكي.

٩ ــ الاهتمام بتضمين القيم والمفاهيم في الكتب المدرسية التي يجب تعلمها في كل مرحلة دراسية، وتحديد أساليب عرض تلك القيم والمفاهيم ووسائل تعليمها.

١٠ ــ التشديد في المناهج المدرسية على تنمية الخصائص الشخصية والقيم الاجتماعية، ومستوى الوعي بالذات والمجتمع، وزيادة مستوى دافعية الإنجاز لدى الطلاب لتحقيق التقدم لذواتهم ومجتمعهم كنوع من الاستثمار في الأفراد والمستقبل.

١١ ــ العمل على بناء المتعلم الواعي والواثق من نفسه، متعدد المهارات، المثقف، المحترم لبيئته، القادر على المشاركة الفاعلة في أنشطة المجتمع المختلفة.

١٢ ــ التوصية أن تتضمن المناهج المدرسية ما يؤكد ريادة المسلمين في كثير من المعارف والعلوم، وكذا ريادتهم الثقافية والفكرية.

١٣ ــ تأكيد أهمية تضمين المقررات المدرسية غرس الإحساس بالانتماء إلى المجتمع والدولة في نفوس التلاميذ، وتوظيف الغرائز المناسبة لتعزيز التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع.

١٤ ــ العمل على تضمين محتوى الكتب المدرسية المفاهيم الأساسية المرتبطة. مقومات المجتمع وثوابته، والقيم ذات العلاقة بالأسس العقدية والفلسفية والاجتماعية للمنهج.

١٥ ــ تأكيد دور الوالدين والأسرة في الحياة الاجتماعية في الكتب المدرسية، وربط المحتوى بمشكلات المجتمع والتعريف بها ومناقشة وسائل التغلب عليها.

١٦ ــ تأكيد العلاقة التفاعلية بين المدرسة والمجتمع باعتبار المدرسة محركاً أساسياً للتقدم الاجتماعي وعاملاً من عوامل الإنماء البشري فضلاً عن أن المدرسة قوة تحافظ على قيم المجتمع وثوابته.

١٧ ــ إن نجاح المدرسة بالإسهام في تشكيل شخصية المتعلم يتطلب معرفة الذات والاهتمام باللغة الأم والإلمام بتاريخ الوطن والأمة والتفاعل مع تطورات المجتمع وهذا لا يتحقق إلا من خلال العناية بالمناهج المدرسية.

١٨ ــ أهمية توازن المناهج بين جميع أبعاد الشخصية ومكوناته لتشمل البعد الاجتماعي، والوجداني والعقدي، والمهاري، والبعد المعرفي التجريدي والتجريبي، والشكل الذي ينمي جميع هذه الجوانب بالصورة الملائمة.

١٩ ــ التشديد على أهمية الدور الذي تؤديه المناهج المدرسية في ترسيخ العقيدة ومثل المجتمع ومبادئه والقيم، والأخلاق، واحترام الإنجاز العلمي.

٢٠ ــ إدراك الدور الأساس للمناهج في تحقيق حاجات المتعلم وحاجات المجتمع. وأن تكون المناهج المدرسية وسيلة لاستكشاف الطالب للمعرفة وصناعته لها لا مجرد متلق فقط.

٢١ ــ ضرورة تزويد الكتب المدرسية بالمبادئ الدينية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية للدولة حتى يمكن غرسها في نفوس الطلاب.

٢٢ ــ تأكيد رفع مستوى التنمية الروحية والأخلاقية والاجتماعية والثقافية من خلال زيادة وعي التلاميذ وفهمهم لمعنى الحياة وغاياتها والاختلافات في القيم بين المجتمعات البشرية.

٢٣ ــ تنمية المعارف والمفاهيم اللازمة لبناء المواطن الواعي وذلك من خلال تعريف الطلاب مفاهيم العدالة والحرية وحقوق الإنسان والحقوق والواجبات التي يقوم عليها كيان المجتمع ضمن إطار عقيدته.

٢٤ ــ أهمية التنبه لما تتضمنه الكتب المدرسية في الدول غير الإسلامية عن الإسلام والمسلمين والسعي إلى تصحيح المعلومات والمفاهيم المغلوطة التي وردت فيها عن الإسلام والحضارة الإسلامية.

٢٥ ــ ضرورة الاعتماد عند بناء المناهج المدرسية على المصادر الأصلية الموثوقة التي يستمد منها الطالب مواقفه واتجاهاته.

٣ ــ ٢ ــ توصيات ذات طبيعة فنية تتعلق بإعداد المناهج وإخراج الكتب المدرسية:

١ ــ الاستفادة من الأسلوب التكاملي في تأليف الكتب المدرسية الذي لا يقتصر على المعلومة مجردة من معانيها ودلالاتها الفكرية والاجتماعية والعقدية وآثارها الوجدانية.

٢ ــ العمل على أن يكون محتوى المقرر المدرسي قائماً وفق مفهوم التكامل بين المناهج التعليمية ومصادر التأثير الأخرى في وسائل الإعلام والمنزل والمناشط الاجتماعية الأخرى، وأن يتم بناء المحتوى بمراعاة القضايا والموضوعات المعاصرة في المجتمع.

٣ ــ الاهتمام بمحتوى الكتب المدرسية لتصبح أكثر ملاءمة لمستوى التلاميذ وسهلة الفهم، مع التركيز على الجوانب الإجرائية العملية لاستيعاب المفاهيم الواردة فيها، وتجنب الحشو والتكرار والابتعاد عن الملل والرتابة.

٤ ــ التوصية بتصحيح المصطلحات غير الصحيحة الواردة في المقررات الدراسية، والعمل على توضيحها للطلاب.

٥ ــ تأكيد اهتمام المناهج المدرسية بجوانب الأداء العملي والتعليم اللفظي، هدف تنمية القدرة على التفكير والإبداع وليس الحفظ والاسترجاع فقط.

٦ ــ تأكيد تضمين المناهج المدرسية تنمية العمليات والمهارات العقلية العليا لدى الطلاب مثل مهارات التفكير الناقد، والمهارات الدراسية التي تركز على تنظيم المعلومات والمقارنة بينها، وربط الأحداث والقضايا بعضها ببعض، وتنمية مهارات المشاركة الاجتماعية وتفعيل دور الطالب في التنمية. والتركيز على المشكلات المعاصرة للمجتمع.

٧ ــ تضمين الكتب المدرسية النشاطات التعليمية الضرورية لكل موضوع كي تساعد الطالب على المعرفة والاستنباط.

٨ ــ اتسمت الكتب المدرسية لبعض الدول التي تم تحليلها بمستوى عال من الإخراج، مما جعلها جذابة ومشوقة، لذا يُوصى بالاستفادة من تلك التجارب في إخراج الكتب المدرسية مع العمل على دعيمها بالصور والجداول والرسوم التوضيحية الملونة، وأن تكون ذات خطوط مطبعية ملونة وأنيقة، مع تضمينها صوراً حديثة واقعية مثل صور الأقمار الصناعية وغيرها.

٩ ــ الأخذ بمبدأ التجديد المستمر والمرونة في المناهج والملاءمة الدائمة لمناهج التربية وفقاً لمتطلبات التطور المعرفي والتقني والاجتماعي.

١٠ ــ الاهتمام باللغة العربية والعمل على أن تكون لغة مباشرة تتسم بالوضوح قراءة وفهماً عند تأليف كتب اللغة العربية والمقررات المدرسية الأخرى لتتلاءم ومستوى الطلاب.

١١ ــ الاستفادة من الجوانب الإيجابية التي تميزت بها بعض الكتب المدرسية التي عرضت لها الندوة مثل تنوع النشاطات الحاسوبية، واحتواء الكتب على مهارات متنوعة وأساسية للطالب، واستخدام العرض المناسب، وإعداد دليل المعلم، وتأمين الحقائب التعليمية، وجودة الطباعة والكتابة.

١٢ ــ التشديد على الاستعانة بلجان علمية على درجة عالية من العلم والخبرة حين تأليف الكتب المدرسية وإسناد تصميم الخرائط والصور والرسوم البيانية لمتخصصين في هذا المجال.

١٣ ــ التشديد على مشاركة الهيئات والجامعات ودور النشر المتخصصة في القطاع العام والخاص في تأليف الكتب المدرسية المقررة وبناء وثائق المناهج وغيرها.

١٤ ــ التشديد على أهمية ما وراء الخطاب في المناهج المدرسية وضرورة مراعاة ذلك عند تأليف الكتب المدرسية.

١٥ ــ ربط المقررات الدراسية بنظم المعلومات والتقنيات الحاسوبية وطرائق معالجتها، ودعم استخدامات الشبكات المعلوماتية العالمية.

Damascus University

تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب

أهمية تعليم اللغات الأجنبية:

الاتصال أساس كل تقدم إنساني، وهو صفة أساسية لأي تجمع بشري. فالإنسان يجب أن يشارك جاره خبراته وأفكاره، وهو أيضاً يجب أن يكون لديه شيء ما يشترك به مع هذا الجار، وهو أخيراً يجب أن يتصل به، وضعف الاتصال أو تخلفه يقف وراء معظم الشرور والكوارث التي يعاني منها العالم؛ فعدم القدرة على فهم ما في عقل الجار، وغياب الأسس المشترك للفهم هو السبب في الصراع معه بدلاً من الفهم المتبادل.

وأعطى الإنسان في العصر الحديث كثيراً من الفكر والجهد لمشكلة الاتصال مما أدى إلى نمو وسائل الاتصال كالصحافة والإذاعة والتلفزيون نمواً كبيراً. ومع ذلك فما زال الإنسان لا يتصل مع أخيه الإنسان بالكفاءة والفعالية المطلوبين والسبب الرئيسي لذلك هو ــ بالطبع ــ الاختلاف في اللغة. فهناك حوالي ٣٠٠٠ لغة ولهجة رئيسية في العالم، وهناك عدد لا يحصى من اللهجات غير الرئيسية التي تعوق ــ في كثير من الأحيان ــ الفهم المتبادل والاتصال حتى بين أعضاء القرية نفسها، يحدث ذلك في أفريقيا، وفي آسيا أيضاً.

لقد اختصر علم القرن العشرين بعدي الزمان والمكان، فكل إنسان الآن يجلس على عتبة الآخر لكن حواجز تبادل الأفكار ما تزال باقية. نجح العلم فقط في تقوية الاتصال الطبيعي، لكن قد تجلس حول مائدة واحدة مع أناس لهم لغاتهم الخاصة التي لا نستخدمها، وعلى هذا. فالاتصال غير قائم سواء من الناحية اللغوية أو من الناحية الروحية، إن الاتصال مع هؤلاء سيوجد فقط حين نقيم أسساً ثابتة وحين نفهم ما يفكرون فيه، وكيف يفكرون، ولماذا يفكرون، ما لم نفعل ذلك، فلن نكون أعضاء في الجماعة نفسها التي نجلس معها.

يجب أن نسأل أنفسنا، كيف يمكن أن تسهم دراسة اللغات اسهاماً جيداً في حل مشكلات الاتصال العالمي، وتسأل أيضاً عن الدور الذي يجب أن تلعبه دراسة اللغات الحديثة في أي برنامج تعليمي.

أعطيت عدة إجابات لهذه الأسئلة، وسوف نختار قليلاً منها، وهي تلك الإجابات التي تواترت بكثرة في الكتب والمقالات التي تناولت هذا الجانب من تعليم اللغات الأجنبية. ونبادر فنقول: في عالم يتضاءل حجمه مع كل تقدم تكنولوجي، وفي عالم يزداد تأثيره على الأفراد من خلال الاتصال المتزايد بين الناس، في مثل هذا العالم، تصبح دراسة اللغات الأجنبية أمراً حيوياً لتنمية الاتجاهات والمهارات اللازمة للوفاء بحاجات النفس Self fullfillment، ومثل هذه الدراسة لا تنمي ــ فقط ــ الكفاءة في اللغة الأجنبية، بل توسع أيضاً فهم الفرد للغة القومية، وهي أيضاً تغني الوعي بالمبادئ اللغوية عموماً، كما أنها تمد الفرد بخلفية للمعرفة الثقافية التي سوف تخدمه جيداً في عمله، وفي استغلاله لوقت الفراغ، وفي دوره كمواطن. إن الاشتراك الفعال مع الجماعات المحلية، والقومية والعالمية يقوى ويشتد بمعرفة لغة وثقافة الشعوب الأخرى.

ومن المهم على هذا أن يتاح لكل طالب فرصة دراسة اللغات الأجنبية، وألا يقتصر الأمر على الصفوة أو على علية القوم ــ فكرياً ومادياً ــ إذ أن لكل فرد دوراً يلعبه خلال التفاعل الاجتماعي سواء في ميدان التجارة، أو الجيش، أو في الحياة السياسية.

حددت جماعة القبول للجامعات الأميركية أهداف تعليم اللغات الأجنبية كما يلي:

١ ــ اكتساب أداة أو مهارة لها فائدتها العظيمة ــ من الناحية العملية ــ ولها قيمتها في كفاءة الفرد في تأدية المطالب المنوطة به.

٢ ــ التكيف الاجتماعي، وإعداد الفرد ليصبح عضواً في جماعة صغيرة أو كبيرة.

٣ ــ التنمية الثقافية أو الإنسانية وإثراء روح الفرد، والبعث الكامل لإمكاناته ككائن بشري.

إن دراسة اللغات الأجنبية، مثلها مثل الدراسات الأخرى الأساسية في المنهج تشبع أو تفي بكل هذه الأهداف. وفي الدراسة الجيدة للغة الأجنبية يبحث الفرد أولاً عن السيطرة على استخدام اللغة كأداة لكل أنواع الاتصال، ويبحث الفرد ثانياً عن توسيع أفقه الاجتماعي ليشمل الجماعة الإنسانية كلها، فهو يتعلم التفكير بمصطلحات عالمية، أو بلغة عالمية: International Terms، وهو ثالثاً يحاول إغناء خبراته بالأنماط الثقافية والفكرية الجديدة والمتنوعة، وفي الحقيقة، هذه الأهداف جميعاً متصلة ومترابطة، وهي في الواقع الهدف الوحيد من تعليم وتعلم اللغات الأجنبية.

أما ماركوروت Marckwarot فقد تناول أهداف تعليم اللغات الأجنبية من وجهة نظر تاريخية، حين كتب يقول:

أهداف تعليم اللغات الأجنبية كانت دائماً موضع مناقشة مستمرة في الحلقات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية في الخمسين سنة الماضية. وهنا تبرز أسئلة كثيرة:

ما هي الأنشطة اللغوية التي نحاول أن ننميها؟ هل نوجه معظم انتباهنا إلى القراءة، أو الكتابة أو الحديث أو الاستماع؟

ولا مناص من أن الأهداف المختلفة سوف تؤدي إلى المواد التعليمية المختلفة، وإلى الإجراءات المختلفة، وتبرز مشكلات مختلفة.

والدوافع الأساسية التي تدفع impelling فرداً ما لتعلم لغة جيرانه خمسة دوافع، ثلاثة منها ذات طابع عملي، والدافعان الآخران ليسا نفعيين ــ إلى حد كبير ــ وسوف نتناول فيما يلي الأخيرين أولاً:

١ ــ **الدافع الأول:** يمكن أن يبدأ مع المسلمة القديمة والواسعة الانتشار وهي أن تعلم أي لغة أجنبية نوع من تكوين الرجل المتحضر والمثقف. وعلى أية حال، فإنه ينبغي ألا ننسى أن بناء تعليم اللغة الأجنبية ــ من خلال نظام تعليمي ــ استجابة لمثل

هذا الدافع الخاص يتطلب غالباً أن يكرس الجهد في هذا النظام لتنمية ما يمكن أن يسمى بالارستقراطية الفكرية.

٢ ــ **والدافع الثاني:** يظهر حينما توجد هذه اللغات الأجنبية متجاورة مع اللغة القومية، أو مع اللغة الرسمية، ففي الولايات المتحدة مثلاً توجد مستعمرات كبيرة للألمان والاسكندنافيين، والإيطاليين، وبعض الجماعات الأخرى الأصغر. ولكي نحفظ وحدة المجتمع، علينا أن نعمل على وحدة اللغة، ولكن ــ في الوقت نفسه ــ هناك أهميةكبرى وقيمة ثقافية لتعلم هذه اللغات القومية في توحيد المجتمع. وعلى هذا ينبغي أن ننمي دوافع دراسات اللغات الأجنبية المتجاورة جنباً إلى جنب مع اللغة القومية.

٣ ــ ونعود الآن إلى بعض الاعتبارات المباشرة والعملية، في تعلم اللغات الأجنبية، فنقول: الدافع الثالث لتعلم اللغات الأجنبية يوجد في ضرورة خلق وحدة عملية، أو وحدة اجتماعية متجانسة. ويحدث هذا عادة نتيجة للغزو، ولو أنه ليس شائعاً الآن.

وفي العادة، فأهداف تعليم اللغة في هذا النمط من الدوافع تكون محدودة، وتتركز أساساً في إعطاء الفرد نوعاً من الأداة العملية التي تشبع معظم حاجاته الأولية في الاتصال.

٤ ــ وتحتل التجارة الدافع الرابع لتعلم اللغة الأجنبية، لأنك إذا أردت أن تعقد صفقات أفضل مع أناس آخرين فعليك أن تستخدم لغتهم.

٥ ــ وتمثل الحاجة العلمية والفنية الدافع الأخير لدراسة اللغات الأجنبية وليس هناك أدنى شك أن التقدم العلمي يعتمد ــ ضمن ما يعتمد ــ على القراءة في اللغات الأخرى. وهناك بعض الدول المتقدمة علمياً، وتكنولوجياً. كذلك يحتاج العلماء والفنيون ــ باستمرار ــ إلى الاطلاع على ما يفكر فيه الآخرون وعلى ما يكتبون، وأولئك العلماء يفيدون أكثر حينما يقرؤون الإنتاج العلمي باللغة التي كتب بها.

هذه الدوافع الخمسة التي ذكرت هنا يمكن ألا تكون شاملة، أو جامعة لكل الدوافع، لكنها ــ على أية حال ــ تكون الأسباب الرئيسية لتعلمنا اللغات الأخرى.

وأكثر من هذا علينا أن نعرف أن هذه الدوافع المختلفة تجعل من الصعب أن نقترح نمطاً واحداً، أو أسلوباً معيناً للتعلم، وبأسلوب آخر، ليست هناك مجموعة واحدة من الأهداف في أي برنامج تعليمي يمكن أن تناسب جميع هذه الدوافع المختلفة.

ولأن دراسة اللغات الأجنبية مسألة حيوية جداً أوصى كثير من التربويين أن يكون لكل طفل في مستوى المدرسة الابتدائية خبرة بتعلم لغة أجنبية، ويستثنى من أطفال المدرسة الابتدائية ــ فقط ــ هؤلاء الذين لديهم عيوب سمعية أو عقلية. وتشير البحوث المتعلقة بالنواحي العصبية والعضوية، والمتعلقة بالنواحي النفسية إلى أن الطفل كلما كان أصغر يكون أقدر على تعلم أشكال معينة للغة. فالطفل الصغير جداً لديه مرونة أكثر في المخ، وطواعية أكثر في أعضاء النطق، ولديه شغف عقلي نحو اللغة، وأيضاً هو خلو من المعوقات. أما في مستوى المدرسة الثانوية فينبغي أن يكون هناك برامج متتالية لتعليم اللغات الأجنبية كجزء متكامل من جميع المناهج، حيث إن دراسة اللغات الأجنبية لها دور تلعبه في حياة كل فرد، بصرف النظر عن طموحه في عمله. كذلك ينبغي أن تكون هناك فرصة للسيطرة على لغة أجنبية لكل الطلبة في المستوى الجامعي، من حيث إن القدرة على استخدام لغة أجنبية أمر ضروري، ومكون أساسي للإنسان المتعلم في عالم اليوم.

وفي الصفحات السابقة ناقشنا بعض وجهات النظر فيما يختص بتعلم اللغات الأجنبية وتبين لنا أن جميع هذه الآراء تؤكد أهمية تعليم اللغات الأجنبية في المستويات التعليمية المختلفة.

أهمية تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية:

تعتبر اللغة العربية بتراثها الأدبي الضخم إحدى اللغات العظيمة في العالم. فمنذ العصور الوسطى تمتعت هذه اللغة بالعالمية Universality التي جعلتها إحدى لغات العالم العظيمة، مثل اليونانية، واللاتينية، والإنكليزية، والفرنسية، والإسبانية والروسية. وهذا الوضع بالنسبة للعربية لا يعكس ــ فقط ــ عدد المتكلمين بها بل يعكس أيضاً

المكانة التي احتلها في التاريخ، والدور المهم الذي لعبته ــ وما تزال تلعبه ــ في تنمية المجتمعات العربية والإسلامية.

وقد ذكر العالم اللغوي العظيم (فيرجسون) أن اللغة العربية بالنسبة إلى عدد المتكلمين بها، وبالنسبة إلى مدى تأثيرها تعد أعظم اللغات السامية اليوم وينبغي أن تعد واحدة من اللغات المهمة في العالم.

والعربية اليوم واحدة من اللغات التي تكتب بها وثائق الأمم المتحدة، وأيضاً تتعلم العربية الآن في أماكن كثيرة من العالم، وخاصة في الولايات المتحدة.

يتكلم العربية اليوم أكثر من ٢٥٠ مليون نسمة تمتد أراضيهم ما بين آسيا وشمال أفريقيا، أي من الخليج العربي إلى المحيط الأطلنطي. تتكلم العربية في الجزيرة العربية، والأردن، وفلسطين، وسوريا، ولبنان، والعراق، ومصر، والسودان، وليبيا، وتونس، والجزائر، والمغرب، وموريتانيا، وغرب أفريقيا، والصحراء الشمالية. إضافة إلى هذه المنطقة المتصلة جغرافياً، توجد بعض الجيوب المنعزلة التي يتحدث أهلها بالعربية. ففي أفريقيا مثلاً، نجد جيبوتي، وزنزبار وفي أوروبا نجد مالطا، وصقلية حتى القرن الثامن عشر، وإسبانيا حتى القرن الخامس عشر. كذلك ينبغي أن نلتفت إلى المهاجرين السوريين واللبنانيين في أمريكا الشمالية والجنوبية، وفي غرب أفريقيا، هؤلاء الذين يتحدثون العربية ويعملون على نشرها.

وليس هناك أدنى شك أن حياة اللغة العربية عبر العصور تعود أساساً إلى الإسلام وحيويته، ومع ذلك فهناك صفات خاصة باللغة الغربية ساعدت على بقائها وانتقالها من جيل إلى آخر. فاللغة العربية لغة قومية صارمة Trenchant وقد توارثت حيويتها من الأيام الخشنة في الصحراء، والتي مكنتها من أن تقف في وجه الأزمات والصعوبات:

ولأن العربية لغة القرآن الكريم، فإنها ارتبطت بالإسلام ارتباطاً كبيراً، فهي اللغة الدينية لجميع المسلمين في جميع أنحاء العالم سواء كانوا يتكلمون العربية أو لا يتكلمونها فهم، أي المسلمون، يتلون القرآن في أصله العربي، وليست هناك ترجمة في

أية لغة يمكن أن تستخدم بديلاً عن الأصل العربي. كذلك فالصلوات الخمس التي ينبغي على كل مسلم أن يؤديها تقام بالعربية، ومثل هذا يقال عن بقية شعائر الإيمان والعبادات، والدعوات التي نجدها دائماً على لسان كل مؤمن، ليكن هذا المؤمن فارسياً، أو تركياً، أو هندياً، أو أفغانياً، أو مالاوياً، فكل مسلم ينبغي أن تكون لديه ألفة ما وتحصيل بقدر ما للغة العربية، ولا شيء يرفع الفرد في أعين معارفه وأصدقائه مثل معرفته الكثيرة باللغة المقدسة، لغة الإسلام: العربية، وحتى المؤذن الذي يعلن الصلاة من على المآذن، داعياً المصلين إلى العبادة، يستخدم العربية الفصحى سواء كان القاهرة، أم استانبول، أم غيرهما.

وبالإضافة إلى هذا يمكن أن تقول إنه منذ القرن السابع الميلادي وجدت رغبة في تعلم العربية، ليس ــ فقط ــ من جانب العرب، بل أيضاً من جانب غير العرب الذي يعتقدون في الدين الجديد. وعلى هذا، كان الدين الإسلامي العامل الأكثر أهمية، الذي دفع كثيراً من الناس إلى تعلم العربية، وما يزال يدفع كثيراً منهم إلى ذلك لينهجوا نهج من سبقهم. كانت هناك رغبة ملحة لقراءة القرآن الكريم، ومعرفة التراث الإسلامي، والصلاة. وفي ذلك الوقت (القرن السابع الميلادي) كانت الجزيرة العربية أيضاً مركز النشاط الديني الذي جذب كثيراً من الأجانب والدارسين إلى هذه المنطقة. وعلى أية حال، فإنه توجد الآن عدة أسباب حقيقية وراء ازدياد الصلات بين المنطقة العربية والعالم الخارجي.

هذه الأسباب يمكن أن تكون اقتصادية، أو سياسية، أو ثقافية، أو دينية، أو اجتماعية، ومن هنا صارت دراسة اللغة العربية واجب لكل فرد يريد أن يستمر في اتصاله وتعامله مع العالم العربي.

وإذا أردنا أن نتبين هؤلاء الذين يرغبون في تعلم اللغة العربية، وجدنا ما يلي:

١ ــ المسلمون غير العرب الذي يرغبون في دراسة الإسلام في مصادره الأصلية وفي قراءة القرآن الكريم.

٢ ــ المبعوثون الذين يرغبون في الدراسة في المدارس العربية، والمعاهد والجامعات بجامعة الأزهر.

٣ ــ الأجانب الذين يرغبون في الاتصال بالعرب في الشؤون الاقتصادية، والسياسية، والثقافية وغيرها.

٤ ــ العلماء الأجانب الذين يودون أن يقرؤوا عن العلوم العربية والثقافة.

ومما لا شك فيه أنه من الأفضل بالنسبة لهؤلاء العلماء أن يقرؤوا المعرفة العربية وفي عام ١٩٤٧ أشار تقرير بريطاني إلى ما يلي: إن تأثير بريطانيا السياسي، وموقعها التجاري في القارة الآسيوية والأفريقية سوف يعتمد على قدرتها على إقامة علاقات مقبولة لدى شعوب هاتين القارتين.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فإن الاهتمام بتعليم اللغة العربية حديث نسبياً. فالمحاولة الأولى الجادة لإيجاد برنامج كامل لتعليم العربية قد بدأت في عام ١٩٤٧ حينما أدخلت العربية في مدرسة اللغات التابعة للجيش الأمريكي. ومنذ ذلك الوقت، هناك اهتمام متزايد باللغة العربية أيضاً، وهناك دلائل على أن الدراسات العربية قد أخذت جانباً كبيراً من الاهتمام، ونظر إليها على أنها حقل مهم في الدراسات الإنسانية ينبغي أن تهتم به مؤسسات التعليم الأمريكية.

وكحقيقة مهمة، تعلم اللغة العربية الآن في أماكن كثيرة في الولايات المتحدة الأمريكية. ويكفي أن نستشهد بما ذكرته جماعة القبول بالجامعات، لقد حدث تقدم كبير في الجامعات في السنين الأخيرة تحت ما يسمى بقرار لجنة التربية والدفاع القومي.

لقد أحرز مكتب التربية تقدماً كبيراً في ست لغات نظر إليها على أنها تمثل قمة الأفضلية، بالنسبة للغات العالم، هذه اللغات التي قدمت إلى التعليم الأمريكي هي: العربية، والصينية، والهندية، واليابانية، والبرتغالية والروسية. وازداد الإقبال على تعلم هذه اللغات في الأيام الأخيرة زيادة ملحوظة.

ولقد أشار ارفنج Irving إلى أهمية اللغة العربية بقوله: نحن نرى أن العربية لغة حية، وينبغي أن ينمو الاهتمام بها خلال العقود القليلة القادمة وأعلن مكتب التربية

في واشنطن أن اللغة العربية لغة استراتيجية، ولهذا ساعد في إقامة عدة مراكز لتعليمها. وعلى أقسامنا بالكليات، وعلى معاملنا أن تكون مستعدة لإدخال اللغة العربية بصورة أوسع كلغة أجنبية حديثة.

وجد أن هناك حوالي ٣٦ مركزاً لتعليم اللغة العربية في الولايات المتحدة، وخمسة مراكز لها في مصر ومركزان في سوريا.

إن التعاون بين العالم الذي يتحدث الإنجليزية والعالم العربي ــ إذا كان لا بد له من الاستمرار ــ ينبغي أن يقام على فهم الثقافة المعبر عنها باللغة ــ ومثل هذا التعامل ممكن ومفيد، وتعضده دلائل التاريخ، ففي العصور الوسطى أثر العلماء العرب على الفكر الغربي تأثيراً عظيماً، وذلك بتفسير الفكر اليوناني، ونقل أفكار الإسلام والتزويد بها.

واليوم، ربما لا يكون العرب متقدمين علمياً أو تكنولوجياً مثل الغرب، لكنهم يحاولون جاهدين أخذ مكانهم في هذا العالم، ونظرة بسيطة إلى خريطة العالم تظهر لنا بوضوح أن العرب يقيمون على الأرض التي تصل بين ثلاث قارات آسيا، وأوروبا، وأفريقيا، وهذا الموقع فريد من نواح كثيرة. ومن الناحية الثقافية، يلعب العالم العربي دوراً مهماً في الربط بين شعوب الغرب من ناحية، وهذه الأمم الناهضة في آسيا وأفريقيا من ناحية أخرى. ومن الناحية التاريخية، فإن منطقة الشرق الأوسط كانت مهد الديانات السماوية الثلاث العظمى، كذلك كانت مهد الحضارات الأساسية القديمة. ومن الناحية الاقتصادية يعد العالم العربي أغنى مصادر البترول والطاقة في العالم بالنسبة للغرب ــ بصفة عامة ــ كذلك هناك عدة عوامل أخرى تبرز الحاجة إلى تعليم اللغة العربية، من هذه العوامل:

١ ــ أن اللغة العربية تعتبر الآن إحدى اللغات السبع العظمى في العالم، كما أنها هي اللغة الأولى في أفريقيا.

٢ ــ كذلك فإن هناك أهمية متزايدة للأمة العربية، وأهمية متزايدة للغة العربية بالنسبة لأبنائها أنفسهم، وذلك منذ فجر النهضة. وعلى الرغم من أن الاهتمام باللغات

الأجنبية في الأمة العربية كان عظيماً، إلا أن اهتماماً أكثر يدفع الآن للغة القومية. فهناك محاولة لاستخدام العربية كوسيلة للتأليف والتعليم بالنسبة للمواد الطبية والهندسية، والعلمية البحتة في الجامعات العربية، حيث تستخدم بشكل واسع المصطلحات الأجنبية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من هذه الحاجة المتزايدة لتعليم اللغة العربية بالنسبة للعرب وللأجانب فإن هذه اللغة لما تدرس دراسة علمية دقيقة تتناول منهجها، وأهداف تعليمها، ومحتواها، ووسائل التقويم لها، كذلك ليست هناك وسائل حديثة لتعليمها سواء في العالم العربي أو في العالم الخارجي وكل ما بذل من مجهود في تقديم هذه اللغة للأجانب إنما يتركز أساساً في مجموعة كتب مدرسية تعتمد في محتواها وأهدافها على أذواق المؤلفين وآرائهم الشخصية بصرف النظر عن قرب أو بعد هذه الآراء من الاتجاهات العلمية الحديثة في تعليم اللغات للأجانب. وكانت النتيجة هي النقص الشديد المتمثل بعدم وجود البرنامج المتكامل لتعليم هذه اللغة، القائم على الأسس العلمية في التعلم، وفي تحديد الأهداف التعليمية. ونعتقد أنه إذا ما روعيت الأسس العلمية في بناء منهج تعليم اللغة العربية للأجانب فإن جزءاً كبيراً من الخلط في تعليمها، وجزءاً كبيراً من الصعوبة في تعلمها سوف يقلان ــ إلى درجة كبيرة ــ.

ويمكن أن نستدل على ما قدمنا أنه توجد في مصر خمسة مراكز لتعليم اللغة العربية، وكل مجهوداتها تتركز حول عملية التعليم، وهي، في الغالب عملية شخصية، بل إن طريقة التدريس ــ بصفة عامة ــ هي الطريقة التقليدية، التي سمتها wilga Rivers طريقة القواعد ــ والترجمة.

وهناك ــ فقط ــ سلسلتان من الكتب المستخدمة في هذا المجال، هاتان السلسلتان هما:

في عشرة أجزاء Arabic by Radio

في جزأين Learn Arabic

ويوجد ــ فقط ــ كتاب واحد يعالج مشكلة تعليم اللغة العربية لغير العرب وما عدا هذا الكتاب لا يوجد ما يعالج هذه المشكلة الخطيرة، على الرغم من أن هذا الكتاب يعالج المشكلة بطريقة نظرية بحتة، لا يمكن الاعتماد على كثير مما جاء فيه لافتقاره إلى الأسانيد العلمية.

وفي عام ١٩٧٤ أنشئ مركز الخرطوم لإعداد متخصصين في اللغة العربية لغير الناطقين بها، لكن لحداثته لم يقدم شيئاً ذا بال في مجال تطوير تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

والمجهودات المبذولة لتعليم اللغة العربية وبصفة خاصة في الولايات المتحدة وإنجلترا تؤكد على:

١ ــ تعليم العامية العربية ــ بصفة عامة ــ

٢ ــ مقارنة بعض جوانب اللغة العربية ببعض الجوانب المتماثلة في اللغة الإنجليزية.

وعلى الرغم من أنه توجد كتب في هذين البلدين (أمريكا وإنجلترا) لتعليم الفصحى، إلا أن هذه الكتب لم تبن على أسس علمية، فهي ــ مثلاً ــ تركز على القواعد، ولم تفد كثيراً من مبادئ تعليم اللغات للأجانب كما حدث في الإنجليزية، أو الفرنسية ــ على سبيل المثال ــ وكنتيجة لهذا، فإن كثيراً من الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية يشيرون إليها على أنها لغة صعبة التعلم.

وفي الفقرات التالية نقدم بعض الآراء المتعلقة بتعليم اللغة العربية في كل من الولايات المتحدة وإنجلترا:

بعض العلماء الذين شغلوا أنفسهم بتعليم اللغة العربية استمروا في الاتجاه التقليدي المتمثل في دراسة اللهجات المحلية، وهؤلاء العلماء استخدموا وسائل وصفية حديثة في تناول اللهجات العربية المحلية، بل إن بعضهم ألف الكتب في تعليم هذه اللهجات.

ولأن العاميات العربية نالت معظم الاهتمام، في تعليم اللغة العربية، فإننا نجد كثيراً من الكتب، والمقالات المكتوبة حول هذا الموضوع. مثلاً كتب رايس وسعيد كتابا ليقدما لنا ما أسمياه، مقدمة عامة عن العربية المتكلمة في فلسطين، وسوريا، ولبنان، وهذه العربية تسمى عموماً (العربية الشرقية) Eastern Arabic

وبصفة عامة، فإن العربية التي قدمت، ووصفت هي لغة الحياة اليومية، ولا شك في أن معهد شملان بلبنان ذلك المعهد الذي أقامته إنجلترا ــ قد لعب دوراً مهماً في دراسة العامية العربية للأقاليم المختلفة، وفي تحليل لهجاتها بهدف تدريسها للأجانب.

وفي الحقيقة، فإن نقدنا ليس موجهاً إلى اللغات العامية نفسها، بل موجهاً إلى الأهمية المبالغ فيها والمعطاة للهجات المحلية. ومن المعروف أن اللهجات المحلية لا تمثل بأي حال من الأحوال اللغة الرسمية أو اللغة القومية لأي بلد من البلاد.

والسؤال الملح في هذه النقطة هو: لماذا لا يوجه التعليم في اللغة العربية للأجانب إلى الفصحى كما هي الحال في لغات مثل الإنجليزية والفرنسية؟ على أية حال، سوف نناقش هذه المسألة (تعليم العامية العربية).

وبالنسبة للطرق المستخدمة في تعليم العربية كلغة أجنبية، نجد أن هناك تركيزاً على الأنماط اللغوية، وعلى المبادئ الصرفية، وعلى الحفظ، والترديد، ويكفي أن نشير إلى الكتابين التاليين كمثال على هذا الاتجاه في تقديم اللغة العربية للأجانب وهنا نطرح السؤالين التاليين: لماذا التأكيد المتزايد على القواعد؟ ولماذا هذا النقص الواضح في التدريب على مهارات اللغة؟ ولعله من المفيد أن نسوق ما ذكره جريس في دراسة للدكتوراه لقد أرسل استفتاء إلى عدة معاهد في أماكن مختلفة بالولايات المتحدة وكان الهدف من إرسال هذا الاستفتاء هو جمع المعلومات المتعلقة بتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وكيفية تقديمها إلى المتعلم وفي ضوء الإجابات عن هذا الاستفتاء وجد جريس الملاحظات العامة الآتية:

١ ــ هناك عدم رضا شامل عن الكتب المقررة الموجودة.

٢ ــ العاميات التي تعلم بعيدة عن الأشكال الأدبية للغة.

٣ ــ هناك نقص واضح في صلات العناصر المقدمة في مستوى دراسي واحد.

٤ ــ والهدف الحديث لتعليم اللغة العربية هو قراءة الأدب المعاصر، والصحف والمجلات.

٥ ــ ليس هناك طريقة خاصة تستخدم في التعليم، وليس هناك أكثر من التوصية بالاشتراك الإيجابي للطلبة، والإفادة من المعامل اللغوية ومن التسهيلات التي تقدمها.

وعلى أية حال، فإنه ــ من وجهة نظرنا ــ تحتاج اللغة العربية إلى كثير من البحوث العلمية التي تعالج مشكلات منهج تعليم هذه اللغة للأجانب، والمنهج يشمل الأهداف، والمحتوى، والطرق، ووسائل التقويم وكل عنصر من هذه العناصر يحتاج إلى بحوث ودراسات متتالية.

تحديد مشكلة هذه الدراسة:

بعد أن قدمنا تصوراً سريعاً لوضع تعليم اللغة العربية للأجانب فإن الباحث قد اختار المشكلات التالية لكي يعالجها في هذه الدراسة الحالية:

١ ــ أهداف تعليم اللغة العربية في المستوى الأول من تعليمها.

٢ ــ أغراض تعلم اللغة العربية، أو الدوافع التي تدفع البعض لأن يتعلم العربية.

٢ ــ المواقف المناسبة التي تستخدم فيها العربية في المستوى الأول من تعلمها.

حدود الدراسة:

على الرغم من وعي الباحث بتعدد عناصر المنهج، فإنه في هذه الدراسة اختار العناصر التي يشعر أنها أكثر أهمية في المرحلة الحالية في تعليم اللغة العربية للأجانب.

والباحث يقصر حديثه هنا على (العربية الفصحى) التي تعرف أنها اللغة الرسمية التي تستخدم في كل أجزاء الوطن العربي للاتصال. فالكتب والمجلات، والصحف والإعلانات العامة، والخطابات الشخصية والخطابات الرسمية، كل هذه المواد تكتب بالعربية الفصحى في جميع البلاد العربية، ما عدا فروق ضئيلة تظهر من بلد إلى آخر. وبالإضافة إلى استخدام الفصحى في الكتابة فإنها تستخدم أيضاً في مناسبات خاصة كوسيلة للاتصال الشفوي؛ فهي تستخدم ــ مثلاً ــ في الإذاعة وفي المسرح، وفي الخطب الرسمية، والمحاضرات، والاحتفالات، وعموماً تستخدم الفصحى في أي مناسبة تصاحب بدرجة ما بالرسمية أو بالخطورة.

ومن ناحية أخرى، فإن اللهجات العامية للغة العامية التي تختلف من منطقة إلى أخرى، وتستخدم لقضاء الحاجات اليومية، والاتصال الشفوي عموماً، لن ينظر إليها بالتفصيل في الدراسة الحالية إلا بالقدر الذي يوضح الموقف المتناول.

تعريف المصطلحات:

هناك عدة مصطلحات تستخدم لتحديد (الفصحى) من هذه المصطلحات:

العربية الأدبية، والعربية المعاصرة، والعربية الكلاسيكية، وبعض المؤلفين يستخدمون المصطلح (العربية المعيارية المعاصرة).

وعلى أية حال فإن مصطلحي (العربية المعيارية المعاصرة) و(العربية المعاصرة) يشير كل منهما إلى اللغة المستخدمة في الوقت الحاضر، بينما (العربية الأدبية) و(العربية الكلاسيكية) يشير كل منهما إلى اللغة التي كانت مستخدمة في الشعر القديم وفي النثر، وفي الخطابات الرسمية حتى العصر الحديث.

ولأنه لم توجد إلى الآن دراسة علمية لتحديد المستويات المختلفة الممكنة التي قد يصل إليها المتعلم للغة العربية، فإن الباحث اعتمد في تحديده لمكونات (المستوى الأول) على البحوث السابقة التي تناولت تقسيم تعليم اللغات الأجنبية إلى مراحل متتالية، وحددت لكل مرحلة المهارات التي ينبغي السيطرة عليها من جانب المتعلم

وعلى هذا يمكن القول ــ بناء على ما ذكرته البحوث السابقة ــ إن الطالب في نهاية المرحلة الأولى أو المستوى الأول ينبغي أن يكون قادراً على ما يأتي:

١ ــ الوفاء بحاجات السفر الروتينية، وبمتطلبات المجاملة والتحية.

٢ ــ قراءة نص مألوف.

٣ ــ كتابة تعبير بسيط، مثل الخطابات.

هذه ــ فقط ــ بعض الأمثلة التي تساعد على التفكير في محتوى المستوى الأول.

خطة الدراسة:

١ ــ دراسة مسحية شاملة للدراسات العربية السابقة، وللأنشطة المبذولة في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية بصفة خاصة في مصر، وذلك بهدف شرح بعض المعوقات التي كانت وراء عدم وجود عمل جيد في هذا الميدان إلى الآن، وبهدف إظهار الحاجة إلى الدراسة الحالية.

٢ ــ دراسة مسحية لبعض الدراسات السابقة في تعليم اللغات الأجنبية ــ بصفة عامة ــ وذلك بهدف الإفادة من الطرق والوسائل المستخدمة في تحديد الأهداف والمحتوى في منهج تعليم اللغة العربية للأجانب.

٣ ــ دراسة لخصائص اللغة العربية من حيث النواحي التالية: الأصوات، الصرف، النحو، الجانب التربوي.

٤ ــ إعداد استفتاء وإرساله إلى كل من الخبراء في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، وإلى الطلبة الذين يدرسون العربية، وذلك بهدف جمع معلومات عن:

أ ــ الأهداف التربوية لفنون اللغة العربية في المرحلة الأولى.

ب ــ الأسباب التي تدفع الطلبة الأجانب إلى تعلم العربية.

ج ــ المواقف التي تستخدم فيها اللغة العربية ومهاراتها المختلفة. كلغة أجنبية.

٢ ــ وأخيراً، الخروج ببعض التوصيات والمقترحات نتيجة للإجراءات السابقة، وبيان إلى أي حد يمكن أن نفيد من هذه التوصيات في منهج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في المرحلة الأولى.

أهمية الدراسة:

من المنتظر أن تساعد هذه الدراسة بطريقة علمية خالصة في تحديد الأهداف التربوية لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وفي تحديد الأسباب التي تدفع الطلبة إلى تعليم اللغة العربية، وفي تحديد المواقف التي تستخدم فيها اللغة العربية كلغة أجنبية. ومثل هذا التحديد يفيد كلاً من التربويين، والمؤلفين، ومخططي المناهج، والمدرسين، حيث إن المشكلة الرئيسية في تعليم اللغة العربية هي غموض أهداف التعليم، ومن ثم يبدو المحتوى وتبدو وسائل التعليم غير مناسبة أو غير ملائمة.

كذلك فإن هذه الدراسة سوف تقوم بمسح شامل لمعظم المشروعات والبرامج التي تقوم في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، ومثل هذه المسح يضع أيدينا على المشكلات والمعوقات التي تواجه تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، ويضع أيدي الباحثين على المشكلات الخطيرة التي ينبغي عليهم أن يواجهوها في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

وأخيراً، فإن هذه الدراسة سوف تقدم بعض الحلول للمشكلات العامة في تدريس اللغة العربية للأجانب، مثل استخدام العامية العربية، ونقص الكتب الجيدة، ومشكلات استخدام الحروف اللاتينية في كتابة الكلمات العربية Transliteration، ومشكلات القواعد، والأصوات، واستخدام اللغات الأجنبية في تعليم اللغة العربية للأجانب ... إلخ.

استفتاء

منهج تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في المستوى الأول

املأ البيانات الآتية:

الاسم: القومية:

العنوان: العمر:

المعهد: عنوان المعهد:

ضع علامة ✓ أمام أحد العبارتين التاليتين:

ـــ خبير في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

ـــ طالب يتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية.

تعليمات عامة

هذا الاستفتاء موجه إلى فئتين من المهتمين باللغة العربية كلغة أجنبية:

١ ـــ الخبراء الذين لهم اهتمام بتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية (المدرسون في المدارس، وأساتذة الجامعات، ومؤلفو الكتب، ومخططو البرامج).

٢ ـــ الطلبة الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة أجنبية في المستوى الأول.

ويهدف الاستفتاء إلى تحديد الأمور التالية:

١ ـــ الأهداف التربوية التي يمكن أن تتحقق في المستوى الأول من تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية، وتتعلق هذه الأهداف بالنواحي التالية: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، والقواعد.

٢ ـــ الأسباب التي تدعو إلى تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية.

٣ ـــ المواقف التي يمكن أن تستخدم فيها اللغة العربية كلغة أجنبية في المستوى الأول.

ومن المهم جداً بالنسبة لنا أن نعرف رأيك في هذه الجوانب، سواء كنت خبيراً في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية أو طالباً تتعلم العربية، وذلك حتى يمكن أن نصمم منهجاً ملائماً لتعليم تلك اللغة كلغة أجنبية في المستوى الأول.

والمرجو أن تختار الإجابة بالملائمة، وتضع علامة ✓ في العمود الذي يعبر تعبيراً صادقاً عن وجهة نظرك.

مثال:

أتعلم العربية لكي أقرأ الأدب العربي

م ج	م	م إ	غ م إ	غ م	لا أ
✓					

لاحظ أن العلامة ✓ وضعت في العمود الأول، لأنه يعبر عن رأيي في تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

ونود في النهاية أن نشير إلى ماذا يقصد بالمستوى الأول. يحدد المستوى ١ ــ (م ج) مهم جداً، ٢ ــ (م) مهم، ٣ ــ (م إ) مهم إلى حد ما، ٤ ــ (غ م إ) غير مهم إلى حد ما، ٥ ــ (غ) غير مهم، ٦ ــ (لا أ) لا أدري.

ــ في الغالب ــ بما يمكن أن يصل إليه الطالب في نهاية البرنامج. وعموماً يتوقع من الطالب أن يصل في نهاية المستوى الأول من تعلم اللغة الأجنبية إلى ما يلي:

١ ــ الوفاء بحاجات السفر العادية ومتطلبات المجاملة الشائعة.

٢ ــ قراءة نص مشهور أو مألوف.

٣ ــ كتابة موضوع تعبير بسيط، مثل الخطابات.

هذه مجرد أمثلة تساعدك في التفكير أكثر في هذه المسألة.

وأخيراً، أود أن أشكرك مقدماً على مساعدتك بالإجابة عن هذا الاستفتاء والأمل كبير في أن تساعد إجابتك في تحسين تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية.

دكتور فتحي علي إبراهيم يونس

أولاً: الأهداف التعليمية:

١ ــ الاستماع:

التمييز:	م ج	م	م إ	غ م إ	غ م	لا أ
١ ــ تعرف الأصوات العربية.						
٢ ــ التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة.						
٣ ــ التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق.						
٤ ــ الربط بين الأصوات ورموزها المكتوبة ربطاً صحيحاً.						
٥ ــ تمييز الأصوات المضعفة أو المشددة.						
٦ ــ تعرف التنوين كما في نهاية كلمة (كتاب).						
٧ ــ التمييز بين الكلمات بالنظر إلى ضبطها أو تشكيلها.						
٨ ــ تعرف أنواع التنغيم.						
أ ــ الفهم:						
١ ــ استخراج الأفكار الرئيسية التي يبدو أنها تعبر عن أفكار الكاتب.						
٢ ــ فهم الأسئلة المتعلقة بالمواقف العامة.						
٣ ــ فهم نوع الانفعال السائد في المحادثة.						
٤ ــ فهم المتحدث القومي باللغة حينما يتحدث بنغمة عادية في الموضوعات التي تقع في دائرة خبرة الطالب اللغوية.						
ب ــ الحديث:						
١ ــ النطق الصحيح للأصوات العربية.						
٢ ــ إنتاج الأصوات المتجاورة.						
٣ ــ مراعات الفروق في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.						
٤ ــ إنتاج جميع أنواع التنغيم.						
٥ ــ السيطرة على ما يدعى في اللغة العربية (ضبط الحروف) أي إعطاء الحرف الصامت حركته الصحيحة.						
٦ ــ التعبير عن النفس تعبيراً مفهوماً في جمل تامة في مختلف المواقف كالسفر وطلب الطعام .... إلخ						
٧ ــ التحدث بالجمل البسيطة مع النبر المناسب والتنغيم.						

٨ ــ طرح الأسئلة بسهولة.						
٩ ــ التحدث حديثاً رسمياً باستخدام التراكيب البسيطة والقصيرة.						
١٠ ــ التحدث بطلاقة حول الحوادث العامة والشائعة.						
ج ــ القراءة:						
١ ــ تعرف الأصوات العربية.						
٢ ــ النطق الصحيح في أثناء القراءة الجهرية.						
٣ ــ القراءة الجهرية لفقرة أو سلسلة من الجمل.						
٤ ــ فهم نظام اللغة المصورة Transliteration.						
٥ ــ فهم معاني الكلمات من السياق.						
٦ ــ فهم معاني الجمل في الفقرات.						
٧ ــ فهم الفكرة الرئيسة في فقرة أو في عدد من الفقرات.						
٨ ــ فهم المعاني البلاغية والمعاني الحرفية للنص.						
٩ ــ فهم وظيفة علامات الترقيم.						
١٠ ــ استخدام المعجم واستخراج معاني الكلمات.						
١١ ــ استخدام التحليل التركيبي لتحديد معاني الكلمات.						
١٢ ــ الميل المستمر في القراءة في اللغة العربية.						
١٣ ــ تحديد تتابع الحوادث.						
١٤ ــ استخراج النتائج.						
١٥ ــ الوصول إلى التعميمات.						
١٦ ــ ربط النتائج بأسبابها.						
١٧ ــ اكتشاف العلاقات الجديدة.						
د ــ الكتابة:						
١ ــ الكتابة بخط تمكن قراءته.						
٢ ــ معرفة المبادئ التي تؤدي إلى وضوح الخط.						
٣ ــ القدرة على الكتابة من اليمين إلى الشمال.						
٤ ــ معرفة مبادئ الإملاء والعلاقة بين الرمز والصوت.						
٥ ــ استخدام القواعد استخداماً صحيحاً.						
٦ ــ تكوين الكلمات من الحروف.						

٧ ــ كتابة الخطابات الودية والرسمية.						
٨ ــ كتابة المذكرات البسيطة.						
٩ ــ كتابة التقريرات البسيطة.						
١٠ ــ كتابة ملخص لشيء ما قرئ أو سمع.						
١٢ ــ تنظيم الأفكار.						
١٣ ــ كتابة عناوين الخطابات.						
١٤ ــ اختيار الكلمات المعبرة عن معنى خاص.						
هـ ــ القواعد (النحو والصرف):						
١ ــ استخدام المعرفة والنكرة.						
٢ ــ استخدام أسماء الإشارة.						
٣ ــ استخدام ضمائر الملكية.						
٤ ــ استخدام أنواع الكلمة في اللغة العربية.						
٥ ــ استخدام المفرد والجمع، والمذكر والمؤنث.						
٦ ــ استخدام الضمائر.						
٧ ــ استخدام أدوات الاستفهام.						
٨ ــ استخدام الماضي والمضارع والأمر.						
٩ ــ استخدام الأفعال الصحيحة والمعتلة.						
١٠ ــ استخدام الظروف والأسماء الموصولة.						
١١ ــ استخدام الجمل الإسمية.						
١٢ ــ استخدام الجمل الفعلية.						
١٣ ــ استخدام نظام تركيب الكلمات في الجمل العربية.						
١٤ ــ استخدام المبني للمعلوم والمبني للمجهول.						
١٥ ــ استخدام مبادئ الإعراب.						
ثانياً: الأسباب التي تدعو إلى تعلم اللغة العربية:						
١ ــ قراءة القرآن الكريم.						
٢ ــ قراءة الحديث.						
٣ ــ القراءة عن الإسلام.						
٤ ــ الصلاة.						
٥ ــ المقارنة بين اللغة العربية وغيرها من اللغات.						

٦ ــ المقارنة بين الإسلام وغيره من الأديان.						
٧ ــ القراءة عن الثقافة العربية وتوسيع آفاق الفرد.						
٨ ــ السفر إلى العالم العربي للسياحة.						
٩ ــ العمل بالعالم العربي في الميادين المهنية والفنية مثل ميادين العلوم والصحافة إلخ.						
١٠ ــ إقامة مصنع أو شركة في العالم العربي.						
١١ ــ العمل كممثل لبلد الطالب في العالم العربي.						
ثالثاً: المواقف التي يمكن أن تستخدم فيها اللغة العربية:						
أ ــ مواقف الاستماع والحديث:						
١ ــ حاجات السفر.						
٢ ــ طلب الطعام.						
٣ ــ شراء الملابس أو الشراء بصفة عامة.						
٤ ــ تحية الناس.						
٥ ــ السؤال عن الوقت.						
٦ ــ السؤال عن سكن.						
٧ ــ الاستماع إلى الراديو ومشاهدة التلفزيون.						
٨ ــ إعطاء تعليمات بسيطة.						
ب ــ مواقف القراءة:						
١ ــ قراءة الصحف العربية.						
٢ ــ قراءة نشرات حول العالم العربي.						
٣ ــ قراءة الأدب العربي.						
٤ ــ قراءة التاريخ.						
٥ ــ قراءة العلوم.						
٦ ــ قراءة القرآن الكريم والحديث.						
٧ ــ قراءة التراث الإسلامي.						
ج ــ مواقف الكتابة:						
١ ــ تعبير الفرد عن نفسه بأسلوب أدبي.						
٢ ــ كتابة الكلمات الشائعة أو العامة.						
٣ ــ كتابة الخطابات الودية.						

٤ ــ كتابة الخطابات الرسمية أو العملية.						
٥ ــ تسجيل الحوادث.						
٦ ــ تلخيص المقالات.						
٧ ــ كتابة التقريرات.						
٨ ــ كتابة المذكرات.						

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الفصل الثامن

الكتاب المدرسي ودليل المعلم

مفهوما الكتاب والدليل.

علاقة الكتاب والدليل بالمنهاج.

أهمية الكتاب المدرسي.

مكونات الكتاب المدرسي.

طرق تأليف الكتاب والدليل.

مواصفات الكتاب المدرسي.

نماذج تقديم الكتاب المدرسي.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

الكتاب المدرسي ودليل المعلم

يركز الكتاب على محتوى المنهاج، ويركز الدليل على الأنشطة التعليمية والإرشادات التي تساعد المعلم في رسم استراتيجياته التعليمية لتنفيذ المنهاج، وبالكتاب والدليل تتحقق أهداف المنهاج على يدي المعلم المؤهل. ولم نصل بدءاً إلى الكتاب المدرسي ودليله إلا بعد سلسلة من التعريفات. متعددة الكتب التي تعد مساعدة للمنهاج ومساندة له ومن أهمها: الكتاب المدرسي، وهو خاص بالطالب، ويسمى كتاب الطالب. وكتاب المعلم ويسمى دليل المعلم، أو مرشد المعلم، أو دليل استخدام الكتاب، أو الدليل والمرجع، أو دليل المنهاج، أو مرشد المنهاج. وأخيراً، المراجع والمصادر التي يرجع إليها المعلم والطالب. ومن المراجع والمصادر ما تكون أساسية لا غنى عنها للمعلم أو الطالب، أو ثانوية تعمق المفاهيم وتثري ثقافة الطالب عن الموضوعات الأساسية. ومن الكتب الأخرى التي قد تستخدم أحياناً: كراس الطالب أو دليل الطالب العملي، أو الكتاب التطبيقي. كذلك الأدلة الخاصة مثل: أدلة الوسائل التعليمية التعلمية، وأدلة التجارب المخبرية، وأدلة تحليل المفاهيم، وكتب حل التمارين النموذجية ومختصر المصدر الأساسي، أو موجزه، أو ميسره، أو تهذيبه، إلى غير ذلك من التسميات الاعتبارية التي يشتق اسمها من الهدف، أو الوظيفة التي يراد استخدام الكتاب من أجلها.

مفهوما الكتاب والدليل:

يعرّف الكتاب المدرسي على أنه: (مصدر من مصادر التعلم المقروءة، يشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي إكسابه للمتعلم، وعلى جوانب مساندة، ومساعدة في اكتساب المتعلم لهذا الجانب، بأقل جهد ووقت وكلفة وبأعلى إنتاجية.

ويمثل الجانب المعرفي في الكتاب محتوى المنهاج، وهو في العادة أوسع من المقرر، فالمقرر يحدد المفاهيم والمبادئ العامة فقط. ويرتب الجانب المعرفي في الكتاب ترتيباً سيكولوجياً ومنطقياً ويكون متناسقاً ومتكاملاً مع المعرفة التي سبقته، والتي تليه والمعرفة الموازية له، ويكون مبرمجاً متدرجاً وهادفاً، ومحدد الوقت

والزمن، وملائماً مناسباً لفئة معينة من المتعلمين، متمشياً مع أحدث الاكتشافات العلمية، وموضوعياً، ومنسجماً مع فلسفة الأمة ونظامها القيمي. وترتب المعرفة في الكتاب ترتيباً خاصاً يلتزم به المؤلف في الكتاب كله، فهناك من يجزئ المعرفة إلى عدد من الوحدات، الوحدة إلى عدد من الموضوعات ويجزئ الموضوع إلى عدد من النصوص، والنص إلى عدد من الفقرات، ثم يتبع كل نص بعدد من الأسئلة المقالية والموضوعية، وكل موضوع بعدد من التدريبات والتمارين وقضايا النقاش، وكل وحدة بعدد من الأنشطة والتعيينات. وتتصدر الوحدة مجموعة الأهداف المتوخاة من تعلمها. وعند اختيار المؤلف للمعلومات وتوزيعها على الوحدات والموضوعات والنصوص لا بد أن يراعى ما يلي: ما الذي يجب أن يعرفه المتعلم؟ وما الذي يلزم أن يعرفه؟ وما الذي يمكن أن يعرفه؟ وما الذي يفضل أن يعرفه؟

أما الجوانب المساندة، والمساعدة في اكتساب المتعلم للمعرفة فهي متعددة، مثل: الأنشطة والتدريبات والتمارين وقضايا النقاش، والأسئلة بكل أنواعها والأهداف، والمراجع، والنصوص المقتبسة الأصلية أو غير الأصلية أو الرسوم، أو الصور، أو الخرائط، أو الأشكال أو التجارب أو المفاهيم والمبادئ أو العناوين. ولا تظهر كل هذه الأمور بصفة عشوائية وبطريقة مرتجلة بل بطريقة هادفة في المكان والزمان المناسبين وفي تكامل وتناسق مع الجانب المعرفي بشكل يصعب الفصل بينهما.

وأهم العوامل المؤثرة في الكتاب من حيث شكله ومحتواه: الفلسفة التربوية لرجالات التربية والتعليم وللمؤلفين، والإمكانات المادية والبشرية ونوع إعداد المعلمين، ونظام الامتحانات أو فلسفته في المستويات المختلفة المدرسية والعامة، وأخيراً وليس آخراً، البيئة الأسرية، أو الاجتماعية المحلية.

وتعدّ الإمكانات المادية، والبشرية من أكثر المعوقات تأثيراً في الدول النامية، فبدونها تخلو الكتب المدرسية من المواد المساندة، والمساعدة ويسوء إنتاجها، ولا تجذب المؤلفين القادرين، ولا يكون المحتوى مناسباً، ولا يكون الكتاب مشوقاً، وأخيراً تنعدم الأدلة حيث تعد في هذه الحالة ترفاً تعليمياً يمكن الاستغناء عنه.

أما الدليل، فيمكن أن نعرفه على أنه المرشد والموجه للتعلم لينظم تعلم طلابه، ويكون لمادة ما في سنة من السنوات، أو لمادة ما في مرحلة من المراحل، أو لمادة ما في كل مراحل التعليم العام. ويكون خاصاً بطرق التعليم وأساليبه، أو أوسع من ذلك بكثير، فيشتمل على عدد من الأدلة الفرعية الأخرى مثل: أدلة الوسائل التعليمية والتعلمية، والمفاهيم والمصطلحات، والاختبارات، والتعيينات البيتية، والأنشطة غير الصفية، والأعمال الكتابية، والنصوص، والمادة الإثرائية، والمادة المحدثة، وغيرها. ويظهر كل دليل من هذه الأدلة الفرعية على حدة على شكل نشرة، أو مع الدليل العام.

وتشتمل مادة كل من الكتاب والدليل من بدء تأليفها حتى تعليمها على عدة عمليات يقوم بها كاتبها. ومن هذه العمليات عملية توسيع المادة من خلال إثرائها وذكر التفاصيل، وعملية تنسيق المادة من خلال عمليات الربط بين المادة السابقة واللاحقة، وعملية مراجعة المادة من خلال التدريبات والتمارين، وعملية تعميم المادة من خلال إعطاء ملخص لها في نهاية كل وحدة، وكل موضوع، وعملية تطبيق المادة من خلال الأنشطة وإثارة النقاش، وعملية تقييم تعلم المادة من خلال الأسئلة، وعملية تقويم المادة من خلال تصويب الأخطاء فيها.

وقبل أن نترك هذا الموضوع، لا بد أن نشير إلى أن عملية تأليف الكتاب وعملية تأليف الدليل هما عمليتان مستمرتان متطورتان تخضعان لعدة معايير خارجية تحددها الوزارة، أو المؤسسة، أو داخلية يحددها المؤلف نفسه. ومن أهم المعايير اللازمة لعملية التأليف:

- فهم المتعلم النص المقروء بدرجة عالية.
- قراءة المتعلم النص بسرعة.
- مناسبة اللغة لمستوى المتعلم من حيث نوعها وكمها.
- مناسبة حروف الطباعة عمر المتعلم.

ومما هو جدير بالذكر أنه عند استعمال حروف ذات حجم كبير جداً في طباعة كتب الأطفال، لا يمكن أن تحتوي النظرة الواحدة على عدد كبير من الكلمات، وهذا قد

يؤدي إلى تكوين عادات قرائية رديئة. فمن الأفضل استعمال حروف أصغر بالرغم من مخاطر ذلك بدلاً من المجازفة باستعمال حروف أكبر.

ولتحقيق الكتاب لأهدافه قد يظهر الكتاب على شكل أطر مبرمجة وعلى فقرات، أو بطاقات. أو مجموعات متسلسلة من الوثائق. أو التمرينات، أو الصور، أو النصوص الأصلية مع أسئلة أو مادة عادية خالية من أي مواد مساندة، أو تظهر الوسائل التعليمية التعلمية متكاملة مع المادة، وهكذا.

وقد تستخدم حيل الإخراج المتنوعة عند طباعة الكتاب مثل: تخصيص خلاصة لكل وحدة ولكل موضوع. وتحديد الأهداف المتوخاة لكل وحدة، وإبراز المفاهيم الأساسية بلون، أو حجم معين للحرف، أو على اليسار، واستخدام المسافات لكل فقرة أو لعدد من الفقرات في الهامش على اليمين، أو على اليسار، واستخدام المسافات بين الأسطر توسيعاً، وتضييقاً، والتفقير، والترقيم المناسبين، وجعل الاقتباسات في أسفل الصفحة، أو في نهاية الوحدة. والمهم في حيل الإخراج أن تستخدم بثبات في الكتاب كله.

والكتاب والدليل مثلهما مثل المنهاج، يخضعان لعملية التطوير المستمرة وعملية تطوير الكتاب والدليل عملية جماعية تعاونية يشارك فيها كل من: مطور منهاج يقود العملية، ومختص تعليم، ومختص لغة، ومختص وسائل تعليمية تعلمية، ورسام، وفنان، ومختص علم نفس تربوي، ومختص بفلسفة التربية، ومشرف تربوي، ومختص بالمادة الدراسية، وخبير تصميم وخبير إخراج، وعدد من الطلاب، ومدير مدرسة، وممثل عن أولياء الأمور، وغيرهم.

ويجب أن يكون كل من الكتاب والدليل مفتوح النهاية يسمح بتحديث المادة، أو إثرائها لمواكبة التغيرات، والاختراعات، والاكتشافات، والتطورات، وأن يشتمل كل منهما على النصوص المختارة لمؤلفين آخرين.

علاقة الكتاب والدليل بالمنهاج:

يتناول الكتاب المدرسي محتوى المنهاج، أو المقرر الذي هو المكون، أو العنصر الثاني، في المنهاج، ولذا فمن شروط الكتاب المدرسي الأولى أن يشتمل على جميع مفردات المقرر أو المحتوى كحد أدنى من جهة، وأن يثري هذا المحتوى ويوسعه بشكل يلبي حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم إلى أقصى ما يستطيعون من جهة أخرى، كما يجب أن تتكامل محتويات الكتاب في مادة ما مع محتويات الكتب السابقة. في المادة نفسها (تكاملاً عمودياً)، وتتكامل مع محتويات الكتب في المواد الأخرى الموازية له (تكاملاً أفقياً).

وحتى يتحقق أحسن الشروط في الكتاب، على المؤلف، أو المؤلفين أن يطلعوا على دليل تأليف الكتب، والمواصفات التي تحددها الجهات المعنية، وبذلك تتقارب وجهات نظر المؤلفين، ووجهات نظر زملائهم من مؤلفي الكتب الأخرى.

والكتاب الجيد، يأخذ بيد المعلم ويكون هو نفسه دليلاً جيداً له، فتعرفه المقدمة بالكتاب، وتعرض المادة عرضاً يسهل على المعلم إدراكه، وتتنوع الأنشطة والتقويم وتتعدد بحيث تساعد المعلم على أن يسلك السلوك التعليمي السليم في الصف.

وإذا عجز أن يكون كتاباً للمتعلم وللمعلم على السواء، فعندها لا بد من الدليل الذي يوجه المعلم توجيهاً مباشراً، ويساعده على تنظيم تعلم طلابه.

أهمية الكتاب المدرسي:

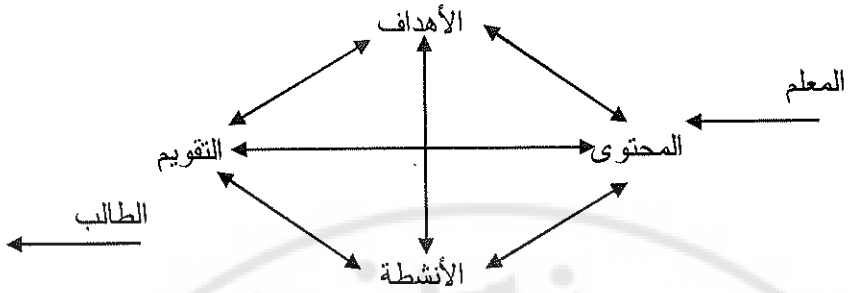
مهما تحدثنا عن بدائل الكتاب المدرسي يظل الكتاب المدرسي متمتعاً بمكانة مرموقة، فهو أهم مصدر من مصادر تعلم الطالب، وتقويته، ومراجعته، والاستزادة من التحصيل. وهو سهل الاستعمال، قليل التكاليف مقارناً بالبدائل التكنولوجية الأخرى. كما أنه يقدم الحد الأدى على الأقل من محتوى المنهاج المطلوب ويمكن التحكم بعناصره الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، ومن السهل تطويره وتحديثه، والتحكم بإخراجه وإثرائه بالرسوم والصور، وجعله ممتعاً، ومثيراً، ومشوقاً.

هذا بالنسبة للمتعلم، أما بالنسبة للمعلم، فيشكل الكتاب الحد الأدنى من المواد المرجعية التي على المعلم أن يرجع إليها، ويقدم للمعلم عدة تسهيلات مثل: تحديده لأهداف الوحدة الدراسية المتوخاة، وإبرازه للمفاهيم الأساسية، واقتراحه للأنشطة، والتدريبات، والتمرينات، وقضايا النقاش، وتقديمه للوسائل التعليمية التعلمية المعينة والموضحة، واشتماله على قائمة بالمراجع، وعلى الأسئلة المقالية والموضوعية، وعلى النصوص المقتبسة المختارة، وتزداد قيمة الكتاب للمتعلم والمعلم بمقدار ما يبذل فيه من جهد في التأليف والإخراج. ونظراً لأهمية الكتاب فقد أصبحت مسؤولية تأليفه وإخراجه في الوطن العربي من مسؤوليات وزارات التربية والتعليم، أما في الدول المتقدمة، فمسؤولية الكتاب تقع على جهات أخرى مثل دور النشر الكبرى، أو فرق عمل علمية تتبناها مؤسسات علمية، أو تربوية كالجامعات ومراكز البحث التربوي. وفي هذه الحالة تقع على عاتق مدير المدرسة ورؤساء الأقسام فيها والمعلمين مسؤولية اختيار الكتب المناسبة، وهم يعقدون عادة لجنة قبل بدء العام الدراسي يتناولون فيها إعادة النظر في الكتب المستخدمة بعد تقييمها في ضوء صحتها من الوجهة العلمية ومناسبتها لحاجات الطلاب، ومناسبتها لبرامج المدرسة، ونوع الورق والطباعة والتجليد.

مكونات الكتاب المدرسي:

يرتبط الكتاب بمحتوى المنهاج، ويشكل المحتوى العنصر الثاني من عناصر المنهاج كنظام، ويرتبط بأنشطة المنهاج، وتشكل الأنشطة العنصر الثالث من عناصر المنهاج كنظام. ولما كان كل عنصر في النظام نظاماً، فهذا يعني أن كلاً من الكتاب والدليل، نظام أيضاً. وإذا كان الكتاب نظاماً فما مكوناته؟

يمكن اعتبار مكونات المنهاج هي نفسها مكونات الكتاب، أي أن الكتاب كنظام يتكون من المكونات التالية:



الكتاب كنظام

الأهداف: توجد الأهداف بمستوياتها المختلفة في كراس المنهاج، وهناك من يضع بعض مستويات الأهداف، لا سيما على مستوى الوحدات، في الكتاب نفسه.

المحتوى: هو ما اشتمل عليه الكتاب من معلومات ومهارات واتجاهات، ومن المفروض أن يكون عرض المادة في الكتاب بشكل يسهل معه تعلم المادة، أي الاهتمام بالعلاقات بين أجزاء المادة، أو سهولة إجراء العمليات العقلية المختلفة عليها بسهولة ويسر. ومن المفروض أن تكون المادة منظمة تنظيماً منطقياً، تنطلق من المفاهيم، فالمبادئ، والتعميمات، أو بالعكس، ومنظمة تنظيماً سيكولوجياً، تبدأ من السهل إلى الصعب، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن الكل إلى الأجزاء. ومن المفروض أن تكون قد اهتمت اهتماماً كبيراً بالمفاهيم، وتسهل تعلم الطلاب تعلماً ذاتياً من خلال تجزئة المادة إلى مجموعة أجزاء، ومن خلال إثراء المادة بمجموعة تدريبات وتمرينات وأمثلة وأسئلة وأنشطة ترتبط بالبيئة، تكون موجهة نحو الأحداث الجارية، حتى تكون مادة الكتاب ملائمة مكانياً من حيث البيئة، وملائمة زمانياً من حيث المعاصرة.

الأنشطة: ترد الأنشطة في ثنايا الكتاب، وفي نهاية كل موضوع، وفي نهاية كل وحدة، وتظهر عندما يطلب من المتعلم أن يجري تجربة، أو يقوم بملاحظة، أو دراسة، أو العودة إلى ما في البيئة من أشياء، أو بمتابعة وسائل الإعلام، أو بالعمل في مشروعات تعاونية وغيرها.

التقويم: يتضمن التقويم الأسئلة، والأنشطة، والتمرينات، والتدريبات، ويظهر على شكل أسئلة مقال، أو على شكل أسئلة موضوعية، أو على شكل تدريبات وتمرينات في ثنايا المادة، أو في نهاية الموضوعات، والوحدات.

لكل نظام مدخلات، ومخرجات، وأهم مدخلات الكتاب هو المعلم، وننظر إليه كمنظم، وميسر للتعلم، أما أهم مخرجاته فهو الطالب الذي تحققت لديه الأهداف المتوخاة.

هذا بالنسبة للكتاب، أما بالنسبة للدليل، فهو نظام أيضاً له أهدافه، ومحتواه، وأنشطته، وتقويمه، ومدخلاته، ومخرجاته. فإذا علمنا أن المنهاج يركزعلى الأهداف أساساً، فإن الكتاب يركز على المحتوى والدليل يركز على الأنشطة. ومن المفروض أن يركز المعلم ويهتم كثيراً بالتقويم من حيث الأسئلة، والاختبارات، وبذلك يتكامل الاهتمام بسائر عناصر المنهاج الأربعة: الأهداف، والمحتوى، والطريقة، والتقويم.

طرق تأليف الكتاب والدليل:

هناك عدة طرق لتأليف الكتاب المدرسي والدليل منها:

طريقة التكليف:

تقوم الهيئة المسؤولية عن تأليف الكتاب المدرسي بتكليف شخص، أو مجموعة من الأشخاص بتأليف الكتاب والدليل طبقاً لمواصفات وشروط معينة، ومقابل مكافآت مالية مناسبة. ومن المفروض أن يكون كل مكلف على درجة عالية من الكفاية العلمية والقيمية. وقد يحدث أن الشخص المناسب الذي وقع عليه الاختيار لا تمكنه ظروفه من القيام بالعمل، فيضطر تحت ضغط الإلحاح أن يقبل العمل مع الآخرين، ويكون اشتراكه اسمياً. وقد يكون اختيار الأشخاص، أو بعضهم غير مناسب بالمرة حيث تلعب في قضايا الاختيار عدة اعتبارات، والشيء نفسه في حالة تكليف هيئة رسمية وطنية، أو أجنبية.

طريقة الإعلان، أو المسابقة:

وهي طريقة شائعة في تأليف الكتب الدراسية، إذ تقوم وزارة التربية عادة بالإعلان عن مسابقة لتأليف الكتب نظير أجر معين، ويوضح في الإعلان المواد الدراسية والمواصفات اللازمة لها. وميزة هذه الطريقة أنها أكثر موضوعية وتخلو من المجاملة والمحسوبية، لأن العاملين غير معروفين ويتم تقويم ما يؤلفونه من كتب وأدلة بطريقة فنية، وبصورة سرية. ويعاب على هذه الطريقة أنها لا تجذب المؤلفين المرموقين المشهود لهم بالجدارة في ميدانهم، كما أن شكوكاً ما تحوم حول عملية تقييم التأليف واختيار الأفضل. هذا إضافة إلى أن المجموعة الواحدة التي قامت بعملية التأليف قد تختبئ خلف بعض الأسماء اللامعة التي يبقى اشتراكها اسمياً.

طريقة اللجان:

تعمد الهيئة المسؤولة إلى تشكيل عدد من لجان التأليف، لتضمن السرعة، والتوجيه، والإشراف المباشر. ومن عيوب هذه الطريقة: اختيار أشخاص غير مناسبين، وصعوبة العمل من خلال الآخرين، بالإضافة إلى طول الوقت الضائع وكبر الجهد المبذول.

إن اختيار الطريقة الفضلى يتوقف على عدة اعتبارات منها:

ـ توفر المؤلفين ذوي الخبرة والكفاية وتوافر الخبرات البشرية الأخرى اللازمة لإخراج الكتاب.

ـ توافر إمكانات الطباعة الحديثة.

ـ قيمة المكافآت والأجور.

ـ كفاية الوقت.

ـ دقة التخطيط.

ـ كفاية الإشراف، والتوجيه، والمتابعة.

ويمكن القول إن عملية تأليف الكتاب، وإخراجه أصبحت في الوقت الحاضر عملية جماعية تعاونية يشترك فيها:

ـ المتخصصون في المادة نفسها.

ـ المتخصصون في طرق التعليم.

ـ المتخصصون في الوسائل التعليمية التعلمية.

ـ الفنيون والمحررون.

ـ خبير لغوي.

ـ خبير في إخراج الكتاب، وغيرهم.

دور الدليل في تطبيق المنهاج:

من المفروض أن يأخذ الدليل بيد المعلم، فيساعده على تطبيق المنهاج، وينير له السبيل، ويطرح له الأبدال، ويوجهه، وقد يكون الدليل دليل مادة لمرحلة يتناول القضايا العامة، ويترك التفاصيل للمعلم، وقد يكون دليلاً لكتاب يطرح القضايا العامة ويتناول في النهاية كل موضوع، والدليل العام، أو المفصل الجيد يشتمل على ما يلي:

ـ التعريف بالاتجاهات، والمبادئ، والمنطلقات التي روعيت في وضع المنهاج، وفي تأليف الكتاب.

ـ مفردات منهاج الصف.

ـ المبادئ العامة لتعليم وتعلم المادة.

ـ التعريف بالأدوات المساندة، والمساعدة، أو المكملة للكتاب والدليل لتنفيذ المنهاج.

ـ تحليل كل وحدة من وحدات الكتاب لتحديد ما يلي:

ـ الأهداف السلوكية المتوقعة على شكل نتاجات تعليمية مع التركيز على المفاهيم الأساسية.

ـ المتطلبات الأساسية اللازمة لتعلم الوحدة.

ـ الخطوات التي سينظم بها تعلم الطلاب لهذه الوحدات مع إظهار ما يلي في كل خطوة:

ـ دور المعلم.

ـ دور الطالب ممثلاً بالأنشطة، أو الممارسات التعلمية التي سيقوم بها.

ـ التقويم ووسائله، وأغراضه، وأشكاله، الخاصة بالخطوة.

ـ الأنشطة الصفية، واللاصفية.

ـ المواد، والأدوات والإجراءات اللازمة والضرورية لتعليم وتعلم الوحدة.

ـ التقويم: وسائله، وأغراضه، وأشكاله الخاصة بالوحدة ككل.

ـ الخطة الزمنية لتعليم وتعلم الوحدة.

وهناك أنواع من الأدلة، لا سيما أدلة كتب المرحلة الابتدائية تشتمل على نماذج مذكرات تحضير دراسية لكل موضوع من موضوعات الكتاب التي ستعلم في حصة، أو أكثر وهناك عدد من القضايا، والأمور التربوية تظهر في أدلة خاصة بها، أو يشتمل عليها الدليل العام مثل:

ـ بنك الاختبارات الموضوعية.

ـ دليل الأنشطة غير الصفية.

ـ دليل المفاهيم والمصطلحات.

ـ دليل النصوص التي تثري المادة.

ـ دليل المواد الإثرائية.

ـ دليل الوسائل التعليمية التعلمية.

ـ دليل المراجع.

ـ دليل تحديث المادة.

ـ دليل الأعمال الكتابية الصفية.

مواصفات الكتاب المدرسي:

تختلف مواصفات الكتاب المدرسي من حيث الشكل، والمحتوى باختلاف الفلسفات التربوية وباختلاف الأقطار. من أجل أن تكتمل معلوماتك حول هذا الموضوع، فإننا سنضع بين يديك ثلاثة نماذج من هذه المواصفات: النماذج الأردنية والنموذج العماني، ونموذج المنظمة العربية للتربية والثقافة. إن هذه النماذج هي نماذج تقويمية، ومن خلال التقويم تم تحديد الموصفات. ادرسها بوعي ومن ثم أجب عن الأسئلة التي تلي كل منها:

النماذج الأردنية لمواصفات الكتاب:

سنعرض هنا ثلاثة نماذج تقويم مواصفات لها علاقة بالكتاب المدرسي وهي: نموذج لتقويم الوحدة الدراسية، ونموذج لتقويم الكتاب المدرسي، ونموذج لتقويم مشروع الكتاب المدرسي، وتحدد هذه النماذج المواصفات التي يجب أن تتوافر في الكتاب.

نموذج تقويم (مواصفات) الوحدة الدراسية:

رقم الوحدة (الباب أو الفصل)... تاريخ الانتهاء من دراستها:.... هدف هذا النموذج هو تحسين الكتاب المدرسي، لذا عبر عن رأيك بأن تكتب كلمة نعم، أو كلمة لا، إلى يمين كل عبارة من العبارات التالية:

هذه الوحدة:

١ــ مشوقة.

٢ ــ تحفز الطالب للمشاركة في التفكير والبحث.

٣ ــ تتضمن أسئلة ومشاكل تدعو الطالب إلى حلها.

٤ ــ جاءت مرتبطة بما قبلها بوضوح.

٥ ــ عالجت أفكاراً ومفاهيم جديدة.

٦ ــ ساعدتني على فهمها دون ضرورة لإرشاد المعلم.

٧ ــ ساعدتني على الاعتماد على نفسي لفهم وحل المشكلات.

٨ ــ أعلى من قدرتي العقلية.

٩ ــ أدنى من قدرتي العقلية.

١٠ ــ تناسب قدرتي العقلية.

١١ ــ زادت قدرتي على الاستنتاج، وإدراك العلاقات.

١٢ ــ زادت قدرتي على محاكمة القضايا، واتخاذ القرارات.

١٣ ــ فيها تداخل وتكرار مع الوحدات التي قبلها.

١٤ ــ ساعدتني المفاهيم الأساسية المكتوبة في بداية هذه الوحدة بخط بارز على دراسة المادة وفهمها.

١٥ ــ ساعدتني الأسئلة الواردةفي آخر هذه الوحدة على تركيز فهمي لها.

١٦ ــ ساعدتني المصادر والمراجع المذكورة في آخر الوحدة في اكتساب معلومات وفهم أوسع.

١٧ ــ تخلو من الأخطاء المطبعية.

١٨ ــ بحاجة إلى إعادة تأليف، لتصبح واضحة في بناء أفكارها، ومفاهيمها.

١٩ ــ ملاحظات أخرى (اكتب في الفراغ التالي أي ملاحظات أخرى عن هذه الوحدة).

٢٠ ــ هذا النموذج لتقويم الوحدة الدراسية في الكتاب المدرسي مناسب (إن كان جوابك (لا) اكتب الأسباب أدناه).

النموذج الأردني لتقويم (مواصفات) الكتاب المدرسي:

اسم الكتاب..... الصف: ..... تاريخ تعبئة النموذج.....

هدف هذا النموذج هو تحسين الكتاب المدرسي، لذا عبّر عن رأيك أن تكتب كلمة نعم، أو كلمة لا إلى يمين كل عبارة من العبارات التالية:

١ ــ أسلوب الكتابة مشوق للقراءة.

٢ ــ يحفز أسلوب الكتاب الطالب للتفكير والبحث.

٣ ــ يساعد أسلوب الكتاب الطالب على الاعتماد على نفسه في فهم المشكلات وحلها.

٤ ــ تناسب مادة الكتاب عموماً قدرة الطالب العقلية.

٥ ــ يوجد تداخل وتكرار بين وحدات هذا الكتاب.

٦ ــ تساعد مقدمة الكتاب الطالب في دراسته.

٧ ــ يكفي عدد الحصص المقررة لتغطية مادة الكتاب واستيعابها.

٨ ــ جاء تتابع الأفكار والمفاهيم في الكتاب متسلسلاً واضحاً.

٩ ــ لغة الكتاب سهلة واضحة.

١٠ ــ يراعي الكتاب الدقة في مادته.

١١ ــ يراعي الكتاب الحداثة في مادته.

١٢ ــ تساعد قائمة المصطلحات الواردة في الكتاب الطالب في دراسته.

١٣ ــ نموذج تقويم الوحدة الدراسية الواردة في الكتاب مناسب.

١٤ ــ أورد الكتاب عدة مواقف تتحدى تفكير الطالب وتحفزه للمشاركة في النشاطات.

١٥ ــ هناك تداخل وتكرار غير ضروريين بين هذا الكتاب والكتب الأخرى. (إن كان جوابك نعم اذكر أدناه أسماء الكتب التي يتداخل معها الكتاب).

١٦ ــ يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية.

١٧ ــ طباعة الكتاب واضحة، ومريحة للبصر.

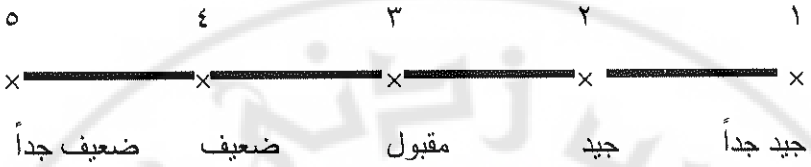
١٨ ــ الرسوم الواردة في الكتاب واضحة.

١٩ ــ ملاحظات أخرى (اكتب في الفراغ التالي أي ملاحظات أخرى عن الكتاب).

٢٠ ــ هذا النموذج لتقويم الكتاب المدرسي مناسب (إن كان جوابك (لا) اكتب الأسباب أدناه).

النموذج الأردني لفحص (مواصفات) مشروع الكتاب المدرسي:

المطلوب وضع علامة لكل بند من البنود التالية وفق المقياس التالي:



البند	العلامة	
	العظمى	المستحقة
أ ــ مقدمة الكتاب:		
١ ــ تعرف القارئ بتنظيم الكتاب وأسلوبه بوضوح.	٥	
٢ ــ تنبّه القارئ إلى تتبع المفاهيم	٥	
٣ ــ تنبّه القارئ للرجوع إلى النشاطات، والمصادر المساندة.	٥	
٤ ــ تنبه القارئ إلى المساهمة في تقويم الكتاب.	٥	
المجموع	٢٠	
ب ــ محتوى الكتاب:		
١ ــ المفاهيم الأساسية الجديدة تبرز في كل وحدة. (باب /فصل)	٥	
٢ ــ كل خبرة تنبثق من خبرة سابقة، وتهيئ لخبرة لاحقة.	٥	
٣ ــ المفاهيم الأساسية هي محور بناء كل وحدة.	٥	
٤ ــ الأفكار، والمفاهيم متتابعة بتسلسل، وتماسك.	٥	
٥ ــ المفاهيم متكاملة، لتحقيق أهداف المنهاج.	٥	
٦ ــ الدقة العلمية متحققة.	٥	
٧ ــ حداثة المعلومات متحققة.	٥	
٨ ــ المبادئ الأساسية تربط بين أجزاء المادة بوضوح.	٥	
٩ ــ عمق الأفكار يناسب مستوى الطلبة.	٥	

١٠ ــ يبرز بعض المواقف للطالب المتفوق.	٥	
١١ ــ يبرز مواقف للإبداع.	٥	
١٢ ــ يبرز مواقف للتقويم المستمر لعمل الطالب.	٥	
١٣ ــ يركّز على تطبيق المفاهيم والمبادئ.	٥	
١٤ ــ يساعد على إدراك العلاقات.	٥	
١٥ ــ يساعد على اتخاذ القرارات.	٥	
١٦ ــ يناسب عدد الحصص المقررة.	٥	
١٧ ــ يحتوي على قائمة مناسبة بالمحتويات (الفهرس).	٥	
١٨ ــ يحتوي على قائمة مناسبة بالمصطلحات الضرورية.	٥	
١٩ ــ يحتوي على قائمة بالمراجع والمصادر المساندة.	٥	
٢٠ ــ يلتزم بالمنهاج.	٥	
المجموع	١٠٠	
ج ــ أسلوب الكتاب:		
١ ــ يربط المادة بالحياة.	٥	
٢ ــ يربط المادة بخبرات الطالب.	٥	
٣ ــ يتدرج بالطالب بتسلسل مترابط.	٥	
٤ ــ يشوق القارئ للمتابعة.	٥	
٥ ــ يحفز القارئ على التفكير، والبحث.	٥	
٦ ــ يحفز القارئ للتعلم الذاتي.	٥	
٧ ــ يتحدى تفكير الطالب بشكل مناسب.	٥	
٨ ــ تعابيره سليمة.	٥	
٩ ــ لغته سهلة وواضحة.	٥	
١٠ ــ ليس فيه تداخل، وتكرار غير ضروريين.	٥	
١١ ــ لا يوجد تداخل، وتكرارت غير ضرورية بينه وبين الكتب الأخرى المناظرة في الصفوف السابقة.	٥	
١٢ ــ الرسوم التي يستعملها واضحة معبرة.	٥	
١٣ ــ الوسائل التعليمية الأخرى فيه بسيطة، ومفهومة.	٥	

١٤ ــ يستعمل أسئلة مناسبة لتركيز المفاهيم.	٥	
١٥ ــ ليس فيه أخطاء لغوية.	٥	
١٦ ــ يخلو من الحشو.	٥	
المجموع	٨٠	
المجموع العام	٢٠٠	

النموذج العماني لتقويم (مواصفات) الكتاب المدرسي:

التعلم هو عملية تفاعل الإنسان مع الخبرة ويصبح الكتاب من مصادر الخبرة المهمة إذا اتصف بالخصائص الأساسية التالية:

أولاً: مقدمة الكتاب:

وتكون للطالب والمعلم في المرحلة الابتدائية العليا، والمرحلة الإعدادية، وللمعلم فقط، في المرحلة الابتدائية الدنيا، وتتصف بما يلي:

١ ــ تعطي نظرة شاملة عن الكتاب.

٢ ــ تشتمل على أهم المبادئ، والشروط التي روعيت في تأليف الكتاب ذي العلاقة ويحسن بالمعلمين والطلاب الاطلاع عليها، لتساعدهم على الاستفادة منه بشكل فعّال.

٣ ــ تذكر الطالب بالمعلومات السابقة التي يرتكز عليها الطالب.

٤ ــ تبرز أهمية الرجوع إلى دليل الكتاب للإفادة بشكل أفضل.

ثانياً: في المحتوى:

١ ــ يوازن الكتاب بين مجالات التعلم المختلفة، فلا يهتم بتقديم المعرفة فحسب، بل يهتم أيضاً بأسلوب تعلمها وتكوين الاتجاهات، والقيم السليمة، والمهارات والعادات الصحيحة لدى المتعلم وتنمية قدرته على التفكير.

٢ ــ يوزان بين الأنشطة الصفية، والأنشطة اللاصفية.

٣ ــ يوازن الكتاب بين المادة، والوقت المخصص لها.

٤ ــ يعتمد في مادته على المصادر الأولية ما أمكن، وخصوصاً في الصفوف العليا.

٥ ــ يتضمن المعلومات، والإحصاءات الحديثة، والدقيقة.

٦ ــ يميز بين الوقائع الموثقة، والآراء ووجهات النظر، ويتجنب المبالغات، واستعمال الألفاظ الفضفاضة، والأوصاف الطنانة.

٧ ــ يوثق النصوص الأصلية، والأقوال ما أمكن.

٨ ــ تبرز مادة الكتاب ما أمكن المساهمات العربية الإسلامية في مجال العلم، والحضارة.

٩ ــ يضمن سلامة العبارة، من الناحية اللغوية.

١٠ ــ يرقم، ويضبط الكلمات الملتبسة بالشكل حيثما وردت في المرحلة الابتدائية العليا، والإعدادية، أما كتب المرحلة الابتدائية الدنيا، فتكون موقعة، ومشكولة تامة الشكل.

١١ ــ يلتزم باستخدام المفاهيم نفسها، والمصطلحات في جميع أجزائه.

١٢ ــ يكتب في آخر الكتاب اسم المفهوم، والمصطلح باللغة الإنجليزية، وذلك في كتب المرحلة الإعدادية.

ثالثاً: في أسلوب العرض:

١ ــ يرتب المادة ترتيباً منطقياً ونفسياً بحيث تلائم طبيعة الموضوع، والتعلم.

٢ ــ يراعي مبدأ الانتقائية في المعلومات، والمفاهيم، والمصطلحات، والتعميمات، والأسماء، والأحداث، والأسئلة، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وغيرها، ويتجنب المسح الشامل، والتغطية واستخدام كل شيء، ومن الضروري أن تكون الأمور المنتقاة:

ــ كافية، وأكثر فعالية من غيرها في تحقيق الأهداف.

ــ ترتبط بالتعلم الذاتي.

ـ أساسية فمن الصعب الاستغناء عنها.

ـ تربط بين البنية المنطقية للمادة، وبين طرق البحث، والتفكير الخاصة بها.

ـ تراعي القدرات والخصائص النمائية لدى الطلاب.

٣ ـ تساعد عملية عرض مادته على العمليات العقلية المختلفة بحيث ترتبط العمليات بمستوى نضج المتعلم من جهة، وتناسب المواقف المختلفة من جهة أخرى.

٤ ـ تساعد عملية عرض المادة في تطوير المفاهيم الأساسية، وإدراك العلاقات بينها.

٥ ـ ينظم المادة بحيث تعرض المعلومات عرضاً يساعد، ويشجع المتعلم على التعلم الذاتي، أي يستطيع أن يعلم نفسه بنفسه.

٦ ـ ينظِّم المادة بشكل يشعر الطالب بمقدار تقدمه في التعلّم، وبحاجته للاستزادة منه، والاستمرار فيه.

٧ ـ في عرض المادة يتجنب التعميمات الشاملة، والأحكام القاطعة، ويتيح الفرص للمتعلم، لكي ينمي قدرته على إصدار الأحكام، واتخاذ المواقف.

٨ ـ يبني المادة على ما سبق، ويمهد لما يلحق.

٩ ـ يراعي العرض المترابط، والتنسيق بين المواضيع المختلفة في الصف الواحد.

رابعاً: مصادر التعلّم المتنوعة في البيئة الكلية:

١ ـ يستشهد الكتاب بالأمثلة المتنوعة، والمرتبطة بالبيئة ما أمكن.

٢ ـ يساعد الطلاب على التطبيق العملي للمادة ما أمكن ذلك.

٣ ـ يتضمن أنشطة متنوعة، ومشروعات تعاونية مختلفة يقوم بها الطلاب فرادى، وفي زمر متجانسة، أو متباينة.

٤ ـ يتضمن بعض الوسائل التعليمية التعلمية التي تراعي ما يلي:

ـ تكون مادة تعلمية في حد ذاتها.

ـ واضحة، وجذابة، وملونة، وتحتل مساحة كافية، وترافقها الشروح، والأنشطة اللازمة.

ـ صحيحة من الناحية العلمية.

ـ كافية وضرورية.

ـ مرتبطة بالبيئة ما أمكن.

ـ متنوعة.

٥ ـ يتضمن في نهايته جدولاً بالمفاهيم، والاصطلاحات الأساسية، والرموز الواردة مع شرح موجز لكل منها.

٦ ـ يتضمن قائمة بالمراجع المرتبطة بمادة الكتاب في نهايته بما في ذلك مصادر التعلم المختلفة في البيئة الكلية.

٧ ـ ذو نهاية مفتوحة ويشتمل على:

ـ أنشطة تعليمية تساعد الطالب على ملاحقة الأحداث الجارية على اعتبار أنها جزء مكمل للمنهاج المدرسي.

ـ ربط بين التعلم المدرسي النظامي، وبين ما توفره التربية الموازية الغنية بالمعلومات العرضية المتناثرة في مجال المادة المعنية بحيث يضمن هذا الربط التكامل بين المعلومات.

خامساً: التقويم:

١ ـ يشتمل على أسئلة تتطلب التفكير، وتتناسب مع مستوى المتعلمين، وموضوع المادة الدراسية.

٢ ـ التقويم هادف وشامل ومستمر ومتنوع ويكون بصورة عامة في ثنايا الكتاب، وبصورة خاصة بعد كل درس وبعد كل وحدة ويستخدم وسائل، وأساليب متنوعة مثل:

ـ أسئلة المقال.

ـ الأسئلة الموضوعية.

ـ تدقيق الأعمال الكتابية، والرسوم الحرة.

نموذج المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم:

قام مجيد إبراهيم دمعة ومحمد منير مرسي بإعداد بحث للمنظمة العربية للتربية، والثقافة، والعلوم حللا فيه الكتاب المدرسي، ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم، والتعليم في المرحلة الابتدائية.

حللا عدداً من كتب القراءة، والدراسات الاجتماعية، والعلوم لكل من مصر، وتونس، والسعودية، والعراق وفق المجالات التالية:

ـ الشكل العام للكتاب وإخراجه:

ويتناول حجم الكتاب، وشكل الغلاف، ونوع الورق، وحجم حرف الطباعة، والصور، والرسوم، والأشكال.

ـ علاقة الكتاب بالفلسفة التربوية التي تدور حول العروبة والإسلام، والإنسانية.

ـ علاقة الكتاب بالأهداف وقدرته على ترجمتها.

ـ علاقة الكتاب بحاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم.

ـ قدرة الكتاب على تنمية العمليات العقلية، والوجدانية، والمهارات السلوكية.

ـ كفاية الكتاب في توفير التمرينات.

ـ علاقة الكتاب بالواقع الثقافي، والاجتماعي للطلاب.

وفي معرض تحليلاتهما للكتب في ضوء المجالات السبعة آنفة الذكر قاما بتحديد المواصفات العامة للكتاب المدرسي، والشروط، والخصائص التي يجب توفرها في الكتاب المدرسي الجيد، وبعض المعايير والتوجيهات العامة في توظيف الكتاب المدرسي توظيفاً مثمراً في عمليتي التعلم والتعليم، والمقترحة، لتقويم وتحليل الكتب المدرسية.

وقد أوردا أربعة نماذج في الملاحق لتقويم الكتاب المدرسي اخترنا منها النموذج التالي:

أولاً: معلومات عامة عن الكتاب:

ـ عنوان الكتاب.

ـــ موضوع الكتاب.

ـــ مؤلف الكتاب.

ـــ اسم الناشر وتاريخ النشر.

ـــ عدد صفحات الكتاب.

ثانياً: تقدير كفاءة المؤلف

ممتاز جيد مقبول ضعيف

ـــ جدارة المؤلف وكفاءته العلمية.

ـــ قدرته على التعليم عامة وتدريس المادة خاصة.

ـــ قدرته على ترجمة آرائه التربوية والعلمية إلى واقع تطبيقي في الكتاب.

ـــ اتصافه بالحياد، والدقة، والأصالة العلمية.

ـــ درجة وضوح فلسفته، ووجهة نظره التربوية في الكتاب.

ثالثاً: تقدير مادة الكتاب ومحتواه:

نعم لا

ـــ هل هناك علاقة واضحة بين مادة الكتاب، ومفردات المنهج، وأهدافه؟

ـــ هل مادة الكتاب ملائمة لمستويات التلاميذ العقلية والثقافية في الصف، أو المرحلة التي هم فيها؟

ـــ هل تحتوي مادة الكتاب على قدر مشترك من المعارف، والحقائق، والمعلومات يحقق أهداف المنهاج؟

ـــ هل تراعي المعلومات الموجودة في الكتاب حاجات التلاميذ، وميولهم، وترتبط بخبراتهم، وواقع مجتمعهم؟

ـــ هل تتصل محتويات الكتاب والمعلومات الموجودة فيه بالكتب السابقة، واللاحقة في المادة نفسها؟

رابعاً: تقدير المعينات والوسائل الإيضاحية:

إلى حد كبير وسط ضعيف

ـ إلى أي مدى تراعي المعينات، والوسائل الإيضاحية الموجودة في الكتاب جانب الدقة والوضوح.

ـ إلى أي مدى تشجع النشاطات العملية، والخبرات التي يكتسبها التلاميذ منها على السعي وراء التعلم؟

ـ إلى أي مدى تكشف الأسئلة، والاختبارات الموجودة في الكتاب عن فهم التلاميذ، واستيعابهم المعلومات المضمنة فيه؟

ـ إلى أي مدى تراعي الصور الإيضاحية والرسوم، والخرائط الموجودة في الكتاب جوانب الدقة، والوضوح والقيمة العلمية؟

ـ إلى أي مدى تحقق المراجع، والوثائق، والفهارس الملحقة بالكتاب قيمتها العلمية بالنسبة لكل من المعلم والتلميذ؟

خامساً: تقدير شكل الكتاب ومظهره العام:

إلى حد بعيد إلى حد ما مطلقاً

ـ إلى أي مدى يناسب حجم الكتاب، وطوله، وعرضه، وسمكه التلاميذ الذين يستعملونه؟

ـ إلى أي مدى يخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والمطبعية؟

ـ إلى أي مدى يناسب وضع الصور، والرسوم، والخرائط الموجودة فيه المادة المتعلقة به؟

ـ إلى أي مدى يغري شكل الكتاب ومظهره العام وأناقة غلافه التلاميذ، ويجذبهم لقراءته؟

ـ إلى أي مدى تناسب كلماته وحروفه الكتابية، ونوع طباعتها، والمسافات بين الأسطر التلاميذ الذين يقرؤونه؟

مسرد المفاهيم:

اشتملت الوحدة على عدد من المفاهيم ومن المعروف أن المفاهيم الأساسية المفتاحية يجب أن تكون واضحة في ذهن المتعلم، ويستطيع أن يعرضها، ويحدد سماتها المميزة، ليكون قادراً على وضعها موضع التطبيق، ولمساعدتك على تحقيق ذلك، نورد هنا تعريفات إجرائية لأهم المفاهيم الواردة في الوحدة.

الكتاب المدرسي: مصدر من مصادر التعلم المقروء يشتمل بطريقة منظمة على الجانب المعرفي المنوي إكسابه للمتعلم، وعلى جوانب مساندة ومساعدة على اكتساب المتعلم لهذا الجانب بأقل جهد، ووقت، وكلفة، وبأعلى إنتاجية.

المواد المساندة، والمساعدة: هي كل أنواع الأنشطة، والوسائل التعليمية التعلمية، وحيل الإخراج التي تساعد المتعلم على تعلم مادة الكتاب تعلماً ذاتياً.

دليل المعلم: هو المرشد والموجه للمعلم لينظم تعلم طلابه بأقصى فاعلية، وبأقل وقت وجهد.

حيل الإخراج: إجراءات متخذة بحق الكتاب تساعد على زيادة فاعلية تعلمه، ومن حيل الإخراج: وضع الأهداف في بداية الوحدات، والملخصات، والمفاهيم البارزة بالبند، أو اللون، أو المكان ووضع الاقتباسات، والتحكم في المسافات.

تكامل محتوى الكتاب العامودي: هو عملية بناء المفاهيم وترتيبها عامودياً، لتكمل ما قبلها من المفاهيم وتمهد لما بعدها.

تكامل محتوى الكتاب الأفقي: هو عملية ربط وتنسيق المفاهيم الواردة في كتاب ما بما يوازنها من المفاهيم في جوانب المادة الدراسية الأخرى.

الكتاب مفتوح النهاية: هو الذي يسمح، ويسهل، وييسر من خلال الأنشطة التي يقترحها للمتعلم متابعة الأحداث الجارية، والقضايا، والمستحدثات العلمية.

مكونات الكتاب: هي عناصر الكتاب على اعتبار أنه نظام يتكون من عدد من العناصر، ولكل عنصر وظيفة وعلاقات تبادلية مع بقية العناصر.

مواصفات الكتاب المدرسي: هي شروط تحدد محتوى الكتاب وشكله في حالة مراعاتها، والأخذ بها، وتعمل عمل المعايير.

الفصل التاسع

الأنشطة الذاتية والقراءات المقترحة

التعليم والتطرف.

كتب القراءة العربية والتفكير العلمي.

تجربة في التأليف المدرسي

مواقف الفتيان والفتيات من الكتاب المدرسي.

منابع الضعف اليهودي.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

التعليم والتطرف

مقدمة: لعله من المفيد بداية أن نؤكد أن الفكر وما ينجم عنه من ظاهرة ممارسة الإرهاب هي القمة في سلسلة من الممارسات الفكرية والعلمية، تبدأ من:

١ ــ عدم الاستماع إلى الرأي الآخر وعدم المبالاة بما يقدمه من حجج وحيثيات، سواء على مستوى الفرد أو الجماعة.

٢ ــ الاقتناع الراسخ أن ما يمتلكه الفرد أوالجماعة من أفكار وممارسات هي حقائق مطلقة و قطعية لا تقبل المناقشة، وذلك انطلاقاً من مرجعية مقدسة، أو أيديولوجية مغلقة، أوموروثات شعبية، ومن ثم فلا بديل لذلك الرأسمال الفكري.

٣ ــ التعصب والتحيز لأفكار وممارسات تكونت من خبرات محددة سابقة، أو تقاليد شائعة، أو أنها تخدم مصالح معينة، ولذا فإن التمسك بها يوفر الطمأنينة والمعايير والمنافع لأصحاب تلك التجهيزات.

٤ ــ الكراهية والاحتقار والازدراء لأفكار الآخرين ومعتقداتهم بما يصل إلى مفهوم (العنصرية)، حيث يمتزج التعصب والاستعلاء الفكري بمشاعر دونية الآخرين، والعزوف عن التعامل معهم.

٥ ــ العدوانية والعنف في مواجهة أفكار الآخرين وممارساتهم، ومحاولة طمسها والتصدي لها بكل الوسائل بالكلمة واللسان والتزييف.

٦ ــ محاولة القضاء على المخالفين قضاءً جسدياً وإيذائهم باليد والقوة والقتل والاغتيال أو أي تشويه جسدي؛ بقصد إبعادهم عن ساحة الوجود، وجعلهم أمثولة لغيرهم ممن يحتضنون أفكارهم، وتلك هي مرحلة الإرهاب الإجرامي.

تلك هي سلسلة من الذهنيات التي يبلغ الإرهاب قمتها. وقد يتصادم أي مجتمع ديمقراطي بدرجات متفاوتة مع مظاهر ومعطيات المغايرة والمفارقة والتناقض بصورة ظاهرة أو مستترة لأنماط عدم المبالاة أو امتلاك الحقائق المطلقة، أو مع التعصب والتحيز. ولكنه لن يتوانى عن المواجهة الصريحة والفعالة مع الكراهية والعنف انتهاءً بالإرهاب الإجرامي؛ ذلك لأنها تهدد حق الحياة للجميع والعيش المشترك، وتفكك خيوط

النسيج الاجتماعي والتفاعل الديمقراطي لحل المتناقضات بالحوار والحكمة، وصولاً إلى الرصيد المشترك من قواعد التماسك الاجتماعي، وتنظيم حركة المجتمع نحو النماء والتقدم.

ومن الواضح أن حلقات تلك السلسلة الذهنية المغلقة تنطلق من أنماط من التفكير، يرتبط نشؤوها بعمليات التعليم والتنشئة الاجتماعية والقوى الثقافية الأخرى ذات التأثير في تكوين تلك الذهنية.

بين نظام التعليم والسلسلة الذهنية المغلقة:

بداية لا بد من الالتفات إلى أنه لا توجد علاقة سببية خطية مباشرة بين بعض مظاهر تلك السلسلة وبين التعليم، كأن يقال إن نوع التعليم الجامعي كما ظهر في بعض حالات الإرهابيين من طلاب الجامعة، هو من العوامل المؤدية إلى الإرهاب، مما يعني تعميماً تسنده صور الواقع، كما قد يعني إدانة جازفة ظالمة لنظام التعليم. ومع ذلك فإن نوعية معينة من التعليم قد تمهد لتكوين بعض حلقات تلك السلسلة الذهنية أو تمهد لظهورها وقبولها وانتشارها؛ نتيجة لتلك الذهنية في تفاعلها وتشابكها مع عوامل مجتمعية أخرى مما تؤثر في تبلور تلك الذهنية.

والمطلوب، مع ذلك بصورة عامة في مسيرة التعليم الاهتمام بما يؤدي إلى:

١ ــ استمرار التوسع في التعليم بمختلف مراحله، ذلك أنه المصدر الرئيسي للاستنارة، والتقليل من مظاهر حلقات تلك السلسلة، بل والتصدي لها ومقاومة مظاهرها، إذا ما تم توظيفه على النحو الذي سنفصله فيما بعد.

٢ ــ السعي الحثيث للقضاء، أو التقليل قدر المستطاع، على عوامل الإحساس بالتمايز بين الطلاب، ومساعدتهم على التغلب على الصعوبات التي ترتبط بالتفاوت في ظروفهم المعيشية، وعوامل الإحباط والتعثر في تحصيلهم الدراسي، أو في مشاركتهم في مختلف أنشطة المجتمع المدرسي أو الجامعي. ويقتضي هذا الاهتمام بالخدمات الطلابية والتوسع في إنشاء المدن الجامعية للإسكان، وتقديم المعونات المادية، أو الإعفاء من

الرسوم المقررة، مما يثقل كاهل الطلاب وأولياء أمورهم من الشرائح الاجتماعية الفقيرة ومحدودة الدخل.

مقاومة الذهنية المغلقة في البيئة التعليمية:

لكي تبذر المؤسسة التعليمية بذور العقلية المنفتحة، وتكوين الشخصية السوية، وتأسيس المواطنة الواعية الرشيدة للمساهمة الإيجابية والمنتجة في حركة المجتمع، يتطلب ذلك أن يزداد تطور تلك المؤسسة في التعليم ما قبل الجامعي والتعليم الجامعي العالي، بما يحقق:

١ ــ مزيداً من الاهتمام بجعل المؤسسة التعليمية مجتمعاً صغيراً كنموذج لمجتمع الوطن، يحب المتعلم أن يعيش فيه من أجل هدف التعليم. وفي هذا المجتمع التعليمي ينبغي أن تتضح له قواعد ونظم العمل فيه، كما تتضح أنواع السلوك والعلاقات والواجبات المطلوبة منه في التعامل مع أفراده من زملائه الطلبة، ومع المعلمين / الأساتذة، ومع الجهاز الإداري، فضلاً عن حقوقه وواجباته الخاصة باستفادته وتحصيله ونموه المعرفي والشخصي. وبهذا الوضوح والالتزام بقواعد هذا المجتمع، يكتسب احترامه لذاته، وثقته بالنفس، والشعور بالاستفادة والمتعة من وجوده في ذلك المجتمع، ويحب الانتماء إليه، حتى بعد أن يتركه.

٢ ــ تأكيد الانضباط والتنظيم وإدارة الوقت الكفوءة مع العدالة والمساواة في الحقوق والواجبات في تطبيق نظام المؤسسة التعليمية، وما يترتب عليه من جزاء، ثواباً وعقاباً.

٣ ــ التزام قيادات المجتمع التعليمي بالاتساق والتكامل والعقلانية في إدارته ومعاملاته، مع الحرص على تجسيد نماذج القدوة في أداء واجباتهم ومسؤولياتهم، وفاءً بأمانة تكوين صناع المستقبل.

٤ ــ تعريف أولياء الأمور بأهداف وإجراءات ونظم ولوائح مجتمع المؤسسة التعليمية، تمكيناً لهم من تعزيز دورها؛ حتى لا تتعارض أهداف المؤسسة مع قيم الأسرة وتعاملها مع أبنائها وبناتها.

٥ ــ المشاركة الفعلية لأولياء الأمور في تبادل المشورة والرأي لمتابعة عمليات التعليم، وما يجري لأبنائهم وما يجري داخل المؤسسة، وذلك من خلال مجالس الآباء، واللقاءات الدورية لمتابعة مسيرة الطلاب في التحصيل وفي السلوك والعلاقات. ويتم ذلك على المستوى الجامعي بدعوة أولياء الأمور في مناسبات معينة للالتقاء بالطلاب وهيئات التدريس. وفي مثل تلك المشاركات يتدعم مبدأ التعاون بين المؤسسة التعليمية والأسرة في متابعة تنمية قدرات الطلاب، فكراً وسلوكاً ووجداناً.

٦ ــ الاهتمام إلى أقصى حد ممكن بنظافة البيئة التعليمية، وبتوفير صور النظام والجمال فيها، مع الاستعانة بإسهامات الطلاب في ذلك، والإحساس بالمحيط الجميل مدعاة لتذوق معنى الجمال والاتساق والتوازن في الحياة المشتركة.

مقاومة الذهنية المنغلقة في العملية التعليمية:

من المطلوب أن تكون العملية التعليمية محققة لما يلي:

١ ــ العمل المتواصل على تطوير مناهج التعليم وطرق التدريس على أساس أنها عملية مستمرة على مستوى المؤسسة والمعلم / الأستاذ. وهذا يتضمن ــ ضمن ما يتضمن ــ أن يرتبط تزويد المتعلم بالقدر الأساسي من المفاهيم والمعلومات المقررة، مع تنمية القدرات الذهنية وأنماط التفكير، التي لا تقتصر على الذاكرة والتذكر، وإنما تمتد إلى مختلف عمليات التفكير العلمي الموضوعي، المدرك للعلاقات بين الأسباب المتنوعة والنتائج، القائمة على التحليل، والتصنيف، والتنظيم، والترتيب، والنقد، والتخيل، والبحث عن العلاقات المنظومية في الترابط والأولويات، والتجريب، والتركيب، وحل المشكلات، والإبداع في تصور البدائل من خلال تعرف مختلف الآراء والتوجهات والرؤى، إلى غير ذلك من أنماط التفكير العلمي العقلاني، الذي يتعامل مع الواقع ليحركه إلى ما هو أفضل وأكمل.

٢ ــ ينبغي أن تتخلل وتشتبك هذه العمليات العقلية في التعليم والتعلم أنشطة المناهج كلها، وفي مختلف مراحل التعليم بصورة متدرجة ومتلائمة مع مراحل النمو النفسي والاجتماعي. ومن خلال تنمية أنماط التفكير بآفاقه العلمية الواسعة وأساليبه

المتنوعة، تتأسس المناعة ضد التفكير الجامد للحقائق المطلقة؛ ومن الاعتماد على سلطة واحدة؛ مما يحول دون عملية التعصب والتحيز لأفكار ثابتة أو للاستسلام لأفكار خرافية أسطورية، أو مرجعيات أو مصادر معرفة غير علمية، باستثناء العقائد والأمور الثابتة في صحيح الدين.

٣ ــ وتستدعي العملية التعليمية تحقيقاً لما سبق تشجيع المتعلم على التساؤل والمناقشة والحوار بينه وبين المعلم / الأستاذ، وتشجيعه على إبداء وجهات نظره، ومناقشتها تصحيحاً أو تعزيزاً.

٤ ــ الحفز على الاطلاع على مختلف المصادر لجمع المعلومات، وعدم الاقتصار على الكتاب المدرسي أو الكتاب الجامعي؛ إذ إن ذلك يوحي بوجهة النظر الأحادية، واعتبار المصدر الواحد هو صاحب الحجة أوالرأي القاطع النهائي. ومن ثم كان استخدام المكتبة والاطلاع على مصادر إضافية عاملاً هاماً في الالتفات إلى قيمة وجدوى مختلف الآراء ومختلف المعالجات لموضوع معين؛ مما يكون عقلية مرنة منفتحة على الإلمام بتوجهات متنوعة وهنا تفتح شبكات المعلوماتية واسعة للاطلاع على المعارف من مختلف المصادر ومختلف الرؤى.

٥ ــ الاتجاهات بتطور المعرفة ونموها في أي من مناهج الدراسة، بما يؤكد تطور المعرفة وتجددها بل ومراجعتها وتصحيحها وتفنيد القديم منها. وبذلك يتحقق منظور المعرفة النسبية، في مقابل الحقائق المطلقة؛ إذ إن المعرفة في حالة نمو مطرد ومتسارع، ومرتبطة في نسبتها بزمان معين، ومكان معين في كثير من الحالات. هذا فضلاً عن إدراك التعقيد والترابط في المعرفة العلمية والاجتماعية والإنسانية، التي تتنافى مع التبسيط والتسطيح وأحادية الرؤية او المنطلق، الذي يعتبر من سمات الذهنية المغلقة.

٦ ــ والخلاصة أنه مع الاعتراف أن جهوداً مبذولة لترسيخ هذه المفاهيم العلمية التي تستدعي إعمال العقل في مختلف مراحل التعليم، إلا أن الطريق ما يزال شاقاً

وطويلاً في تأكيدها والالتزام بها، مما يتطلب إعداد المعلم / الأستاذ لتطبيقها، واهتمام عمليات التقويم والامتحانات باختبارها.

ومن خلال هذا التأكيد على أنماط التفكير المرتبط بالمعلومات، يسهم التعليم إسهاماً أساسياً في تكوين المناعة ضد السلسلة العقلية المؤدية إلى عمليات الإرهاب الست التي أشرنا إليها، بل في التصدي لأصحابها ومروجيها.

بعض القضايا الفرعية:

يمكن تلخيص بعض الأمور الفرعية والجزئية في مقاومة تلك السلسلة الذهنية فيما يلي:

١ ــ تشير الخبرة إلى قدر من العزلة، وعدم التجدد في كثير من الكليات الإقليمية، ومن ثم كان من الضروري التعاون بينها وبين الجامعات وتبادل الأساتذة وتنظيم اللقاءات مع قيادات المجتمع الفكرية والعلمية والثقافية، فضلاً عن الاهتمام بالأنشطة الثقافية والفنية والعلمية، التي يشارك فيها قيادات تلك الكليات والجامعات، والتي تعتبر من الأمور التي تستحق التفكير والتنظيم.

٢ ــ العمل على زيادة المناسبات لتنظيم المسابقات وصور التنافس العلمي والأدبي والرياضي والفني والصحافي بين المدارس والكليات والجامعات.

٣ ــ الاهتمام بتنظيم الزيارات الميدانية لمختلف المشروعات الإنتاجية والخدمية والسياحية في داخل المحافظة أو في خارجها؛ مما يجعل الطلاب على دراية بما يتحقق على أرض الوطن من جهود للتنمية والتقدم والعمران، هذا فضلاً عن زيارة المعالم الأثرية لمختلف الحضارات.

٤ ــ فتح أبواب المكتبات الجامعية ليلاً لتمكين الطلاب من الاستفادة منها، حيث إن إتاحتها لهم نهاراً تظل محدودة القيمة؛ لانشغال معظمهم بجداول الدراسة المقررة.

٥ ــ التوسع في الاستفادة من المؤسسات المدرسية والجامعية في فترة العطلة الصيفية، سواء في أنشطة علمية أو اجتماعية أو ترويحية.

٦ ــ الاهتمام بنظام الأسرة والريادة في المدارس والجامعات، وما تقوم به الأسرة من أنشطة خاصة وأنشطة عامة لخدمة البيئة المدرسية أو الجامعية.

٧ ــ اقتراح بجعل مادة تاريخ الأديان مادة من مواد التعليم الجامعي، إذ الواضح أن ثمة عدم معرفة صحيحة بهذا الموضوع، بل إن ما لدى معظم الطلاب يمثل أفكاراً مغلوطة أو مبتسرة ناقصة. ولعل معظمهم أيضاً لا يدرك تنوع الاجتهادات وأحكام القضاء قديماً وحديثاً في فقه الأديان.

٨ ــ التنفيذ السخي لتزويد مكتبات الطلاب في الجامعات بالصحف اليومية والمجلات الأسبوعية الثقافية.

٩ ــ إيلاء عناية خاصة بالتربية والتوعية السياسية، وما يجري في المجتمع من أحداث داخلية وخارجية، من خلال أنشطة اتحاد الطلاب. هذا فضلاً عن السماح للطلاب بممارسة النشاط السياسي داخل حرم الجامعة.

١٠ ــ التشجيع على إصدار صحائف الحائط، وتكوين جماعات الصحافة في المدارس والجامعات، التي يعبر فيها الطلاب عن آرائهم واهتماماتهم الثقافية والعلمية والسياسية.

١١ ــ مما لا شك فيه أن المعلم بالنسبة للتعليم ما قبل الجامعي يمثل الطاقة المحركة والقصوى في مجمل أهداف العملية التعليمية وأنشطتها. ومن ثم تجيء الأهمية القصوى لاختيار الملتحقين بكليات التربية، واستبعاد العناصر المتزمتة من الطلاب (الذين يرون التصوير الفوتوغرافي ومشاهدة التلفزيون والاستماع إلى الموسيقى، أو لبس الزي الرياضي أو سماع صوت المرأة محرمات وعورات)، لأن ذلك من بين المطالب والمهارات التربوية في تعليم الطلاب في المدارس.

ويقتضي ذلك أيضاً الحرص على اختيار قيادات الكليات والجامعات من أصحاب العقول النيرة والقدرات الإدارية الحكيمة والرؤية الثاقبة.

الكتب المتطرفة:

تصدر كتب ذات توجهات متطرفة لا تخضع للعقل ولا للأوضاع الاجتماعية السائدة، ولا حتى صحيح الدين، تدعو إلى تصورات وتهويمات أسطورية، كما تدعو إلى عدم إعمال العقل والخضوع لعالم السحر والشعوذة. كما أن بعضها ينكر قيمة سعي الإنسان وعمله، ويتصدى للتهوين من إنسانية المرأة ومكانتها ومشاركتها في جهود التنمية، كما يشوه بعض العلاقات الاجتماعية.

وتمثل هذه الكتب وما بها من آراء وقوداً للتطرف وكراهية المجتمع، ومن ثم كان من الضروري ألا تتسرب هذه الكتب إلى المكتبات في المدارس أو الجامعات، خصوصاً أن بعضها لا يحمل رقم الإيداع في دار الكتب.

كذلك من الضروري مواجهة هذه الكتب بإصدار كتب تصحح المفاهيم والرؤية والمعلومة، كما يجب تنقية بعض الكتب المدرسية، مما بها من مفاهيم غير علمية مما قد يتسرب إليها بصورة ضمنية أو صريحة من تلك الأفكار الخاطئة.

تلك هي بعض الخواطر التي يمكن من خلال التأكيد عليها الإسهام الفعال لنظام التعليم في تكوين المناعة ضد سلاسل الذهنية المغلقة، التي قد تكون حاضنة وممهدة لمختلف صور الإرهاب. بيد أن قوى المجتمع الأخرى عليها أن تراجع مضامينها ووسائلها لكي تعزز التعليم، كما يسعى التعليم إلى تعزيزها.

ومن أهم تلك القوى ما يتمثل في التنشئة الأسرية والتوعية الوالدية، وأجهزة الإعلام ومؤسسات الثقافة والمؤسسات الدينية، ومختلف مؤسسات المجتمع المدني.

ـ كتب القراءة العربية والتفكير العلمي:

كشف مدى إمكانية مساهمة كتب القراءة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في تدعيم سلوك التفكير العلمي بين تحليل المضمون والتحليل اللغوي

نخلة وهبة

يهمني أن أنبّه في مستهل حديثي إلى أن ما سأعرضه الآن ليس مرافعة لصالح تقنيات تحليل المضمون أو التحليل اللغوي ولا هو بحث في ماهية وخطوات هذه

التقنيات. إنه دراسة أولية تحضيرية تعرض الفرضيات الأساسية التي يمكن أن تستخدم من أجل بناء شبكة تحليل نستطيع بواسطتها كشف مدى مساهمة كتب القراءة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في تدعيم سلوك التفكير العلمي، كما تعرض الصيغة الأولية لشبكة التحليل التي يمكن أن توصلنا إلى ذلك. وقولي: إنها دراسة أولية تحضيرية، يعني: أنها تشكل التصميم الموسع لدراسة أكثر عمقاً ودقة، وهذا ما يفسر غياب التبريرات والتحققات عند طرح الفرضيات.

المقصود بالتفكير العلمي هنا، العملية العقلية التي بواسطتها نقيم علاقات جديدة أو نكتشف علاقات قائمة أصلاً بين عدد من المعطيات (اثنين على الأقل) الفكرية أو الطبيعية المجردة أو الحسية بشكل موضوعي متماسك وغير متناقض وواضح ودقيق ومتجرد من المصلحة والذاتية، وذلك إما عن طريق المنطق الشكلي أو عن طريق الملاحظة والتجربة الأمبيريقية التي تتوسل جميعاً أما الإستنتاج وإما الاستقراء عن استثمار البراهين والحجج والوقائع والقياسات والقوانين والمسلمات والبديهيات والمقارنات، إما منفردة أو مجتمعة، والتفكير العلمي بهذا المعنى لا يمكن أن يكون معرفة فقط ولا تدريباً لحظوياً وحسب، بل قيمته تعتنق وتدخل في بنية الشخصية للتمظهر في مختلف أنماط السلوك المدرسية منها واليومية الحياتية الباقية.

أما تدعيم التفكير العلمي بواسطة كتاب القراءة العربية فيتم غالباً، كما هي الحال بالنسبة لسائر أنواع التشريب والترسيخ التي يقوم بها الكتاب المدرسي، بشكل ضمني وغير مباشر:

أ ــ عبر خلق جو قيمي يتنفسه التلميذ ويتفاعل داخل طوال فترة استخدامه.

ب ــ عبر جدلية التثمين (VALORISATION) والتبخيس (DEPRECIATION) للسلوكات التي يصفها.

ج ــ عبر اللغة التي يستخدمها الكتاب ويوظفها لنقل المعرفة.

وهكذا وبعد أن عرفنا تحديد التفكير العلمي من جهة والوسائط التي يتوسلها الكتاب المدرسي في عمليتي التشريب والترسيخ من جهة أخرى، بات من الممكن

استخراج المعايير التي تسمح لنا بالحكم على مدى مساهمة الكتاب المدرسي في تدعيم سلوك التفكير العلمي وذلك انطلاقاً من تعريف التفكير العلمي الذي أوردناه سابقاً. وهذه المعايير هي في النهاية الصفات التي تلتصق عادة بالسلوك العلمي أي: الموضوعية، التجرد، الربط، التماسك، عدم التناقض، الدقة. كما بات من الممكن استخراج المؤشرات التي تدلنا على وجود أو عدم وجود هذه الصفات في نصوص الكتاب المدرسي، وذلك انطلاقاً من الوسائط التي يستخدمها الكتاب في عمليتي التشريب والترسيخ. وهذه المؤشرات هي:

أ ــ المواقف والقيم المتعلقة بالعلم.

ب ــ المواقف والقيم المتعلقة بالصحة والخطأ.

ج ــ المواقف والقيم المتعلقة بالعلمية.

د ــ وسائل التفكير العلمي المختلفة والمواقف منها.

هـ ــ الصيغ اللغوية التي تفترض أو تنفي صفات التفكير العلمي.

ويمكن لهذه المؤشرات أن تكون إيجابية إذا ما كا نت تشجع على اعتناق صفات التفكير العلمي أو تطرح خيارات أو صيغ لغوية أو تلزم بتبني تلك الصفات، أما تلك المؤشرات السلبية التي تفعل نقيض ما تفعله المؤشرات الإيجابية.

يبقى أن نعرف كيف يمكننا أن نقرر فيما إذا كان الكتاب المدرسي موضوع التحليل يساهم في تدعيم سلوك التفكير العلمي أم على العكس يعيق هذا السلوك. إننا نعتبر الكتاب المدرسي مدعّماً للتدريب على التفكير العلمي إذاما كان مجموع تكرار المؤشرات الإيحابية مقسوماً على مجموع تكرارات المؤشرات الإيجابية والسلبية معاً أكثبر من ٠,٦٧ أي:

$$\frac{\text{مجموع تكرارات المؤشرات الإيجابية}}{\text{مجموع تكرار المؤشرات الإيجابية + مجموع تكرار المؤشرات السلبية}} \geq ٠,٦٧$$

وذلك انطلاقاً من طبيعة وظيفة مبدأ التكرار نفسه داخل نظرية التعلم، هذه الوظيفة التي تعتبر تكرار المعلومة يساهم في تركيزها في ذهن المتعلم (دون أن يعني ذلك أن هذا المبدأ هو المبدأ الوحيد الذي يجب اعتماده في علميات التعلم والتعليم). من هنا فإن اختيارنا لعتبة ٠,٦٧ يعني إقرارنا أن تكرار المؤشرات الإيجابية يجب أن يكون ضعف تكرار المؤشرات السلبية على الأقل (أي بنسبة ٢ من ٣) لكي تبرز المؤشرات الإيجابية بوضوح ويستطيع تكرارها من ثم أن يترك أثراً في ذهن المتعلم.

أما فيما يتعلق بكيفية استخراج تلك المؤشرات من نصوص الكتاب المدرسي فقد اعتمدت هذه الدراسة تقنية تحليل المضمون مدعومة بتقنية التحليل اللغوي. وليس في نيتي، في هذه الدراسة، أن أخصص أي مكان للدفاع عن اختياري لتقنية (تحليل المضمون) وعن فعاليتها في استخراج المواقف والقيم المتضمنة في النصوص. فالنقاش حول هذا الموضوع لا يمكن حسمه الآن، خاصة أنه كان موضع جدل طويل بين أخصائيي تقنيات التحليل المختلفة ولم يبت أمره حتى الساعة. إنني أكتفي بالإشارة إلى أنني قد اخترت هذه التقنية دون الادعاء أنها الأكمل، بل ربما الأنسب.

تجربة في التأليف المدرسي:

عبد المجيد عطية

لقد قمت بمعية إخوان من المدرسين بتأليف عدة كتب مدرسية تهمّ اللغة العربية من حيث القراءة والمطالعة ودراسة النص والنحو والصرف والرسم.

ويسرني أن أصف هذه التجارب التي قمنا بها، وأن أذكر المبادئ التربوية التي اعتمدناها، والصعوبات التي واجهناها، والحلول التي وقع عليها الاختيار.

١ ــ أهمية التأليف المدرسي في نظامنا التعليمي:

يكتسب التأليف المدرسي كل الأهمية في نظر المدرس الذي لا يرى إمكانية التدريس دونه. فيفرض شراء الكتاب وكذلك في نظر التلميذ الذي يطالب أباه بشرائه وفي نظر الولي الذي يضحي بمداخيله الضعيفة لاقتنائه، ومن ثم في نظر وزارة التربية التي تعيّن له برنامجاً مدققاً وتشدد في مراقبته قبل الترخيص باستعماله.

ولعل لهذه الأهمية جذوراً عميقة ترتبط بتقديس الكتاب منذ القديم وبتقدير كل ما هو مطبوع.

وأدّت إجبارية استعمال الكتاب المدرسي إلى انتشاره ووحدة استعماله على المستوى الوطني في كثير من الأحيان، فترى تلاميذ سنة ما يتعلمون الكتاب نفسه ويدرسون النصوص نفسها و المحاورنفسها في الوقت نفسه. وأصبحت بذلك المعلومات المقدمة للتلاميذ واحدة فكأن المبتغى من كل هذا تحقيق توحيد قاعدي ينطبع به جميع المتعلمين.

وينتج عن هذا الحرص على التوحيد ــ ونحن كما قال زكي مبارك أمة مسلمة تميل إلى التوحيد في كل شيء ــ تقيّد بالبرامج والتعليمات الرسمية قد ينتهي إلى تجميد التعليم وقتل روح المبادرة والابتكار والتنويع، كما نخشى أن يقتصر التعليم على التلقين وأن يهمل جانب التكوين وأكثر من هذا أن يقع الاستغناء عن الكتاب الثقافي.

فبدل أن ينفتح التعليم على العالم بمختلف الوسائل التي من بينها الكتاب يبقى وسيلة تلقين تهيء للنجاح في الامتحان والحصول على الشهادة.

٢ ــ الاختيارات عند التأليف:

أ ــ النصوص: بالنسبة للنصوص المدروسة راعينا القيمة الأدبية التي تضمن تهذيب الذوق وكذلك حرصنا على أن تكون النصوص مشوقة مغذية للفكر ودافعة إياه إلى القيام بالعمليات الفكرية من تصور وفهم ومقارنة وانتباه وتحليل وتأليف.

ولدعم الشخصية التونسية في الناشئة رأينا أن تكون نسبة هامة من النصوص (حوالي ٤٠%) من إنتاج تونسي دون إخلال بالقيمة الأدبية وبعنصر التشويق ولاحظنا أثناء انتقائنا النصوص أن العربية بقدر ما تتوفر فيها المؤلفات ذات الصبغة الاجتماعية والتاريخية بقدر ما تقلّ المؤلفات ذات المحتوى الحضاري العصري والعلمي والتكنولوجي ــ فمن الصعب أن تجد فيها نصوصاً أدبية تتحدث عن الميكانيك والطيران وغزو الفضاء والإعلامية مثلاً ــ وللتغلب على هذه الصعوبة التجأنا إلى تعريب بعض النصوص لإثراء اللغة وللحفاظ على المستوى التثقيفي للكتب المؤلفة.

وفي شرح المفردات اجتنبنا تماماً تعويض مفردة بأخرى إذ كما يقول ثعلب (لا ترادف في اللغة) وهدفنا من ذلك تعويد التلاميذ على الدقة في الفهم والتعبير واجتناب الأمور التقريبية التي تضر بالتكوين الفكري.

وراعينا كذلك خصوصية اللغة العربية التي هي لغة اشتقاق لا لغة تركيب فرجعنا عند الشرح للأصل الثلاثي وأحياناً حتى الثنائي للتعرّف على المعنى القاعدي وما انبثق عنه من معان فرعية وبهذا يتعوّد الدارس اكتشاف القرابة بين عائلات الكلمات ويعرف مدلولاتها بدقة.

وأردنا من التمارين والأسئلة المتنوعة أن تنمّي الروح النقدية وتدرب على العمق في الفهم وأن تعتني على حد السواء بملكتي التحليل والتأليف حتى يكون التكوين الفكري متوازناً.

وحرصاً على التجديد واجتناباً للتحجّر والرتابة رأينا أن نغيّر النصوص المدروسة من حين لآخر وأنجزنا ذلك في اختيار نصوص المطالعة والدراسة بالسنتين الخامسة والسادسة ابتدائي رغم ما لاحظنا من ميل المدرسين إلى المحافظة ونفورهم من التغيير الذي يفرض عليهم إعادة المذكرات.

كما وقعت من بعض الأساتذة ردود فعل ضد الإكثار من النصوص التونسية التي تكون في نظرهم على حساب المستوى الأدبي لهذه النصوص ورأى بعض الزملاء أن في ذلك تعصباً مفرطاً لتونس ولأدبها حلى حساب بلدان عربية أخرى ذات إنتاج أغزر. وقامت زوبعة ضد ورود كلمتي (البرْويطة) و(البلوزة) في أحد النصوص وذهب البعض إلى أن في ذلك تنكراً للعربية ونصرة للعامية.

ب ــ القواعد: سواء في النحو أو في الصرف أو في الرسم وجهنا اهتماماً للمعنى والوظيفة أكثر من اهتمامنا بالشكل ولاحظنا أن التلاميذ يفهمون جيداً أهمية وظيفة الكلمة إذ يساعدهم ذلك على الفهم الدقيق للنص. وهكذا توصلنا إلى تيسير القواعد والاكتفاء بالقليل اللازم منها وقديماً قالوا: (النحوفي الكلام كالملح في الطعام).

٣ ــ الاستنتاجات:

ماذا يمكن أن نستنتج من هذا الوصف السريع لتجربة في التأليف المدرسي:

أ ــ لا بد أن يعود الكتاب المدرسي إلى مكانته كمدخل للكتاب الثقافي لا أن يأخذ مكانه ويبقى وحده.

ب ــ لا بد من الانطلاق بواسطة الكتاب المدرسي من مرحلة الفهم والتحليل إلى مرحلة التركيب والإنشاء.

ج ــ لا بد من العناية باختيار المفردات وتحديد مدلولاتها بكل دقة واجتناب كل لبس وغموض.

وهكذا يصبح المؤلف المدرسي أداة تثقيف وتكوين بدل أن يبقى أداة تلقين وتعليم فحسب، فلا فائدة في قضاء سنوات بالمدرسة لحذق وسائل التثقيف إذا لم تستغل فيما بعد، ولم يستفد منها التلميذ للدخول في عالم الثقافة الرحب.

ولهذا ينبغي أن يشعر التلميذ والمدرس والولي والوزارة بخطر الاقتصار على التأليف المدرسي، ولا بد أن يعودوا به إلى مكانته وإلى هدفه الأصلي وهو التمكن من مطالعة المؤلفات الثقافية.

ولتحقيق هذا الهدف يستحسن الاستقاء مباشرة من المؤلفات الثقافية لاختيار نصوص يتم شرحها قصد الترغيب في مطالعة المؤلف كاملاً على أن تتغير هذه النصوص من سنة إلى أخرى ولا يتطلب هذا الواقع سوى إنشاء مكتبة بكل مدرسة بها نسخ متعددة من كل عنوان. وإذا ما عاد التأليف المدرسي إلى مكانته الأصلية أمكن للتأليف الثقافي أن يزدهر ويلاقي إقبالاً من قبل المؤلف والناشر والقارئ.

مواقف الفتيان والفتيات من الكتاب المدرسي:

كتاب القراءة باعتباره شاهداً عليها

حسناء الحمزاوي

التقديم:

يعد الكتاب المدرسي، وكتاب القراءة بصفة أدق من أهم الوسائل لتثبيت المعلومات، في سياق العملية التعليمية بمدارسنا الابتدائية. إنه إحدى الركائز الأساسية لتلقين الأطفال الوجه الصامت من اللغة.

ترى مؤلف الكتاب المدرسي، يجهد نفسه لضبط أهدافه، مستنيراً في ذلك بالتعليمات التي تتصدر البرامج الرسمية باعتبارها المعيار لنجاعة التعليم. لا شك أن المؤلف يراعي بعض المعطيات الرسمية الواضحة والخفية، ثم ينقمص شخصية الطفل، فيصوغ كتاباً يتوقع، أو قل يتمنى أن يكون مناسباً للأطفال، متأكداً من أنهم سيستفيدون منه، ما داموا مكرهين على استعماله.

ولا يخفى على أحد، ما للكتاب المدرسي من عميق الأثر في مستوى الشعور وفي مستوى اللاشعور، في صقل مواهب الجيل الصاعد وتكوين شخصيتهم.

إنه لمن الاستخفاف بمصالح أطفالنا أن لا يوضع الكتاب المدرسي تحت محك التجربة قبل وضعه بين أيدي المنتفعين به، وأن لا يقع تقييمه من حين لآخر حتى نتأكد من استجابته لرغبات التلاميذ وطموحاتهم، فنتفادى بهذا العمل العلمي، تعميق الهوة التي نشاهدها حالياً بين المدرسة والبيئة العائلية، والمدرسة والوسط الاجتماعي بصفة أشمل، هذا الوسط الذي غذته محاصيل السوق الصناعية والتقنية. ولعله من البديهي التذكير بأن العملية التربوية عملية تخضع للتجربة والتقييم على ضوء منهجية مضبوطة ولم تبق عملية رتيبة تقتصر على نقل المعلومات.

إن التربية مطالبة اليوم، وأكثر من أي وقت خلا، بتطوير ملكات الطفل الذهنية، والوجدانية والاجتماعية لتجعل منه إنساناً مبدعاً خلاقاً.

لذا وجب علينا إشراكه في أخذ القرار المتعلق بمصيره فنعوّده على الاضطلاع بالمسؤوليات منذ مرحلة التعليم الابتدائي.

وانطلاقاً من هذا المبدأ رأينا من المفيد الإصغاء إلى الأطفال لتبليغ صوتهم في أمر الكتاب المدرسي. وفضلنا تمكينهم من تقييم تجريبي له، خلافاً لما جرت عليه سنّة تقييم الكتب المدرسية التي تعنى بالمضمون، أو الإخراج إلخ..

هدفنا من هذه الطريقة في العمل هو التأكيد على العامل النفساني الوجداني في علاقة الطفل بالكتاب المدرسي، وهي لعمري أصعب معادلة تستوجب مهارة كبيرة من طرف المؤلف ومعرفة دقيقة لنفسية الطفل خلال مراحل حياته المختلفة.

رأينا من المفيد الاستناد إلى منهجية تباينية لاختبار الإشكالية الآتية: إنّ توافر وسائل التعليم والتثقيف العصرية التي اكتسحت السوق المحلية، وسيطر جانب منها على أهم جوانب حياتنا اليومية، قد تؤثر على رؤية الطفل للكتاب المدرسي، وخاصة منها كتاب القراءة. فإن ما تقدمه الوسائل السميعة والبصرية، والإعلامية من إمكانيات لربح الوقت، وفرص (لاختزال) المجهودات في اقتناء المعرفة، لمن شأنه أن يزهد الطفل في كتاب القراءة. ومن المرجح أن يطالب بالإسراع بتعويضه بوسائل تعليمية عصرية.

وافترضنا أن يكون تعاطف البنات أشد من تعاطف الأولاد مع كتاب القراءة لما يعرف عنهن من سرعة في حذق القراءة، ورغبة في اقتناءالمعرفة لمزاحمة الذكوروفرض أنفسهن في بيئة عائلية لا تخفي تفضيلها الذكر على الأنثى من منطلق تركيبية ذهنية أبوية.

ولاختبار مدى وجاهة هذه الفرضية انطلقنا من بحث ميداني يهدف إلى الاطلاع على مواقف البنات والأولاد من الكتب المدرسية. وأولينا كتاب القراءة عناصة خاصة، فأجرينا استمارة. ولكن قبل تقديم نتائج هذه التجربة المتواضعة يحسن بنا التعرّض إلى بعض مشاكل الأطفال لكتاب القراءة من تقديم بعض المقترحات التي من شأنها أن تحسّن التأليف المدرسي إذا ما أخذت بعين الاعتبار.

قضية تقييم الكتاب المدرسي:

يخضع الكتاب المدرسي إلى فلسفة تعليمية متكاملة تندرج ضمن تصور شامل للتعليم والتكوين المراد إعطاؤهما للتلاميذ.

وإذا اتفقنا على تحديد مفهوم الكتاب المدرسي بكونه الأداة، والوسيلة التي تترجم السياسة التعليمية إلى أهداف نوعية، أدركنا مدى حرص صانع هذا الكتاب على محاباة البرامج الرسمية التي تعتبر العمود الفقري للعملية التعليمية، فتقدم في صورة مصغرة، في الكتاب المدرسي، حسب طريقة تربوية يرتئيها المؤلف، ثم يشفع محتوى الدرس بتمارين يتصور أنها ستختبر مدى فهم الطفل للنص. ومن هذا المنظار يمكن القول بأن عملية وضع الكتاب المدرسي تعتمد أساساً حدس المؤلف، ومقدار وعيه بحاجات الطفل وقدراته الذهنية، فيقدم له محتوى يتصور أنه سيفيده. ويتلقى الطفل الكتاب المدرسي مكرهاً لا مخيراً، ولو استشير في الأمر لباغت مؤلفه ــ في كثير من الحالات ــ برفض أثره جملة أو تفصيلاً ــ وقد يفصح بعض التلاميذ عن هذه المواقف الرافضة للكتاب المدرسي بسلوك غير مباشر يستفز المربي، ويتمثل في التشويش زمن الدرس أو عدم القيام بالفروض المدرسية المطلوبة منه. ويتخلص المربي من هذه الوضعية بصبّ وابل غضبه على الطفل وعلى تقصيره في الاستفادة من عمله وينعته بالغباوة. ولو تثبّت في الأمر لوجد كثيراً من حالات النفور من التعليم مردها الكتاب المدرسي الذي لا يحسن شد انتباه الطفل والاستجابة لما ينتظره من حلول وأجوبة عن كل الأسئلة التي تخامر ذهنه.

غير أن هذا الأمر يستوجب القيام بأبحاث ميدانية معمقة من شأنها أن تبرز مدى مسؤولية التأليف المدرسي في عزوف بعض الدارسين عن الدراسة.

ويصبح من التكرار الممل التذكير بضرورة إخضاع الكتاب المدرسي إلى عملية تجريبية دقيقة تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد النفسية والاجتماعية والبيئية للأطفال.

ويحتم تجاوز النظرة الضيّقة للتعليم ــ التي تعتبر التلميذ مجرد متلقٍّ لآليات التعليم ــ القيام بدراسة تحدد ملامح الأطفال العقلية، وميولهم الفطرية، بالقياس لأعمارهم

الزمنية، ومستويات تطورهم الذهنية، فيخضع الكتاب لحاجاتهم النفسية الحقيقية، ينشط لديهم قابلية التعليم، وينمّي فيهم الزّاد المعرفي مما يطور لديهم قدرات الخلق والإبداع.

لذا يكون من المفيد إدراج منهجية تقييم الكتاب المدرسي في عملية ثلاثية الاتجاه. بحيث ينظر إليه من ناحية المضمون، وفي مستوى الإخراج والإعداد المادي، ولكن أيضاً وبصفة جدية من وجهة نظر المستفيدين منه.

مميزات كتاب القراءة:

إن العلاقة التي تربط الطفل بالقراءة علاقة وجدانية نفسية حركية. فالقراءة هي الجانب الصامت اللغوي، الذي يمكن من التعبير عن الأفكار والأحاسيس والشعور.

يمكننا تحديد مفهوم كتاب القراءة بصفة إجمالية وعاجلة بأنه أداة لترسيخ آلية من أهم آليات المعرفة ألا وهي القراءة، هذه التي بفضلها يتمكن الطفل من تثبيت وتدعيم تعليمه ومن اقتناء المعرفة بمختلف أوجهها.

إن لكتاب القراءة مزايا أخرى وأنه يخول للطفل القيام بعمليات إسقاطية تمكنه من التغلب على بعض مشاكله النفسية بفضل الحلول الإيجابية التي يوحى بها إليه.

هذا ويفتح كتاب القراءة آفاق الطفل المعرفية ويربي فيه الحس الاجتماعي فيسهم إلى حد بعيد في تطوير نظامه الوجداني. ولمختلف هذه الاعتبارات نستطيع الجزم بأنه يساهم إلى حد بعيد في تركيز شخصية الطفل، لذا تحتم أن يكون هذا الكتاب متماشياً ومستوى فهم الأطفال مستجيباً لمستلزمات نفسيتهم، ومشاكلهم في نطاق ظروفهم الاجتماعية.

ولكن كيف الاهتداء إلى معرفة ما يناسب ميول الأطفال وطموحاتهم؟ كيف السبيل إلى الاطلاع على مدى اهتمامهم بكتب القراءة أو مدى رغبتهم في تعويضها بأدوات جديدة؟

للإجابة على هذه الأسئلة وغيرها رأينا من الضروري فسح المجال للتلاميذ وتوفير المناسبة لهم للإدلاء برأيهم حتى نستكشف كنه العلاقة التي تربطهم بالكتاب المدرسي عموماً، وكتاب القراءة بصفة أخص.

البحث الميداني:

تتألف العينة التجريبية من (١٠٢) تلميذاً (٤٦ تلميذة و٥٦ تلميذاً) يزاولون تعليمهم بالمدرسة الابتدائية. منهم ٣٥ تلميذاً بالرابعة، و٣٤ بالخامسة و٣٣ بالسادسة تتراوح أعمارهم بين ٨ و١٢ سنة.

إن الغاية من اختيار تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الابتدائي مزدوجة:

ـ ربح الوقت الذي يوفره إجراء استمارة كتابية جماعية مع الحصول على أجوبة فردية تمكن كل تلميذ من الإدلاء برأيه بصراحة ـ نسبية لا محالة ـ دونما خشية من انتقاد المعلم أو حتى المختبر، كما هو الشأن في حالة الاستمارة الفردية الشفاهية.

ـ ممارسة تلاميذه هذه المرحلة العمرية والتعليمية للكتاب المدرسي، وبالتالي مقدرتهم على النظر في المعدات المدرسية وإبداء الرأي في شأنها.

يجري البحث في مستوى أطفال ينتمون إلى عائلات ذات دخل محترم جداً لأوليائهم مستوى ثقافي فوق المتوسط أو الجامعي ولهذا الاختيار مبرراته: إن أبناء هذه الطبقة الاجتماعية أوسع (آفاقاً ثقافية) من أبناء الطبقات المعوزة اقتصادياً وثقافياً، فلا غرابة أن يقترحوا وربما يطالبوا بتعويض الكتاب المدرسي بأجهزة تقنية أو إلكترونية تتوافر لمعظمهم في البيئة العائلية. فالمعدات الثقافية التي من المفروض أن يوفرها لهم أولياؤهم تضخم الزاد المعرفي لديهم وتجعلهم أكثر انتقاداً للكتاب المدرسي، وربما أشد حرصاً على تعويضه بكتب من نوع آخر أو بأدوات تعليمية أخرى.

والمزية الأخرى لهذا الاختيار أنه سيمكننا من اختبار الفرضية في أسرع وقت نظراً لملامح العينة البشرية التي وصفناها.

تتركب الاستمارة من أسئلة مختلفة منها المفتوحة، تحثّ الأطفال على الإجابة التلقائية قدر الإمكان وأخرى مغلقة أضيف إليها سؤال ثانوي يطالب الأطفال بتعليل جوابهم كل مرة مما يبعث الطفل على إعمال الفكر وربما تعديل الإجابة العفوية.

وقد حظي كتاب القراءة بعناية خاصة لما له من أبعاد نفسية ووجدانية فاعلة في تدعيم شخصية الطفل، ولما يمتاز به من تأثير شعوري مباشر وآخر غير مباشر.

أما البعد المباشر فيتمثل في الجانب التعليمي (الأداتي) لأن القراءة أداة إيصال التعليم، وتوسيع المعرفة فهي تتكفل بالإشباع اللغوي لدى التلميذ عن طريق تزويده بالمفردات المتنوعة مع تركيز تركيبيته.

ويسهم المنطق الذي تنطوي عليه كل لغة في تدعيم التطور المنطقي لدى الطفل بمده بالألفاظ والتراكيب التي تخوّل له التعبير عن العمليات المنطقية المجردة. وأصبح من المؤكد إدماج الذكاء مع اللغة في وحدة متكاملة يسميها الاختصاصيون في علم نفس الطفل بالتطور الذهني.

أما البعد غير الشعوري الذي تنطوي عليه اللغة المقروءة فإنه يسهم في تدعيم الاتزان الوجداني لدى الطفل بفضل ما يقدمه له من حلول للمشاكل النفسية التي ربما تعترض سبيله في الحياة.

كما تسهم نصوص القراءة في تطوير الخيال عند الطفل.

تحتوي الاستمارة التي أجريت على أسئلة تهم موقف التلاميذ من الكتاب المدرسي بصفة عامة، وكتاب القراءة بصفة خاصة.

لنتأكد من صدق الاختيار الأول للكتاب المذكور من طرف الأولاد بصفة تلقائية ــ وهو ما يمكن اعتباره اختياراً عميقاً صادقاً للكتاب الفائز بالرتبة الأولى ــ قدمت للأطفال قائمة الكتب المدرسية التي يستعملونها في القسم وطلب منهم ترتيبها حسب اختيارهم لها، وما تحظى به من استحسان لديهم. ومن الملاحظ أنه بدا لبعض الأطفال أن السؤال الثاني ما هو إلا تكرار لما ورد في السؤال الأول غير أن الفرق بينهما يكمن في أن السؤال الأول يترك الطفل حراً بينما الثاني يوحي إليه وربما يوجه جوابه.

وبعد محاولة استجلاء العلاقة التي تربط التلاميذ بكتاب القراءة حرصنا على الاطلاع على مدى تشبثهم بالكتاب الذي بين أيديهم، أو رغبتهم في تعويضه. وفي الختام طلبنا من الأطفال مدنا بتصوراتهم لما يحسن أن يكون عليه كتاب القراءة في المستقبل.

وروعيت عند استثمار الأجوبة الوضعيات الثلاث الأولى التي ورد عليها الكتاب حتى نبرز أهمية الكتاب الذي وقع ترتيبه الأول بالقياس لغيره.

نتائج الاستمارة:

أسفرت هذه الاستمارة الأولية على النتائج الآتية: إذا تأملنا ردود الفعل التلقائية لمجموع أطفال العينة بالنسبة للكتاب المفضل لديهم وجدنا كتاب القراءة يحتل المرتبة الأولى دون منازع، بالنسبة للفتيات والفتيان على حد سواء بنسبة ٣٥% من مجموعة أصوات العينة التجريبية.

واحتل كتاب الحساب المرتبة الثانية بنسبة ٢٩% من الأصوات.

أما كتاب الإيقاظ الذي احتل المرتبة الثالثة فإنه لم يحرز إلا على ١٠% فقط من الأصوات، وحريّ بنا أن نتساءل ما إذا لم يكن ضارب الإنشاء، ثم الترفيع من ضارب الحساب حتى كاد يصبح المحدد للنجاح في اجتياز عقبة مناظرة الدخول للتعليم الثانوي، الدافع لهذه الاختيارات. في رأيي تعتبر الرتبة الثالثة التي تحصل عليها الإيقاظ العلمي مؤشراً آخر لما لهذه المواد المدرجة في مناظرة الدخول للثانوي من تأثير على الاختيارات (التلقائية) للأطفال.

ومن الملاحظة أن من أبرز ما ورد من التعاليل لاختيار كتاب القراءة قول أحد التلاميذ أنه (يحسّن الإنشاء) كما قال آخر (يرفع مستوانا في التعبير) وقالت إحدى الفتيات إن كتاب القراءة (يدربني على الكلام والتعابير والأفكار)

أما تبريرهم لاختيار كتاب الحساب فكان يفصح عما لهذه المادة من تأثير في النجاح المدرسي. قال أحدهم (لأن الحساب مفيد جداً في المستقبل) وقال أحد أطفال السنة الخامسة (لأنني لو لم أنجح فذلك بعدم قراءة الحساب) هذا واهتدى غيره إلى أن الحساب (يروض الفكر) وقالت فتاة إنه (ينمي مواهبنا بالعلم) وأضاف آخر أن (الحساب يشمل كل التفكير).

ولم يحظ كتاب الإيقاظ إلا بتبريرات مقتضبة. قالت فتاة إن (فيه علوم طبيعية وتجارب) وقال تلميذ آخر: إنه (يزودنا بالمعلومات) أو (إن فيه تجارب علمية).

وحرصت على التأكد من الاختيار التلقائي للكتب الثلاثة الأولى فاقترحت على الأطفال قائمة للكتب المدرسية التي يستعملونها عادة في القسم وطلبت منهم ترتيبها حسب

اختيارهم لها مع تعليل ذلك. وإليكم قائمة الكتب التي وردت كما يلي: (كتاب الوسط الجغرافي ــ كتاب المطالعة ــ كتاب الأشغال اليدوية ــ كتاب النحو ــ كتاب القراءة ــ كتاب الصرف ــ كتاب الحساب ــ كتاب الإيقاظ).

اتضح من الجدول الذي يضبط أجوبة تلاميذ العينة التجريبية أن الحساب فاز بالمرتبة الأولى بنسبة ٣٤% بينما لم يحتل كتاب القراءة الصدارة إلا بنسبة ٢٩% من الحالات.

واحتل كتاب المطالعة المرتبة الثالثة بنسبة ١٨% من الأصوات، ونال هذه الحظوة بفضل الاختيار المكثف للفتيات له. من ذلك أنه احتل الصدارة إطلاقاً في هذه المجموعة بينما لم يختره إلا أربعة تلاميذ من السنة الرابعة وواحد فقط من الخامسة ولم يرد في المراتب الأولى من اختيارات فتيان السادسة. وحتى الذين خصّوه بالذكر فلم يتجاوز عددهم الثلاثة، ووضعوه في المرتبة الثالثة من اختياراتهم، بينما خصّ بالمرتبة الأولى من طرف قرابة نصف مجموعة الفتيات في السنة نفسها. ولاحظنا كذلك تبايناً في ترتيب الفتيات والفتيان لكتاب الحساب ولكنه لم يكن بالحدة نفسها إذ ورد في المرتبة الثانية بالنسبة للبنات عموماً وفي المرتبة الأولى على الإطلاق بالنسبة للذكور. وإن وافق هذا التصنيف الآراء الرائجة حول تفوق الفتيان على الفتيات في مادة الحساب، فإن الأمر يحتاج إلى تعميق للبحث لاستجلاء الأسباب الجوهرية التي تبعث الفتيات على تفضيل كتاب المطالعة على الكتب الأخرى. فمن الصعب أن تكون الميول الفطرية وحدها المتحكمة في ذلك. وقد يجزم بياجي أنه لا يوجد أطفال ضعاف في الحساب بل هنالك دروس سيئة لا تمكّن الطفل من فهم الحساب.

فلا يعدو الأمر إذن أن يكون مشكل الطرق التربوية لا مشكل التلاميذ الذين يستحسنون الحساب أو ينفرون منه. إن هذا الأمر خارج عن موضوع هذه الورقة ولكن لا يفوتنا أن نتساءل عن سبب تفضيل الفتيات لكتاب المطالعة على كتاب الحساب ولكن دون أن تعدلن عن كتاب الحساب كما هو الشأن بالنسبة للفتيان تجاه كتاب القراءة وكتاب المطالعة خاصة.

إن مستوى هذا البحث لا يخول لي إلا تقديم فرضية تفسيرية وهي أن التباين الواضح في سلوك الفتيات والفتيان تجاه كتاب الحساب وخاصة كتاب المطالعة مرده الأساسي في نظري التربية التباينية التي تتحكم إلى حد بعيد في تنشئة الفتيات من جهة والفتيان من جهة أخرى، فهي التي تعمق النظرة المتباينة بين الصنفين بتقديم أنماط ثقافية مختلفة ترمي إلى الرفع من شأن الفتى على حساب الفتاة.

نرى شواهد عليها في كتب القراءة، وفي سلوك كثير من المعلمين والمعلمات أنفسهم إزاء البنات والأولاد تعيد على الأطفال تصوراً للبنات والأولاد يطبع شخصيتهم ويتحكم في ذوقهم وميولهم وسلوكهم كذلك إلى حد بعيد.

ولم يكن كتاب الحساب الكتاب الوحيد الذي اختلفت حوله اختيارات الفتيات والفتيان. من ذلك أن مواقفهم من كتاب الصرف والوسط الجغرافي أتت هي الأخرى على طرفي نقيض. فإذا كان تلاميذ العينة أشد عداء لكتاب النحو ــ ما دام قد تحصل على المرتبة الأولى في الكتب التي يكرهونها ــ فإن عدد الفتيان الذين لا يرغبون في هذا الكتاب يتجاوز ضعف عدد الفتيات اللاتي اخترن هذا الموقف. ويصل التباين أشده بالنسبة لعناصر السنة الخامسة حيث توجد فتاتان فقط تكرهان كتاب النحو بينما أعرب ٨ فتيان من بين ٢١ عنصراً على الموقف نفسه، هذا واتفق فتيات وفتيان الرابعة على رفض كتاب النحو.

ولم يكن حظ كتاب الصرف أحسن إذ احتل المرتبة الثالثة من بين الكتب غير المرغوب فيها من طرف الفتيات والفتيان على حد سواء بالنسبة لهذه السنة. أما بالنسبة لأطفال السنة الخامسة فإن الوضع يختلف إذ انفرد الذكور وحدهم بالتصريح بكره كتاب التصريف.

كيف يمكن فهم هذا السلوك؟

ــ لاشك أن مادتي النحو والصرف مادتان مجردتان تحملان التلاميذ على التفكير ودراسة اللغة ذاتها والحال أنها أداة الوصل التي يستعملونها بصفة تلقائية ويتمكنون من الإفهام بواسطتها دون حاجة لفهم أسباب ومسببات كل لفظة في التركيب المستعمل.

وحذّر البعض من مغبة فرض دروس النحو بصفة مبكرة على أطفال لم يبلغوا النضج الذهني الكافي الذي يمكّنهم من إدراك وظائف الكلمات في نطاق التركيبية اللغوية. والسؤال المطروح هو لماذا اتفق الفتيان والفتيات على اختيار كتاب الحساب في المرتبة الثانية ثم الأولى رغم ما يتسم به الحساب من تجريد وما يستوجبه من تطور ذهني بقدر ما اتفقوا على التعبير على سخطهم إزاء كتاب النحو والصرف؟

إن التضارب الذي يتراءى من أول وهلة يفصح في حقيقة الأمر عن مسؤولية الطرق التربوية في تعليم التلاميذ لمادتين أساسيتين لتدعيم البناء اللغوي الذي ترتكز عليه العملية التعليمية برمتها ولتثمين مادة على حساب أخرى.

ولعل الأمر يحتاج إلى دراسة معمقة إضافية لإخراج مادتي النحو والصرف مما تردتا فيه ولإيجاد الطرق التربوية الكفيلة بإقناع التلاميذ بجدواهما مع ضبط محكم لتدرج مناسب للمعلومات التي يجب تقديمها للتلاميذ حسب مستوياتهم الذهنية. وهذا من شأنه أن يرغّب التلاميذ في فهم صياغة اللغة فتزداد منهم اقتراباً.

وإذا تأملنا الأجوبة باعتبار المستوى المدرسي ومن ثم المستوى العمري لاحظنا أن تلامذة السنة الرابعة هم أشد العناصر كراهية للنحو والصرف يعقبها في هذا فتيان السنة الخامسة.

أما فتيان وفتيات السادسة ففضلوا ــ في معظم الحالات الإجابة الغامضة: (لا أكره شيئاً) أو باللجوء إلى تجنب الإجابة تماماً.

فلعل السؤال محرج لا يجوز لفتيات وفتيان على وشك مغادرة المدرسة الابتدائية أن يصرّحوا أنهم يكرهون الكتب المدرسية.

ولعل الأمر يتعلق بشيء أهم، ألا وهو استعمال الاستمارة بصفة عامة للاطلاع على مواقف عينة بشرية من موضوع ما. وقد يدعم هذه الفكرة إجماع أفراد العينة فتياناً كانوا أو فتيات على التصريح أنهم يحبون كتاب القراءة ولم يتجرأ على الإنصاح بكرهه إلا أقلية ضئيلة (فتاة في الرابعة وأخرى في الخامسة وفتيان في السادسة) من مجموع (١٠٢) شخصاً.

وإن كانت هذه المواقف تدعم إلى حد بعيد اختيار الأطفال لكتاب القراءة إلا أنها تطرح مشكل نسبة المشاركة في هذا الاختيار.

ففي الحالة الأولى اختار أكثر بقليل من ثلث العينة التجريبية (٣٥%)كتاب القراءة بوصفه الكتاب المحبب لديهم. وفي وضعية السؤال المباشر (هل تحب كتاب القراءة) كان الجواب نعم من طرف جميع عناصر المجموعة.

ولقائل أن يقول: ماذا في الأمر؟ ألا يمكن أن يحب الأطفال كتاب القراءة دون أن يبوئوه المرتبة الأولى في اختياراتهم؟

قد يكون لهم ذلك ولكن كيف يتم التوفيق بين محبة التلاميذ اللامشروطة لكتاب القراءة (قرابة ١٠٠%) من جهة، ورغبة نسبة كبيرة منهم (قرابة ٥٠%) في تعويضه بكتاب من نوع آخر؟

نذكر بعجالة أهم المقترحات الواردة في هذا الشأن ويمكن تصنيفها كما يلي:

ـ تعويض كتاب القراءة الذي بين أيديهم بكتاب لمادة أخرى ككتاب التاريخ أو الجغرافيا أو الحساب وقد أعرب الأطفال عن مللهم من تواتر دروس القراءة في الأسبوع.

ـ تعويض الكتاب الذي بين أيديهم بكتاب آخر للقراءة كالرياض، أو النصوص الجديدة للقراءة.

ـ تعويض كتاب القراءة بكتب غير مدرسية: فمنهم من اقترح استعمال ألف ليلة وليلة. كما اقترح بعضهم تعويض كتاب القراءة بإحدى المجلات وخص بالذكر (قوس قزح).

ويمثل هذا النوع من الأجوبة قرابة (١٢%) من اقتراحات التلاميذ وتكاد تكون موزعة بالتساوي بين البنات والبنين. إن التضارب الظاهر في مواقف عناصر العينة التجريبية في حبهم المعلن عنه لكتاب القراءة ورغبتهم في تعويضه بكتاب آخر يطرح مشكلاً ذا بعدين: البعد الأول في مستوى منهجية الاستمارة: فردود أفعال الأطفال المتحصل عليها تبيّن مدى محدودية هذه الوسائل في سبر غور العناصر للاطلاع على

مواقفهم وميولهم ورغباتهم الدفينة، ويكفينا دليلاً على هذا ما بدا من تضارب في الردين المنصوص عليهما آنفاً.

أما البعد الثاني فيشير إلى العامل النفساني الوجداني الذي يربط التلميذ بالكتاب المدرسي، ومن خلاله بالعملية التعليمية بصفة أشمل.

ويمكن تأويل عدم وضوح موقف التلاميذ من كتاب القراءة وتضارب الأقوال ــ فهو محبوب جداً ولكن يرغب في تعويضه ــ أنها تفصح عن ضيق وشعور بالذنب من طرف المجموعة التجريبية. قد يكون مرد هذا الأمر خجل الأطفال ــ ولا سيما تلامذة السنة السادسة أن يصرحوا بنفورهم من كتاب القراءة هو إعراب عن سخط دفين على العملية التعليمية وما تشتمل عليه من عناصر بما فيها المعلم والطرق التعليمية والبرامج والمعدات المدرسية إلخ..

ويمكن تفسير تضارب أقوال الأطفال أيضاً أن عملية الاستمارة والوضعية التجريبية التي وجدوا أنفسهم فيها، وضعية لم يألفوها من قبل، قرأوا من الأنسب أن يحترزوا أول الأمر ثم يعبروا بأكثر صدق فيما بعد.

إلا أن تأويلي لمواقف التلاميذ من كتاب القراءة لا يعدو أن يكون قراءة ممكنة لسلوكهم تحتاج إلى تركيز بدراسة نفسية تربوية معمقة، لا سيما في مستوى التلاميذ الذين لا يرتاحون إلى المدرسة وما تقدمه لهم من معرفة، والذين يفصحون بسلوكهم الرافض عن قلة تلاؤم المحتوى المدرسي لحاجيات المتعلم.

ولعل أصدق ما نستدل به وندعم ما ركنّا إليه من تأويل، احتراز طفل من السنة الرابعة تمثّل في تساؤل ملح حول ما يمكن أن يكون لاختياراته الصادقة لكتاب دون غيره من وقع على المعلمة. وأعرب عن خشيته من رد فعلها إذا ما اطلعت على أجوبته فيما يتعلق مثلاً بكرهه لكتاب القراءة، والحال أنها تقول (إنني أحب القراءة جداً) على حد تعبيره ويفسر الطفل انطباعاتها عنه بكونه تلميذاً يحرص على إنجاز التمارين المتعلقة بدرس القراءة بانتظام وأردف. (لو كنت مخيّراً لمزقت كتاب القراءة وخاصة ما ورد فيه من أسئلة).

ومما يذكر أنه ليس الطفل الوحيد الذي يعبر عن ضجره من الأسئلة التي يشفع بها الكتاب درس القراءة رجاء حث الطفل على التثبت من معنى النص ولاختبار مدى فهمهم له. إذ قد أجاب (١٧%) من أطفال العينة عن السؤال (ما هو الشيء الذي تكرهه في كتاب القراءة؟) بأن الأسئلة هي التي يكرهونها، الإضافة لأشياء أخرى يعيبها التلاميذ على كتاب القراءة. يمكن إدراجها كالآتي:

ـ **في مستوى المحتوى:** يعيبون على الكتاب إحتواءه قطعاً شعرية أومواضيع لا يرغبون فيها.

ـ **في مستوى الصياغة:** يتذمر بعض الأطفال من صعوبة التعابير المستعملة في كتاب القراءة.

ـ **في مستوى استغلال النص:** أي ما يلحقه المؤلف بالنص من أسئلة ومطالبته لهم بالإسهام في توسيع النص وتحديد المواقف، أو تلخيصه.

وهذا العمل التأليفي المطلوب من التلاميذ الذي ينفرهم من كتاب القراءة صدر عن قرابة نصف العينة (٤٦%) منهم عبروا في معظمهم عن ضجرهم من الأسئلة وأشاروا إلى أشياء هامة تبرز كراهيتهم لكتاب القراءة التي لم يصرحوا بها جهراً.

ولعله من المفيد الإشارة هنا أيضاً إلى جدوى الأسئلة غير المباشرة في الاستمارة التي تقدم للتلاميذ الذين لم يتعودوا على إبداء الرأي في أمور تهمهم لأن المألوف في العملية التربوية هو أن يقرر أهل الذكر ما يناسب هؤلاء الأطفال. فهل نرشّد أطفالنا حقاً إذا نصّبنا دائماً أنفسنا أوصياء عليهم؟ ولعل أهم ما يختتم به تقييم كتاب القراءة من طرف المنتفعين به ما ضبطوه من تصورات للصيغة التي يتمنون أن يرد عليها هذا النوع من الكتب في المستقبل حتى تستجيب لطموحات التلاميذ.

من الملاحظ أن الأطفال اهتدوا إلى أهم الجوانب إن لم أقل إلى كل الجوانب التي يعنى بها الباحثون عند تقييم كتاب القراءة دون إلمام منهم بأصول البحث.

فيمكن تبويب مقترحاتهم كما يلي:

ـ **المضمون:** يؤكد الأطفال على ضرورة الحرص على اختيار النصوص (المشوقة) و(المسلية) و(المضحكة) وحسب تعبير فتاة: نصوص (ترفّه عن النفس) ما يضطر المؤلف إلى اجتناب الرتابة والسذاجة.

وطالب بعضهم أن يوجد في المستقبل بكتاب القراءة (مغامرات) و(نصوص علمية) و(ثقافية) ورأى آخر أن تكون نصوص القراءة أكثر التصاقاً بالواقع فاقترح أن يهتم كتاب القراءة (بالثقافة والسياسة، والرياضة) معنى هذا أن تكون النصوص المقدمة أكثر جدية وأوثق ارتباطاً بالحياة الاجتماعية ومشاكل الأطفال الحياتية.

ونص غيرهم على ضرورة السهر على مراعاة مستوى الأطفال عند تأليف كتاب القراءة من ناحية التركيبية. ونصح الأطفال المؤلفين أن يتحاشوا صعوبة الألفاظ وأن ترد النصوص (في متناول الأطفال) على حد تعبير أحدهم ومنهم من اقترح أن يتفادى الكاتب الألفاظ الصعبة بشرحها للأطفال.

أما من اهتموا بإخراج الكتاب فأكدوا على ضرورة إيجاد صور جميلة ذات ألوان زاهية جذّابة كما اقترح أحدهم أن يقع التأكيد على مزيد من التنسيق بين الصور والنص.

ومن الأطفال من لفت النظر إلى الإعداد المادي للكتاب ورأى من المفيد السهر على اختيار ورق أحسن من الذي بين يديه، كما نصح البعض الآخر بالحرص على استعمال الخط الواضح عند الكتابة.

ويمكنني الاستنتاج إذن في نهاية هذه الورقة أن الفرضية التي انطلقنا منها، والمتعلقة باحتمال إبراز رغبة أطفال ينتمون إلى أوساط اجتماعية مترفهة في تعويض كتاب القراءة بمعدات تقنية الكترونية لم تثبت تحت محك التجربة. كل ما في الأمر أن الإصغاء إلى آراء التلاميذ أوضح أنهم لم يحرصوا على المطالبة بإلغاء كتاب القراءة بل طالبوا بشدة بتحسينه وقدموا في هذا الشأن اقتراحات وجيهة تهم مكونات الكتاب وتنص على جوانب التقييم العلمية المعهودة.

اهتدى بعضهم إلى تقديم اقتراحات تخص المضمون وطالب أن تكون النصوص في المستقبل شيقة مضحكة، جيدة وأوثق ارتباطاً بمشاكل الطفل الحياتية.

كما طالب أطفال آخرون بنصوص في متناول الأطفال، وتحاشي (العبارات الصعبة) وأكد غيرهم على ضرورة الحرص على إخراج كتاب القراءة في صورة جميلة زاهية وبخط واضح.

فلو أخذت كل هذه الاقتراحات وغيرها كثير بعين الاعتبار من طرف مؤلفي كتاب القراءة في المستقبل لضمنوا له استحسان المستفيدين منه لأنه يستجيب لرغباتهم ويناسب تطلعاتهم.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

منابع العنف اليهودي

إن العنف اليهودي كغيره من الظواهر الاجتماعية تتداخل منابعه وتتكامل مساربه مشكلة تياراً هادراً موحداً، وتمثل الأيديولوجية الصهيونية الحامل الجامع لهذه المنابع جميعاً. تحتويها احتواء الكل للأجزاء. ومن هذه المنابع:

للدكتور: سميح ديب

العنصرية:

تعتبر العنصرية اليهودية من أخطر منابع العنف اليهودي وأكثرها جوهرية بالنسبة له. فهذا الانتماء الزائد والمرضي لليهودية، والتقوقع ضمن (غيتوات) محكمة الإغلاق، خاصة باليهود خارج نطاق التماسك الاجتماعي الطبيعي، والذي يصل إلى حد فرز البشر إلى (يهود وأغيار) وما يولده هذا الفرز من زيادة في التقوقع، وزيادة في التعالي يصل إلى حد الحقد والاحتقار للآخرين ومحاولة استبعادهم وإلغاء وجودهم ــ إن أمكن ــ بشتى السبل وبأقسى أشكال العنف الممكنة.

فعندما تنشأ الأجيال اليهودية على مطلقات وشعارات مفادها (أن العداء للسامية قدر لا مفر منه) وجرثومة يحملها الإنسان الأممي أينما ذهب، وإن الإخاء العالمي ليس حتى حلماً جميلاً)، وإن العداء ضروري لجهود الإنسان، (وإننا لا نبرئ أمة من دمنا المسفوك). عند ذلك لا غرابة أن يخرج النشء الجديد عنصرياً حاقداً يفيض عنفاً وعدواناً

وتتجلى العنصرية اليهودية من خلال مظهرين:

*الإيمان أن الشعب اليهودي هو أسمى الشعوب.

*الإيمان أن الشعوب الأخرى أحط قدراً من الشعب اليهودي وأدنى درجة.

وهكذا تغدو العنصرية اليهودية دعوة للتعصب الأعمى (لشعب الله المختار) واحتقاراً وكراهية لكل الأغيار. والأغيار دائماً (مدمنو فسق وانحلال) كما يرى التلمود.

إن العنف الذي يخلفه النزوع العنصري ضد الأغلبية هو أشد أشكال العنف قسوة وشراسة حيث إن هذه الأقلية تدرك أنها في مركز الضعف من الناحية العددية، لذا عليها

تعويض ذلك باللجوء إلى أقسى أشكال العنف واتخاذ كل الإجراءات الكفيلة بإبقاء الأغلبية ــ التي تتلقى عنفها ــ في حالة لا تسمح لها بالرد والانفصال عنها.

وتاريخ اليهود يعتبر من أبرز الأمثلة لتعصب الأقلية ضد الأغلبية، فاليهود، في أحلك أيامهم وأشدها ضعفاً كانوا يمارسون أنواعاً عدة من الاستفزاز والعنف يدفع المجتمع الذي يعيشون بين ظهرانيه إلى اضطهادهم رغماً عنه. ذلك لأن الأساطير اليهودية التي تشكل جوهر الأيديولوجية الصهيونية كأسطورة (الشعب المختار) و(الأمة اليهودية) تكون جزءاً لا يتجزأ من التكوين العقلي لليهودي العادي توجهه وتدفعه إلى أنواع من السلوك تؤدي في نهاية المطاف إلى التصادم وممارسة العنف ضد المجتمع الذي يعيش فيه.

إن ما يزعمه اليهود من اضطهاد (أبدي) من قبل الشعوب الأخرى هو رد فعل لأن الفعل الأصلي يعود إلى الخرافات والأساطير اليهودية الاستفزازية التي كانت وما زالت جزءاً لا يتجزأ من التراث اليهودي. بدليل أن اليهود خلال تاريخهم، وحتى في أحلك أيامهم، وأشدها ضعفاً رفضوا الاندماج في المجتمعات الأخرى، لا بل إنهم يعتبرون هذا الاندماج علامة على الانهيار وجريمة من أفظع الجرائم، وخيانة للتراث اليهودي وضياع لكل ما هو مميز عند (الشعب المختار) لقد سعى الصهاينة جهدهم إلى مقاومة الاندماج ودفعه بكل الوسائل الممكنة وبمختلف أشكال العنف التي عرفها التاريخ، فهم يهبون بسرعة عند أول بادرة تعطي اليهود حقوقاً متساوية لمواطنيهم ويستخدمون أقسى أشكال العنف لمقاومة مثل هذه الإجراءات ضماناً لبقائهم على هامش الجماعة الكبيرة، واستمراراً لشعورهم بالاضطهاد والظلم (الذي يعتبر قوة دافعة تساعدهم على التماسك والمحافظة على تراثهم عبر العصور).

الخوف والخوف المصطنع:

يخيم على اليهود شعور بعدم الأمن والحصار ضم تربة لا جذور لهم فيها وميحط هم غرباء عنه، يتربص بهم وينتظر الفرصة لإلقائهم في البحر (كما كان يشاع).

وفي الوقت نفسه تستدعي عمليات الغزو والاحتلال اليهودي والقتل والتشريد يقظة الشعب المهجَّر والتهيؤ للرد. يقول موشي دايان: (لقد جئنا إلى أرض مسكونة وفيها بنينا دولة يهودية، والعرب لا يطيقون ما قمنا به ولهذا فإننا محكومون بحالة دائمة من العداء... فنحن قلب مزروع في جسم ترفضه بقية أعضائه.

يدرك اليهود مقدار الخطورة لعملية استعمارهم لفلسطين، وخاصة أن الأرض التي استعمروها تقع ضمن بيئة تتوافر لها كل مقومات المتحد الحقيقي. فإذا ما استطاع هذا الشعب يوماً تحقيق ذاته فلا بد أن يتم التساؤل حول مصير هذا الكيان الطارئ؟

إن مثل هذا الإدراك يقض مضاجع اليهود ويتركهم نهباً لقلق وخوف دائمين من مستقبل مجهول يولد لديهم شعوراً بالقلق وعدم الأمن والعداوة نحو (الآخر) الموجود فعلاً رغم محاولات تغييب حقه في الوجود.

وقد حرص القادة اليهود على تدريس أجيالهم تاريخ القهر والعذاب (اليهودي) في إسبانيا وروسيا القيصرية وألمانيا النازية من أجل إغناء خيالهم بصور فرق الإعدام وشبح الإبادة الجماعية وعقدة الفناء، مما شحن وجدانهم بشحنة عاطفية جارفة تسيطر عليهم وأصبحوا مستعدين للتنشئة العسكرية القاسية وإلى ممارسة كل أشكال القتل الوحشي الدموي والسادية المرضية التي تصاحب بشكل دائم أساليب العنف اليهودي.

إن التركيز الدائم على الخطر الخارجي، على ما قد يقدم عليه العرب تجاه اليهود في إسرائيل خلق لدى المجتمع الإسرائيلي مجموعة من القيم العدوانية والعسكرية التي هيمنت على جميع قطاعات المجتمع الإسرائيلي وجعلت جميع علاقاته الاجتماعية قائمة على الشعور الدائم بالقلق وعدم الاستقرار وتوقع الحرب في أي لحظة. يقول آرثر روبين (لقد حكم علينا أن نعيش في حالة حرب دائمة مع العرب وليس هناك من وسيلة لتجنب التضحيات الدامية). كما يقول موشي دايان: (نحن جيل من المستوطنين لا نستطيع غرس شجرة أو بناء بيت دون الخوذة الحديدية والمدفع. علينا ألا نغمض عيوننا عن الحقد المشتعل في أفئدة مئات الألوف من العرب حولنا. علينا ألا ندير رؤوسنا حتى

لا ترتعش أيدينا، إنه قدر جيلنا، إنه خيار جيلنا أن نكون مستعدين مسلحين أن نكون أقوياء وقساة حتى لا يقع السيف من قبضتنا وتنتهي الحياة.

لذا عمدت الصهيونية إلى إعداد كل ما يلزم من تهيئة اجتماعية وعسكرية.

فوضعت المناهج التربوية التي تمكن من خلق جيل يقدس العنف ويعطي للقيم العسكرية المكان الأول. وفرضت عليه نوعاً من الإحساس الفعلي بالتهديد من قبل عدو خارجي (العرب) أملاً في الوصول إلى استجابة انفعالية (حقد وكراهية) يدفعانه للحرب والعدوان.

مما لاشك فيه أن الخوف يشكل أحد العناصر الهامة جداً في شحن النفوس والقلق والتوتر والعدوان وخاصة عند اليهود المحكومين بنياتهم العدوانية حتى قبل قيام إسرائيل. يقول إيلي ديزل في روايته المشهورة (شحاذ في القدس): (تبعنا الخوف في كل مكان، سبقنا الخوف في كل مكان، الخوف من الكلام، الخوف من الصمت، الخوف من فتح عيوننا، الخوف من إغلاقها، نحن لسنا أحياء تماماً ولا أمواتاً تماماً).

لذلك لم يتوقف قادة الفكر اليهودي عن حقن يهود العالم بدعوى (الاضطهاد الأبدي للسامية) و(خرافة الإبادة) ا لعربية المرتقبة، حتى أصبح اليهودي العادي في حالة تعبئة نفسية دائمة مشحونة بشعور العنف والعدوان، وغدا مستعداً لارتكاب أبشع الجرائم من أجل الدفاع عن الحياة وتأكيد الذات والهرب من لحظة الإبادة القادمة.

لقد سوّغ اليهود خوفهم وعدوانهم، من خلال تصورهم أن الآخرين هم الذين يحملون هذا الإحساس العدواني (الأزلي) ضدهم.

وانطلاقاً من هذه الحجة (التصور) أخذ القادة اليهود يستثيرون خوف وعدوانية اليهود من خلال تضخيم الشعور بالاضطهاد ليصلوا بعدها إلى تضخيم الرغبة في الانزواء والتقوقع من جهة، والعنف وحب الانتقام من جهة ثانية، فلم يترك القادة الصهاينة قناة إلا استخدموها لزرع فكرة (الإبادة العربية المقبلة) للشعب اليهودي وأحاطتها بكل مشاعر الخوف والقلق وعدم الأمن، وخلق عقدة الحصار الإسرائيلي الذي يؤدي إلى تعاظم مشاعر الحقد والكراهية والدعوة إلى ضرورة اعتماد القوة والقيام

بالعمليات الانتقامية وممارسة مختلف أشكال العنف لفك الطوق والتحرر من الحصار المضروب.

فها هي غولدا مائير ترسم صورة واضحة للرعب المخزون من خلال قولها: (إني أنهض كل صباح وفي نفسي خوف رهيب من ولادة طفل عربي) أما إبراهام يهوشع فيقول: (الإسرائيلي يذهب ليرى أصدقاء ويسهر في الليل ويتمتع بالحياة ولكنه لا ينسى أبداً فكرة الحرب التي تلازمه كظله لأنها جزء من حياته، ومنذ عام ١٩٤٨ ونحن نعيش حالتين: حالة الحرب وحالة التحضير للحرب).

وهكذا يمكننا القول: إن العنف اليهودي يعود بجزئه الأكبر إلى الذات المحاصرة والخوف المزروع في النفوس اليهودية على مر الأجيال. فالمخاوف تنقلب إلى إخافة، والخائفون ينقلبون إلى مخيفين. هذا هو منطق الصهيونية.

فالخوف من الغيتو ومن الاضطهادات الأوروبية وبخاصة النازية جعلهم مضطِّهدين لمن لم يضطهدوهم. كما أن إرهابهم واغتصابهم لأرض لا جذور لهم فيها ولد لديهم شعوراً بالقلق وعدم الأمن وأخذ يتفاقهم يوماً بعد يوم حتى تحول إلى ذعر خفي متصاعد من أبرز خصائصه قدرته على الدفع والتحريض لممارسة كل أشكال العنف حتى غدا (إشباعاً لرغبة جارفة مكبوتة للانتقام).

المنبع الديني:

يعتبر العنف والإرهاب اليهودي ثمرة من ثمار السيطرة الدينية على الأيديولوجية الصهيونية وسبباً من أسباب تفردها في اعتماد العنف والتحريض عليه.

فهذا التبني للأساطير اليهودية والنصوص التوراتية ــ التي تفيض عنصرية ورغبة في إبادة الآخرين وتشريدهم ــ هو بمثابة التبني لأيديولوجية القتل والتدمير.

إن انطلاق اليهود من منطلق ديني واعتماد التوراة والتلمود أساساً يستوحون منه سلوكاتهم، يؤكد جوهرية العنف في الفكر اليهودي والخصوصية التي يتفرد بها العنف في هذا الفكر. كما أن تبني الصهيونية لهذه الأبعاد الأسطورية الدينية انعكس على شكل

تطلعات خطيرة باتجاه إعادة رسم خريطة المنطقة في ضوء تلك التصورات الوهمية عن التاريخ القديم والاعتماد على منهج التاريخ القديم نفسه في القتل والتدمير.

فأسطورة الشعب المختار تمثل دعوة علنية لاستعباد الشعوب وإذلالهم، لأن كل تميز أو اختيار هو بمثابة فرض السيادة على الآخرين. فكل شيء مباح لمن جعلهم الرب شعباً مختاراً. وفي الوقت ذاته إن كل رفض لهذه السيادة من قبل الشعوب الأخرى يستوجب بالضرورة الضرب بحد السيف حتى الإبادة وعلى حد قول الفيلسوف جارودي: (إن وجود المصطفين يقتضي وجود المبعدين، فكل سياسة تدعي الاستناد إلى هذه الخرافة تؤدي إلى إنكار ورفض الآخر).

فأية حركة (كالحركة الصهيونية) تسعى إلى إنتاج فريد من الأحلام والرغبات الماورائية المغرقة في محتواها (العنفي) وترفعها فجأة إلى مستوى إيديولوجي أن تفرض قانونها العشوائي هذا في غمار عنف لا حدود لطغيانه وقسوته.

إن الكتب الدينية اليهودية القائمة بأوامر القتل والإبادة، والمفاخرة بالوقائع الدموية والقدرة الخارقة على القتل والتدمير، والعنف الدموي الذي مارسه اليهود ضد الشعوب المجاورة لهم تحت مظلة من الأوهام والأساطير والإدعاءات التوراتية والشرعية الإلهية (ليهوه) هو نفسه الذي تمارسه الصهيونية اليوم.

تزدحم النصوص التوراتية والدينية بالعديد من فصول الرعب والحقد والانغلاق على الذات واحتقار الشعوب، ومن العبث الاستشهاد بمزيد من النصوص التي تفيض حقداً وبغضاء، وتمتلئ بروح العنف الدموي. فدعاة التوراة يقتلون ويسفكون الدماء باسم الحقيقة اليهودية المطلقة، ودعاة التلمود يحقرون البشر ويقتلون الصالح من غير اليهود. ويهوه إله دموي يستبيح جميع الأمم، ويضع نفسه في خدمة القتل والبغضاء (أنا الرب هو وليس إله معي. أسكر سهامي بدم، ويأكل سيفي لحماً بدم القتلى والسبايا ومن رؤوس العدو) و(تفترس جميع الغوييم الذين يدفعهم إليك الرب إلهك، فلا تشفق عيناك عليهم). و(يدفع ملوكهم إلى يدك فتمحو اسمهم من تحت السماء، ولا يقف إنسان في وجهك حتى تفنيهم).

وهكذا يبين لنا تاريخ العنف اليهودي (قديماً وحديثاً):

*أن العنف والإرهاب ظاهرة عادية ومقبولة لدى اليهود.

*أن لدى اليهود قبولاً بالتقتيل والتذبيح ناتجاً عن جذور عميقة للعنف والإرهاب.

*أن الأساطير والأوهام التوراتية تشكل أحد أهم العوامل الأساسية في إذكاء نزعة العنف والإرهاب.

*أن المذابح التي نفذها القادة الصهاينة كانت تلبية لأوامر إلهية وتنفيذاً لتعليمات توراتية.

المنبع التربوي والاجتماعي:

التربية هي الجزء (الفكري والمادي) الموجه من السلطة السياسية في أي بلد وخير ما يمثل فلسفة التربية في المجتمع الإسرائيلي وتوجهاته هي الأيديولوجية الصهيونية

ورد في الكتاب السنوي الإسرائيلي لعام ١٩٧٤ أن واجب التربية اليهودية في الدياسبورا أن تجعل الشباب يحلم بالوطن وبالصهيونية، وأن يعرف أن في إسرائيل أعظم ثورة في التاريخ الإنساني، وبهذا يربط حياته بحياة الشعب الإسرائيلي والدولة.

ومن الملاحظ، أن مناهج التعليم الإسرائيلية أتت تلبية لأهداف الأيديولوجية الصهيونية وتوجهاتها وتأكيداً لثوابتها في تهويد الأرض والتاريخ وصناعة إنسانها المناسب: (لأن الأيديولوجية الصهيونية تسيطر على كل وجوه النظام الحالي في إسرائيل وهي تلقن لأطفال الحضانة وتلاميذ المدارس وتستعمل كل أقنية الإقناع العلني والمستتر) على حد قول أوري أفنيري.

وبفضل التكييف الأيديولوجي للأطفال الإسرائيليين وللنظم التعليمية والأجهزة الحاكمة الأخرى استطاعت هذه الأيديولوجية أن تخلق جيلاً مليئاً بالغطرسة والتعصب القومي و الاعتزاز بالعرق المختار، وأن تملأ نفوس أبناء هذه الأجيال بنوع من الحمى العصبية ضد العرب (كوجود نقيض) يقف عقبة حقيقية ضد التطلعات الصهيونية وأن

تدخل في إدراكه أن لا سبيل للبقاء والاستمرار في الوجود إلا بهدم هذا الوجود النقيض وإلغائه.

يقول يشعيا بن فورات: (منذ السابعة من عمري تربيت على العمل العسكري لاحتلال فلسطين. لقد نموت في النمسا مع الإحساس أنه سيجيء يوم تحتل فيه فلسطين بقوة الذراع، وعلموني الاستهتار بالمواطنين العرب، وأنشؤوني على الإيمان أن أرض إسرائيل لنا).

وهكذا تمثل التربية في إسرائيل منهجاً صهيونياً يقوم على العدوان والعنف و التخطيط لاحتلال سورية واستئصال العنصر الإنساني ومحو تاريخه وتشويهه، والحيلولةدون تحقيق أي تربية تربط النشيء الجديد بثقافته وتراثه.

إنها تربية للقوة وإعداد للعنف والعدوان: (فسياسة إسرائيل الصهيونية ــ حسب رأي المحامية فيليتسيا لانفرا ــ ترتكز على تعليم الطالب اليهودي فن الحرب ــ وترسيخ مشاعر التعصب القومي والحقد على العرب). حتى أصبح معظم اليهود في الدولة الإسرائيلة ينظرون إلى الفلسطينيين بكل حقد واحتقار. كما يقول البروفسور إسرائيؤل شاحاك.

لذا كان من الطبيعي أن تهتم التربية الصهيونية بتنظيم اليهود تنظيماً قتالياً وبجعلهم أقدر على التصدي للعرب (العدو الأبدي) وأن يكملوا حرب الإبادة التي بدأها (يهوه) منذ اللحظة التي أعطى فيها وعده (لشعبه المختار) فما المجازر الوحشية التي ارتكبها الصهاينة ويرتكبونها في عصرنا الحاضر إلا صورة حية لمجازر التاريخ القديم التي ارتكبها اليهود يوم دخولهم فلسطين، فبالروح الوحشية نفسها، وبالتعطش إلى الحقد والدم كان عنف الأمس وعنف اليوم. فمذابح صبرا وشاتيلا وعين الحلوة والزرارية.... هي مذابح قبية ودير ياسين نفسها، وهي مذابح يشوع في أريحا نفسها... (وحرموا كل ما في المدينة من رجل وامرأة وطفل وشيخ حتى البقر والغنم والحمير بحد السيف) إيماناً منهم أن اللجوء إلى العنف والإرهاب والاستعدد للتعاون مع الشر قوة لها فوائدها في تحقيق الوطن القومي اليهودي). كما يؤمن وايزمان.

يتجلى جوهر التربية الصهيونية من خلال التشريعات والممارسات الدموية البشعة والمذابح الجماعية التي ارتكبها الصهاينة من خلال الحقد والكراهية على كل المحيطين بهم. ولإعطاء صورة واضحة عن تأثير هذه التربية في غرس قيم العنف والعدوان وروح ــ التعصب والانغلاق نورد استفتاء أجراه عالم النفس (ج. تاماران) في جامعة تل أبيب لطلاب المدارس الابتدائية وكانت الأجوبة تتراوح بين (٦٦%) و(٩٥%) (تبعاً للمدرسة أو الكيبوتز أو المدينة) أبدوا الإفناء الكامل للعرب.

وفي استفتاء آخر قام به أروي أفنيري لأطفال بين السادسة والعاشرة حول موقفهم من العرب فكان جواب الغالبية العظمى منهم (أن العرب قذرون منتنون ينبغي للمرء أن يذبحهم جميعاً) كما نشرت جريدة جيروزالم بوست الإسرائيلية في ١٩٦٦/١١٩/٢٩ خبراً يقول: (إن ثلاثة آلاف من الطلبة في المدارس الثانوية في إسرائيل قد انضموا إلى حلقات دراسية لتاريخ حرب (١٩٤٨) تحت إشراف قسم التربية.

من خلال هذا نرى أن الأجيال اليهودية التي بنيت وربيت على العدوان والروح العسكرية والحروب الدائمة لم تعد تجد إلا الذبح والتقتيل والإبادة لغة للحوار مع الآخر (العرب).

إن مثل هذه التربية التي تغذي أبناءها (بعقد التفوق) وتزرع في نفوسهم الرغبة الشديدة بالتميز لا بد أن تقودهم إلى الشعور بالحقد والكراهية وتقديس العدوان ضد الآخرين، وتحويل الأفراد لديها إلى آلة للعنف وضحية له في الوقت ذاته (لأنها تقتل فيهم الخصائص الإنسانية الحقيقية).

باختصار يشكل العنف ميزة خاصة للتربية اليهودية تحدده البنية الأسطورية للأيديولوجية الصهيونية المنطلقة من إيمان أن البقاء للأصلح (اليهود) وأن الأصلح هو الأقوى. ومن هنا كان العنف قيمة أساسية لدى الصهيونية ووسيلة عادلة ومنطقية، وكانت العنصرية العدوانية نمطاً طبيعياً في الحيادة لديهم.

إلا أن اتصاف الأفراد ببعض الخصائص الفردية لا يلغي أن خصائصهم الجوهرية تبقى نتاجاً اجتماعياً، فالإنسان ابن مجتمعه، والسلوك ينمو وتتشكل شخصيته ضمن ظروفه الاجتماعية والتاريخية المحددة.

إن نظرة متفحصة (للمجتمع الإسرائيلي) تظهر بنيته الدينية من جهة والعسكرية العدوانية من جهة ثانية فهو (كمجتمع أيديولوجي ديني) تظهر بوضوح سيطرة المطلقات الدينية اليهودية وطغيانها على جميع جوانب حياتهم. وهو (كمجتمع عدواني عسكري) مجتمع المحاربين كل شيء فيه موظف لغرض الحرب وموجه إلى خلق (أمة محاربة) تحتل فيها القيم العسكرية المكانة الأولى. (مجتمع) جيء بأفراده من مختلف أرجاء المعمورة ليكونوا جنوداً في جيش مقاتل يساهمون في بناء مجتمع يعطي القيم العدوانية والعنف كل الاهتمام والتقديس.

قال موسى شاريت أحد رؤساء وزراء إسرائيل: (إنني أدعو الشعب اليهودي في إسرائيل إلى العيش بمبدأ القوة لأن الجيش مهما بلغت قوته لا يمكنه أن يحقق أهدافه ما لم يكن كل فرد في الدولة قوياً. وعلى الشعب كله أن يكون قوة مدافعة ومستعداً للمعركة).

إن اللغة التي يتكلم بها (المجتمع العسكري الإسرائيلي) هي لغة العنف والقوة، لغة التهديد بالحرب وكل أنواع القهر. وما الحروب والاعتداءات والمجازر التي قامت بها الدولة الإسرائيلة منذ نشوئها حتى اليوم إلا تأكيد لطبيعة المجتمع الإسرائيلي العدوانية.

وخير صورة عن هذا المجتمع تلك التي يقدمها لنا كاتب يهودي في أثناء محاكمته إذ يقول: (إنني وجدت العناية منصرفة في هذا البلد لخلق شباب متعصب إلى أقصى حدود التعصب فهو يربى تربية عسكرية ويوجه توجيهاً حربياً نحو أهداف احتلالية. ويتلقى تعليماً تعصبياً من النوع الضيق جداً كالذي يطبق في الدول العسكرية. إنهم جعلوا الجيش هنا قبلة للشباب ومنحوه مركزاً ممتازاً كما كان النازيون يؤلهون جيوشهم. إنهم في هذا البلد ينشئون الأطفال هذه التنشئة العسكرية ذات الطابع الاستعماري).

من المسلم به أن المجتمع الإسرائيلي المحكوم بطبيعته العدوانية وتوجه طاقاته لتنظيم صفوف القوات المسلحة وإعداد المحاربين واستيعاب المهاجرين الغزاة ــ

استعداداً للحرب (المتوقعة) في أية لحظة ــ يعاني شعوراً دائماً بالقلق وعدم الاستقرار وتهيمن عليه نزعة عميقة دائمة من الحقد الجماعي نحو الجميع تتغلغل في جميع مرافق حياته. وهذا ما يؤكده الجنرال إسرائيل تال بقوله: (إن مصير أي شعب من الشعوب يشكل سلوكه، ومصيرنا يجعل منا أمة من المحاربين لأننا لا نستطيع أن نتراجع. فإلى أين يمكن أن نتراجع وجنودنا يوقنون أنه لا يمكنهم أن يخسروا وإلا حكموا على نسائهم وأطفالهم بالإعدام).

من الطبيعي، في هذا الوجود العسكري، أو (الغزوة الناجحة) كما يسميها الجنرال ديغول، أو المجتمع التلفيقي الذي حفل تاريخه بمختلف الأفعال الإرهابية وعمليات الغزو والاعتداء، وتمثل أبناؤه عقدة الإفناء والإبادة التي زرعها قادتهم في نفوسهم، من الطبيعي أن يولد جيلاً نازياً تدفعه نوازعه العدوانية المكبوتة إلى سفك الدماء وارتكاب أبشع الفظائع، وأن يرفع شعاره الواضح (كل شيء يبدأ من القوة وينفذ بالقوة).

الأدباء اليهود والعنف:

شكل نتاج الأدباء اليهود أدباً سياسياً وحربياً، يعمل على توكيد ثوابت الأيديولوجية الصهيونية وتسويغ أهدافها العدوانية، وخدمة ممارساتها الاستيطانية التوسعية، عن طريق الحقن الدائم لليهود بمشاعر الكره والاحتقار ــ لكل الأغيار ــ وخاصة العرب.

فالارتباط الكامل بين الأيديولوجية الصهيونية والكتاب اليهود خلق أدباً موظفاً في كل كلمة من كلماته لتأكيد الأيديولوجية الصهيونية، ومحبذاً في كل عبارة من عباراته لخدمة أغراضها العدوانية نحو الآخرين. فالكل أدنى من اليهود، والعربي جبان قذر، متخلف كسول (حثالة البشرية) بعيد عن مدارج الحضارة. وفي اليهودي مقابل ذلك كل الصفات الحضارية الجيدة. (إنه البطل المتميز).

لم يعرف التاريخ (أدباً) جميع نتاجاته مسخرة لتجسيد صور العنف والحض عليه، كما هو في كتابة الأدباء اليهود. فصورة الكره والعدوان، والقتل والتذبيح، هي الصورة البارزة في مختلف صفحات كتبه التي لا مثيل لها في أي تراث تاريخي أو سياسي.

يقول الكاتب اليهودي عيد وسيتر مخاطباً الأطفال اليهود: (وما العمل سوى التصدي لهم (أي العرب) في كل ثانية بكل قوة وإبادتهم من جديد وليس مهماً بماذا تكون الإبادة بمسدس أو بسكين أو بقبضتين من حديد. كلها داخلة في اللعبة، وصدقوني إنها ليست لعبة للتسلية إنها حرب حياة أو موت).

ويقول الشاعر اليهودي ش. شالوم:

حوّل قلوبنا إلى حجارة

لكيلا تلين أو ترتعش

عندما ترتفع راياتنا

فوق دمائهم التي أرقناها

وجاء على لسان أحد أبطال رواية (الخروج): (إننا لا نستطيع أن نعطيكم غير حياة من الدماء).

ويقول الشاعر اليهودي حاييم بياليك: (أن الثأر من دم طفل صغير لم يفعله الشيطان بعد ولكننا سنفعله لمجد يهوه).

إن سيطرة أيديولوجية التوسع والعدوان في المجتمع الإسرائيلي جعلت العنف السمة المميزة له، والعدوان أحد عناصره الأساس التي تلبي نزوعاً دينياً لدى اليهود، فالحروب العديدة التي خاضتها إسرائيل ــ في فترة قصيرة من عمرها ــ هزت هذا المجتمع وتركت بصماتها على الأدب اليهودي بشكل عام وجعلته يتأثر ويؤثر في الأحداث السياسية والعسكرية والاجتماعية والاقتصادية وسخرته لإذكاء نار العنف.

يقول الكاتب اليهودي هازي لابين: (نحن نعيش في زمن صراع مع العرب، نعيش فيما يمكن أن يطلق عليه (حقول الدم)، نجد أن من واجبنا أن نبتعد عن كتابة القصص الجميلة التي تتحدث عن الفراشات والزهور وزيت الزيتون النقي). إنني أريد أن أخلق الجيل الذي ينتقم ويأخذ بثأري، وهذا الجيل هو مئات الألوف من القراء والأطفال الذين يتهافتون على قراءة كتبي. كما جاء على لسان أحد أبطال رواية (الخروج) (آري) الذي رفض كل دعوة للسلام: (هنا أرادنا الله أن نكون ... على الجبهة

... لقد أخبرني جنودي أنهم يريدون أن يعبروا الحدود إلى جبل سيناء ليعيدوا الوصايا العشر لأنها لم تعطنا إلا المصائب) ويقول بطل آخر: (سنضربهم (أي العرب) إذا أردنا أن نعيش).

مما سبق تظهر قيمة الأدب بالنسبة للصهيونية باعتباره سلاحاً هاماً لا تقل أهميته عن أخطر الأسلحة الفتاكة، وهذا ما قاله الشهيد غسان كنفاني: (قاتلت الصهوينية بسلاح الأدب قتالاً لا يوازيه إلا قتالها بالسلاح السياسي والعسكري).

وجاء على لسان أحد أبطال روايات دزرائيلي: (سوف يشب البطل على بواباتكم يطعن ويدمر تماماً كل ما لديكم، ولن يوفر أحداً، بل سوف يذبح الرجل والمرأة والطفل الرضيع، والثور والغنمة، الجمل والحمار. تسألني ماذا أريد؟... جوابي هو وجود قومي لا نملكه، تسألني ما أريد؟ جوابي هو أرض الميعاد... تسألني ما أريد؟ جوابي هو القدس).

وهكذا وقف الأدباء اليهود موقفاً لا إنسانياً وأوغلوا في التضليل والتزوير وحقن اليهود بمشاعر الكره و البغضاء وإقناع العالم أن الفلسطينيين وجود نقيض يجب إزالته انطلاقاً من:

*تدجيج إسرائيل بالسلاح وامتلاكها كل وسائل القوة للإبادة.

*تأكيد الإيمان المطلق بالأيديولوجية الصهيونية ومطلقاتها اليهودية.

*رفض الوجود الفلسطيني (النقيض) والعمل بجدية على إزالته وإلغائه.

*غرس الإيمان لدى كافة يهود العالم أن السبيل الوحيد لتحقيق هذه الأهداف هو العنف والعدوان.

*تسويغ جرائم القتل والتشريد وكل المذابح والمجازر المرتكبة واعتبارها عملاً عادياً.

*القيام بعملية غسل دماغ جماعي في شتى أنحاء العالم لتغطية الوجود اليهودي اللاشرعي وتدعيم الاغتصاب اليهودي.

*تلفيق وتزوير تاريخ المنطقة مقابل ادعاء وحدة واستمرارية التاريخ اليهودي.

من هنا جاء الأدب اليهودي معزولاً مجمداً ضمن تراث ضيق، متعصباً في عدوانه، لا إنسانياً في توجهه، لا انتماء حقيقي له، فهو أبعد ما يكون عن الأدب الحضاري الذي يمثل وحدة ثقافية، لأن المجتمع الإسرائيلي مجتمع تلفيقي كل ما فيه مفترض ومجلوب بطرق مصطنعة وقسرية. فجاء الأدب تعبيراً وانعكاساً للفكر اليهودي العدواني وصورة واضحة للأيديولوجية الصهيونية التي تقف وراءه، وتسخره لأبشع عملية تحقير للإنسان والإنسانية، من خلال تغذية الفرد اليهودي وحقنه المستمر بمشاعر الحقد والكراهية ضد الآخرين (الغوييم) وعبر تزوير التاريخ والمشاعر ونشر الأضاليل والخرافات.

المنبع السياسي والإمبريالي:

إن إيمان الصهيونية بحتمية استخدام العنف لتحقيق تطلعاتها، جعل من استراتيجيتها، باستمرار، خطة سياسية عسكرية تتكامل فيها السياسة والعنف، بدءاً من أصغر مؤسسة إسرائيلية وانتهاء بأوسعها (الدولة). بحيث تحدد هذه المخططات بدقة متناهية مسارات وسبل استخدام العنف بأقسى أشكاله.

إن تأكيد الأيديولوجية الصهيونية على دور العنف وأساليبه في تحقيق أهدافها وجعلها السياسة امتداداً للعنف وأداة لتسويغه، لا يلغي أهمية وقيمة الدور السياسي في إذكاء نار العنف وشدته وتسويغه معاً.

جاء في خطاب بن غوريون أمام كبار ضباط الجيش الإسرائيلي بعد عمليات العدوان الثلاثي الذي كان نتيجة لتعبئة سياسية (داخلية وخارجية): (لقد أثبتنا قوتنا في عمليات سيناء، أما الآن فيجب أن نبرهن للعالم أننا على حق).

إن السياسة الصهيونية في لم شتات يهود العالم وإعادتهم إلى أرض الميعاد ليكونوا شعباً يهودياً لا تكتفي بتعبئتهم وتغذيتهم بكل مشاعر الحقد والكراهية ضد الآخر العربي ومدهم بالطاقات العدوانية بل تعمل أيضاً على خلق وتأمين أفضل الشروط الداخلية والخارجية لتدفع بالعنف إلى الانفجار حرباً بأعلى أشكاله التنظيمية كحرب إبادة.

وإن إيمان الصهيونية بسياسة العنف واعتبارها السبيل الوحيد لتأكيد الوجود اليهودي قد حتم على قادتها تبني هذه السياسة والالتزام بمواقفها والتمسك بالعنف غاية ووسيلة.

إن ما يجري في هذه المنطقة من تناقضات وصراعات يؤكد أهميتها لدى الاستعمار الذي يدرك خطورة ما تملكه هذه المنطقة من إمكانات قد تجعل منها ــ حال توحدها ــ احتمال قوة كبيرة قادرة على تعطيل قراراته وتهديد مصالحه. وما يفتعله في هذه المنطقة من صراعات وتناقضات يؤكد تهيب الاستعمار من وحدة هذه المنطقة، ومن الأمثلة على ذلك سلسلة الحروب والمجازر التي قامت بها إسرائيل ــ ضمن فترة وجيزة جداً ــ مما يؤكد كونها أحد قواعد الاستعمار التي أعدها ليملأ عالمنا بحروب متعددة الأشكال والألوان (داخلية وخارجية) فيضمن بذلك مصالحه واستمراره ونمو الصهيونية.

المنبع النفعي:

يعتبر العنف خاصة جوهرية من خصائص الوجود اليهودي، ومظهراً من مظاهر مجتمعه، ومن غير المشكوك فيه أيضاً كون النزعة النفعية إحدى أسس العمل اليهودي ومنبعاً من منابع عنفه.

فهذه النزعة التي ترتكز على الإغراء المادي لتجارب الاستيطان الاستعماري من جهة، وعلى تقاليد الحياة اليهودية من جهة ثانية، والتي عبر عنها كارل ماركس بقوله: (إن اليهودية دين المال، وعبادة المتاجرة، فالمال هو إله إسرائيل الغيور. والأساس الدنيوي لليهودية هو الحاجة العملية والمنفعة الشخصية).

وهذه الحاجة العملية والمنفعة الشخصية تشكل عند الصهيونية إحدى ضرورتين أساسيتين:

*إبادة الفلسطينيين كضرورة للنمو الاقتصادي.

*استعمار فلسطين واستعباد الفلسطينيين كضرورة للنمو الاقتصادي.

وفي كلتا الحالتين (الإبادة والاستعمار) يعتبر العنف الوسيلة والأداة الوحيدة.

وهكذا تشكل اللهفة على الإثراء إحدى منابع العنف اليهودي، إلى جانب منابعه الأخرى العديدة، فهي كنزعة مادية نفعية تسوغ استخدام العنف ضد الآخرين لأنها في جوهرها دعوة للاستغلال والاغتصاب وإباحة التوسع والعدوان واستخدام كل أشكال العنف والإرهاب لتحقيق أفضل المكاسب.

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المنهاج الخفي HIDDEN CURRICULUM

(معناه ــ مبادؤه ــ حسناته ــ سلبياته ــ مثال)

المنهاج الخفي هو كل مركب من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج المعلن، وهو يمارسها طواعية ودون إشراف المعلم، أو علمه في معظم الأحيان، ومن خلال تفاعله مع المعلمين والإداريين والمتعلمين أنفسهم، ومن خلال ممارسته للأنظمة والقوانين والتعليمات، ومن خلال التعلم بالقدوة والملاحظة والتعلم بالمجموعة، وممارسة الأنشطة المنهاجية غير الصفية.

من المبادئ المهمة التي يشتمل عليها التعريف ما يلي:

ــ أن ما يكتسبه المتعلم من السلوك هو محصلة المنهاجين المعلن والخفي، ومن هنا برزت ضرورة التكامل بين المنهاجين والتركيز على الأنشطة الذاتية والتربية الموازية.

ــ أن القدوة والملاحظة غير المقصودة من أهم طرق تعلم المنهاج الخفي، ومن هنا نجحت أهمية دور المعلم كقدوة حسنة لطلابه في جميع جوانب شخصيته وسلوكه، لا في المادة التي يعلمها فقط.

ــ أن مجموعة الأفراد في المدرسة مصدر من أهم مصادر التعلم، ومن هنا جاءت ضرورة الانتباه إلى فئات الطلبة في المدرسة وطبقاتهم الاجتماعية ومحاولة معالجة مشاكل الانعزال الاجتماعي عند بعضهم، ومحاربة التعصب والتمييز العنصري.

ــ أن للمنهاج الخفي نتائج إيجابية وأخرى سلبية، فلا بد من تنظيم الإيجابيات وتقليص السلبيات.

ــ أن التخطيط للتعلم في المنهاج الخفي يهدف إلى الوقاية بالدرجة الأولى.

١ ــ يختلط مفهوم المنهاج الخفي بمفهوم التعلم المصاحب، فسِّر هذا القول.

٢ ــ للمنهاج الخفي عدة حسنات، هي:

ــ يوجّه سلوك الطلاب في المدرسة.

ـــ يحدد معايير سلوك الطلاب.

هات حسنات أخرى.

٣ ـــ من أهم الجوانب السلبية للمنهاج الخفي أنه قد يتعارض مع مصالح نسبة كبيرة من الطلاب المحرومين الذين ينتمون إلى الطبقات الدنيا، ولا يستطيعون تكييف أنفسهم مع البيئة المدرسية المسماة المنهاج الخفي.

هات جوانب سلبية أخرى.

٤ ـــ يمكن القول إن السلوك الاجتماعي الذي يكتسبه المتعلم من المدرسة هو نتاج المنهاج الخفي، ما علاقة السلوك الاجتماعي بالمنهاج الخفي؟

قامت السلطات الإسرائيلية بتحريف، وتغيير عدد غير قليل من مفردات المنهاج العربي الرسمي في المدارس العربية في فلسطين المحتلة، ولكن المنهاج الخفي له دور فعال في التنشئة الاجتماعية لأبنائها في الوطن المحتل، فقد حقق أهدافاً عظيمة أدت إلى مقاومة هذا الجيل لسلطات الاحتلال ومن ظواهر ذلك الأمثلة الرائعة التي تمثلت في الانتفاضة الأخيرة المتمثلة في ثورة المساجد وأطفال الحجارة.

اكتب تقريراً توضح فيه أثر المنهاج الخفي في تربية الجيل المعاصر في فلسطين العرب والمسلمين.

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المصطلحات باللغة الإنكليزية

A

ACCOUNTABILITY	المسؤولية
AIMS	المرامي
ALIENATION	الغزل
AUTORITARIANISM	التعسف / التسليم المطلق

B

BEHABVIORAL ELEMENT	العنصر السلوكي
BELIEVVING	إيمان

C

CIVILIZEAT STATE	دولة متحضرة
CONCEPT MAPS	خرائط المفاهيم
CCONCEPTUAL MODEL	نموذج مفهومي
CONDITION	إشراط
CONTRACTING PERFORMANCE	الأداء التعاقدي
CONTENT ORIENTATED CURRICULUM	نموذج موجه نحو المحتوى
CONTENT	محتوى
CONTROL QUALITY	التحكم في جودة المنتج
CURRICULAM AS A FIELD OF STUDY	المنهج كمجال دراسة
CURRICULAM CHANGE	تغيير المنهج
CURRICULAM CONSTRUCTION	بناء المنهج
CURRICULAM DEVELOPMENT	تطوير المنهج

CURRICULAM IMPROVEMENT	تحسين المنهج
D	
DEPRECIATION	تبخيس
DESCRIPTIVE THEORY	نظرية وضعية
DETERMINATION OF GENERAL AIMS	تحديد الأهداف العامة
E	
EASTERN ARABIC	العربية الشرقية (المتكلمة)
EMPIRICISM	تجريبية
ENEYCLOPEDISM THEORY	نظرية دوائر المعارف
ESSENTIALISM THEORY	النظرية الجوهرية
EXTERNAL CONDITIONS	شروط خارجية
EXTRAPOLATION	توسع / استطراد
F	
FEED BACK	تغذية راجعة / مرتدة
FIELD TRIAL	تجريب حقلي
FOLLOW – UP AND QUALITY	متابعة وضبط
G	
GRAPHICAL MODEL	نموذج تخطيطي
GOALS	غايات
H	
HIDDEN CURRICULUM	منهاج خفي
HUMANISTIC	إنساني
I	

IMPLEMENTATION	تطبيق
INSTITUTON	مؤسسة
INTERNAL CONDITIONS	شروط داخلية
IMPRACTICAL	ليست عملية
INFORMATICS	نظم معلومات
INPELLING	تدفع
INSTRUCTIONAL INTERSECTION	ناتج تعليمي
INTERRATIONAL TERMS	مصطلحات عالمية
INTERNET	شبكة المعلومات الدولية
J	
JOB MARKET ANALYSIS	تحليل سوق العمل
L	
LEARNING THEORIST	منظر التعليم
M	
MATHEMATICAL MOEDL	نموذج رياضي
MEANS	وسائط
MIDDLE SCHOOL	مدرسة متوسطة
MODEL	نموذج
N	
NEEDS ASSESSMENT	حاجات مجتمعية
O	
OBJECTIVE APPROACH	مدخل الأهداف

OBJECTIVES	أهداف
OPENNESS	انفتاح
OPERATIONAL	مدخل إجرائي
OPERANT CONDITIONING	تعلم شرطي
P	
PHILOS OPHY	فلسفة
PHYSICAL MODEL	نموذج مجسم
PLANNING AND PREPARATION	تخطيط وإعداد
PRESCRIPTIVE	إرشادية / توجيهية
PORTFOLIE	ملف
PRAGMATISM	البراجماتية
PROCESS	العملية
PROPOSITION	فرضيات
R	
RATIONALISM	عقلانية
RELEVANCE	ملاءمة
REINFORCEMENT CONTINGENCIES	لزوميات واحتمالات التدعيم
S	
SCOPE	نطاق عمل
SELF FULLFILMENT	حاجات النفس
SITUATION ANALYSIS	تحليل الوضع القائم
STUDENT IMPUT	مدخل طلابي

SYSTEM – APPROACH	مدخل النظم

T

THE THEOLEGICAL DIMENSION OF ALIENATION	البعد الديني للانعزال
THREE DIMENTIONAL APROACH	المدخل ذو الثلاثة أبعاد
TRANSLITERATIION	لغة مصورة
TRENCHANT	صارمة
TRY OUT	تجريب مبدئي
TUITIONISM	الحدسية

U

UNIVERSALITY	العالمية

V

VALORISATION	تثمين

Damascus University

وقل رب زدني علما
جامعة دمشق
Damascus University

المراجع

١ ــ ابراهيم، محمد أبو زيد، غانم، أسماء محمود (١٩٩٤): المناهج الدراسية ــ تخطيطها وتطويرها، دار المعرفة، الاسكندرية.

٢ ــ أبو هلال، أحمد (١٩٨١): في سبيل تطوير نظرية للتربية العربية، بغداد.

٣ ــ الابراهيم، عبد الرحمن حسن، عبد الرزاق، طاهر محمد (١٩٩٦): تصميم المناهج وتطويرها، دار النهضة العربية، القاهرة.

٤ ــ اتحاد الجامعات العربية (مجلة التربية وعلم النفس) (٢٠٠٤): المجلد الثاني العدد الأول.

٥ ــ بلقزيز، عبد الإله (١٩٩٢): إشكالية المرجع في المرجع العربي المعاصر، دار المنتخب العربي، بيروت.

٦ ــ بوشامب، جورج (١٩٨٧). نظرية المنهج، ترجمة ممدوح محمد سليمان وآخرون، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

٧ ــ التميمي، عواد جاسم (٢٠٠٦): المناهج الدراسية، مكتب الفنون للتحضير الطباعي، بغداد.

٨ ــ تيزيني، الطيب (١٩٨٩): على طريق الوضوح المنهجي، دار الفارابي، بيروت.

٩ ــ الجابري، محمد عابد (١٩٩٢): وجهة نظر نحو إعادة بناء قضايا الفكر العربي المعاصر، بيروت، ط٢.

١٠ ــ الجابري، محمد عابد (١٩٩٦): المشروع النهضوي العربي، مراجعة نقدية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.

١١ ــ الجابري، محمد عابد وزميله (١٩٩٠): حوار المشرق والمغرب، المؤسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

١٢ ـ جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٠): المنهاج التربوي.

١٣ ـ دروزه، أفنان نظير (١٩٩٥): إجراءات في تصميم المناهج، نابلس، جامعة النجاح الوطنية، ط٢.

١٤ ـ ديب، سميح (١٩٩٠): العنف الصهيوني (إيديولوجية وممارسة) دار فكر للأبحاث والنشر، بيروت.

١٥ ـ سعادة، جودت أحمد، إبراهيم، عبد الله محمد (٢٠٠٤): المنهج المدرسي المعاصر، دار الفكر، عمان، الأردن.

١٦ ـ السميري، لطيفة صالح (١٩٩٧): النماذج في بناء المناهج، دار عالم الكتب، الرياض.

١٧ ـ السيد علي، محمد (٢٠٠٣): تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج.

١٨ ـ السيد علي، محمد (٢٠٠٠): علم المناهج، الأسس والنظريات، ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٩ ـ الشريف، محمد أحمد، وزملاؤه (١٩٧٩): استراتيجية تطوير التربية العربية، منشورات الألكسو، تونس.

٢٠ ـ طعيمة، رشدي أحمد (١٩٩٨): الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢١ ـ طه، فوزي، الكلزة، رجب أحمد: المناهج المعاصرة، مكتبة الطالب الجامعي.

٢٢ ـ عبد الدائم، عبد الله (١٩٩٥): مراجعة استراتيجية تطوير التربية العربية، منشورات اليونسكو، تونس.

٢٣ ـ عبد الرحمن، هاني: الإدارة التربوية، الأردن، عمان.

٢٤ ــ عمار، حامد (٢٠٠٦): مواجهة العولمة في التعليم والثقافة، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٥ ــ عميرة، ابراهيم بسيوني (١٩٩١): المنهج وعناصره، دار المعارف، القاهرة.

٢٦ ــ فالوقي، محمد هاشم (١٩٩٧): بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية.

٢٧ ــ اللقاني، أحمد حسين (١٩٨١): المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، القاهرة.

٢٨ ــ مرعي، توفيق أحمد، الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٤): المناهج التربوية الحديثة، ط٤، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٩ ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٥): الخطة متوسطة المدى الثالثة، تونس.

٣٠ ــ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٥): دستور المنظمة.

٣١ ــ ناصر، يونس (١٩٩٢): المناهج منشورات جامعة دمشق.

٣٢ ــ ناصر، يونس (١٩٩٨): انتشار الفكر العربي الوحدوي وتعميقه، جامعة ناصر ، طرابلس، الجماهيرية الليبية.

٣٣ ــ وزارة التربية (ج. ع. س) (٢٠٠٦): المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام.

٣٤ ــ وزارة التربية والتعليم (ج. م. ع): المعايير القومية للتعليم في مصر.

٣٥ ــ يونس، فتحي علي (١٩٧٨): تصميم منهج تعليم اللغة العربية للأجانب، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

المدقق اللغوي

الدكتورة: منى طعمة

حقوق الطبع والترجمة والنشر محفوظة لمديرية الكتب والمطبوعات