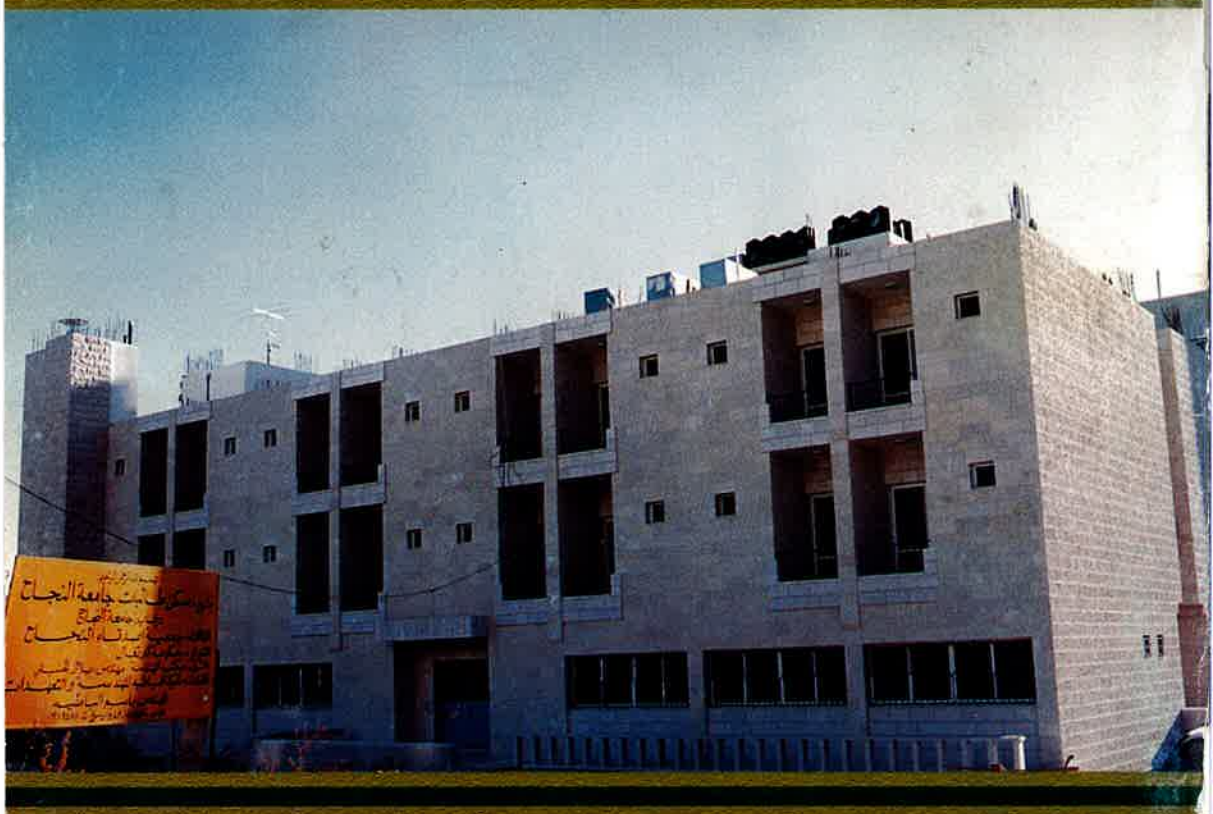
رسالة النجاح



جامعة النجاح الوطنية

العدد ٦٢

١٩٩٩

نظرية المنهج المدرسي ومطالب القرن الجديد

إعداد: أ.د. جودت أحمد سعادة

قسم أساليب التدريس / كلية العلوم التربوية

توجد في الواقع تحديات أربعة يواجهها المنهج المدرسي في المستقبل وتتمثل في تحدي ثورة المعلومات والاتصالات، وتحدي القيم والأيديولوجيات الغربية عن شخصية الإنسان العربي بماضيه وحاضره ومستقبله، وما فيها من آمال وطموحات وقضايا ومشكلات، وتحدي الإنتاج المذهل في كل شيء تقريباً، وتحدي التفكير العلمي الذي أصبحت بدونه لا توجد مكانة للمجتمعات التي لا تشجع على التفكير العلمي بين أبنائها. وفي ضوء هذه التحديات فإن الأمر يستدعي بناء نظرية جديدة ذات قواعد صلبة للمنهج المدرسي بعد بيان وظائفها الدقيقة حتى تتفق مع متطلبات كثيرة، يفرضها حلول قرن جديد على البشرية جمعاء.

وعلى الرغم من تناول الكثيرين لموضوع النظرية إلا أن علماء المناهج لم يتفقوا على تعريف محدد لها، وذلك لأن المجالات الثلاثة للمعرفة وهي العلوم الاجتماعية والعلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية تنظر إلى الحقيقة من زوايا مختلفة وتشتق تعريفاتها للنظرية بشكل يعكس اهتماماتها . فقد قام سنو Snow مثلاً بتعريفها على أنها "البناء الرمزي الذي تم تصميمه بهدف جعل الحقائق والتعميمات والقوانين في اتصال منتظم" بينما يرى كابلان Kaplan على أنها "طريقة لعمل شيء ذي معنى لموقف يعيق المسيرة بحيث يسمح لنا بفاعلية كبيرة تكوين عادات متنوعة وتعديلها، وربما التخلص من بعضها وإحلال عادات جديدة كلما تطلب الموقف ذلك" في حين يعرفها بوهم Bohm على أنها "شكل من أشكال الاستبصار وطريقة من الطرق التي ننظر بها إلى العالم من حولنا".

وكثيراً ما قام علماء المناهج بالكتابة عن نظرية المنهج المدرسي ولكن دون طرح أمثلة توضيحية عن ماهية هذه النظرية أو كيف يمكن لها أن تساعد المربين على تطبيق الأفكار التربوية في الميدان. وعلى الرغم من قلة وضوح نظرية المنهج إلا أن ذلك لم يقلل من مناقشة المربين لها، ولما كتب عنها. فقد أشارت اليزابيث ماشيا Elizabeth Maccia إلى أن الحديث عن النظرية يمثل نوعاً من التنظير، في حين

ذكر مكدونالد Macdonald بأن علماء المناهج ربما يتوقعون أن مثل هذا التنظير سوف يسلط الضوء على هذه القضية وحدودها الواضحة. ومع ذلك فربما لا يتم مثل هذا الأمر لا لشيء إلا بسبب عدم اتفاق علماء المناهج على تعريف واحد ودقيق للمنهج المدرسي. لذا، يبقى المنهج قضية معقدة، فمع أن عدداً قليلاً من علماء المناهج قد اتفقوا على الجوانب النظرية لهذا الميدان إلا أنهم يعترفون بضرورة تعميق فهمهم له إذا ما أرادوا حقاً تطوير المنهج المدرسي المرغوب فيه للطلاب.

وقد يسأل المربون السؤال المهم التالي : لماذا نحتاج إلى النظرية أصلاً ؟ويرد عليهم الفلاسفة بأنها ضرورية من أجل الاستفسار عن ماهية المعرفة وماهية الحقيقة وماهية القيمة، لاسيما وأن كلمة النظرية Theory قد جاءت من الأصل اليوناني لكلمة ثيوريا Theoria والتي تعني بالعربية "صحوة الدماغ" وأنها تمثل في الواقع نمطاً من أنماط المراجعة الدقيقة للحقيقة. فالنظرية توضح الحقيقة وتعمل على إدراك الناس للعالم الذي يعيشون فيه والأنشطة والتفاعلات التي تتم من خلاله.

ومن أجل مواجهة مطالب القرن الجديد وأثرها على المنهج المدرسي ، فإنه لا بد من تحديد الوظائف الواجب على النظرية الفاعلة القيام بها والمتمثلة في الآتي:

(١) **وظيفة الوصف**: حيث يزودنا الوصف عادة بتصنيف معياري للمعرفة في مجال نظري معين. إنه يعمل على تأسيس بناء يمكن من خلاله التحقق من التفسيرات الفردية للأنشطة المعقدة. إنه يعمل أيضاً على تنظيم المعرفة وتلخيصها. فالنظرية تخبرنا بوجود متغيرات معينة وأنها تتفاعل بطرق محددة المعالم وان لها علاقات معينة بمتغيرات أخرى. وفي الوقت نفسه فهي لا تشير إلى السبب في وجود بعض المتغيرات المهمة أو السبب في كونها متداخلة. فالنظرية تقدم عرضاً للحوادث وتعمل على توحيد الظاهرة وترتيب المعلومات بحيث تبدو المجالات والعلاقات الداخلية غير الموضحة مفهومة على الأقل.

(٢) **وظيفة التنبؤ**: تمتاز هذه الوظيفة من وظائف نظرية المنهج المدرسي بالوضوح، حيث تستطيع النظرية التنبؤ بالواقعة كنتيجة لحوادث غير ملاحظة بالاعتماد على أسس توضيحية متضمنة فيها. وربما تعتبر هذه الوظيفة الهدف النهائي للنظرية. ومن المعروف أن الناس الحذرين يربطون النظرية بدرجة معينة من التجريب بصرف النظر عن البيانات المجمعة التي تدعمها والتي لا يعتمد عليها في جميع المواقف. وفي هذه الحالة لا يمكن اعتبارها نظرية بقدر اعتبارها

قانوناً. وبقدر ما توضح النظرية الملاحظات والأفكار المختلفة بقدر ما يكون الناس على ثقة من استخدامهم لها في التنبؤ بالظاهرة.

(٣) **وظيفة التوضيح**: حيث تؤكد هذه الوظيفة على السببية . فهي لا تشير إلى العلاقات بين الظواهر ولكنها تقدم اقتراحات بصورة واضحة أو ضمنية عن الأسباب لتلك العلاقات. وترتبط أفضل التوضيحات بما يعرفه الناس ضد ما يعتقدونه بصورة خاطئة. فعلى سبيل المثال نجد أن توضيح صعوبات التعلم عند التلاميذ في ضوء مصطلح "الروح الشريرة" تبدو أقل تصديقاً من التوضيح الذي يركز على اهتمامات التلاميذ ودوافعهم.

(٤) **وظيفة التوجيه:** تعمل النظرية في الواقع كمرشد أو موجه يساعد الباحثين على اختيار البيانات من أجل تحليلها وعمل الملخصات لها والوصول إلى الأدلة المتعلقة باستقصاءات قريبة أو بعيدة. فهي تقوم في الأساس بوظيفة تجريبية حيث يؤكد العديد من العلماء على أنها هي الدليل لدراسة تالية، ولا يستطيع المنظرون التخلص من قيمهم ومعارفهم عندما يتناولون الوظائف التجريبية للنظرية، فالقيم الفردية لهم سوف تؤثر في طرح الاقتراحات ووصف ما ينبغي أن يكون عليه سلوكهم.

وتبقى عملية جمع الحقائق أول خطوة من خطوات بناء النظرية ، ومع ذلك فالحقائق تتأثر بطريقة نقلها أو روايتها، فبدون خلفية نظرية لا يستطيع الناس أن يقرروا الحقائق الواجب جمعها والقضايا الواجب مناقشتها. فالقيم التي يؤمنون بها تؤثر في نوعية الحقائق والعلاقات ذات الصلة بهم. فالقيم عندهم بعبارة أخرى توجه عمليات التنظير لديهم كما أشار إلى ذلك المربي أوكنور Oconor حينما قال "النظرية هي مجموعة من القواعد التي توجه الأعمال وأنواع السلوك أو تتحكم بها".

وتتطلب مثل هذه الوظائف لنظرية المنهج المرغوب فيها تطوير نظرية تتناسب وبداية القرن الحادي والعشرين. ومع ذلك، فإن عملية تطوير النظرية ترتبط بكل من التفكير الاستقرائي والتفكير الاستنتاجي. فأحيانا يتم اعتماد هذين الأسلوبين كنمطين مختلفين لانتاج النظريات، ومع ذلك فانه يتم تطبيقهما معاً لإيجاد نظرية منهجية. فالاستقراء يعني بناء نظرية عن طريق جمع وتلخيص، مختلف أنواع المعلومات التي تم التقصي عنها، حيث يستخدم الناس الاستقراء اعتماداً على البيانات التجريبية ، كما يصيغون المقترحات المختلفة اعتماداً على البحوث التي تبدأ بفرضيات تجريبية يعملون على فحصها أو اختبارها

فيما بعد للتأكد من صحتها. أما الاستنتاج فهو على النقيض من الاستقراء حيث يمثل العملية التي يتم من خلالها استنباط التعميمات أو النتائج أو الخلاصات النهائية من مجموعة الافتراضات الصحيحة التي تمّ قبولها أو يفترض بأنها صحيحة. والمربون الذين يطبقون الاستنتاج يعملون على تطوير نظرية المنهج المدرسي عن طريق بناء أفكار متتابعة ومنطقية.

وتتطلب عملية تطوير نظرية المنهج المدرسي أو بنائها خطوات دقيقة تتمثل في الآتي:

أولاً : تحديد القواعد اللازمة: حيث اقترح هومانز Homans ست قواعد هي:

(أ) النظر إلى الأمر الواضح والمألوف والعام أولاً، حيث يتطلب هذا كله دراسة وافية لميدان العلم الذي لم يتم وضع الأسس المطلوبة له بدرجة كافية.

(ب) العمل على صياغة الأمر الواضح بعمومية تامة. فالعلم يعتبر اقتصاداً للفكر بالدرجة الأساس، حيث تعمل فرضياته على تلخيص أعداد كبيرة من الحقائق بشكل مبسط.

(جـ) ضرورة التحدث عن شيء واحد في آن واحد. أي ينبغي العمل على اختيار الكلمات أو المفاهيم التي لا تشير إلى عدة مجموعات من الحقائق في آن واحد، بل إلى واحدة منها فقط. فالنتيجة الطبيعية هي أن نختار المفاهيم أو الكلمات حتى نجد أن علينا استخدام الكلمات نفسها عندما تشير إلى الشيء نفسه.

(د) العمل على تقليل عدد مجموعات الحقائق التي نتحدث عنها إلى أقصى درجة نستطيع الوصول إليها.

(هـ) عندما نبدأ بالحديث فإن علينا ألا نتوقف حتى ننتهي، أي ينبغي العمل على وصف العلاقات بين الحقائق بصورة منتظمة ومتتابعة.

(و) ضرورة التأكد بأن التحليلات للأمور أو الأشياء أو القضايا لا بد لها أن تكون مجردة، وذلك لأنها تتعامل مع القليل جداً من المواقف ذات العناصر المادية، مع السماح باستعمال المجردات دون الخوف من التجريد.

ثانياً: تحديد المصطلحات المطلوبة: إن من بين القواعد المهمة لبناء نظرية متطورة للمنهج المدرسي أن تكون المصطلحات واضحة، فقد ذكر المربي المعروف بوشامب Beauchamp أن اتفاقاً حول المصطلحات يعتبر ضرورياً للغاية بالنسبة للمتخصصين في نظريات المنهج المدرسي. فالمصطلحات

والمفاهيم التي يستخدمها المنظرون أو يضمنونها في مؤلفاتهم وكتاباتهم تمثل في الواقع اللبنات الأساسية لتطوير النظرية أو بنائها. وتتحكم في اختيار المصطلحات قاعدتان هما: ضرورة وضوح الكلمات بدقة وضرورة استخدام تلك الكلمات أو المصطلحات كما تمّ توضيحها أو تحديدها تماماً من قبل.

وتعمل المصطلحات في العادة على تحديد ما ينبغي ملاحظته. أنها تشير إلى المفاهيم وتمثل في الوقت نفسه المتغيرات بين العلاقات التجريبية الواجب البحث عنها. أما المفاهيم فإما أن تكون اسمية أو إجرائية. فالتعريفات الاسمية Nominal Definitions تقدم الصفات المرتبطة بالمصطلح أو المفهوم، حيث يتم بعد ذلك توضيح المصطلح عن طريق حدود التفسيرات الخاصة به. وعلى النقيض من ذلك فإن التعريفات الإجرائية Operational Definitions تشير إلى الظروف التي يستخدم المفهوم في ظلها، حيث تسير هذه التعريفات حسب مبدأ (إذا حصل شيء ما.... فإن النتيجة ستكون....) فإذا ما تمّ توضيح الظروف المحيطة فإن العبارة التي يتم من خلالها استخدام المصطلح تكون صحيحة. ويصعب تعريف بعض المصطلحات سواء بالإشارة إلى الخصائص الاسمية أو بالإشارة إلى المصطلحات الموجودة إجرائيا والتي تعتبر جزءاً أساسياً من النظرية. وتسمى هذه المصطلحات بالبدائية Premitive Terms والتي يتم قبولها من جانب مستخدميها في أعمالهم ومؤلفاتهم النظرية. ففي التربية مثلاً، نجد أن مصطلح "الخبرات" ومصطلح "الشعور بالحاجات" هي مصطلحات بدائية، وكذلك الحال بالنسبة لمصطلح "النقطة" ومصطلح "الخط المستقيم" في الرياضيات. فكل ما يمكن قوله في هذا الصدد أن النقطة هي نقطة وأن الخط المستقيم هو كذلك. ومع أن المتخصصين في نظريات المناهج قد لا يستطيعون في الغالب الامتناع عن استخدام المصطلحات البدائية ، فإن عليهم أن يحاولوا استخدامها بأقل عدد ممكن من المرات.

ومن المصطلحات المهمة الأخرى التي تستخدم في مجال نظرية المنهج ما يسمى بالمصطلحات النظرية Theoretical Terms أو البنية الإجرائية Operational Construct والتي تتضمنها النظريات التي تكون على درجة من التعقيد أو التطوير. فالبنية Construct تمثل ذلك المفهوم الذي يهتم بالعلاقات بين الأشياء أو الحوادث وتوابعها. ولا يمكن تعريف المصطلحات النظرية عن طريق ملاحظة حوادث معينة وانما عن طريق علاقتها بمصطلحات أخرى تمّ تحديدها إجرائيا. ويستخدم المربون أعداداً كثيرة من هذه المصطلحات مثل الدافعية والاتجاه والبناء المفاهيمي والحاجة الاجتماعية.

ثالثاً: التصنيف: وهي من الخطوات المهمة في بناء نظرية المنهج المدرسي ، حيث يحاول المنظرون العمل على تنظيم وتكامل ما يعرفونه عن مجالات التنظير ثم يبدأون بتلخيص العلاقات المتشابهة والمكتشفة بين اثنين أو أكثر من المتغيرات أو المفاهيم. وعلى الرغم من اختلاف تصنيفاتها في درجة دقتها إلا أن هذا لا يقلل من مكانتها في بناء النظرية . فالتصنيف يسمح للمنظرين باكتشاف مجالات النقص في معارفهم والتي لا بد من إشغالها من خلال الأنشطة البحثية إذا ما أرادوا إعطاء معنى لما يقومون به من تنظير.

وعندما يتم تصنيف المعلومات يعمل المنظرون على تجميع الحقائق والتعميمات في مجموعات متجانسة. وحتى اذا ما تم التصنيف فإن توضيح العلاقات المتبادلة بين الفئات أو بين الحقائق والتعميمات نفسها أي تجمع معلوماتي منفرد يبقى ناقصاً.

رابعاً: التفسير: قد يلجأ المنظرون عند تفسيرهم للبيانات إلى استخدام الأسلوب الاستنتاجي أو الأسلوب الاستقرائي. ويميل الأسلوب الاستنتاجي إلى إيجاد أنماط منطقية من النظرية. وهذان الأسلوبان ضروريان لإيجاد نظريات ذات معنى، كما أن كليهما يساعد المنظرين في صياغة عبارات لها طابع العمومية.

ومع ذلك، فإن صياغة العبارات العامة لا يمثل نهاية خطوة التفسير، حيث يجب على المنظرين أيضاً أن يتوصلوا إلى استنتاجات أو استدلالات من العبارات العامة التي صاغوها. وباختصار، فان عليهم استخدام عبارات تتعدى حدود معارفهم وملاحظاتهم . كما أنه يجب عليهم طرح افتراضات إضافية من الملاحظات والتعميمات، كما ينبغي عليهم اقتراح نظريات جديدة سوف تتطلب اختبارات جديدة أيضاً لتحديد مدى أهميتها وصلاحيتها.

ومهما اختلف المهتمون بنظريات المنهج المدرسي في آرائهم فانهم يشتركون في الاهتمام الذي يدور حول إيجاد معنى لكل من الخبرة البشرية والمعرفة الإنسانية للرقي بكفايات المعلمين ومهاراتهم وفهمهم وقيمهم التي تمكنهم من النمو والطموح بدرجة أكثر فاعلية. فقد اشار المربي ويليس Willis إلى انه من اجل أخذ النوعية المتميزة للخبرة البشرية بالحسبان، فإن من الصعوبة بمكان التنظير فيها .

وفي حالات كثيرة، فإن الخبرة تمثل مصطلحاً نظرياً غامضاً، حيث يصعب وصفه أو تحديده بدقة، لا سيما وأن الخبرة تشير إلى مجموعة واسعة ومعقدة من الظواهر البشرية التي تجمعت معاً كي تشكل الحياة

برمتها بدرجة يصعب على نظرية واحدة بعينها تدور حول طبيعة هذه الخبرة أن تكون كافية. لـذا، فـإن المربين يقفون أمام تحد كبير من أجل تطوير منهج يساعد المتعلمين على النجاح في خبراتهم الحياتية.

وقد سيطرت المدرسة التقليدية النظرية للمنهج المدرسي على الأمور معظم عقود القرن العشرين ولا سيما في مجال البحث التربوي، حيث اعتمدت على التقصي الكمي أو العددي بالدرجة الأساس. فـالتحقق مـن الأمور بطريقة أمبريقية أو تجريبية عملية أصبحت المعيار الأهم، وأن الحجرة الدراسية قد تمّ النظر إليـها كمختبر لمجموعة من المتغيرات وضمن جو تمّ التحكم فيه بدقة من جانب الباحثين.

ومع أن هذا النوع من البحوث قانوني وجائز في ميادين المنهج المدرسي وأنه سـوف يضيـف اللمعـان المطلوب للنظريات المنهجية الموجودة، إلا أن الكثير من المعلومات يمكن اكتسابها أو اشتقاقها أيضاً مـن البحوث الكيفية التي يمكن تطبيقها في بيئات التربية المختلفة. فعـن طريـق القيـام بـدور الملاحظيـن والمشاركين لما يجري في الصفوف الدراسية فإنه يمكن للمهتمين بنظريات المنهج المدرسي أو المنظريـن لها التعرف إلى أنماط المواد التعليمية المستخدمة، جنباً إلى جنب مع الإلمام بطبيعة التفاعلات الصفية وما يتبع ذلك من أنشطة يقوم بها المتعلمون أنفسهم. كما يمكن عن طريـق تطبيـق الأسـاليب الاجتماعيـة والتاريخية والعرقية أن يطرحوا أسئلة مهمة تدور حول طبيعة عمل المدارس والسبب في وجودها وكيـف يتعلم التلاميذ فيها.

وقد بدأ علماء المناهج يتأكدون من أنه إذا كان لا بد من طرح نظريات جديدة للمنهج المدرسي فإنه لا بـد في الوقت نفسه من اكتشاف كيفية تعامل المعلمين مع محتوى ذلك المنهج وكيفية تعـامل التلاميـذ مـع الخبرات التعليمية المدرسية ووصف ذلك كله. فإذا ما لاحظوا الواقع فانهم سيحصلون على معنـى أكـثر عمقاً للتربية، حيث سيدركون ما تمّ بالفعل بالنسبة للمنهج المدرسي وسوف يتأكدون ما ينبغي عليهم القيـام به.

أما بالنسبة لأصحاب وجهة النظر التقليدية الذين يستخدمون إجراءات إحصائية أو كمية متطـورة، فانـهم سيتأثرون بطريقة أو بأخرى بقيمهم وبوجهات نظر العالم من حولهم . وينطبق هذا أيضاً على أصحـاب وجهة النظر الكيفية أو النوعية. فقد أشارت بيرنجس وولفسون B.Wolfson إلى أن كل فرد في هذا العالم يتحدث من المنظور الخاص به والذي يعكس تاريخ حياته ومساهماته في البيئة المحيطة به، كما يعكـس مجموعة من المعتقدات والقيم التي يؤمن بها. وأضافت وولفسون قائلة بأن هذا الفرد يتحدث أيضاً ضمـن

سياق خاص لظروف الحياة الموجودة حوله وضمن إطار زمني معين . ويتعامل أصحاب وجهتي النظر الكمية منها والنوعية مع الواقع من خلال منظور كل منهم مهما كانوا من المهتمين بالأمور العلمية أو الفلسفية أو الأدبية أو الفنية أو التجريبية.

ويبتدع المهتمون بالبحوث الكمية طروحات من أجل تحقيق أهداف متنوعة، حيث يستطيع المنظرون في مجال المنهج المدرسي استخدام هذه الطروحات لاشتقاق المعنى الواضح لميدان المناهج والسير ضمن مسار معين خاص به، في الوقت الذي تتناقض فيه البحوث مع المضمون ومع ما ينبغي أن يكون في آن واحد.

وعلى الرغم من هذا كله ، فإن معظم إن لم يكن جميع البحوث في مجال المنهج المدرسي قد ركزت على اكتشاف مبادئ فاعلة ومفيدة ولكن التركيز على ذلك المجال ككل غالباً ما يعطي معلومات دقيقة في المستوى العام فقط وليس في المستوى الخاص مثل دراسة موضوع معين أو التحقق من تفاعل التلاميذ في مواقف تعلمية صفية محددة.

ومن أجل الحصول على صورة واضحة لصف من الصفوف أو موضوع محدد من الموضوعات ، فإن المنظرين بحاجة إلى المشاركة الفعلية في بحث إجرائي يتم تطبيقه داخل الحجرة الدراسية من جانب المعلمين الذين يواجهون مشكلات معينة، وأن قيمة البحث الإجرائي ليست في الحكم عما إذا قد تمّ تشكيل المبدأ العام أم لا، وإنما التأكد فيما إذا كانت الخطوط العريضة التي تمّ اشتقاقها من ذلك البحث سوف تؤدي إلى تطوير العملية التعليمية داخل الحجرة الدراسية أم لا، فقد عمل كل من مكنزي Mackenzie وهيلدا تابا Hilda Taba على مشاركة المعلمين في الإجراءات البحثية الكثيرة حين قاما بتوجيه المعلمين إلى ملاحظة تلاميذهما وجمع البيانات والمعلومات التي يمكن أن تساعدهما في التوصل إلى استنتاجات حول الإجراءات الأفضل والترتيبات الأكثر فاعلية للتعامل مع محتوى المنهج المدرسي. ومع ذلك، فإن الكثير من المعلمين ليست لديهم الخلفية المعرفية الجيدة في مجالات تصميم المنهج وتطويره. إضافة إلى ذلك، فإن الباحثين في مجال المنهج المدرسي على يقين بأن لدى المعلمين الإمكانات العلمية والعملية بأن يساهموا في عمليات البحث والتنظير في مجال المنهج المدرسي حسب قدراتهم وإمكاناتهم وظروفهم ، لأن الوقت قد حان كي يعمل الباحثون والمتخصصون في المنهج المدرسي جنباً إلى جنب مع المعلمين كفريق واحد من أجل تطوير المنهج ووضع ليس البرامج المدرسية الفاعلة للمتعلمين الذين يحرصون على

خدمتهم فحسب، بل والوصول أيضاً إلى نظريات منهجية تتناسب ومتطلبات القرن الحادي والعشـــرين أو على الأقل العقد الأول منه، وذلك ضمن الخطوات العلمية الدقيقة التي تمّ توضيحـــها فـــي هـــذه المقالـــة التربوية النظرية.

من أعمال الطالبة رقيه اللولو - كلية الفنون الجميلة
حجاوي
2379994