محاضرات حول المناهج التربوية

لطلبة السنة أولى ماستر

علم اجتماع التربية

تمهيد

أولا- مفهوم المناهج التربوية

ثانيا- أنواع المناهج التربوية

ثالثا-مكونات المناهج التربوية

رابعا-الأسس الاجتماعية للمنهج التربوي

خامسا-المنهج التربوي وعلاقته بالكتاب المدرسي

سادسا-إصلاح المناهج التربوي: الأهمية والمحددات

يمثل المنهج التربوي بمفهومه الحديث مخططا تربويا، يتضمن عناصر عديدة أهمها الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والتقويم، وكلها عناصر مستمدة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية..، ترتبط بالمتعلم ومجتمعه، ليتم تطبيقها في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، قصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها المختلفة، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.

وقد ساهمت العديد من العوامل في انتقال مفهوم المنهج من صورته التقليدية إلى صورته الحديثة، ومن بين أهم تلك العوامل، التطورات العلمية التي كان لها أثرها على الجوانب التربوية، من ثورة معلوماتية وتكنولوجية، إضافة إلى نتائج البحوث والدراسات التربوية والنفسية التي أظهرت قصورا جوهريا في المنهج التقليدي، وإفادة النظام التربوي منها بشكل يتلاءم مع حاجات المجتمعات الحديثة.

وانطلاقا من الدور الهام الذي تمارسه المناهج التربوية ازداد الاهتمام بها، خاصة مع تطور الحياة الاجتماعية وتعقدها، وأصبحت القضايا المرتبطة بالمناهج من أكثر القضايا استقطابا للمهتمين في مختلف التخصصات وخاصة في مجال سوسيولوجيا المنهج Sociologie de Curriculum، الذي يعد من الفروع المتخصصة الحديثة ضمن مجال علم اجتماع التربية، والذي يركز بصورة خاصة على عدد من القضايا والمشكلات التي ظلت بعيدة عن متناول علم الاجتماع التربية لعقود طويلة، كالتناول النقدي لمضامين المناهج التربوية والبحث في أصولها وارتباطاتها الاجتماعية، على الرغم من الأهمية الكبرى لمثل تلك القضايا.

وهذا ما دعا "مايكل يونغ" Michel Yong في كتابه المعرفة والضبط الاجتماعي، الذي صدرت أولى طبعاته عام 1971، والذي أعلن فيه عن مولد: "علم الاجتماع المعرفة التربوية"، إلى توجيه النقد لعلماء الاجتماع الذين نظروا إلى المناهج وما يتم تعليمه داخل المدرسة على أنه لا يشكل أي مشكلة تربوية، ذلك الاتجاه الذي يعكس الاعتقاد الشائع في موضوعية المعرفة المتضمنة في المناهج، ونادى "يونغ" إلى اعتبار علم الاجتماع التربية مجالا للبحث لا يتميز عن علم اجتماع المعرفة، واتجاه البحوث التربوية يجب أن يتمركز حول الكشف عن الأصول الاجتماعية للمعرفة التربوية.

وقد قطعت سوسيولوجيا المناهج أشواطا كبيرة، وساهمت في تطوير هذا المجال وتغذيته بالعديد من الدراسات والنظريات الهامة، مما أفضى إلى إعادة النظر في التراث الفكري حول المناهج التربوية وتوجيه الاهتمام إلى ضرورة التناول النقدي لمضامينها، حيث ساعدت إسهامات العديد من المنتمين إلى ذلك

الحقل البحثي – سوسيولوجيا المناهج–، من أمثال "دوركايم"، "بيرسي"، "ديوي" و"يونغ" وغيرهم، في زيادة اهتمام المجتمعات بمناهجها التربوية، منطلقة من جعل الإنسان في صلب تلك المناهج نظرا لإدراكها أهميته الكبرى في إحداث التنمية الشاملة، واعتباره من أَوْلى الموارد بالاستثمار، وبذلك أصبحت تلك المناهج التربوية عرضة للنقد والإصلاح في الكثير من المجتمعات، وأخذت تهيئ لها الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لجعل مضامينها تتماشى ومقتضياتها المرحلية، الخارجية منها والداخلية.

وبالنظر للتطورات الكبيرة والمتسارعة خاصة التكنولوجية والمعرفية التي يشهدها العالم، والتحديات الكبرى التي تفرضها على المجتمعات، تزداد الحاجة إلى مراجعة المناهج التربوية وتجديدها حسب الضرورة، ولذلك سعت مختلف الدول لملاحقة تلك التطورات، من خلال مراجعة مضامين مناهجها التربوية وإصلاحها وإعادة صياغتها بشكل يتلاءم مع تلك المستجدات.

أولا– مفهوم المناهج التربوية

يعتبر تحديد المفاهيم في أي دراسة أو بحث علمي أمرا في غاية الأهمية، وكلما كان ذلك التحديد دقيقا وواضحا كلما كان في ذلك تسهيلا لإدراك المعاني والأفكار التي يقصدها الباحث في بحثه، وبالتالي لا يبقى مجال للاختلاف بين القارئين له في فهم ما يريد إيصاله.

تعريف المنهج التربوي: Le curriculum éducatif

قبل التطرق لتعريف المنهج التربوي من الضروري التعرض قبل ذلك لتعريف التربية، والمنهج كلا على حدا.

1-1– تعريف التربية

جاء في لسان العرب أن التربية: بمعنى النشأة، وأصل الفعل في كلمة "التربية" ربىّ، يربي، بمعنى نشأ ينشأ نشأة؛ ولهذا يقال: نشأ فلان في كنف فلان، بمعنى تربى في حجره وتحت رعايته، كما يقال أيضا: نشّأ فلان فلانا، بمعنى اعتنى به وقام بشؤونه. ويتعدى معنى كلمة "تربية" ليشمل ويتضمن معنى أوسع كرعاية المولود والاهتمام به في جوانبه الثلاثة: الجسمية والعقلية والروحية، حتى يدرج على

شيء من القوامة والاستقامة، كما أصبحت كلمة "تربية" في التداول اللغوي العام، من نظائر كلمة "تأديب" و"أدب"، وأصبح الفعل ربى، بمعنى أدّب، وتربى وهو ترادف مستقيم الدلالة في اللغة العربية.

وعند الحديث عن التربية نجد انه من الصعب إعطاء تعريف محدد وشامل لها، فهنالك العديد من هذه التعريفات التي تختلف باختلاف الفلسفة أو النظرة للتربية، والتربية كما يراها البعض: "هي وعاء وأساليب وإجراءات ينتقل بها تراث الأمة من الأحفاد إلى الأجداد، ومن الآباء إلى الأبناء، وبواسطتها تتطور الحضارة عن طريق العلوم المتفجرة والمعارف المتزايدة على نسق ينسجم مع نظرة الأمة، ورسالتها في الحياة".

أما مصطلح **التعليم** فالأصل فيه من كلمة "عِلم" التي تعني معرفة الشيء والإحاطة به، والتعليم هو عملية تربوية تتمثل في إيصال مادة العلم إلى المتعلم الذي هو عنصر استقبال، وهي الوظيفة التي يقوم بها المعلم بحكم كونه مصدرا لتلقي مادة العلم، وبذلك يحدث فعل التعلم الذي هو عملية تربوية تعني تلقي المتعلم للعلم من المعلم، فإذا كانت عملية "التعليم"، تعني العطاء، فإن عملية التعلم تعني الأخذ، وهي عملية تكاملية بين عناصر أربع: العلم، والمعلم، والتعليم، والمتعلم، وهذه العناصر في مجموعها هي التي تكون العملية التعليمة.

والارتباط أو الانفصال بين التربية والتعليم هو الذي يحدد نجاح العملية التعليمية التربوية من عدمها، وفي جميع الأطوار، كما أن الهدف هو الذي يحدد الوجهة والمسيرة التربوية التعليمية، وبدون هذا الهدف تظل العملية التربوية والتعليمية تراوح مكانها. ومن هنا لزم التأكيد على أن التربية والتعليم ليسا غايتين في حد ذاتهما، بل وسيلتين لغاية مرجوة منهما.

وانطلاقا مما تقدم يمكن القول أن التربية: "هي عملية مقصودة تهدف إلى نقل التراث الثقافي لمجتمع ما من جيل إلى آخر، كما تهدف أيضا إلى إحداث التغيرات المرغوبة والتي تتماشى مع طبيعة المجتمع الموجودة فيها، كما تتماشى مع التغيرات العلمية والمعرفية والتكنولوجية وبالتالي فهي آلية هامة لكل المجتمعات من أجل تحقيق التنمية الشاملة، وإعداد الفرد إعدادا سليما ليكون عضوا قادرا على التكيف الاجتماعي الناجح في مجتمعه."

1-2- تعريف المنهج

تعني كلمة منهج لغة: الطريق الواضح، وقد جاء في الآية 48 من سورة المائدة: "لِكُلٍ جَعَلْنَا مِنْكُمُ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا." أما الكلمة الإنجليزية الدالة على المنهج: "**curriculum**" فهي مشتقة من جذر لاتيني، وهي تعني مضمار السباق، وأحيانا تستخدم كلمة مقرر كمرادف لكلمة منهج وأحيانا أخرى كبديل عنها؛ وتعني كمية المعرفة التي يطلب من المتعلمين دراستها وتعلمها خلال العام الدراسي.

وبعد التعريف اللغوي لمصطلح المنهج –أو المنهاج– نأتي للتحديد السوسيولوجي حيث يمكن القول بأن المنهج يعتبر نظاما فرعيا من النظام الرئيس المتمثل في النظام التربوي، والذي يعتبر بدوره نظاما فرعيا للنظام الرئيس الأم والمتمثل في النظام الاجتماعي، والمنهج باعتباره نظاما فرعيا يتكون من عناصر أربعة هي: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس والتقويم، وكل من هذه العناصر يؤثر ويتأثر بالآخر، وجميعها تؤثر في المنهاج.

وقد استخدم "باسويل" **Baswell** مصطلح المنهج ليعني به أي محتوى تستخدمه المدرسة عن عمد للتعليم، ويقول "سميث" و"ستانلي"**Stanely** وشورز **Shores** عن المنهج: " يتم بناء سلسلة من الخبرات الممكنة في المدرسة بغرض تدريب الأطفال والناشئة في صورة جماعية على طرق التفكير والتصرف في السلوك، ومثل هذه المجموعة من الخبرات يشار إليها على أنها المنهج."

أما بالنسبة ل"أونلو" **Inlow** فالمنهج هو: " المحتوى التعليمي الموجه نحو القيمة والهدف الموجود كوثيقة مكتوبة أو في عقول المعلمين، تلك التي عندما يحركها التدريس، تؤدي إلى تغير في سلوك التلميذ".

فالمنهج يعد بمثابة البرنامج الذي يصمم كي يتمكن التلاميذ من السيطرة بفاعلية على الأنشطة والخبرات التي تحقق لهم مردودات تربوية إيجابية، مع مراعاة أن بعض هذه الأنشطة والخبرات محدد في صورة مجموعة من العمليات الإجرائية، بينما بعضها الآخر غير محدد ويتسم بالعمومية. وقد تعددت التعريفات المقدمة للمنهج التربوي، كما يمكن القول بأن مفهوم المنهج قد عرف تغيرا كبيرا من حيث مدلولاته ومعانيه مما جعله يختلف تماما عن المعنى الذي عرفه سابقا ويمكن ملاحظة ذلك من خلال تتبع هذا التغير والتعرض للمفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهج.

1-2-1- المفهوم التقليدي للمنهج

ويقصد به المقرر الدراسي الذي يدرسه التلميذ في صفه، وفي ظل هذا المفهوم يتم اكتساب الفرد بعض المعلومات والمعارف في عدة مجالات، تنمي جزءا من جانبه المعرفي، وهذا الجانب المعرفي يشكل جزءا من جانبه العقلي، أما جوانب الفرد الأخرى كالجانب البدني والنفسي والاجتماعي، عادة ما كانت تهمل في ظل هذا المفهوم القاصر.

ويرجع تاريخ هذا المفهوم إلى الزمن الذي كانت فيه أهداف التربية محددة بالجانب المعرفي، ووظيفة المدرسة تنحصر في تقديم أنواع المعرفة التي تركز على التراث الإنساني وتجارب البشر عبر القرون إلى المتعلمين، ومن أهم خصائص هذا المنهج التقليدي أنه:

- يركز على المادة الدراسية باعتبارها المكون الوحيد للمنهج.
- مواده وموضوعاته مكثفة ومتنوعة.
- يجعل اكتساب المعلومات وحفظها هدفا في ذاته مع إهمال تطبيقاتها الحياتية.
- يعد نقل محتوى المقررات الدراسية إلى عقل المتعلم هدفا أسمى للتربية.
- تعطى المعارف والمعلومات جاهزة وما على التلميذ إلا أن يحفظها ويرددها، دون أن تتاح له الفرصة للتأمل والتفكير والبحث.
- تهمل في هذا البرنامج الفروق الفردية، كما تهمل حاجات الفرد والمجتمع.

1-2-1- المفهوم الحديث للمنهج

لقد ساهمت العديد من العوامل في انتقال مفهوم المنهج من صورته التقليدية إلى صورته الحديثة، ومن بين أهم تلك العوامل، التطورات العلمية التي كان لها أثرها على الجوانب التربوية، من ثورة معلوماتية وتكنولوجية، إضافة إلى نتائج البحوث والدراسات التربوية والنفسية التي أظهرت قصورا جوهريا في المنهج التقليدي، وإفادة النظام التربوي منه بشكل يتلاءم مع حاجات المجتمعات الحديثة. وقد أعطى المهتمون بالتربية تعريفات كثيرة للمنهج التربوي الحديث وكلها حاولت الاستفادة من القصور والسلبيات التي عرفها المنهج التقليدي، ومن بين هذه التعريفات التي قدمها المهتمون التربويون للمنهج التربوي الحديث نجد التعريفات التالية:

"هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعلمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها: العقلية والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم".

كما يعرف بأنه: " عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية، التربوية المصممة في إطار التخطيط المسبق لبلوغ أهداف تربوية وتعليمية بقصد مساعدة المتعلمين على النحو الشامل في جميع مناحي الشخصية، بتهيئة المؤسسات التعليمية في إطار الأهداف، المحتوى، الأنشطة وأساليب التدريس والتقويم.

وانطلاقا من هذه التحديدات للمنهج بمفهومه الحديث يتضح أن المنهج هو: "نظام متكامل مكون من مجموعة من العناصر الأساسية وهي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقويم، وهي عناصر تشكل وحدة متماسكة ذات علاقات متبادلة، ترمي إلى الوصول الأهداف المرجوة والمتمثلة في تحقيق النمو: الروحي، العقلي، الجسمي، النفسي والاجتماعي بشكل متكامل ومتوازن". ومن أهم مميزات المنهج التربوي الحديث:

أ- يعد بطريقة تعاونية ويراعي عند تخطيطه وتصميمه ما يلي:

- أن يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه، وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات المتخصصين في هذه المجالات.
- أن يتضمن جميع أنواع النشاط التي يقوم بها المتعلمون تحت إشراف وتوجيه المعلمين.
- أن يتم اختيار الخبرات التعليمية في حدود الإمكانيات المادية والبشرية القائمة والمنتظرة.
- أن يحقق التكامل والتناسق بين عناصر المنهج.

ب- يساعد الطلبة على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.

ج- تمثل المادة الدراسية جزءا من المنهج وينظر إليها كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقويمه من خلال الخبرات التي تتضمنها.

- يؤكد المنهج الحديث على النظرة التكاملية لكل من الفرد والمجتمع معا، فلم تعد التربية مقصورة على الإعداد للحياة فقط، ولكنها أصبحت هي الحياة بكامل أبعادها، الماضي بخبراته والحاضر بمشكلاته، والمستقبل بتوقعاته، وهذا يتطلب أن تصبح المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع يؤثر فيه ويتأثر به.

ومن الواضح أن هناك فرقا بين المقرر الدراسي وبين المنهج، فإذا كان هذا المدلول للمنهج يعني الطريق الواضح، مضافا إليه كم المعرفة زائد أهداف التعليم وطرق تنظيم التعليم من أنشطة ووسائل، فإن المقرر فيعني محتوى الكتاب، وهذا ما يشخصه "أحمد مدكور" باعتباره المنهج يشمل المقررات، والمقررات تشمل الوحدات، وقد تكون هذه الوحدات درسا أو عدة دروس".

لكن تجدر الإشارة أن الكتاب المدرسي بمفهومه الحديث هو تجسيد للمنهج التربوي بمفهومه الحديث، وخاصة المنهج الرسمي، انطلاقا من أنه يتشكل من المكونات ذاتها التي يتشكل منها المنهج وهي: المحتوى، الأهداف، الأنشطة، والتقويم وهذا ما سنتعرض له بكثير من التفصيل في الفصل الثاني، عند الحديث عن علاقة المنهج التربوي **بالكتاب المدرسي**، وسنكتفي هنا بإعطاء تعريف للكتاب المدرسي، والذي يعرف بأنه: "هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج و**يشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم** ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المرجوة كما حددها المنهاج".

وانطلاقا من هذا المفهوم الحديث والواسع للمنهج يمكن للمتعلم أن ينمو نموا شاملا، إلى أقصى ما تستطيعه قدراته، وهذه هي الغاية الأساسية للمنهج وليس حفظ بعض المعلومات والمعارف، كما أن المنهج بهذا المفهوم يعالج مشكلة ازدياد تراكم المعرفة، بإعادة تنظيم محتوى المنهج وتعديله في ضوء الحاجات المستجدة، وليس بإضافة مواد دراسية جديدة، ولذلك يمكن القول بأن المنهج بمفهومه الحديث، ينطلق من حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع، ويحقق التوازن بينهما من خلال المواد الدراسية والأنشطة التعليمية المختلفة، كما يهتم هذا المنهج بالدور الايجابي النشط للمتعلم ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويوفر للمتعلم فرص المشاركة في عملية التعليم والتقويم حسب استعداداته وقدراته.

مما تقدم يمكن القول أن المنهج بمفهومه الموضح، يؤكد على أهمية وضرورة عامل **التخطيط** الذي ينظم الخبرات ويوجهها نحو غاياتها وأهدافها المرجوة، وذلك ما تقوم المدرسة بتحقيقه في ضوء حاجات المتعلم وإمكاناته وقدراته ومتطلبات نموه، كما يؤكد المنهج الحديث على أهمية متابعة عمليات

التعلم ورعايتها بهدف الوصول إلى المستوى المنشود، لذا يؤكد هذا المنهج على أهمية عمليات التقويم والتطوير والتحديث والتوجيه، كلما استدعى الأمر ذلك.

ثانيا– أنواع المناهج التربوية

1- أنواع المناهج التربوية

اختلف المتخصصون والمهتمون بالمناهج التربوية في تصنيفها، إذ هناك من يصنفها إلى نوعين وهناك من يصنفها إلى ثلاثة أنواع، وهناك من يصنفها إلى أكثر. وعموما يمكن القول بأن المناهج التربوية تنقسم إلى عدة أنواع أهمها: المنهج الرسمي (أو التقليدي)، والمنهج الواقعي (أو غير الرسمي)، إضافة إلى المنهج الخفي. وهو التقسيم الذي يذهب إليه العديد من الباحثين. ولكل نوع من هذه الأنواع مفهومه الخاص ودوره الذي يؤديه في إطار العملية التعليمية، وهذا ما سنحاول التعرف عليه فيما يلي:

1-1– المنهج الرسمي (التقليدي) Le curriculum officiel

إن المفهوم السائد للمنهج على الصعيد الرسمي يعني وثيقة المنهج الرسمية المقررة من وزارة التربية هذه الوثيقة التي تتضمن الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم، وتسمى أحيانا وثيقة المقررات الدراسية عند بعض البلدان. ويعرف على أنه: "المنهج الذي تقره وزارة التربية والتعليم وتوضع له الكتب المدرسية المقررة رسميا." ويسميه "جودلاند" **goodlad** " ، بالمنهج المكتوب.

وتعرفه الدكتورة "سهيلة الفتلاوي" بأنه:" تلك الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات المعنية عن التربية والتعليم، المتضمنة للأهداف التربوية العامة والمحتوى التعليمي والأساليب والطرق التدريسية والنشاطات التعليمية وأساليب التقويم، التي تكلف المدرسة كمؤسسة تعليمية بتقديمها للمتعلمين." وبذلك يتشكل المنهج الرسمي من كل العناصر والأدوات الآتية: الفلسفات التربوية المعتمدة في المجتمع، السياسات التعليمية المتبعة، نوعية المحتوى، نوعية الأنشطة الصفية وغير الصفية، توظيف تكنولوجيا المعلومات، مصادر المعلومات المتنوعة، إمكانيات المدرسة من أبنية وأجهزة متنوعة، أساليب القياس والتقويم، وبرامج إعداد المعلم وتأهيله، والعلاقة التفاعلية بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية والثقافية الأخرى.

وإذا ما تم إمعان النظر في النظام التعليمي يتضح أن وثيقة المنهج الرسمية ليست إلا واحدة من عدد من الوثائق أو الأدوات الرسمية التي تشكل منها المنهج ومنها:

- ✓ فلسفة التربية والتعليم في ذلك المجتمع.
- ✓ السياسات التربوية والهيكل التنظيمي والإداري للنظام التربوي.
- ✓ الكتب الدراسية وكتب المطالعة الموصى باقتنائها في المكتبات المدرسية.
- ✓ أسلوب التقويم في الامتحانات.
- ✓ البناء المدرسي ومرافقه وتجهيزاته وتأثيثه.
- ✓ تقنيات التعليم والوسائط التعليمية والتجهيزات المخبرية.
- ✓ محتوى برامج إعداد المعلمين وأساليب الإعداد والتدريب أثناء الخدمة وقبلها.

انطلاقا مما تقدم يمكن القول بأن المنهج الرسمي يتضمن كل الوثائق الرسمية التي تضع حدود العملية التعليمية، بدءا من رسم السياسة التعليمية وفلسفتها، إلى اختيار موضوعاتها، وسائلها، أنشطتها، أساليب تقييمها، وغيرها من الجوانب،

2-2- المنهج الواقعي (غير الرسمي) Le curriculum réaliste

يفترض عادة ارتباط المنهج الواقعي بالمنهج الرسمي لكن وبحكم الانتقادات الكبيرة التي وجهت لمختلف عناصر النظام التربوي، أكد على إثرها الكثير من علماء التربية والنفس وعلم الاجتماع، وجود اختلافات في تطبيق المنهاج الرسمي في الممارسات والمواقف التعليمية داخل الفصل الواحد من تدريس مادة إلى أخرى، وكذلك ما يجري داخل القسم وخارجه من ممارسات أو إجراءات الأمر الذي أدى إلى فجوة واسعة بين المنهاج الرسمي الذي خطط له مسبقا بوسائل مدروسة، وبين المنهج الواقعي قد تصل إلى حد التناقض يختلف في مداه من بيئة إلى أخرى، ومن مدرسة إلى أخرى. ومن فصل إلى آخر ومن معلم إلى آخر. مما يصعب وصف حجم الهوة وإصدار أحكام إصلاحية وتطويرية على سائر بيئات التعلم في المجتمعات أو في المجتمع الواحد، لوجود أنواع شتى من تلك الممارسات على صعيد الواقع بعضها بعيدة عن الصحة في مظاهر التعليم والتدريس والتي لا تتلاءم مع المنهج الرسمي، مما أنتج مخرجات في التعلم والتفكير والعمل، خارجة عن إرادة المعلم وميوله وقدراته وحاجاته حيث يلقنها عن طريق التدريس لمتعلميه، وفي المقابل هنالك الممارسات التي تمتاز بالجدية والأخرى بالإبداع والحماس للعمل والتجديد لوجود المعلم الكفء القادر على تطوير قدرات المتعلمين وتأهيلهم لاستيعاب المعرفة والمهارات

التكنولوجية وتنمية قدراتهم في التعلم والتثقيف الذاتي والنقد العقلاني ويوقظ فيهم حب البحث والإطلاع وتنشئتهم وإعدادهم للمشاركة الإيجابية في المواقف التعليمية داخل الفصل والمدرسة، ومساعدتهم في تطوير الخلق والإبداع والتشجيع على التفاعل والتعاون والمنافسة. وغير ذلك من الممارسات المهنية والأدوار الوظيفية التي تحدث عندهم تعليما فعالا.

إن الاختلافات الواسعة في تنفيذ المنهج والتنوع في الممارسات التدريسية من طرائق وأساليب التدريس والتقويم وإدارة الفصل، وسواها من معلم إلى آخر أدى إلى تباين الخبرة المتكونة لدى المتعلمين. وبالتالي تنوع اختلاف المنهج الواقعي من منطقة إلى أخرى ومن مدرسة إلى أخرى. وفي ضوء ذلك يتجلى الفرق بين المنهج الرسمي الجلي والمعروف، وبين المنهج الواقعي المتنوع وغير المعروف.

1-3- المنهج الخفي Le curriculum caché

وتطلق على المنهج الخفي تسميات عدة منها : المنهاج غير المقصود، الباطن ،غير المقرر، الضمني، الموازي...الخ. ويوصف المنهج الخفي بأنه: المعرفة، القيم، السلوك، العادات والمعتقدات التي يكتسبها الأفراد أثناء العملية التعليمية. ولا يكون للمنهج الخفي أية فائدة إلا إذا ارتبط بأنواع المنهج الأخرى، وهي المنهج الرسمي والمنهج غير الرسمي (الواقعي). وتعود جذور هذه التسمية إلى "أفلاطون". وما زال المربون في مختلف الثقافات، يشيرون إلى عوامله وآثاره..، ولكن إظهاره للدراسة وإعطاؤه اسما مستقلا إنما يعود إلى أواخر الستينات من القرن العشرين على يد "فريدنبرغ" ثم "فليب جاكسون" عام 1968. وقد وضعت له تعريفات عدة لعل أكثرها استقصاء هو التعريف الذي يذهب إلى أن المنهج الخفي هو: " تلك المعارف والقيم والأفكار والأنظمة التي يتعلمها الطالب داخل المدرسة، بدون تخطيط المنظرين أو المديرين أو المدرسين نتيجة الاحتكاك بالأقران، أو نظام المدرسة أو طرق التدريس المستخدمة أو الفهم الذاتي للمعرفة".

إن تعديل السلوك عن طريق عملية التعلم هو محصلة لتأثيرات المنهج الرسمي، الواقعي والخفي، ولذلك فالتكامل بين هذه المناهج والتأكيد على التربية الصحيحة من خلال التربية الموازية أو غير المدرسية، يعد شرطا أساسيا لحدوث التعلم الفعال. لأنه كلما زاد تكيف التلاميذ مع المنهج والمدرسة والحياة كلما زادت فعالية تعلم هؤلاء التلاميذ. ونظرا لطبيعة دراستنا وأهدافها فإن التركيز سوف يكون على المنهج الرسمي وتحديدا محتوى الكتب المدرسية.

ويمكن القول بأن هناك نوعان من المنهج المستتر:

- أحدهما معلوم لدى المتعلمين مثل (الجداول الدراسية والأنشطة الدينية والحفلات والأنشطة الرياضية)
- والآخر غير معلوم لديهم يخفيه القائمون على العملية التربوية، سواء المنظرين (صناع القرار) أو الممارسين من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين وغيرهم.

1-3-1-الفرق بين المنهج الخفي والمنهج الرسمي

- ✓ المنهج الرسمي يتم إعداده مسبقا من قبل المعنيين بوزارات التربية والتعليم، في حين المنهج الخفي يمكن إعداده مسبقا، وممكن أن يكون وقتيا وفقا لطبيعة المواقف التعليمية التي يصادفها المتعلم.
- ✓ المنهج الرسمي نواتجه دائما إيجابية، في حين المنهج الخفي يمكن أن تكون نواتجه إيجابية أو سلبية أو حيادية.
- ✓ أهداف المنهج الرسمي إلزامية التحقيق من قبل القائمين على العملية التعليمية والتربوية في المدرسة، في حين المنهج الخفي أهدافه غير إلزامية التحقيق بل اختيارية، لكن يجب عليهم تعزيز أهدافه الإيجابية وتلافي السلبية.
- ✓ المنهج الرسمي يتميز بأنه منهج ثابت لا يتغير بتغير المواقف التعليمية، في حين المنهج الخفي يتغير بتغير المواقف التعليمية.
- ✓ المنهج الرسمي يدرك المتعلمون نواتجه، في حين المنهج الخفي قد لا يدرك المتعلمون نواتجه.

ثالثا–مكونات المنهج التربوي

يتكون المنهج التربوي بمفهومه الحديث –كما سبقت الإشارة إليه– من مجموعة عناصر تعمل في تكامل واتساق لتصل بالمنهج إلى بلوغ الأهداف المنتظرة من تطبيقه. وعناصر المنهج أربعة هي: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقويم. وسنحاول عرضها بشيء من التفصيل:

2-1- الأهداف

تعرف الأهداف التربوية على أنها وصف موجز للإمكانيات التي بوسع المتعلم إظهارها بعد تعلمه للمنهج الدراسي أو لوحدة تعليمية في مدة زمنية لا تقل عن أسبوعين ولا تزيد عن سنة دراسية، إن الهدف التربوي يتصف بالعمومية وعدم التفصيل ويتسع ليشمل مجمل النشاطات والفعاليات في المجتمع ومنها التعليمية في المراحل الدراسية أو عبر مرحلة دراسية معينة، وهو يصف السلوكيات الكلية النهائية التي يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد عمليتي التعليم والتعلم.

وتشتق الأهداف التعليمية من مصادر عدة تختلف باختلاف مستويات الأهداف، فبالنسبة للأهداف العامة تشتق من السياسة التعليمية وتشتق وتخطط السياسة التعليمية في ضوء ما تتضمنه الفلسفة التربوية للمجتمع: من مفاهيم وأفكار واتجاهات وقيم مشتقة من فلسفة المجتمع الفكرية ومن احتياجاته الاجتماعية ومن منظومته القيمية. إنها بمثابة خبرات الماضي والحاضر والمستقبل مجتمعة معا.

وعموما تشير الأهداف إلى سمة السلوك الذي نبتغيه ومدى قدرته على خدمة مجتمعه وسمة الموضوع التي يجب التعامل معها، كما أنها هي الحافز على اكتساب المعرفة والمعلومات لتنمية اهتمامات وميول عند الأشخاص. وغالبا ما تقسم الأهداف إلى ثلاث أنواع هي:

- أهداف معرفية تشمل الحقائق والمبادئ والنظريات.
- أهداف انفعالية تشمل الاتجاهات والاهتمامات والميول والأفكار والمعتقدات.
- أهداف نفس حركية.

وقد طورت هذه التصنيفات بعد ذلك وأخذت أشكالا عديدة مثل تقسيم "ساندرز" وغيره، وثمة آخر اعتمد التصنيف التالي للأهداف التربوية والتي تعني: السعي لتهذيب أساليب وطرق التفكير لدى الأفراد وإكسابهم الميول والأهداف السلوكية التي تسعى إلى نقل خبرة الفرد من مستوى متدني ثقافيا أو أدائيا أو نفسيا إلى مستوى آخر مرغوب فيه.

*لكل هدف معايير يجب أخذها بعين الاعتبار.

*أن يكون الهدف محددا.

*يمكن ملاحظته ومعرفته ومعرفة نتائجه.

*يمكن قياسه.

*يذكر على أساس مستوى.

*يحتوي على فعل سلوكي مطبق على أرض الواقع.

وتحدد الأهداف التعليمية في ظل مفهوم الجودة على أنها ينبغي أن تعبر عن حاجات السوق والمتعلمين والمجتمع، وما تريده هذه الأطراف من المؤسسة التعليمة وعلى هذا الأساس لم يعد كافيا أن تشتق أهداف التعليم في ظل تطبيق فلسفة الجودة الشاملة من الفلسفة التربوية التي يتم تبنيها، وخصائص

المتعلمين وإنما يجب أن تلبي حاجات سوق العمل وتحظى برضا جميع المستفيدين من الخدمة التعليمية وهذا يرتب على المؤسسة التعليمية أن تقوم بالآتي:

- ✓ إجراء مسح دقيق وشامل لحاجات الأفراد والمجتمع ومؤسساته الحالية والمستقبلية ومعرفة ما تريده من الخريجين بما في ذلك مسح ما تريده المؤسسات التعليمية اللاحقة، التي يمكن أن ينخرط فيها المتعلم بعد تخرجه من المؤسسة الحالية وفي ضوء هذا المسح تصاغ الأهداف.
- ✓ تحري المواصفات المطلوبة في المتخرجين وما يتوقعه المستفيدون من الخدمة التعليمية ومراعاة ذلك في صياغة الأهداف.
- ✓ صياغة الأهداف بطريقة تغطي جميع الاحتياجات والمتطلبات التي يريدها المستفيدون المباشرون وغير المباشرين مع الحرص على أن تكون هذه الأهداف واقعية قابلة للتحقق.

وعلى العموم فإن جودة الأهداف التعليمية تعني توافر المعايير الآتية:

- ✓ أن لا تتعارض مع فلسفة المجتمع ومعتقداته.
- ✓ أن تلبي متطلبات المستفيدين لا سيما الطلبة والمجتمع ومؤسساته.
- ✓ أن تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- ✓ أن تتسم بالمرونة وإمكانية إدخال التعديلات والتطوير المستمر.
- ✓ أن تصاغ بطريقة إجرائية.
- ✓ أن تتسم بالشمولية.
- ✓ أن تتلاءم وقدرات الطلبة ومستوى المرحلة الدراسية وطبيعتها.
- ✓ أن تلبي متطلبات المراحل الدراسية التالية.
- ✓ مما تقدم يتضح أن صياغة الأهداف التربوية ليست بالأمر الهين نظرا لارتباطها باعتبارات كثيرة تتصل بطبيعة المجتمع ومكوناته الأساسية بالإضافة إلى اعتبارات ترتبط بمواكبة التطورات العالمية في مختلف المجالات.

لذلك تختلف الأهداف التربوية من مجتمع إلى آخر باختلاف فلسفة كل مجتمع، ومصادر تلك الفلسفة متعددة من أهمها: الدين الخاص بذلك المجتمع، قيم المجتمع، التحديات الداخلية والخارجية، التاريخ، حاجات المتعلمين، الأصالة، الحداثة، العلوم، الفلسفات الوضعية، فلسفات المجتمع سواء كانت: السياسية، الاقتصادية أم الاجتماعية، حاجات المجتمع وآماله وما يصادفه من مشكلات تقف حائلا بينه

وبين التقدم والسير نحو النهضة والازدهار، وأخيرا إيديولوجية المجتمع وما تتضمنه من مجموعة المفاهيم والأحكام والمبادئ والممارسات السياسية والاقتصادية والفكرية، والتي تشكل إطارا علميا وتنظيما لأبناء المجتمع في الحياة اليومية.

2-1- المحتوى

يتكون المحتوى من العناصر الأساسية التي تكون المنهج والذي من خلاله يمكن بلوغ الأهداف، ويمكن الحصول على محتوى المنهج من المعارف المنهجية وهي فروع المعرفة المنظمة الناتجة عن الدراسة والتفكير والخيال. ويعرف المحتوى بأنه نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين، سواء أكانت هذه المعارف مفاهيما أم حقائق أم أفكارا أساسية.

ويعد المحتوى من أكثر عناصر المنهج ارتباطا بالأهداف التربوية العامة، حيث يتم اختياره من مجالات المعرفة الكبرى في ضوء هذه الأهداف المرتبطة بعدة معايير منها فلسفة المجتمع، ويقصد بالمحتوى التعليمي: تلك المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين والتي تتضمنها خبرات ونشاطات المنهج، بما فيها الكتاب المدرسي لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة؛ وهذا يعني أن المحتوى التربوي يتم اختياره وتحديده من المعارف والعلوم الكبرى مثل : المعرفة الطبيعية، الرياضية، الحاسوبية، الإنسانية والتطبيقية، ولكل علم من هذه العلوم طريقة للبحث والتفكير منها الطريقة التاريخية، وطريقة البحث العلمي والطريقة الجغرافية والتفكير المنطقي والتفكير الفلسفي..، وبذلك يكون المحتوى أضيق مفهوما من المعرفة، فهو يشتمل على معرفة منظمة ومختارة من متخصصين، تنظم على نحو معين قد يكون سيكولوجيا يراعي التنظيم المنطقي الرأسي، أو من الكل إلى الجزء أو العكس من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد وغيرها، وقد يكون على نحو منطقي مفاهيمي يراعي التدرج الرأسي من الحقائق إلى المفاهيم والمصطلحات ثم المبادئ والتعميمات والنظريات..، أو أي أسلوب آخر في التنظيم، وبذلك يمكن تعريف المحتوى التعليمي على أنه: "جزء من المعرفة اختير ونظم للمساعدة في تحقيق أهداف مرجوة".

ويعرض المنهاج على المتعلم بأساليب تعلمية معتمدة القالب البصري، ولعل المواد المطبوعة (البصرية) بما فيها **الكتاب المدرسي** المقرر من أكثر الوسائل اعتمادا في المدارس والمؤسسات التعليمية في العالم العربي.

ويتحدث الدكتور "محسن علي عطية" عن مفهوم جودة المحتوى التعليمي والتي تعني: استجابة المادة التعليمية للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة، وتضمنها ما يمكن الطالب من توجيه ذاته في الدراسة والبحث، واحتواءها على ما يجعل الطالب محور الاهتمام في العملية التعليمية، وقدرتها على تكوين اتجاهات وخلق قدرات، ومهارات لدى الطلبة من تلك التي يتطلبها سوق العمل، وتحظى باهتمام الطلبة أنفسهم، والإسهام في زيادة وعي الطلبة، ورفع مستوياتهم الثقافية ورفع قدراتهم على التحصيل المعرفي ذاتيا، وتوافر جميع معايير الجودة التي تتمثل في الآتي:

- ✓ أن يكون المحتوى مسايرا لمستحدثات العصر وتطوراته.
- ✓ أن يكون منظما بطريقة جذابة تستهوي الدارسين.
- ✓ أن يلبي أهداف التعليم ويوفر ما يلزم لتحقيقها.
- ✓ أن يكون واضح المقاصد.
- ✓ أن ينال رضا المتعلمين ويتواءم مع قدراتهم.
- ✓ أن يتحاشى التكرار في المعلومات التي يقدمها.
- ✓ أن لا يتعارض مع معتقدات الطلبة وتقاليد المجتمع وأعرافه.
- ✓ أن يحتوي على أنشطة وخبرات متنوعة تستجيب لتلبية ما بين الطلبة من فروق.
- ✓ أن يوفر ما يلزم من متطلبات سوق العمل.
- ✓ أن يتواءم مع خبرات الطلبة وقدراتهم.
- ✓ أن يضمن ما يمكن المتعلمين من مواجهة المشكلات التي تواجههم في الحياة.

2-3- الأنشطة

ويقصد بها تلك النشاطات التي يمارسها التلاميذ تحت إشراف المدرس، أو التي يقوم بها التلميذ والمدرس متعاونين معا، سواء أكان ذلك داخل حجرة الدرس أم في المختبر أم في مواقع العمل، ومراكز النشاط التعليمي والتربوي التي يقومون بزيارتها وهذه النشاطات هي بمثابة خبرات من الحاضر، الهدف منها استكشاف قدرات التلميذ لتنميتها في الاتجاه المنشود. كما تعرف الأنشطة بأنها مجموعة الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون داخل الصف الدراسي والمدرسة أو خارجها، من أجل تحقيق أهداف تربوية منشودة، وتشير أغلب التعريفات إلى ارتباط الأنشطة بالأهداف ضمن خبرة المعلم أو المتعلمين، كما له

مضمون وله خطة تتبع عند التنفيذ والمتابعة والتقويم وبدونها ستفقد الأنشطة فاعليتها وإمكانية النجاح بتحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

وتتوقف درجة فاعلية المنهج في تحقيق الأهداف التي يراد تحقيقها على الأنشطة التعليمية المختلفة، لذلك لا يمكن الحديث عن جودة العملية التعليمية بعيدا عن جودة الأنشطة التعليمية التي تتطلب:

✓ ابتعادها عن الإلقاء والتلقين والحفظ الآلي لأن الإلقاء والحفظ يتعامل مع أدنى مستوى من مستويات الإدراك العقلي، وبذلك لا نتوقع الحصول على تعلم جيد بالاعتماد على طرائق الإلقاء والتلقين.

✓ قدرتها على إثارة تفكير الطلبة، ودافعيتهم نحو التعلم لغرض بناء مشاركة إيجابية فعالة بين أطراف العملية التعليمية في الموقف التعليمي.

✓ اهتمامها بالتفاعل الايجابي بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلم والمادة، وبين المتعلمين أنفسهم بحيث تجعل الموقف التعليمي أكثر حيوية ونشاطا.

✓ تجعل من الطلبة محور العملية التعليمية.

✓ تشديدها على الجانب التطبيقي، والاهتمام بتطبيق المعارف، والمهارات التي يتحصل عليها الطالب، والاستفادة منها في مواقف جديدة.

✓ اهتمامها بتحفيز الطلبة على التعلم الذاتي، وتنمية ميول الطلبة للاعتماد على أنفسهم في عملية التعلم.

✓ اختزالها الوقت والكلفة والجهد المبذول في عملية التعلم.

✓ استثمارها التقنيات والتكنولوجيا الحديثة في عمليات التعلم، وتوظيفها في المواقف التعليمية بطريقة تتسم بالجودة والكفاية في تحقيق أهداف التعليم.

✓ وبالمحصلة يمكن القول أن جودة الأنشطة التعليمية تعني كل ما يجعل الطريقة التعليمية قادرة على تطوير قدرات المتعلمين الفكرية، وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم، وتنمية مهاراتهم في مواجهة القضايا التي يمكن أن يتعرضوا لها في حياتهم. وعلى أساس ما تقدم يمكن تحديد معايير جودة الأنشطة التعليمية فيما يلي:

-أ- شمولها جميع جوانب شخصية المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.

-ب- احتواؤها على ما ينمي معارف التلميذ وقيمه ومهاراته واتجاهاته وميوله الإيجابية.

✓ إثراؤها محتوى المنهج التعليمي.

- ✓ مرونتها ومراعاتها الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ✓ استيعابها المستحدثات في المجال المعرفي والتكنولوجي.
- ✓ إشراكها جميع المتعلمين وعدم اقتصارها على بعضهم دون الآخر.

2- 4- التقويم

يعتبر التقويم أحد عناصر المناهج التربوية الأساسية على اعتبار أن المنهج نظام، وترجع أهميته إلى ضرورة متابعة البرامج والمناهج التعليمية وضرورة تقويم نتائجها بعد تطبيقها والتعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرغوب فيها، وفي ضوء ذلك يعرف التقويم في مجال التربية على أنه : "العملية التي يتم بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكل عناصرها في تحقيق الأهداف المرجوة من ورائها".

رابعا– الأسس الاجتماعية للمناهج التربوية

مع تطور المجتمع صارت له أنظمته ومؤسساته التي تسعى إلى تطويره حتى صار المجتمع الهاجس الذي يسعى الجميع للحفاظ على كيانه والارتقاء به، فإذا ما ظهر أي جديد يربطه الجميع بهذا المجتمع ومدى تأثيره عليه، ومن هنا جاءت أهمية المجتمع في المنهج الدراسي لأنه الإطار الذي يعيش فيه. فلكل مجتمع عاداته وتقاليده الخاصة به، وعلى ضوء هذه الخصوصيات يجب أن يكون التخطيط للمنهج، فمن غير المعقول إغفال المجتمع أو وضع المنهج بمعزل عنه.

1- البيئة ومكوناتها

العلاقة بين البيئة والتربية علاقة قديمة مرت بعدة مراحل متميزة، حيث كانت البيئة هي المصدر المباشر للتربية، يكتسب منها الإنسان خبرات تفاعله مع مكوناتها المختلفة، وعندما تطورت الحياة البشرية واتسعت الخبرات الإنسانية برزت المدارس كمؤسسات اجتماعية تقوم بتزويد الخبرات الإنسانية المتنوعة في صورة مواد دراسية، وأصبح دور المتعلمين هو الإلمام بهذه الخبرات خلال عملية التعليم العام، التي قوامها حفظ واستظهار المعلومات بصورة شكلية مما أفقد دور البيئة كمصدر لهذه الخبرات في العملية التعليمية.

وانطلاقا من أهمية البيئة في التربية تعالت الأصوات بإعادة المتعلم إلى بيئته من خلال ربط ما يدرسه في المدرسة بمكونات بيئته الطبيعية والمشيدة، حتى يغدو ما يتعلمه ذا أهمية وقيمة بالنسبة له في حياته العملية. ومن هنا اعتبرت البيئة وسيلة للتربية يكتسب المتعلمين من خلال التفاعل معها الخبرات المتعددة والمتنوعة سواء بشكل مباشر أو غير مباشر وذلك أثناء تعلمهم للمواد الدراسية المختلفة.

وبتقدم العلم والتكنولوجي برزت مشكلات بيئية تهدد البيئة وموارد الطبيعة، بل ربما بقاء الإنسان نفسه بسب ما يمارسه من تصرفات خاطئة إزاء بيئته ومقوماتها الأساسية، وسبب هذا التصرف المدمر للبيئة من جانب الإنسان(**عصام توفيق قمر، سحر فتحي مبروك: 2004، ص. 53**). يكون في الغالب نابعا من جهله وعدم دراسته الكافية بالقوانين والعلاقات القائمة بين مكونات البيئة المختلفة، هذا الجهل بالبيئة وبأنظمتها جعل المربين ينادون بإدخال البرامج التربوية المتعلقة بالبيئة، وترسيخ السلوك البيئي لدى المعلمين، وكانت هذه الدعوة إلى ما يسمى بـــ"**التربية البيئية**"، التي تأخذ فيها البيئة وضعا ودورا جديدا باعتبارها وسيلة وغاية، فالبيئة مصدر إثراء للعملية التربوية، تزود المتعلمين بخبرات حقيقية من خلال استعراض المشكلات البيئية القائمة في بيئتهم المحلية والإقليمية والعالمية، وبهذا المعنى تثرى العملية التعليمية بالأمثلة الحقيقية، كما أنها تزود المناهج الدراسية بالمادة العلمية المرتبطة بحياة المتعلمين وبيئتهم الطبيعية والمشيدة..

فالتربية إذن عملية تنمية للاتجاهات والمفاهيم والمهارات والقدرات عند الأفراد في اتجاه معين لتحقيق الأهداف التي سطرها المجتمع، لكي تحققها هذه العملية الأساسية التي تعتمد عليها حياة الأفراد ورفاهيتهم وتنمية مجتمعهم، وقد كان ولا يزال تعريف الفرد بمقومات بيئته الطبيعية والاجتماعية من أهم الأهداف التي سعت وتسعى التربية لتحقيقها، وإن اختلفت الوسائل للوصول إلى ذلك.

ولا يمكن فصل الإنسان ككائن حي عن البيئة التي يعيش فيها، بل يجب النظر إليهما كنظام متكامل، فالبيئة تقدم للإنسان كل ما يحتاج إليه لحفظ حياته واستمراريتها، والبيئة عن طريق سلسلة من العمليات الحيوية تصلح ما يفسده الإنسان حسب قانون البناء والهدم. كما أن تدخل الإنسان في الطبيعة قد أدى إلى ظهور نظم بيئية جديدة حلت محل نظم بيئية قديمة.

والإنسان في تطوره مع البيئة أخذ يطور تعامله هذا، إلا أن انشغاله بأن يأخذ من البيئة قدر المستطاع جعله ينسى كيف يحافظ عليها بدءا بقلع الأشجار وانتهاء بحادثة تشيرنوبل بالاتحاد السوفييتي –سابق–، وبات الإنسان يبحث كيف يمكنه أن يتخلص من الدمار الذي يسببه للبيئة. وبدا واضحا له أن المصانع تلوث الهواء وأن السيارات مصدر للتلوث والإزعاج وأن السلاح مصدر للتدمير لا للبناء.

وإذا كانت التربية بوجه عام هي التنمية الشاملة بكل أبعادها البشرية والاقتصادية، والتنمية هي باب الحضارة التكنولوجية والعلمية، والإنسان هو محور ذلك لكل وسيلة وغاية. فلا شك أن التربية البيئية إنما تنبثق من التربية، بوصفها تهدف أساسا إلى توجيه الأفراد في كافة قطاعات المجتمع بالبيئة والمشكلات الناجمة عن التفاعل غير العقلاني وغير السوي معها من أجل تحقيق حياة أفضل للإنسان.
.

وبناء على ما سبق يمكن القول بأن التربية في مجال البيئة تشكل محاولة جادة لوقاية البيئة ومواجهة المشكلات البيئية التي تهدد حياة الإنسان على سطح الأرض، ويتم ذلك عن طريق توضيح العلاقات والمفاهيم والعمليات المعقدة التي تربط الإنسان بالبيئة، وتساعده على فهم مشكلاته البيئية والتعرف عليها بجميع أبعادها، وتلاقي هذه المشكلات وحلها إذا ما واجهته.

إن البيئة والتنمية ليسا منفصلين وهما مرتبطان ارتباطان لا يقبل التجزئة، والتنمية لا يمكن أن تستمر على قاعدة موارد بيئية متدهورة، كما لا يمكن حماية البيئة عندما لا تضع التنمية في حساباتها تكاليف تخريب البيئة، كذلك لا يمكن علاج هاتين المشكلتين على حدا، بمؤسسات وسياسات جزئية، لأنهما مرتبطان في شبكة معقدة من الأسباب والنتائج.

وتعد المصادر الطبيعية الموجودة في البيئة من العوامل المهمة المؤثرة في المناهج، والتي تتأثر وتؤثر في الإنسان. وتتكون المصادر الطبيعية التي تحيط بالأفراد والمجتمع، من المكونات المادية التي تتعلق بطبيعة المناخ والأرض والنبات وطبيعة المصادر الزراعية والحيوانية والثروة المعدنية..، وغيرها من العناصر المادية الموجودة في البيئة الطبيعية والتي تختلف من مجتمع إلى آخر، مما يؤدي إلى تباين المجتمعات في طبيعتها وإمكانياتها وظروفها، وهذا لا يعني أن البيئة الطبيعية التي تحيط بالمجتمع الواحد متماثلة، بل قد تكون متباينة هي الأخرى في التفاعلات التي تحصل بين مكوناتها،

وبالجو الانفعالي النفسي المحيط بها وبأنماط التفكير والظروف الفكرية، وبأساليب الحياة ونمط العلاقات والخبرات مما يؤدي إلى التباين في خصائص البيئات الاجتماعية وسلوك الأفراد والجماعات فيها. وعليه تلجأ المجتمعات إلى عملية التربية لإحداث علاقة التكيف والوعي والاستثمار بين الأفراد.

والبيئة الاجتماعية والطبيعية بدورها تلجأ إلى المنهج التربوي لتساعد المتعلمين على اكتساب مختلف الخبرات التي تتعلق بالمصادر الطبيعية وكيفية الحفاظ عليها، ووقايتها واستثمارها تبعا لأهميتها لهم، ولنضجهم ولمدى اتصالهم ببيئاتهم، كما ينبغي تنمية قدرات المتعلمين على التفكير بمستويات مختلفة للتعامل مع البيئة بذكاء وفاعلية. وكذلك يجب مساعدة المتعلمين على اكتساب الاتجاهات البيئية السليمة اتجاه المصادر واتجاه العاملين في مهن تخصها ليسلك السلوك البيئي المرغوب فكرا وعملا، بقدر ما يتمكن المنهج التربوي من تشكيل علاقة وعي لدى أفراد المجتمع بالبيئة الطبيعية وبكيفية صيانتها واستثمارها وتكيفها لصالح الفرد والمجتمع، فإنه ينجح في مراعاة جانب من الأساس الاجتماعي.

والبيئة لفظة شائعة الاستخدام ويرتبط مدلولها بنمط العلاقة بينها وبين مستخدمها، فرحم الأم بيئة الإنسان الأولى، والبيت بيئته والمدرسة بيئة والحي بيئة والقطر بيئة والكرة الأرضية بيئة والكون كله بيئة، ويمكن أن ننظر إلى البيئة من خلال النشاطات البشرية المختلفة، فنقول البيئة الزراعية والبيئة الصناعية والبيئة الثقافية والبيئة الصحية وهناك أيضا البيئة الاجتماعية والبيئة الروحية والبيئة السياسية...من ذلك يظهر أن وضع تعريف شامل للبيئة يستوعب مجالات استخدامها لا يتيسر بسهولة ويتطلب أن نلم بإطار كل من هذه المجالات.

وتجدر الإشارة إلى أن الآراء تعددت حول مفهوم التربية البيئية Environnemental éducation ومدلوله، بتعدد مدلول العملية التربوية وأهدافها من ناحية ومدلول البيئة ومفهومها من ناحية أخرى، وقد يرجع هذا التعدد في الآراء حول مفهوم التربية البيئية إلى أنها تمثل مفهوما تربويا حديثا.

لقد انعقد في عام 1972 بمدينة "ستوكهولهم"، عاصمة السويد مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة البشرية، حيث كان منعطفا تاريخيا أرسى دعائم "فكر بيئاتي" جديد يدعو إلى التعايش مع البيئة والتوقف عن استغلالها بنهم وشراهة.

أما بالنسبة للفظة بيئة، فقد أعطاها مؤتمر "ستوكهولهم" فهما متسعا، بحيث أصبحت تدل على أكثر من مجرد عناصر طبيعية (ماء، هواء، تربة ومعادن ومصادر للطاقة ونباتات، حيوانات)..، بل هي رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما وفي مكان ما لإشباع حاجات الإنسان وتطلعاته.

والتمييز بين الموارد المادية والاجتماعية التي تتكون منها البيئة الطبيعية والاجتماعية يساعد على الفهم، ولكن هناك صلات شتى ومعقدة بين هذين النظامين، فالبيئة الطبيعية، تتكون من الماء، والهواء...والنباتات والحيوانات، وهذه جميعها تمثل الموارد التي أتاحها الله للإنسان كي يحصل منها على مقومات حياته غذاء وكساء ودواء ومأوى–أما البيئة الاجتماعية فتتكون من البنية الأساسية المادية التي شيدها الإنسان– البيئة المشيدة كما يطلق عليها غالبا–ومن النظم الاجتماعية على أنها الطريقة التي نظمت بها المجتمعات البشرية حياتها والتي غيرت البيئة الطبيعية لخدمة الحاجات البشرية، تشمل العناصر المشيدة للبيئة استعمالات الأراضي للزراعة وإقامة المناطق السكنية والتنقيب فيها عن الثروات الطبيعية) والمناطق الصناعية والمراكز التجارية والمستشفيات والمدارس والمعاهد والطرق...الخ.

2- المجتمع ومؤسساته

المجتمع بمفهومه العام: هو إطار عام يحدد العلاقات التي تنشأ بين أفراده من خلال وسائل متنوعة للاتصال لتحقيق الأهداف المنشودة والتي يمكن تسميتها صلات اجتماعية، وهذه الصلات تنسق وفق نظام معين يقوم بتوجيه وضبط سلوك الأفراد نحو الأهداف المنشودة، وكل هذه العناصر تنطلق من فلسفة واحدة أو عقيدة واحدة. فمكونات المجتمع هي: الأفراد، الصلات الاجتماعية، العلاقات الاجتماعية التي تنشأ بين الأفراد، والنظام، والفلسفة. وتتعدد الأنظمة في المجتمع فهناك: السياسية، الاجتماعية، الاقتصادية والتعليمي، الدينية، والعسكرية والتي تمارس أعمالها من خلال مؤسسات اجتماعية، والمنهج التربوي يجب أن يساعد ويعرف المتعلم بيئته ومكوناتها وتفهم طبيعة مجتمعه من حيث نظمه ومؤسساته من خلال وسائل متعددة، مثل: الرحلات العلمية والزيارات والمعسكرات الدراسية.

ومن واجب المنهج أن يوضح الدور الذي تلعبه مؤسسات المجتمع المختلفة الدينية منها والدستورية والاقتصادية والتعليمية المنبثقة عن أنظمة المجتمع في نمو المجتمع وتطوره وبناء كيانه عن طريقه مساعدة الطالب على اكتساب مهارات تعينه على التفاعل مع مجتمع. كما يجب أن يوجه المنهج

اهتمامه إلى الفرد، فيراعي رغباته وميوله وينمي قدرته على التفكير السليم ليستطيع التعامل مع مجتمعه وبيئته بصورة صحيحة، بالإضافة إلى مساعدته على اكتساب الاتجاهات البيئية السلمية، فلتفاعل الفرد مع بيئته الأثر الكبير في ذكائه وتنمية قدراته العقلية.

كثيرا ما يعتبر المتخصصون في علم الاجتماع وفي التربية، المجتمع على أنه عبارة عن مجموعة من الأفراد ذات صيغة خاصة تميزها عن غيرها من الجماعات الأخرى، وأن هذه الجماعات تهدف إلى ضمان بقائها واستمرارها وإلى بقاء عاداتها وقيمها ونظمها عن طريق النظم الاجتماعية ومنها النظام التعليمي، الذي يهدف إلى تربية وتطبيع أفراد المجتمع اجتماعيا ليتفاعلوا بنجاح مع مجتمعهم، وحيث أن التفاعل الإنساني بين أفراد المجتمع يؤدي إلى ارتباطهم بمجموعة من الروابط التي تمكنهم من الانتماء لجماعتهم، وهذه الروابط العامة هي مكونات ثقافتهم، والتي يعمل النظام التعليمي دورا بارزا لنقلها والحفاظ عليها، وفي هذا الصدد يقول "دوركايم": إن الإنسان الذي يخلقه التعليم ليس هو الإنسان الذي صنعته الطبيعة فينا، ولكنه الإنسان الذي يريده المجتمع أن يكونه، فالضغوط والمتطلبات والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع تنعكس بقوة في المنهج التربوي لكي يصبح ما يتم تعليمه أكثر مناسبة وفائدة، وتتعدد مكونات المجتمع التي على مخططي المناهج التربوية أخذها بعين الاعتبار، ويمكن إجمالها في العناصر الآتية: العمليات الاجتماعية، الثقافة ومكوناتها، خصائص الثقافة، قضايا المجتمع ومشكلاته، والتغير الاجتماعي.

3- العمليات الاجتماعية

وتعني تلك الأدوات والأساليب والوسائل التي يتمثلها الأفراد بحكم واقعهم في المجتمع، أو تتمثلها النظم أو المؤسسات التي تنظم من خلالها العلاقات الاجتماعية، كما أنها تعني ديناميكية وحركية الحياة الاجتماعية لأنها تتضمن الفعل وتقتضي الدخول في علاقات ترتبط باستمرارية الحياة الاجتماعية وتكييفها وتغيرها. ولمنظومة العمليات الاجتماعية آثارا على تنسيق القيم والاتجاهات والمواقف المختلفة لدى الأفراد والمجتمع، كما أن منظومة العمليات الاجتماعية بأنواعها تعبر عن وجود المجتمع كظاهرة منفردة لها صفة الأسبقية والاستمرارية والتأثير على سلوك واتجاهات الأفراد، وللمناهج التربوية دور في تزويد المتعلمين بتلك الأدوات والأساليب والوسائل التي تمكنهم من التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية، والتكيف معها عن طريق تشكيل النموذج المعرفي، والنهج الفكري والشخصية الثقافية وما

تحمله من منظومة العمليات الاجتماعية التي تهتم بأحكام العلاقة بين الأفراد والجماعات في المجتمع الواحد، وفيما بينه وبين المجتمعات الأخرى.

3-1- الثقافة ومكوناتها

تزود الثقافة الفرد بالمعرفة وطرق التفكير وأساليب العمل وأنماط السلوك المختلفة، والمعتقدات وطرق التعبير عن المشاعر والمعدات والأدوات التي تساعده على فهم العالم من حوله، وتفسيره والسيطرة عليه، والتحكم فيه في حدود إمكانياته. كما أنها تسهل عملية التفاعل الاجتماعي بين الإفراد. فالفرد في أي موقف اجتماعي يتصرف بناء على معرفته بتوقعات الآخرين منه وتفسيره الشخصي للموقف ودوره الاجتماعي ومكانته الاجتماعية في علاقته بالآخرين الذين يتفاعل معهم.

3-1-1-مفهوم الثقافة

الإنسان كائن اجتماعي ثقافي في آن واحد، فهو لا يستطيع العيش بمفرده وإنما يحتاج إلى مجتمع مع أفراده ويتفاعل معهم ويمارس معهم الثقافة التي صنعوها لمجتمعهم والتي تمثل الأفكار والعادات والنظم التي يؤمنون بها والوسائل المادية والمعنوية التي تميزهم عن سائر المجتمعات. يظهر من ذلك أن الثقافة والمجتمع مترابطان فهما حجرا الزاوية في فهم السلوك الإنساني، لذا فإنه لا مجتمع بدون ثقافة، كما انه لا ثقافة دون مجتمع، وأن تبني أفراد المجتمع لسلوكيات وآمال ووسائل حياتية واحدة من خلال الثقافة يخدم المجتمع لأنه:

*عامل تماسك فيما بين أفراد المجتمع يساهم في استقرار حياتهم الاجتماعية والاقتصادية.

*يحفظ الاستمرار البشري لأفراد المجتمع.

*يحفزهم للمشاركة في تحقيق أهداف موحدة للمستقبل.

ويمكن تعريف الثقافة بأنها:

"العادات والأفكار والتقاليد والمؤسسات والنظم وغير ذلك مما استطاع الإنسان أن يصل إليه ليحصل على أمنه وطمأنينته وراحته ولتحقيق حاجاته النفسية والاجتماعية وليسير –بصفة عامة أمر معيشته في هذه الحياة".

وبالرغم من أن الثقافة تتميز بسمة الاستمرارية والتواصل من جيل إلى أخر إلا أنها تكون قابلة للتغير، وتختلف المجتمعات الإنسانية في مقدار هذا التغيير الذي يحدث على مستوى المجتمع بفعل تغير الظروف الاقتصادية ووجود المخترعات والاكتشافات الجديدة وانتشارها مثل السيارة والهاتف والإذاعة المرئية، ونتيجة لهذا التغير الثقافي قد نسمع مثل هذه التعبيرات الصدمة الثقافية أو الحضارية، الثورة الثقافية والتخلف الثقافي.

وتختلف الثقافة باختلاف المجتمعات، وتختلف أيضا في المجتمع الواحد في فترة زمنية معينة عنه في فترة زمنية أخرى. وتختلف كذلك مكونات الثقافة في مجتمع أخر. فالظروف والأحوال التي تطرأ على مجتمع ما كثيرا ما تدفع الناس إلى أن يعّدلوا من أفكارهم ومعتقداتهم ووسائل معيشتهم وأساليبهم العلمية وأنواع المعرفة لديهم ونظمهم السياسية والاقتصادية وأسسهم في تقويم هذه الأشياء والمعاني وغير ذلك، وهذا يعني اختلاف عناصر الثقافة وتغير معالمها.

وبالرغم من هذا الاختلاف والتباين، فهناك بعض الخصائص المشتركة والعامة لجميع الثقافات نذكر منها:

1- أي ثقافة تنشأ في مجتمع ما، ويظهر هذا جليا في أفعال أعضائه التي تتأثر بها.

2- تنظم الثقافة وتوجه المطالب الأساسية، وتشبع الحاجات البيولوجية، والحاجات الثانوية المنبثقة عنها.

3- الثقافة سلوك: الثقافة سلوك يمكن تعلمه من خلال اللغة وما تتضمنه من رموز، حتى أن كل المجتمعات الإنسانية تمتلك أنساقا من الرموز. منها على سبيل المثال الإيماءة، الإشارة..الخ.

4- الوجدانية: تختلف الثقافة من فرد إلى أخر، وذلك رغم تشابه الأفراد في جوانبها بحكم نشأتهم في بيئة اجتماعية وثقافية واحدة.

5- الاكتساب والتعلم.

6- السمات: كل مركب ينقسم إلى وحدات تسمى السمات الثقافية، والسمة الثقافية هي أصغر وحدة في الثقافة يمكن أن ينقسم إليها مضمونها، فثقافة أي مجتمع تشتمل على ألوف من السمات.

7- خاصية التراكم: تتميز الثقافة بخاصية التراكم، فالأفكار والمهارات وغير ذلك من سمات الثقافة تتراكم عبر الوقت، وتنمو بسرعة، إذ يضاف إليها سمات ثقافية أخرى جديدة.

8- الثقافة متكاملة: فهي تتحد وتلتحم لتكون كلا متكاملا متجانسا متسقا، لا يمكن فهم أي ثقافة إلا إذا نظرنا إليها على أنها متكاملة، ويشير التكامل إلى فكرة الشمولية والكلية، ذلك أن الكل أكبر من الأجزاء، وأنه لا يوجد صراع بين العناصر الثقافية المختلفة.

9- الثقافة معقدة: ويرجع تعقدها إلى ترابط سماتها، وتجمع الموضوعات والمهارات والاتجاهات والمواقف، وتراكم الثقافة خلال عصور طويلة من الزمن، وكذلك إلى انتشار واستعارة كثير من السمات الثقافية من خارج المجتمع نفسه، فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يستطيع نقل ما اكتسبه أو تعلمه من عادات وطرق للفكر والسلوك إلى أقرانه وبني جنسه.

10- استقلالية الثقافة: تتميز الثقافة بأنها مستقلة عن الأفراد الذين يحملونها ويمارسونها في حياتهم اليومية، ذلك أنها عبارة عن أمور يكتسبها الإنسان بالتعلم من مجتمعه، وهي تمثل التراث الاجتماعي الذي يتراكم على مر العصور، ويأخذ شكل التقاليد.

11- استمرارية الثقافة: وهي تعني عملية تصفية وتنقية، فالأنساق الثقافية والملامح خاصة العادات والتقاليد والخرافات والأساطير تتمتع بالقدرة على الانتقال عبر الزمن، وتستطيع الاحتفاظ بكيانها لعدة أجيال. وحتى إذا تعرض المجتمع للتغير المفاجئ أو التدريجي، إلا أن هناك من السمات الثقافية ما يتمكن من البقاء والاستمرار.

12- الثقافة متغيرة: تمتاز الثقافة بأنها ثابتة في عناصرها العامة. ومع ذلك فهي عرضة للتغير، فطالما أن الثقافة جزء من ظواهر الكون، وأن الكون يخضع بجميع ظواهره للتغير، فما ينطبق على الكل ينطبق على الجزء، ويصيب التغير الثقافي كافة عناصر الثقافة المادية وغير المادية.

13- الثقافة متناسقة: أي أنها تتوازن توازنا متحركا خلال الزمن باستمرار. فإذا حدث تغير في عنصر من عناصر الثقافة عبر الزمن، أدى هذا إلى تغير في العناصر الأخرى.

14- القابلية للتناقل والانتشار: الإنسان الوحيد الذي يستطيع أن ينقل ما اكتسبه أو تعلمه من عادات أو طرق للفكر والسلوك إلى أقرانه وبني جنسه.

15- الخاصية الاجتماعية: تشبع الثقافة بصفة عامة الرغبات والحاجات الإنسانية، وقد تكون هذه الحاجات بيولوجية كالجوع وما شابه ذلك، أو اجتماعية ثقافية، وذلك كتلك التي تظهر من خلال التفاعل الاجتماعي فعناصر الثقافة عامة ومشتركة بين الكائنات الإنسانية.

3-1- 2- الثقافة وعلاقتها بالمنهج

يذهب "أنتوني غدنجز" إلى أن جميع المجتمعات تتميز بصفات مشتركة منها أن ثمة بنية من العلاقات الاجتماعية تنتظم أعضاءها وتنظمهم وفقا لتوجهات ثقافية فريدة ومتميزة، ولا يمكن أن توجد ثقافات من دون مجتمع، كما أن المجتمعات، بالمنطق نفسه، لا يمكن أن توجد من دون ثقافات، فالثقافة وحدها هي التي تحولنا إلى بشر وترتقي بنا إلى المستوى الإنساني، وبغير الثقافة لن تكون لنا لغة نعبر بها عن أنفسنا، ولا إحساس بالوعي الذاتي، كما أن قدرتنا على التفكير والتحليل ستكون محدودة وشبه معطلة.

تكمن الوظيفة الاجتماعية للثقافة في أنها تجمع وتوحد عددا من الأفراد في جماعة متميزة، وإذا كنا نرى عوامل أخرى تؤدي إلى نفس النتيجة مثل الدين وللغة والمكان والجنس غير أن الثقافة هي التي تعطي هذه العوامل معنى أو بعدا يميزها عند كل جماعة، فمن خلال الثقافة عرفت المجتمعات المختلفة شعائر وممارسات ومعتقدات دينية مختلفة، وتواصلت هذه المجتمعات بأشكال مختلفة من اللغات، وعرفت أشكالا مختلفة من أنماط القرابة، وتعاملت بطرق مختلفة، وتكيفت مع المكان الجغرافي الذي تعيش فيه.

والثقافة لا تتيح للإنسان التكيف مع بيئته فحسب، بل تتيح له إمكانية تكييف هذه البيئة لحاجاته ومشروعاته، بمعنى آخر، الثقافة تجعل تغيير الطبيعة أمرا ممكنا، وحتى لو امتلك كل البشر المخزون الوراثي نفسه لكنهم يختلفون عن بعضهم في خياراتهم الثقافية حيث يتمكن كل شعب من إيجاد الحلول الملائمة. ولكن، يمكن رد هذه الاختلافات إلى بعضها بعض لأنها تمثل تطبيقا للمبادئ الثقافية الشاملة نظرا للوحدة الثقافية التي تجمع البشرية، على اعتبار أن هذه التطبيقات عرضة للتطور بل وللتغيّر.

وقد تناول التربويون وعلماء الاجتماع: الثقافة من زوايا مختلفة، فبعضهم نظر إليها على أنها الجانب المعنوي في مجتمع من المجتمعات كالمعارف والمهارات والعادات واللغة والفنون والمعتقدات وأنماط السلوك السائدة، ورأى آخرون بأنها تمثل الجانب المادي لذلك المجتمع الذي يتشكل من وسائل الإنتاج والأدوات المصنعة والأزياء وأساليب العمارة وغير ذلك من وسائل الحياة المادية .

وعند الحديث عن الثقافة لابد من التطرق لأهمية اللغة كمكون أساسي لها وكمعبر عنها في الوقت ذاته. ولطالما أثار الرابط الوثيق بين اللغة والثقافة عدة تعليقات، وكان "هردر" من الأوائل الذين استخدموا كلمة ثقافة" بشكل منهجي، وقد أسس تأويله لتعدد الثقافات على تحليل تنوع الألسن. وحاول "سابير" وضع نظرية للعلاقات بين الثقافة واللغة، إذ يقول: "على الباحث ألا يكتفي فقط بالاهتمام باللغة باعتبارها الموضوع المفضل للأنثروبولوجيا، لأنها حقيقة ثقافية قائمة بذاتها، بل عليه أيضا دراسة الثقافة باعتبارها لسانا. وفي مقابل المفاهيم الجوهرية للثقافة، فقد عرّف الثقافة على أنها: " مجموعة من الدلالات المستخدمة في الأفعال الفردية المتبادلة. ويعتبر أن الثقافة أساسا عبارة عن منظومة اتصال. والفرضية المسماة بفرضية "سابير–وورف" (اللغة باعتبارها مصنفة ومنظمة للتجربة المادية) والتي أشار إليها "سابير" بشكل سريع نافيا وجود علاقة مشاركة مباشرة بين نموذج ثقافي معيّن وبين بنية لغوية، هذه الفرضية وجهت سلسلة من الأبحاث حول التأثير الذي يمارسه اللسان على منظومة التمثلات (التصورات) لدى شعب معين. اللسان والثقافة يرتبطان ببعضهما عبر علاقة ارتباط متبادل، ومن بين وظائف اللسان: وظيفة نقل الثقافة، لكن اللسان نفسه يتأثر بالثقافة.

وقد أشار "كلود ليفي شتراوس" الذي تدين أنثروبولوجيته البنيوية بالشيء الكثير لمنهج التحليل البنيوي في علم اللغة، بدوره أيضا إلى تعقيد العلاقات القائمة بين اللغة والثقافة. إن قضية العلاقات القائمة بين اللغة والثقافة هي من أعقد العلاقات. يمكننا أولا دراسة اللغة على أنها منتج ثقافي، واللغة الذي يستخدمه مجتمع معيّن يعكس الثقافة العامة للسكان. لكن بمعنى أخر، فإن اللغة جزء من الثقافة إنها تشكل أحد عناصرها. لكن هذا ليس كل شيء، إذ يمكننا دراسة اللغة كشرط للثقافة، وهي تطورية، لأن الفرد يكتسب ثقافة جماعته عن طريق اللغة، ونحن نعلم الطفل ونربيه عن طريق الكلام، ونوبخه ونلاطفه بالكلمات. إن الارتباط بين اللغة والثقافة وثيق جدا، ويبقى كلاهما عنصرين هامين يحددان طبيعة المناهج التربوية وأهميتها وكذا مدى نجاحها في الوصول إلى أهدافها.

فالثقافة هي ماض، كما هي حاضر ومستقبل من المنظور السوسيولوجي،أي أن في كل ثقافة شقا موروثا وسلفيا، وشقا آخر يكتسبه الخلف بالقوة من الأنماط الثقافية السائدة والمؤسسات التي تقوم بإنتاج وإعادة إنتاج شروط الإنتاج الثقافي.

وقد قام العديد من السوسيولوجين قبل ذلك بتفتيت الكليات الكبرى للثقافة إلى وحدات أطلق عليها السمات الثقافية، فأسلوب تبادل التحية بين الأفراد، وسلوكيات الفرح أو الحزن بأبعادها وسماتها المادية واللامادية على سبيل المثال هي الطريقة التي يمكن من خلالها تحليل الثقافة السائدة في مجتمع ما. قد تكون هذه الطريقة مفيدة،لكنها غير كافية لدراسة الثقافة و الشخصية اللتين تعملان ككليات متشكلة من اتحادات كبرى متفاعلة في ما بينهما،وهي ما يطلق عليها الأنماط الثقافية.

إذا لا توجد السمات في حالة عزلة عن بعضها بل تتحد مع غيرها من السمات لتشكل "نمطا" يعمل ككل متضامن.إنه وحدة وظيفية تعمل متكاملة بما يسمح بتميزها كلا على حدة. ويقال تنميط لعملية توحيد أشكال التصرف في الثقافة المادية وغير المادية إلا أن هذا المصطلح "النمط" قد اتخذ أيضا معنى "الإطار النموذج" لموضوع معين بغرض القياس أو التقييم أو الإرشاد أو التحديد، ويقال نمط اجتماعي للإشارة إلى نمط السلوك المتكرر(كتناول وجبات الطعام في أوقات محددة أو تأدية فروض الصلاة...) فدائرة الأفعال التي يقوم بها الفلاحون في الزراعة وطرقهم في الحصاد وتخزين المحصول، وطرق إعداد الطعام تمثل نمطا ثقافيا. واستخدام المحراث الزراعي أو الحيواني أو آلة معينة، ونوع النبات وطريقة بذر البذور...تمثل مجموعة من الأنشطة و السمات تعبر عن نمط ثقافي معين يدل على مستوى التقدم الاقتصادي فيلك المجتمع.

ويرى "مالينوفسكي" أن أحسن وصف لأية ثقافة يجب أن يقوم على معرفة نظمها الاجتماعية وتحليل هذه النظم التي تأتلف فيها هذه الثقافة، سواء كانت بدائية أو حديثة، ويمكن تحديدها بتسعة نظم هي النظم: الأسرية–التربوية–الدينية–الأخلاقية–الجمالية–اللغوية–الاقتصادية–القانونية–السياسية. ومع ذلك يجب التنبيه إلى أن كل هذه النظم مجتمعة تكون الثقافة، لكنها في الوقت نفسه ليست مجرد مجموعة متراصة من النظم المجتمعة.

للنظم الاجتماعية إذا أهمية كبرى، فهي التي تعمل على تشكيل سلوك الأفراد والجماعات، وتضعه في قوالب ونماذج تسهل الاتصال والتفاعل، وبالتالي فهي تؤثر في أفكارهم ومعلوماتهم ومهاراتهم وخبراتهم ودوافعهم وقيمهم واتجاهاتهم لأنها تحملهم على تكييف سلوكهم وفقا لمقتضياتها. وهي تنقل إلى الفرد التراث الثقافي، و تطبعه بالطابع المميز الخاص المجتمع، والحصون والقلاع التي تحفظ القيم وتحمي التراث الثقافي بما لها من قدرة عجيبة على مقاومة التغيير. ويعتبر إميل دوركايم أن النظم.

الاجتماعية ذات خاصية إجبارية وإلزامية،أي أنها تفرض نفسها على الأفراد، وتجبرهم على طاعتها. فتأثيرها في العقول الفردية يتخذ طابعا إلزاميا، وهذه الخاصية مستمدة من المجتمع ممثلا في "العقل الجمعي".

ويلتقي مع دوركايم علماء اجتماع عديدين، وبخاصة على فكرة أن لكل مجتمع مخيالا جمعيا، يصنع هويته، وإن لهذه الثقافات مؤسساتها وأبوبها بما فيها الدين والطقوس والأساطير والمعتقدات والأعراف والرموز. ويمدا هذا المفهوم برؤية أساسية حول أسباب اتصاف السلوك الجمعي بالانتظام والخضوع لنهج معين. والحقيقة أنه لولا ميل الثقافة لتكوين النماذج الثقافية لكان الانتظام في السلوك الاجتماعي أمرا مستحيلا، و لسلك الأفراد في عشوائية وفوضى ما تمليه عليهم دوافعهم البيولوجية و الغريزية، ولأصبح المجتمع المنظم مستحيل الوجود. ومفهوم"النسق الثقافي" له قدرة تفسيرية جيدة في هذا المجال، فهو يمثل مجموعة مصالح وأنشطة، وهو يفترض وجود نظام مكون من أجزاء ومظاهر متآلفة في ترتيب منظم يتميز بالتنسيق في العمل والتكامل في البنيان. ويقال النسق الفوقي للدلالة على النسق الثقافي الكلي للسكان، ويتكون من اللغة والدين والفنون والأخلاق.

والثقافة لا تتيح للإنسان التكيف مع بيئته فحسب، بل تتيح له إمكانية تكييف هذه البيئة لحاجاته ومشروعاته، بمعنى آخر، الثقافة تجعل تغيير الطبيعة أمرا ممكنا، وحتى لو امتلك كل البشر المخزون الوراثي نفسه لكنهم يختلفون عن بعضهم في خياراتهم الثقافية حيث يتمكن كل شعب من إيجاد الحلول الملائمة. ولكن، يمكن رد هذه الاختلافات إلى بعضها بعض لأنها تمثل تطبيقا للمبادئ الثقافية الشاملة نظرا للوحدة الثقافية التي تجمع البشرية، على اعتبار أن هذه التطبيقات عرضة للتطور بل وللتغيّر.

يتبين مما سبق أن مفهوم الثقافة يعني التراث الإنساني لمجتمع معين وما ينشأ عنه من سلوك يشترك فيه أفراده، وفضلا عن تحديده لنوعية الحياة في المجتمع وطبيعة العلاقات ونمط التفاعل وحركة التطور والنمو. لذلك فعلى المنهج التعليمي أن يساعد المتعلمين على اكتساب ما يلائمهم من التراث الثقافي واستنباط المؤشرات التي تخدم بناء الحضارة الحالية والمستقبلية. وتوجههم نحو مفاهيم الولاء والانتماء للمجتمع وثقافته، فضلا عن مساعدتهم في إنماء قدراتهم العقلية وإمكانياتهم في سبيل اكتساب القدرة على أنماط التفكير ومستوياته المختلفة للتفاعل مع الحياة داخل المجتمع والتكيف مع المتغيرات والمستجدات التي تؤدي إلى تقدمها. وتتكون الثقافة حسب "لنتون" من ثلاث مكونات أساسية هي: العموميات، الخصوصيات والبدائل.

وتتمثل **العموميات** في القيم والمشاعر والمهارات واللغة والعادات والتقاليد والأنماط الأساسية للعلاقات الاجتماعية والاتجاهات الموجهة لسلوك أفراد المجتمع والرأي العام وغير ذلك ما يشترك فيها أفراد المجتمع الناضجين. والتي تهيئ للمجتمع خصائص مميزة يتفرد بها عن غيره من المجتمعات. لذلك تشكل العموميات المحور الثقافي الرئيس، فهي التي تمد الأفراد بالدوافع وضوابط السلوك عن طريق المعتقدات والمفاهيم التي بواسطتها يميز أفراد المجتمع بين المرغوب وغير المرغوب والحلال والحرام، وما يناسب وما لا يناسب مما يكون المحتوى الأخلاقي لأفراد المجتمع ويؤدي إلى ضبط النفس وتحسين السلوك. كما أن عموميات الثقافة تؤدي إلى وجود اهتمامات مشتركة بين أفراد المجتمع مما يعمل على وحدة الأهداف وتماسك الجماعة ولهذا ينبغي على المناهج التربوية دعم عموميات الثقافة المتمثلة في المفاهيم والأفكار والمعتقدات والاهتمامات وأنماط السلوك والأخلاقيات التي تعمل على التقريب بين المتعلمين في التفكير والاتجاهات، ويعمق فيهم الشعور بالتضامن وبالوحدة وبالتالي يزداد التفاهم والتماسك في البيئة الاجتماعية مما يدعم كيان المجتمع ووحدته.

الخصوصيات: وتتمثل في المكونات الثقافية التي تخص جماعة معينة، بمعنى أنها تشترك بها مجموعة معينة من أفراد المجتمع وتشتمل الخصوصيات على العادات والتقاليد وطرق التفكير والعمل والأنماط السلوكية المتصلة، إما بجماعات مهنية أو حرفية والتي تعتمد على اكتساب مهارات فنية تستلزم ممارستها أو تطبيقها، كجماعة المعلمين فلهم أهدافهم واهتماماتهم وتجمعاتهم وطرق تفكيرهم التي تتفق واتجاهاتهم المهنية. ورغم أن الخصوصيات المهنية تقتصر على جماعة معينة إلا أنها ليست وقفا عليهم، بل تسمح بدخول أفراد الفئات الأخرى إليها في حال اكتساب خبرة ومهارة المهنة المنقول إليها. وقد تشمل الخصوصيات طبقات اجتماعية معينة، فلكل طبقة خصوصياتها التي تتميز بها وتختلف عن باقي الطبقات في تفكيرها وقيمها وأدائها وأنماط سلوكها، ومناشطها ومعاييرها التي تتحكم بأساليب حياتها، وفي عصر الديمقراطية فمن الضروري أن يأخذ النظام التعليمي بمبدأ تكافؤ الفرص وتهيئة المناهج التي تتيح لكل فرد الوصول إلى أقصى حد ممكن من قدراته واستعداداته وبذلك يتحطم الاحتكار الطبقي لأنواع التعليم، إلا أنه من الضروري أن تحتل الخصوصيات الثقافية المهنية مكانة في المنهج التربوي داخل المدارس وبخاصة مدارس ومعاهد التعليم الفني والمهني لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، واستثمار قدراتهم وإمكاناتهم للرقي بالواقع الاجتماعي.

البدائل: وتتمثل في العناصر الثقافية التي لا تنتمي إلى العموميات والخصوصيات لكنها عناصر تظهر حديثا وتجرب لأول مرة في ثقافة المجتمع نتيجة اختراع أو احتكاك مع الثقافات الأخرى وتتمثل في طرق في التفكير والعمل وأنماط السلوك والعادات، وهي تمثل عناصر الثقافة التي يمارس فيها الأفراد حق اختيارها أو رفضها، ويطلق على هذه العناصر البدائل أو البديلات أو المتغيرات كالبدائل الحديثة في كثير من مجالات العلوم التطبيقية والإنسانية وكذلك محاولات التجديد في أساليب الحياة أو العلاقات الاجتماعية.

وتبقى هذه البدائل أو المتغيرات تحت الفحص والتأكد إلى أن يتم التأكد إما من فاعليتها فتقبل وتتحول إلى الخصوصيات أو إلى العموميات الثقافية، وبذلك تمثل العنصر النامي من الثقافة وأما من عدم فاعليتها فترفض وتختفي من البيئة الثقافية، والبدائل التي تظهر من وقت لآخر، فقد تأتي من داخل البيئة الثقافية كنتيجة طبيعية للتحديث والتجديد، وأما أن تستعار من ثقافات أخرى بفعل الانفتاح والانتشار الثقافي. وفي الحقيقة إن البدائل في الثقافة هي ظاهرة صحيحة لدينامية الثقافة في أي مجتمع ونموها وتجديدها، ولكن إذا زادت البدائل في ثقافة ما بشكل أكبر من قدرتها على الاستيعاب والتوازن أحدثت تصدعا في الثقافة وتفككها مما يتطلب إعادة التوازن بين عناصر الثقافة والبناء الاجتماعي. لذا فمن الضروري أن تصمم المناهج التربوية على مبدأ تأصيل الثقافة وتجديدها لتكون معاصرة، إذ نحن نعيش في عالم متغير غير مستقر متنوع الأشكال ويتطلب تغيرا في العموميات أو خصوصيات الثقافة أو في كلتيهما وبالشكل الذي لا يتعارض مع الأصول الثقافية.

وقد اهتم " دوركايم " في كتابه "التعليم الأخلاقي "بقضية النظام التعليمي خصوصا التعليم الرسمي، وكذا المدارس ونوعية المناهج الدراسية لتوصية السلوك الأخلاقي للتلاميذ نحو القيم والعادات والتقاليد والأخلاق، وغيرها من موجهات التنشئة الاجتماعية، والأفراد لديهم الكثير من الطموحات والرغبات والمطالب الشخصية التي يسعون إلى تحقيقها، وأما نوعية المناهج الدراسية المقررة التي توجد في المدارس كفيلة بتوجيه المتطلبات الفردية حتى تندمج مع متطلبات المجتمع بصورة إيجابية؛ كما انتقد "دوركايم " النظام التعليمي الرسمي في فرنسا حيث يركز على المنهج التقليدي دون الأخذ في الاعتبار التطورات والتغيرات الحديثة التي تطرأ على ما يعرف بعلم التدريس.

ومما سبق يمكن القول بأن الثقافة الإنسانية رغم تنوعها واختلافها تشترك كلها في خصائص عامة متداخلة وليست منفصلة وهي:

- ✓ أن الثقافة خاصة بالإنسان
- ✓ أنها ظاهرة اجتماعية
- ✓ قابلة للانتقال والتراكم
- ✓ دينامكية في نمو مستمر وتغير دائم.
- ✓ سلوك مكتسب
- ✓ وسيلة لإشباع حاجات الإنسان البيولوجية والسيكولوجية.
- ✓ ذات خصائص متكاملة.

إن هذه الخصائص تنطبق على الثقافة بكل أبعادها ومكوناتها في العموميات والخصوصيات والبدائل، وهذا يتطلب مراعاتها عند تصميم المناهج التربوية وفق الأسس الاجتماعية، وبذلك تتضمن المناهج جميع الخصائص الثقافية التي تؤكد أن الثقافة ظاهرة إنسانية اجتماعية مكتسبة متغيرة مشبعة لحاجات المتعلمين وتمكنهم من الاتصال بغيرهم والإفادة من خبرات الآخرين باتجاه هضم البدائل أو المتغيرات المختلفة لتكوين نمط متماسك ومترابط يحافظ على كيان المجتمع.

2- 4- قضايا المجتمع ومشكلاته

في النصف الأول من القرن الماضي ظهر اتجاه قوي لجعل المشكلات الاجتماعية المحور الأساسي الذي ترتكز عليه المناهج التربوية. وقد ظهر هذا الاتجاه في الولايات المتحدة الأمريكية ووجد الكثير من التأييد من كبار الاجتماعيين والمربين حيث صممت المناهج على هذا الأساس. فقد ظهر في الولايات المتحدة في الأربعينات من القرن الماضي اتجاه قوي نحو جعل المشكلات الاجتماعية محورا أساسيا ترتكز عليه المناهج التربوية. وقد صممت المناهج على ذلك الأساس واختيرت مشكلات اجتماعية ليدور حولها المنهاج فيمد المتعلم بأسباب المشكلة وما يمكن أن يكون لها من حلول.

إن هذا المنهج يعالج مشكلات وقضايا المجتمع إلى جانب ما يدرس المتعلم من معرفة ومعلومات. وهذه المشكلات والقضايا كثيرة ولا يمكن حصرها على مستوى الأفراد أو الشعوب في المجتمع العربي،

وعلى مستوى المجتمع العربي كله هناك العديد من القضايا التي يمكن أن تكون محورا للمناهج التربوية ومنها: القضية الفلسطينية، سيطرة الخرافات والأساطير في بعض المناطق وتأثيرها على قطاعات كبيرة من أبناء المجتمع. الانحرافات السلوكية لدى بعض الشباب، عدم وضوح الخط السياسي الذي يسير عليه المجتمع، وبعدها عن الديمقراطية الصحيحة. إضافة إلى قضايا أخرى ترتبط أساسا بالوضع المعيشي الاجتماعي والاقتصادي.

2- 5- التغير الاجتماعي

إن التغير إذن عملية حتمية لابد منها خاصة وأن المجتمع لا يعيش بمنأى عن التطور، فهو جزء لا يتجزأ عن هذا العالم الكبير، كما أنه لا يوجد مجتمع ثابت، لأن العالم يتغير باستمرار ومن هنا تصبح عملية التغير عملية ملحة تتداخل معها كثير من العوامل التي تؤثر في بيئة المجتمع وثقافته، والمنهج التربوي يرتبط ارتباطا وثيقا بالتغير الاجتماعي حيث يؤثر التغير على اختيار محتوى المعرفة وتصميمها. ولطالما كان المجتمع بما فيه طبيعته، علاقاته الاجتماعية، بناء جماعاته، ثقافته، إيديولوجيته في حالة مستمرة من الحركة والتغير ومواجهة عبر العملية التعليمية–التربوية وأداتها المنهج التربوي. فالتغير لا الثبات هو حقيقة الوجود الثابتة الآن، وأن أي تغير يحدث في أي جانب من جوانب الحياة يتطلب تكيف باقي الأجزاء معه، باستحداث تغير فيها ويتخذ التغير جوانبا عدة من حياة الشعوب والمجتمعات منها:

2-5-1- التغير الثقافي: إن المقصود بالتغير الثقافي في كل المتغيرات التي تحدث في كل عنصر من عناصر الثقافة مادية كانت أم غير مادية، بما في ذلك التكنولوجيا والفلسفة والفن والأدب واللغة والعلم والأذواق الخاصة بالمأكل والملبس والمشرب أو وسائل المواصلات والنقل والصناعة. كما يشتمل فوق ذلك كل التغيرات التي تحدث في أشكال وقواعد النظام الاجتماعي. فمن خصائص الثقافة أنها متغيرة في مجموعها، ومكوناتها متغيرة بسرعة مختلفة. فأثناء قيام الإنسان بالتعامل مع البيئة والتفاعل مع الآخرين أفرادا وشعوبا ومجتمعات تحدث العديد من التغيرات في مكونات الثقافات (العموميات، الخصوصيات والبدائل.)، وعادة ما يسبق التغير في العناصر المادية من الثقافة التغير في العناصر الفكرية، مما يدعو الناس إلى التفكير فيه لمواجهته مع أن العناصر الفكرية هي مصدر جميع مكونات الثقافة.

2-5-2- التغير البيئي: أي تفاعل الإنسان مع بيئته الطبيعية وعلاقاته مع الآخرين من أفراد وشعوب ومجتمعات، مما له من آثار ملموسة في التفكير والنشاط الاقتصادي والحراك الاجتماعي وتغير النظم الاجتماعية.

2-5-3- التغير التكنولوجي: ويتمثل في الاكتشافات والاختراعات التي ابتكرها الإنسان لإشباع حاجاته المختلفة، مما له من آثار ملموسة في التقدم العلمي والصناعي والآلي، الذي ينعكس في تمكين الإنسان وسيطرته على الطبيعة ويمهد بدوره لمراحل أخرى من مراحل التغيير والتطور الطويلة.

2-5-4- التغير الإيديولوجي: باعتبار الايدولوجيا هي مجموعة من المفاهيم والمبادئ والأحكام والممارسات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية، والتي تشكل إطارا عمليا وتنظيميا لأبناء المجتمع في الحياة اليومية، وأكثر ما ترتبط بالإيديولوجية السياسية، التي تعتبر قوة فكرية محركة للكثير من التغييرات في المجتمع.

ويرتبط المنهج التربوي بالتغير الأيديولوجي للبناء الاجتماعي وخاصة في السلطة، حيث تمارس السلطة بطرائق مختلفة التأثير بتحديد الأهداف المعرفية والأخلاقية والانفعالية والمهارية وفي اختيار الخبرة أو المعرفة في المنهج. فليس هناك نوع من المعرفة في بناءه، وتطوره مستقل بشكل تام عن بناء الجماعة البشرية الذين يستخدمون هذه المعرفة وينتجونها ولكنها يمكن أن تكون مستقلة بدرجة ما فقط عالية أو منخفضة، مما يؤكد قول "دوركايم" أن الضغوط والمتطلبات والتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للمجتمع تنعكس بقوة في المناهج التعليمية لكي يصبح ما يتم تعليمه أكثر مناسبة وفائدة وتدفقا.

وتمثل العلاقة بين المدرسة والتغير الاجتماعي أحد وجوه الأزمة التربوية المعاصرة. وتتجسد هذه الإشكالية في الثورات العلمية والتكنولوجية التي شهدتها وتشهدها الإنسانية منذ النصف الثاني من القرن العشرين وبداية الألفية الثالثة، والتي أدت إلى وجود هوة عميقة بين الحياة المدرسية والحياة الاجتماعية. لقد فقدت المدرسة قدراتها على مواكبة هذه التغيرات المتسارعة والمتواترة في مختلف المجالات الاجتماعية والثقافية. وفي إطار هذه التغيرات بدأت المدرسة تفقد كثيرا من تألقها وحيويتها، على مستوى الأدوار والوظائف التي تؤديها داخل المجتمع، وأصبحت الأشياء خارج المدرسة تعتبر أكثر أهمية من الأشياء التي في داخلها، بل تحكمها وتفسر ما يحدث داخلها.

ومن جهة ثانية إن البيداغوجيا وعلم التربية يمكن أن تساعد على انبثاق بعض ضروب التجديد، يقول "عبد الله عبد الدايم" في هذا السياق" : قد أصبح العمل التربوي في المدرسة نسقا من الجهود المنظمة التي تستهدف خنق قابليات الإنسان بدلا من خلقها، وإفقار قوى الإبداع اللازمة ". للمجتمع بدلا من تغذيتها وإغنائها.

ويمكن في هذا السياق تحديد الجوانب الأساسية للأزمة التربوية المعاصرة:

1- غياب الصلة العميقة بين المناهج التربوية للمدرسة وبين التجربة الحياتية للأطفال والناشئة، فالمدرسة كثيرا ما تشغل نفسها اليوم أكثر مما يجب في تعليم الصيادين مهارات السير على الأقدام. ينطلق العمل المدرسي من مبدأ حشو الذاكرة والاستظهار ويسجل غيابا ملحوظا لمبدأ التغذية الراجعة والعمل على بناء الفكر النقدي الفاعل عند التلاميذ.

2- تعاني العلاقات المدرسية من إكراه العلاقات البيروقراطية وانحسار التفاعل التربوي بين المعلمين والتلاميذ والطلاب والإدارة، كما تعاني من غياب عنصر المبادرة ومبدأ المسؤولية في العمل التربوي.

3- لم تستطع المدرسة احتواء معطيات التطور التكنولوجي المتدفق، وما زالت هذه المعطيات بعيدة عن متناول حركتها ونشاطها.

ويشكل البعد الزمني لعملية إنتاج المعرفة الإنسانية وتوزيعها الخلفية الأساسية للأزمة التربوية في العالم المعاصر. ويتمثل هذا في الإيقاع المتسارع لإنتاج المعرفة العلمية وتطورها. لقد بدأت عملية إنتاج المعرفة تأخذ سمة التقادم والفورية والزوالية والتنوع. على حد تعبير "آلان توفلر"، وهذا يشير إلى تعاظم أهمية الثورات المعرفية الإنسانية التي تتضاعف كل سبع سنوات تقريبا حسب التقديرات الإحصائية الجارية. كانت المدرسة في الماضي تشكل مسرحا تتجدد على خشبته المعرفة الإنسانية، وكانت ينبوعا للعطاء العلمي المتجدد، وكان الناس يأتون إليها لينهلوا الجديد والمتجدد من هذه المعرفة العلمية .أما اليوم فإن المعرفة الإنسانية بدأت تأخذ طابعا مؤسسيا مختلفا تماما: فآلاف المؤسسات الصناعية والإنتاجية والتجارية تنتج المعرفة اليوم، وتعمل في الوقت نفسه على نشرها إعلاميا وتجاريا بعيدا عن أجواء المدرسة الرتيبة. والجميع يعرف اليوم على سبيل المثال أن محلا تجاريا مصغرا يتاجر بالبرامج الخاصة بالحاسوب يمكنه أن ينشر المعرفة التكنولوجية في مجال الحاسوب أكثر بعشرات المرات من

المدرسة. ففي مثل هذا المتجر نجد الجديد المتجدد في كل لحظة، و ما أن يغيب المرء يوما أو أكثر ويعود حتى يجد عند البائع نفسه معلومات جديدة وبرامج جديدة. ولو انتظرنا المدرسة لتعمل على نشر هذه المعرفة لاحتجنا إلى زمن طويل جدا. والكلام ذاته ينطبق على مجالات أخرى كتعليم اللغات.

ومن أجل تحديد جوهر الأزمة العالمية التربوية يمكن إيراد هذه النقاط التي تبين لنا الحدود الفاصلة في العلاقة بين المجتمع والمدرسة في مجال المعرفة العلمية:

1- لم تعد المدرسة المنتج الوحيد للمعرفة كما كان الحال سابقا حيث ظهرت آلاف المؤسسات العلمية والتجارية المنتجة للمعرفة والموزعة لها.

2- لم تعد المدرسة هي التي تنشر المعرفة وحدها فالمؤسسات السابقة تعمل على نشرها بسرعة مذهلة من خلال وسائل الإعلام و وسائل الاتصال الاجتماعي و المؤسسات التدريبية التابعة لها. ومن هنا يقال لقد ولى زمن التمدرس. إن المعرفة تتطور بإيقاعات مذهلة مما يجعل المدرسة بأساليبها التقليدية عاجزة عن مواكبة تطور هذه المعرفة إنتاجا وتوزيعا. وبعبارة أخرى يمكن القول أن دورة المعرفة، إنتاجا وانتشارا وتوزيعا، أصبحت تتم اليوم خارج جدران المدرسة وتلك هي خلاصة الأزمة التربوية للمدرسة المعاصرة وللأنظمة التربوية العالمية الراهنة.

وتكمن إحدى أهم صيغ الأزمة التربوية للمدرسة في أن المدرسة معنية بأداء وظيفتين متناقضتين في الجوهر، وظيفة المحافظة من جهة، ووظيفة التجديد من جهة ثانية . إذ يترتب على المدرسة القيام بوظيفة المحافظة على القيم وعلى تدجين روادها وفقا لمعايير أيديولوجية سائدة في المجتمع من جهة، كما يترتب عليها في ظل التموجات التكنولوجية مواكبة الجديد والمتجدد في عالم التكنولوجيا والثقافة والقيم من جهة أخرى. ومن هنا تنشأ إحدى كبريات الأزمة التربوية في العالم إذ كيف تستطيع المدرسة أن توفق بين هذين الاتجاهين المتناقضين وظيفيا في إطار العملية التربوية.

وتأسيسا على ما تقدم يمكن القول إن إصلاح المدرسة والأنظمة التعليمية القائمة يمكن أن يتم من خلال تحقيق الدمج الوظيفي والمعرفي والاجتماعي بين المدرسة والمجتمع، ومن خلال هدم الحواجز التي تقوم بين الطرفين، وإعطاء المدرسة دورا أكثر أهمية وتسارعا في نشر المعرفة وإنتاجها وإعداد الكفاءات العلمية في ميادين الحياة المختلفة.

خامسا– المنهج التربوي وعلاقته بالكتاب المدرسي

يعتبر الكتاب المدرسي المصدر الرئيس للمعلومات، وتعتمد المناهج التربوية اعتمادا كبيرا على الكتب المدرسية، وبذلك يحتل الكتاب المدرسي مكانة هامة، وهو بمثابة الوعاء الذي يتضمن المعلومات في مختلف جوانب المعرفة، تكون وسيلة من وسائل تطبيق النظريات والتقنيات التي تحقق هدف العملية التربوية.

يشير "بوشامب" من وجهة نظره إلى أن المنهج وثيقة مكتوبة، يمكن في إطارها رؤية ملامح أو سمات التصميم أو محتويات المنهج وترتيبها، ويمثل المنهج كذلك مجمل محتوى الثقافة المراد تعليمها ، وعموما يمكن القول بأن المناهج تعتمد اعتمادا كبيرا على الكتب دراسية، ويكون التركيز على المواد الدراسية ليكون الكتاب المدرسي هو المصدر الرئيسي للمعلومات، وقد أخذ الكتاب المدرسي يتطور ويسير نحو الأفضل وغير أن الملاحظ أحيانا أنه يستخدم بطريقة غير ملائمة مما يجعل تطبيقه على غير ما يجب، وهذا لا يشجع المتعلم على الاستفادة منه والاستخدام الأفضل، بل يكون الاختيار أحيانا بغير قصد بحيث لا يكون هناك أي اعتبار لفلسفة المدرسة وأهدافها وإهمال لميول وحاجات الأفراد المتعلمين في عمليات التدريس بشكل كبير، وهناك كثير من المربين يشجعون على التمسك بالكتاب المدرسي. فالكتاب المدرسي يعد من أهم الوسائل التعليمية.

وتعرف الوسائل التعليمية بأنها مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ.

فالوسائل التعليمية إذن تمثل عنصرا من عناصر المنهج، وهي عبارة عن أدوات يتوصل بها المعلم لتحقيق أهداف التعليم، وهي كل ما يستعان به لتسهيل التعليم، وتتوقف جودة التعليم على نوع هذه الوسائل، لأن التعلم هو النتيجة النهائية لتفاعل التلميذ مع كل هذه الوسائل، ويعتبر الكتاب المدرسي من بين الوسائل التعليمية الهامة إن لم نقل أهما.

1- تعريف الكتاب المدرسي: هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المنهاج و**يشتمل على عدة عناصر الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم** ويهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المرجوة كما حددها المنهاج.

من خلال التعريف السابق للكتاب التعليمي نستخلص الأتي:

- ✓ الكتاب نظام رباعي وعناصره أربعة كالمنهاج تماما.
- ✓ الكتاب احد عناصر المنهاج ومن المفروض أن يغطي عنصر المحتوى في المنهاج مع الاستفادة من بقية العناصر.
- ✓ الكتاب هو الترجمة والتطبيق الحقيقين للمنهاج أو هكذا يجب أن يكون.
- ✓ يجب أن يؤلف الكتاب في ضوء جميع المبادئ التربوية والنفسية التي روعيت في تصميم المنهاج
- ✓ الكتاب هو لاستخدام الطالب أولا ثم للمعلم.
- ✓ يجب أن يعبر الكتاب تماما عن المنهاج وفي حالة قصوره عن ذلك لابد من رفده بدليل يكمل المشوار.
- ✓ الكتاب هو المصدر الرئيس لتعلم المتعلمين وهو مصدر مقروء ويجب أن يشتمل على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي يستعملها المتعلمون.
- ✓ ما دام الكتاب يشتمل على المعرفة المنظمة وغير المنظمة فهذا يعني انه يجب أن يكون مفتوح النهاية يسمح بإثرائه وتحديثه وتعديله لان المعرفة غير المنظمة هي خبرة أساسية يومية ومتجددة باستمرار ويجب أن يشكل الحد الأدنى من المعرفة المقصودة.
- ✓ ما دام الكتاب هو التطبيق العملي للمنهاج فهذا يعني انه يجب أن يؤلف بعناية يشتمل على عدد من الوحدات تقسم كل وحدة إلى عدد من الموضوعات ويشتمل الموضوع الواحد على عدد من أسئلة التقويم الذاتي والتدريبات والأنشطة وتشتمل الوحدة على عدد من المشروعات وتحدد الأهداف المتوخاة لكل وحدة وكذلك المراجع وكل ما ذكر يختار بعناية وفي ضوء أهداف عكسها المنهاج مع تحديد أوقات وأزمان ما تم اختياره ومع ارفاد الكتاب بكل مصادر التعلم المساعدة والمساندة مثل الصور والأشكال والرسوم البيانية والخرائط والجداول والتجارب والخبرات التي سيمر بها المتعلمون وغيره.
- ✓ في الكتاب تصنيفات لمحتواة وترتيبات وتتم العمليتين في ضوء معايير تصنيف ومعايير ترتيب.
- ✓ يعكس الكتاب في النهاية أسس المنهاج ممثلة بفلسفة المجتمع ومنظومته القيمية وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية ويعكس طبيعة المتعلمين وخصائصهم النمائية وطبيعة المعرفة التي تناولها الكتاب معرفة طبيعية أو معرفة إنسانية أو رياضية أو تطبيقية أو حاسوبية.
- ✓ يعكس الكتاب عناصر المنهاج الأربعة الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.
- ✓ الكتاب هو مسرح عمليات المنهاج وعمليات التصميم والتنفيذ والتقويم والتطوير.

فالمحتوى يتكون من العناصر الأساسية التي تتكون منها المناهج، ومن خلاله يمكن بلوغ الأهداف، ويمكن الحصول على محتوى المناهج من المعارف المنهجية وهي فروع المعرفة المنظمة الناتجة عن الدراسة والتفكير والخيال وكأي مصطلح آخر تعددت محاولات تصنيفه وقد وجد أن أشهر تصنيف هو الذي قدمه: "بتيرسون" و"فينكس"، ويقترح أن للمعرفة ستة مجالات في البحث عن المعنى:

*الرمزيات: وهي الحركات الأرضية.

*التجريبيات: وهي العلوم الطبيعية والاجتماعية.

*الجماليات: وهي الآداب والفنون.

*الذاتيات والتأمليات: وتشمل علم النفس والفلسفة.

*الأخلاقيات: الفلسفة الأخلاقية.

*الإجماليات: وتشمل الدين والتاريخ.

ولكل ميدان من ميادين المعرفة ثلاثة عناصر هي:

*المجال

*طرق وقواعد تتبع أثناء البحث عن المعرفة

*التاريخ أو العرف.

وترجع أهمية الكتاب المدرسي إلى مجموعة من المميزات يمكن تلخيصها:

- الكتاب المدرسي وسيلة لتقديم المعرفة إلى التلاميذ بطريقة منظمة واقتصادية.
- الكتاب المدرسي وسيلة للإصلاح الاجتماعي
- الكتاب المدرسي يمكن استخدامه بيسر وسهولة بالمقارنة مع الوسائل التعليمية الأخرى.

ويمكن استخدام الكتاب المدرسي بطرق ثلاث هي:

1- استخدام الكتاب المدرسي كمساعد رئيسي للمدرس

2- استخدام الكتاب المدرسي كمرجع

3- استخدام الكتاب المدرسي كمرشد.

2- مميزات التعلم بواسطة الكتب المدرسية

يتميز الكتاب المدرسي بالعديد من الخصائص، فهو يتألف من الشكل الذي يتميز بغلاف متين ورسم معين عن المادة العلمية وكذا نمط الكتابة، والمضمون الذي يتكون من عدة نصوص ذات صور

متعددة تعبر عن الهدف من ذلك النص وعن المعنى العام له، وكذا طريقة الأنشطة المدرجة فيه..إلخ. فإنه ينمي ويعزز القيم المتواجدة في تلك النصوص خاصة وأن القيم بأصنافها تعد إحدى مرتكزات العمل التربوي بل هي من أهدافه ووظائفه كما تعتبر عن أهداف المجتمع بصفة عامة، والذي يسعى لتأكيد النسق القيمي الإيجابي وحذف القيم السلبية التي تعوق حركة التنمية في المجتمع.

تلك النصوص ذات الصور المدعمة والموضحة لمعناها يترك أثرا خاصا لدى المتعلم، فيأخذ بتلك القيم ويكتسبها ويتخذها كموجهات للسلوك، كما يتخذها كمعايير للحكم على الأشياء وعلى مختلف المواقف الاجتماعية، فنصوص الكتاب لها تأثير على فكر التلميذ واتجاهاته، والأطفال هم صانعوا المستقبل، فإذا كان صغرهم في غاية التثقيف الحسن فإنهم يكبرون وقد اكتسبوا معايير معينة للحكم على الأشياء وتحقق لهم الخير والحق والجمال.

ورغم انتشار الوسائل التعليمية بأشكالها المختلفة وتطورها، إلا أن الكتاب المدرسي سيظل الأكثر شيوعا، في حفظ ونقل المعارف والمفاهيم والمهارات، إضافة إلى روافده من المطبوعات الأخرى. ومن مميزات التعلم بواسطة الكتب المدرسية:

- ✓ قلة التكلفة مقارنة بغيرها من الوسائل.
- ✓ يعتبر رفيقا للمتعلم في كل أوقاته، وحسب قدرت؛ لذلك فإن الكتاب المدرسي نوع من أدوات التعلم الفردي.
- ✓ يعتبر عنصرا موحدا للمعارف عند جميع الطلبة، وبذلك فإن طريقة شرح الدرس ومناقشته ستكون موحدة.
- ✓ إذا أحسن استخدام الكتاب المدرسي كأساس في طريقة التعلم، فإنه يساعد على تحسين أساليب التدريس.
- ✓ يشجع التلاميذ على المطالعة الإضافية، بما يحويه من أنشطة ومراجع إضافية.
- ✓ يقدم معلومات ومعارف وأفكار في تنظيم منطقي.
- ✓ يساعد المعلم ويريحه من بذل جهد كبير للوقوف على المعلومات.
- ✓ يطمئن المعلم إلى ما فيه من معلومات من حيث صحتها ودقتها.
- ✓ يتمشى مع نظم الامتحانات المعمول بها.
- ✓ يرضي أولياء الأمور والمشرفين والمدرسين.

- ✓ يساعد المتعلم في عملية الحفظ والاستذكار.

3- معايير اختيار المحتوى التربوي وترتيبه

هناك اتجاهان رئيسيان في اختيار المحتوى هما:

1- اختيار أي مجال أو أي قدر من المعرفة وتقديمه إلى المتعلم في نظام منطقي متتابع، وهذا الاتجاه يشير إلى أن وضع المعارف المختارة والتمكن منها يحظى بالأولوية، أما جوانب التعلم الأخرى فلا تخضع لتخطيط مسبق عند تحديدنا للأهداف.

2-اختيار المحتوى من المعارف في ضوء الأهداف المحددة للمناهج، وهذا الاتجاه يعني أن إجراءات اختيار المحتوى تتبع الأهداف المحددة، أي أن الأمر لا يخرج عن كونه محاولة للتدارس بشأن ما يجب اختياره من معارف. أي أن المعنيين بالمناهج يختارون ما يرنون أنه متصل بالأهداف ويضعون في اعتبارهم علاقة ما تم اختياره بمكونات المناهج الأخرى. ويمكن أن تتمثل هذه العملية بشبكة ذات علاقات متبادلة تبدأ بأهداف المناهج وتنتهي بدليل المعلم، وبين هذين الطرفين تحدث تفاعلات بين كافة مكونات المناهج تكون موضع اهتمام العاملين في اختيار محتوى المناهج.

لذا عند اختيارنا للمحتوى لابد من أن يتم ذلك بعدد من المعايير مثل:

- ➢ صدق المحتوى: والصدق هو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف والمواكبة مع الاكتشافات العلمية المعاصرة والأهمية للمجتمع والمتعلمين.
- ➢ الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي: لابد من أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.
- ➢ التوازن: ويكون بين العمق والشمول، وبين النظري والعلمي– التطبيقي، وبين الأكاديمي والمهني، وبين احتياجات الفرد والمجتمع.
- ➢ مراعاة المحتوى لتعلم الطلبة السابق.
- ➢ مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد وللمجتمع.

4- معايير ترتيب المحتوى: عند ترتيب المحتوى لابد من مراعاة المعايير الآتية:

1- معيار الاستمرار: ويقصد به العلاقة الرأسية بين الموضوعات من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني عشر.

2- معيار التكامل: ويكون أفقيا كربط الرياضيات بالعلوم في صف ما، وربط التاريخ بالجغرافيا وهكذا. وقد يكون التكامل عموديا كربط موضوعات في صف ما بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة.

3- معيار التوحيد: ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معا، مثل: وضع النحو والإنشاء والأدب في وحدة واحدة، أو وضع التاريخ والجغرافيا والمجتمع في وحدة واحدة.

وبذلك فإن ترتيب وتنظيم المحتوى ويقصد به مدى مناسبة ما تم اختياره وتنظيمه على شكل معين للمتعلم، والمعيار الحقيقي للتأكد من ذلك هو التجربة الميدانية، واستطلاع آراء ذوي الخبرة وبخاصة المعلمين. على أن يستتبع ذلك بعملية مراجعة لتلاقي ما قد يظهر من أخطاء في التصورات الأولية التي انطلق منها المختصون في وضع محتوى المنهج.

5- مواصفات الكتاب المدرسي النموذجي

في دراسة أجراها "الدكتور محمد محمود الحيلة" عام 1996، توصل إلى أن الكتاب المدرسي النموذجي يجب أن يتكون من الآتي:

- ✓ **المقدمة:** تتصف مقدمة الكتاب المدرسي بأنها:

1- تتبع أسلوب الحوار الذاتي المباشر مع الطالب والمعلم.

2- تشتمل على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي.

3- تثير دافعية المتعلم للتعلم وتحفزه.

4- تشير إلى الوحدات التعليمية والموضوعات الرئيسة التي تعالجها مادة الكتاب المدرسي.

5- تشير إلى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي.

6- تحدد مصادر التعلم الأخرى المساعدة والمساندة.

7- تبين أهمية الكتاب بالنسبة للمعلم والمتعلم.

8- تبين المبادئ النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة التعليمية.

- ✓ **الأهداف التعليمية /التعلمية:** تتصف الأهداف التعليمية /التعلمية لكل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي بأنها:

1- تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية ومرتبطة مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة

2- تعكس سلوكا متوقعا من المتعلم.

3- تشتمل في مجملها على نتاجات التعلم الثلاثة: المعرفي الإدراكي، الوجداني الانفعالي، والأدائي النفس حركي.

4- تمثل نتاجا قابلا للقياس والملاحظة.

5- ملبية لاحتياجات المتعلم ومراعية خصائصه الفريدة.

6- ترتبط ارتباطا مباشرا بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وتشتق منه.

✓ **المحتوى:** يتصف محتوى الوحدات التعليمية بما يلي:

1- يعبر عن المحتوى برسم توضيحي (لوحة تتبعية) عن مضمون الوحدة التعليمية ويكون في مقدمتها.

2- تقسم الوحدة التعليمية إلى موضوعات رئيسية وقصيرة.

3- يعالج كل موضوع مفهوما رئيسا من مفاهيم الوحدة.

4- تتسلسل المادة التعليمية تسلسلا نفسيا: من المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن السهل إلى الصعب.

5- يتخلل المحتوى تساؤلات مناسبة تمثل جزءا أساسيا من عرض المادة التعليمية.

6- يشتمل المحتوى على أنشطة مناسبة تمثل جزءا أساسيا من مضمون المادة التعليمية.

7- يشتمل المحتوى على مصادر تعلم مختلفة العرض إلى جانب العرض الكتابي، كالصور والمخططات والجداول.

وهو ذاته ما يذهب إليه "عبد الحافظ سلامة" حيث يشترط أن يكون محتوى الكتاب المدرسي مناسبا للأهداف والمتعلم إضافة إلى جدة وصحة معلوماته العلمية، ومسايرتها للتطور العلمي.

✓ **الأنشطة التعليمية التعلمية والتدريبات:** وتتصف الأنشطة التعليمية التعلمية والتدريبات لكل وحدة تعليمية في الكتاب المدرسي بما يأتي:

1- تستند إلى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية.

2- تثير دافعية المتعلم للتعلم الذاتي وتجعله متعلما نشطا.

3- تناسب مستوى نضج المتعلم وخبراته.

4- تقبل التطبيق والتنفيذ في إطار الإمكانيات المتوافرة في بيئة المتعلم.

5- توظف الوسائط والتقنيات التعليمية المتعددة وذات الصلة.

6- تتسلسل خطوات تنفيذ النشاط منطقيا ونفسيا.

7- تشتمل على تعليمات دقيقة تحدد متطلبات تنفيذ النشاط.

8- تظهر نتائج تلك الأنشطة في مكان ما من الوحدة التعليمية.

9- تحتوي على التعزيزات المناسبة للمتعلم وبأشكال مختلفة.

10- توفر للمتعلم التغذية الراجعة الفورية والمتكررة.

11- تساعد المتعلم على تنمية أسلوب حل المشكلات.

12- تساعد التدريبات المتعلم على استرجاع معارف سابقة.

13- تساعد التدريبات المتعلم على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.

14- تعزز استبقاء واستيعاب نقاط جرى طرحها سابقا في الوحدة التعليمية.

15- أنماط أسئلة التدريبات متنوعة.

✓ **العرض:** يتصف عرض المادة التعليمية في الكتاب المدرسي بما يلي:

1- تستخدم في عرض المعلومات اللغة السليمة السهلة الواضحة.

2- تستخدم في العرض الجمل القصيرة الواضحة التي يعبر كل منها عن فكرة محددة مباشرة.

3- توضح المفاهيم الجديدة في أثناء عرضها.

4- تعرض المادة التعليمة بطريقة تراعي البنية النفسية للمتعلم.

5- تعرض المادة التعليمة بطريقة تثير التفكير وتحفزه وذلك من خلال طرح التساؤلات وأبدال الإجابات المختلفة.

6- يراعي العرض الفروق الفردية بين المتعلمين ولا سيما في الأسئلة التقويمية والتدريبات والأنشطة.

7- يراعى في عرض المادة التعليمية اعتماد مبدأ انتقال أثر التعلم باستخدام التكرارات المناسبة وبالحفز والدافعية.

8- يستخدم في عرض المادة التعليمية الأشكال الإيضاحية اللائقة والملونة والمثيرة للاهتمام، وذات العلاقة الواضحة المباشرة بمحتوى المادة التعليمية.

9- يبرز النقاط المهمة بالوسائل الطباعية المختلفة.

10- يعرف بالمصطلح العلمي الجديد فور تقديمه.

11- تنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للوحدة.

12- تكتب الخلاصة على شكل نقاط أو فقرات قصيرة.

13- تنتهي كل وحدة تعليمية بلمحة مسبقة تهيئ المتعلم للوحدة التعليمية التالية.

14- تربط اللمحة المسبقة بين الوحدات التعليمية مما يسهم في إيجاد طابع الاستمرارية والنمو في بناء مادة الكتاب المدرسي.

فالإخراج الجيد للكتاب المدرسي من حيث: الورق المستخدم، الطباعة، الرسومات ..، كلها شروط ضرورية، ومعيار هام لاختيار الكتاب المدرسي.

- ✓ **تقويم نهاية كل موضوع (فصل):** يتصف تقويم نهاية كل موضوع فصل في الكتاب بما يأتي:

1- معظم أسئلته من النوع المقالي القصير.

2- تستثير أسئلته تفكير المتعلم وتعزز نشاطه.

3- تغطي أسئلته جميع النقاط الرئيسة والأفكار والمفاهيم الأساسية التي وردت في الفصل.

4- توفر التغذية الراجعة الفورية للمتعلم من خلال وجود إجابات عن الأسئلة في مكان ما من الوحدة التعليمية.

- ✓ **تقويم نهاية الوحدة:** يتصف تقويم نهاية كل وحدة في الكتاب بما يلي:

1- تنتهي كل وحدة تعليمية بأسئلة لتقويم المتعلم ذاتيا في تلك الوحدة.

2- تشتق الأسئلة من الأهداف الخاصة بالوحدة.

3- تتوزع الأسئلة حسب أهمية موضوعات الوحدة وفصولها.

4- تشتمل أسئلته على مختلف مجالات التعلم.

5- أسئلته متنوعة (مقالية وموضوعية) وشاملة.

6- توجد إجابات نموذجية لأسئلته في مكان ما من الكتاب.

7- يوجد معيار إتقان محدد لإنجاز الوحدة التعليمية.

5- كيفية استخدام الكتاب المدرسي في التعليم

الطريقة التقليدية لاستخدام الكتاب المدرسي: وهي مرتبطة أساسا بالمنهج التقليدي الذي يعتمد بالأساس على طريقة التلقين والحفظ للمعلومات، وأن المدرس هو المصدر الوحيد للمعلومات، التي يتلقاها من هذا الكتاب، والطالب هو المتلقي السلبي الذي يحفظ ويستذكر لينجح في الاختبار، معنى ذلك أن المدرس لا يهتم بتحقيق الأهداف واستخدام الوسائل التعليمية.

وهناك طريقة تعتمد على الاستعانة – إضافة إلى الكتاب– ببعض الوسائل التعليمية وبذلك فهذه الطريقة تنوع في مجالات التعلم، وتعتبر الوسائل التعليمية جزء لا يتجزأ من طريقة التدريس، وليست شيء كماليا، وهي بذلك تقترب من طريقة منحى النظم.

طريقة ثالثة تعتمد على تزويد الكتاب المدرسي ببعض الرسومات والصور والخرائط والإحصاءات والرسومات البيانية بحيث تدعم وتلخص الأفكار الواردة بشكل مكتوب.

أما الطريقة التالية فتعتمد على تزويد المتعلم ببعض الكتب الإضافية التي تعالج نواحي مختلفة من المناهج.

5- أهمية الصورة التعليمية في الكتاب المدرسي

يرى "فيرث" أن أهمية الصورة التعليمية تكمن في أنها:

–تقدم الحقائق العلمية في صورة معلومات بصرية.

–تقدم للدارس فرصة للمقارنة بين الحجوم والأبعاد والأشكال.

–تمد الدارس بسبل التفكير الاستنتاجي.

– أجمع "براون" و"ويتش" و"كارلتون" على أن أهمية الصورة التعليمية تكمن في أنها:

- متعددة الأنماط ومتعددة أساليب العرض.
- أنها العامل المشترك في معظم العروض التعليمية.
- أنها سهلة الإنتاج ويسهل الحصول عليها.

يرى "منستر بيج" أن الصورة كعامل ارتباط معرفي في حياة الدارس، فإن تحقيق الهدف منها يتوقف على:

– قدرة الدارس على التقاط المعرفة المعنية في الصورة.

– وعيه بالاختلاف بين معلوماته السابقة ومعلومات الصورة.

– مقارنته للانطباع الجديد الناشئ عن المشاهدة وسابق خبرته المعرفية.

ومما تقدم يتضح أن العلماء والباحثين تناولوا الصورة من حيث هي ضرورة للتعليم، ومن حيث أنواعها، ومن حيث كيفية الاستفادة منها، وأن هذه الاستفادة تتوقف على الدارس نفسه، وهكذا نلاحظ أن عملية إنتاج الصورة، والسمات التي ينبغي أن تتسم بها الصورة التعليمية في حاجة ماسة إلى المزيد من البحث والاكتشاف، الألفة في اللون والشكل:

وإذا تحدثنا عن اللون فلابد أن يكون اللون مألوفا للمتلقي صريح العلاقة بين الرمز والمرموز له، وفي نفس الوقت فلا تطغى الألوان المكملة للعمل على الألوان التي يتركب منها العنصر الرئيسي المطلوب في الوسيلة التعليمية، وكذلك في الشكل، فقد وجد أن زاوية الرؤية الأشد ألفة هي الزاوية الجانبية بالنسبة للأشكال المأخوذة عن الحيوان أو الجماد، بينما زاوية المواجهة هي الأكثر ألفة بالنسبة للإنسان.

8- العلاقة بين الصورة والكلمة المكتوبة

ثبت لدى الباحثين في مجال تعليم اللغة اللفظية للأطفال أن الجانب البصري على درجة عالية من الأهمية باعتبار أن اللغة اللفظية أشكال مرئية أو رموز شكلية خاصة في مهارتي الكتابة والقراءة، فالحروف المكتوبة عبارة عن رسوم شكلية وتفسيرها لدى المتلقي، وتزداد الأهمية بالجانب البصري خلال تلقي الرموز الشكلية المصورة، وإذا كانت لغة التعليم هي مختارات متوافقة من اللغتين اللفظية وغير اللفظية، فكان ينبغي أن يكون الاهتمام بالرموز البصرية على نفس القدر من الأهمية التي حظيت بها الرموز في اللغة اللفظية، فالواقع التعليمي يؤكد أن اللغتين لا تنفصلان كوسائل اتصال متكاملة في إثارة المعاني لدى المستقبلين.

ونجد أن "منيهارت" ألف كتابا حول مسئولية الفنان التشكيلي عن الرسوم التوضيحية في كتب الأطفال، وقام بمسح ستة معارض عالمية من تلك المعارض التي تقام كل عامين "بينالي" لفن الرسم أقيمت في أوروبا عام 1977 من بين تلك المعارض التي كرست اهتمامها لخدمة رسوم كتب الأطفال. ولاحظ أن الفنانين ينحصرون في ثلاثة اتجاهات في رسوم كتب الأطفال هي:

1- الرسوم المقيدة التي تقدم مناظر فنية مقيدة بفكرة مأخوذة من الكتب.

2- الرسوم التي تلجأ للمونتاج بين أكثر من منظر أو قصة.

3- الرسوم التي تتجه للتجريد أو الرمزية، وتأخذ من الرموز العالمية معاني محددة.

وإذا كانت الرسوم في كتب الأطفال تهدف إلى إثراء عقولهم كما في رأي "منيهارت" فإنه ينقد الاتجاهات السابقة ولا سيما الاتجاه الثالث، ويرى أنه يقدم فنا يأتي من بلاد لا يزال الفن الشعبي يعيش في تعبيراتها الفنية، أومن بلاد تعيش على تمثيل وتقمص أشكالها الحضارية القديمة وتنحصر في دائرتها، ويدعو إلى مزيد من الاهتمام برسوم الأطفال من قبل جميع المحاور المهتمة بكتاب الطفل، وأن يؤخذ في الاعتبار أن الفنان أحد هذه المحاور.

هكذا نجد أن هناك محاولات جادة للوصول إلى البعد المعرفي عن طريق التمثيل باللغة غير اللفظية للأطفال، ومن هنا جاء اهتمام الباحث فقام بدراسة مبدئية لكتب الوزارة في المرحلة الابتدائية وركز على الصف الرابع الذي يكون الطفل فيه في العاشرة من العمر، وبفحص كتب الصف الرابع تبين أن هنالك جهودا لا تنكر، ومحاولات طيبة لتحسين كتاب الطفل، وبالرغم من ذلك فإن هناك ملاحظات هامة تشكل صلب المشكلة في هذا البحث، أهمها أن جميع الأشكال البصرية الواردة للأطفال من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي موضوعة من وجهة نظر الكبار، وليس للطفل أي دور في اختيارها، وأيضا افتقاد العلاقة بين اللغة اللفظية والرسوم المعبرة عنها.

وإذا أرجعنا ذلك إلى التصنيف الثلاثي "لمنيهارت" السابق ذكره فلا نجدها تنتمي كلها إلى اتجاه معين وتتباين في الكتاب الواحد بين الرسوم المقيدة، والمنتجة والرمزية أو المجردة، مما يؤدي إلى انفصال الصلة بين الرمز والمرموز له، ولوحظ أيضا رداءة مواصفات الصورة وضعف مستوى الفنان الذي رسمها كما في كراسة التربية الموسيقية مثلا، وأيضا في بعض رسوم كتاب العلوم، كما أن بعض الصور في حاجة إلى استبدالها واختيار صور بديلة لها تكون أكثر تفاؤلا وبهجة من الصور القائمة التي يزيدها سوء الطباعة قتامة ويجعلها قاصرة عن أداء المهمة التي وضعت لها.

سادسا– إصلاح المناهج التربوية: الأهمية والمحددات

1- أهمية إصلاح المناهج التربوية

يمثل الإصلاح التربوي الواعد رؤية تعكس فلسفة وفكرا، يراد تجسيدها على أرض الواقع لتحقيق أهداف متفق بشأنها وغاياتها، فالإصلاح التربوي لا يمكن تصور تنفيذه في فراغ؛ ففي حين أن بالإمكان إدخال بعض التحديدات الثانوية نسبيا، كتغيير هندسة الأبنية المدرسية، أو تغيير الجدول الدراسي اليومي، دون الحاجة إلى الرجوع إلى سياق اجتماعي أوسع، فإننا نجد أن أي إصلاح يمس جوانب أخطر شأنا، يكون بطبيعته جزء من مجموعة معقدة من العلاقات المتبادلة في البنية السياسية والاقتصادية والاجتماعية للنظام التعليمي، فالتغيرات التي تمس سياسة اختيار المعلمين وتعيينهم وتدريبهم وشروط عملهم من شأنها أن تؤثر على مكانهم في سوق العمالة، مع ما يستتبعه ذلك من آثار بالنسبة إلى التنقل وتغيير الوظيفة، كذلك بالنسبة للإصلاحات التي تتم في محتوى التعليم.

ويرى الدكتور حمدي علي أحمد، أن أهمية الإصلاح تكمن في كونه محاولة فكرية عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن في النظام التعليمي أو طرائق التدريس.

وقد اجتذبت قضية الإصلاح في المناهج التربوية اهتمام صناع القرار السياسي والتربوي على مستوى الساحة الدولية طوال عقود طويلة، وحدثت حركة الإصلاح هذه كردة فعل حضارية لمواجهة بعض المجتمعات للتربية كمدخل طبيعي لإصلاح ذاتها وتطوير نفسها من خلال ترقية الإنسان فكرا وقيما واتجاهات؛ فهزيمة اليابان في الحرب العالمية وتدمير جزء كبير من بنيتها الأساسية، وهزيمة ألمانيا وحلفائها في الحرب العالمية الثانية، وتخوف الأمريكيين من إطلاق الروس للقمر الصناعي "سبوتيك"، وما يحمله كل ذلك من مضامين بالغة، كانت جميعها حوافز جعلت هذه الدول تراجع جديا أنظمتها التربوية في محاولة لإصلاحها، حيث أدركت أن الذي انتصر في الحرب أو تفوق في العلم أو التقانة، إنما هو الإنسان أو المنهج التربوي الذي شكله وكونه، ولا سبيل إذن لمواجهة هذه التحديات إلا من خلال مواجهة العلم بالعلم، والفكر بالفكر، والتربية بالتربية، والتقانة بالتقانة. من هنا كان الاهتمام المتزايد بالإصلاح والتطوير التربوي.

وبذلك يمكن القول بأن الإصلاح المطلوب أو الاستراتيجي هو حركة وتحريك للواقع وفق مطالب اللعبة الجديدة للمتغيرات الداخلية والخارجية تضمن للمجتمع ومؤسساته التجديد، البقاء والنماء. إن تعبير الإصلاح أو التغيير من خلال اختيار مواقع ومؤسسات لها أولوية إستراتيجية في إحداث التغيير هو المنهج التخطيطي الرشيد. واختيار هذه المواقع الإستراتيجية(سياسية – اقتصادية – اجتماعية) سوف يؤدي إلى إحداث تأثيرات وتداعيات فيما تتشابك معها من مواقع أو مؤسسات أخرى، وتظهر تأثيراتها في تموجات تتسع دوائرها، ليؤدي التحول الأساسي فيها إلى تأثيرات لاحقة في المؤسسات والمشكلات الأصغر.

أما عربيا فقد تزايد الاهتمام بعملية إصلاح المناهج التربوية مع اقتراب الألفية الثالثة، حيث انطلقت صرخات متتالية، وعقدت ندوات ومؤتمرات متتابعة هنا وهناك تبحث في مسألة تطوير التربية وتحديثها وتجويدها في ضوء معطيات الألفية الثالثة وخصوصياتها.

وتتضح أهمية المنهج التربوي أكثر من خلال تحديد العلاقة بين المنهج والواقع الثقافي للمجتمع، فالوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد النشء للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع ومن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج

تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها، وتزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه. ولا بد لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور؛ فالثقافة – أو التراث الثقافي– هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية، ومما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وآراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة، وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغيرا في مفهوم المنهج، فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع.

ويؤكد "دوني كوش" على الأهمية الكبرى للتربية في عملية التميّز الثقافي؛ فالتربية ضرورية للإنسان وحاسمة بالنسبة للكائن البشري الذي لا يملك عمليا، أي برنامج وراثي يوجه سلوكه، والبيولوجيون أنفسهم يقولون إن البرنامج "الوراثي" الوحيد للإنسان هو برنامج التقليد والتعلّم، وبالتالي فإن الفروق الثقافية بين الجماعات البشرية تفسر في جزء كبير منها بالمنظومات المختلفة للتربية التي تتضمن مناهج تربية تختلف بشدة من جماعة لأخرى.

2- محددات إصلاح المناهج التربوية

تجدر الإشارة إلى أن عملية الإصلاح في المناهج التربوية مسألة غاية في التعقيد، وليست تقنية صرفة كما قد يتصورها البعض؛ فهي مسألة يتشابك فيها السياسي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وتتدخل عوامل وعوائق تحد من نجاحها، وأهم هذه العقبات والعوائق، التصورات الثقافية الراكدة، وهيمنة بنى وممارسات تربوية ارتبطت بتأثيرات ثقافية أجنبية تعودتها الأجيال جيلا بعد جيل، وتعدد مستويات صناعة القرار المرتبطة بالإصلاح التربوي، وضبابية الرؤيا بالنسبة إلى أولويات الإصلاح نتيجة نقص المعلومات، وندرة ذوي الكفاءات القادرين على رسم خرائط الإصلاح ومشاهد التطوير، بناء على أسس علمية مقننة، إضافة إلى محدودية الميزانيات التي تخصص للبحث والتطوير التربوي، حيث أن ما يعادل 90%، من موازنات التربية في الدول العربية تخصص للمرتبات، والنسبة الباقية تخصص للتشغيل والتجهيز، ونسبة قليلة لا تذكر تستقطع من هنا وهناك لقضايا البحث والتطوير.

ويرى " محمود محمد شاكر" أن الإصلاح أو التجديد لا يمكن استيراده بل لن يحدث إلا إذا نشأ نشأة طبيعية من داخل ثقافة متماسكة حية في أنفس أهلها، وعليه فإن القائم بعملية الإصلاح لا بد من أن

يكون متمكنا من ثقافته يتذوق لغته وآدابها وفنونها وتاريخها، ومن الجدير بالذكر أن التغيير والتجديد أو التحديث الثقافي النابع من ذات الثقافة ومن خلال ما تضيفه أجيالها الشابة إليها يحدث عادة بالتدريج الذي قد يكون بطيئا أو سريعا أحيانا وفق ظروف ومستجدات الحياة، من دون صراع أو ثورات.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يوجد مسار أوحد أو إستراتيجية واحدة يبنى على ضوئها الإصلاح في المناهج التربوية، بل هناك بدائل ومسارات واستراتيجيات يمكن أن يتم تبنيها لترجمة الأهداف المأمولة إلى صيغ وبرامج تطبق بشكل تجريبي على أرض الواقع، ويتم تعميمها متى ما أثبتت التجربة الميدانية فاعليتها وكفايتها.

وتذهب معظم الدراسات التي اهتمت بالإصلاحات التربوية إلى وجود اتجاهات مشتركة تلتقي عندها حركات الإصلاح التربوي، وتدخل هذه الاتجاهات ضمن القضايا الأساسية التي ميزت إستراتيجيات السياسات التربوية في مختلف الدول لاسيما منها العربية بصفة خاصة والنامية بصفة عامة. ولعل ما جعل الإستراتيجيات التربوية تتبنى هذه الاتجاهات هو وجود مشكلات وقضايا عرقلت المسار الطبيعي للحركة التطورية في المجتمع تربويا وتنمويا، مما أدى إلى النظر إليها كمبررات واقعية تحتاج إلى وضع إستراتيجيات علاجية محددة والأخذ بنماذج إصلاحية معينة وتطبيق تجارب وخبرات ميدانية مختلفة، تكون في مستوى مواجهة المشكلات والتحديات التي فرضتها التغيرات المختلفة، وقد انعكس ذلك على وظيفة التربية وأنشطتها وأغراضها، وعلى اتجاهات الإصلاح في المناهج التربوية، والمهتم بقضايا المناهج التربوية يدرك أنها لا تقوم من فراغ، بل على العكس تتطلب تضافر العديد من العوامل الأساسية التي تدخل في تكوينها؛ فالقول بأن تلك المناهج هي المرآة العاكسة للمجتمع الموجودة فيه يحمل الكثير من الصحة، انطلاقا من أنها يفترض أن تعبر عن فلسفة ذلك المجتمع وتحافظ على ثقافته، وبالإضافة إلى وظيفة المحافظة على استمرارية المجتمع، فتلك المناهج مطالبة بأن تصل به إلى مواكبة المستجدات الحاصلة في العالم أين يتواجد ذلك المجتمع. وبالتالي يمكن تحديد الأسس أو المحددات التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار حين صياغة المناهج التربوية في العناصر التالية:

2- 1- المحددات الفلسفية للمناهج التربوية

يرتكز المنهج التربوي على فلسفة تربوية معينة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع، وذلك باعتبار أن الأهداف المنشودة هي التي يلقيها عليها المجتمع القائم على إنشائها ورعايتها، ولذلك يضع مخططوا المناهج في اعتبارهم الفلسفة التربوية المنشودة أو الغايات المقصودة من ذلك المنهج، كترجمة

حقيقة في شكل مواقف تربوية يمر بها التلاميذ للاستفادة منها وفقا لما تعنيه فلسفة المنهج التي تعبر عن فلسفة المجتمع في المحصلة النهائية.

إن العلاقة بين فلسفة المجتمع والتربية علاقة وثيقة جدا، إذ أن معالم النظام التربوي والتعليمي وأهدافه لابد أن تنبثق من قيم وفلسفة المجتمع وينسجم مع احتياجاته ومشكلاته، وما النظريات التربوية في الواقع إلا وليدة المذاهب الفلسفية المجتمعية كما يعد الفلاسفة والمربون الفلسفة والتربية وجهان لعملة واحدة، فالفلسفة تمثل البعد النظري للإنسان في الحياة، والتربية تمثل تطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بشؤون الإنسان داخل النظام الاجتماعي، وعلى هذا الأساس أصبح كل منهج تربوي مستندا على فلسفة اجتماعية في:

- ✓ تحديد أهداف المنهج التعليمي.
- ✓ تخطيط المنهج التعليمي.
- ✓ مضمون المنهج التعليمي.
- ✓ تنظيم المنهج التعليمي.
- ✓ طرائق تدريس المنهج التعليمي.
- ✓ اختيار الأنشطة التعليمية.
- ✓ أساليب وأدوات التقويم.

وقد تعددت الفلسفات الاجتماعية من حيث الأفكار والمفاهيم والاتجاهات، وأثرت في الفلسفات التربوية التي توجه أدوات وطرائق العمل التربوي والتعليمي داخل المؤسسات التعليمية المختلفة، وفي مقدمة هذه الأدوات المنهج التربوي. ولكل فلسفة رأيها في تصميم المنهج التربوي.

2-2- المحددات النفسية للمناهج التربوية

للبعد النفسي أهمية بالغة في عملية تحديد المنهج التربوي، خاصة من ناحية قدرته على تحديد ما يحتاجه المتعلم من مواد دراسية وما يمكنه استيعابه حسب مراحله العمرية المختلفة. وتتمثل الأسس النفسية في المبادئ النفسية التي توصلت إليها الدراسات النفسية، النظريات والبحوث حول طبيعة وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعليم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.

فنقطة الانطلاق والارتكاز في تخطيط المناهج التعليمية هي حالة المتعلم الراهنة من ناحية مدى نضجها العقلي والجسمي، وفي ذلك يهتم واضعوا المنهج التربوي بالإلمام بخصائص نمو المتعلمين والفروق الفردية فيما بينهم لمراعاتها في التخطيط للمنهج وتصميمه وفي توفير فرص حقيقية للمتعلمين ومساعدتهم في النمو على المستوى الشخصي والاجتماعي.

2-3- المحددات الاجتماعية للمناهج التربوية

يمثل إصلاح وتقويم المنهج التربوي البداية الصحيحة والحقيقية لأي جهد إصلاحي تطويري، فالتقويم يكشف للقائمين على التعليم عن جوانب القوة والضعف فيه، فمن خلال تقويم المناهج التربوية يمكن التعرف على مدى قدرتها على:

- ✓ أن تكون ميدانا قادرا على صناعة الفرد، وإعداده بشكل يمكنه من القيام بدور فاعل في تلبية حاجات المجتمع.
- ✓ مراعاة ظروف التغيرات التي يمر بها المجتمع، نتيجة الاتصال بالمجتمعات الأخرى، ومراعاة خصوصية المجتمع.

هذه الغايات وغيرها من جوانب تقويم المنهج التربوي تتطلب استخدام أساليب قياس وتقويم موضوعية، يمكن من خلالها الاطمئنان إلى صحة ما نصل إليه من نتائج عملية الإصلاح والتقويم، وهذا ما يدفعنا إلى تأكيد أهمية تطوير أساليب التقويم حينما نفكر في تطوير هذه المناهج، فمفتاح تطوير المنهج هو تطوير أساليب التقويم ووسائله، والدليل على ذلك أن محاولات التطوير كثيرا ما تضيع سدى في ظل تركيز الامتحانات على الجانب التحصيلي المعرفي فقط وخاصة الحفظ، فحرص المعلم وأولياء الأمور على إحراز الدارس نجاحا في الامتحان يجعل الجميع يركزون فقط على الحفظ ، ومن ثم تضيع ثمرات التطوير، أو يهدر منها الكثير.

2-4- المحددات المعرفية للمناهج التربوية

إن أي معرفة من المعارف لها أبعادها الذاتية والموضوعية، ولها انعكاساتها على المنهج، ومن واجب المنهج الاهتمام بذاتية المتعلم المدرك ونفسيته وانفعالاته وكذلك الاهتمام بموضوع المعرفة ومجالاتها أي بتوضيح الأشياء المدركة التي يكلف المتعلم بمعرفتها. من هنا تظهر مشكلة اختيار المعرفة الواجب تقديمها للمتعلمين، في مستويات مراحل التعليم المختلفة وكيفية تنظيمها بناء على احتياجات المتعلمين واستعداداتهم وقدراتهم، ومستجدات العصر. وعموما تستمد المعرفة من مصادر متعددة يأتي في

مقدمتها المصدر الإلهي، ثم الحواس والقوى العقلية والوجود متمثلا في الخبرة الذاتية والعمل، بالإضافة إلى الحدس كما تعتبر التقاليد والمعايير الاجتماعية مصدرا مهما من مصادر المعرفة.

2-5- المحددات التكنولوجية للمناهج التربوية

إن التقدم التكنولوجي والمعلوماتي الكبير الذي يعرفه العالم اليوم، يفرض إضافة أسس جديدة للعملية التعليمية– التربوية عامة والمناهج التربوية خاصة، بما يدعى بالأساس التكنولوجي في تصميم المناهج التربوية، وهو يشير إلى استخدام التطبيقات التكنولوجية والإفادة منها في إدارة وتنظيم العملية التعليمية وتنفيذها في المؤسسات التعليمية المختلفة. إن الحاسوب الإلكتروني وشبكة الانترنت من أبرز المستحدثات التقنية المعاصرة المستخدمة في المؤسسات التعليمية، لتوفر للمتعلم الوصول السريع للمعرفة وهو في بيته، أو مدرسته وجامعته، وأن عصرنا الحاضر يتميز بأنه عصر الثورة العلمية والتكنولوجية والانفتاح العالمي عن طريق شبكات الانترنت التي سهلت التواصل بين الأفراد والمجتمعات في كل بقاع العالم فأصبح لزاما على جميع المؤسسات التعليمية الأخذ بعين الاعتبار هذا التطور التكنولوجي والمعلوماتي الهائل لتحقيق أهدافها ومواجهة التحديات المختلف التي تعترضها.

ففي تقرير لليونسكو حول التربية في القرن الحادي والعشرين، أجملت اليونسكو الغرض الأعلى من التربية في: " الطريقة التي تستطيع بها التربية أن تغرس وتنمي الطاقات المبدعة في كل فرد، وفي الوقت ذاته أن تسهم في تطوير تماسك المجتمع في زمن يزداد عولمة يوما بعد يوم." وهذه المهمة المزدوجة مشروطة دون شك بتفتيح العقل الإنساني ونضجه بأعلى درجات المرونة، وهي مهمة تجعل الإنسان محور عملها وغاية غاياتها.

ويمكن فهم العلاقة بين المناهج التربوية والأساس التكنولوجي أكثر من خلال فهم ما تتطلبه تكنولوجيا المعلومات من كل متغير من متغيرات العملية التعليمية:

2-5-1- المتعلم

المتعلم في ظل الأساس التكنولوجي هو المحور الأساسي في عمليتي التعليم والتعلم، والأساس في عملياتها ومتطلباتها فضلا عن أنه الهدف النهائي لها.. بمعنى أن مهمة التعليم لم تعد تقتصر على نقل المعلومات وإنما تتعدى ذلك إلى دور المشاركة فيه. ومن هنا جاءت فكرة التعليم الذاتي أو التعلم الذاتي. وهذا يستدعي تخطيط المنهج وتصميمه في ضوء احتياجات المتعلمين وأهدافهم وإمكاناتهم المختلفة.

2-5-2- المعلم

تحظى الوسائط التعليمية باهتمام متزايد في برامج إعداد وتدريب المعلم، وفي برامج تأهيله أثناء الخدمة لغرض تكوين خبرة معرفية ومهارات وجدانية عند المعلم عن طريق وسائط وتكنولوجيا المعلومات وتطورها وكيفية التعامل معها في إدارة عمليتي التعليم والتعلم(**سهيلة كاظم الفتلاوي. أحمد هلالي: 2005، ص- ص 159 - 165).**

2-5-3- الأهداف

دعمت تكنولوجيا المعلومات استخدام منحى النظم في العملية التعليمية والتربوية، وهي مهمة منهجية منظمة للتنسيق بين جميع العوامل والمتغيرات والعناصر التي تتصل بالمناهج التربوية وما تتضمن من مصادر التعلم المتاحة بما فيها تكنولوجيا التعليم. وتوجهها نحو تحقيق أهداف تربوية مرجوة بمستوى عال من الأداء.

2-5-4- المحتوى

لم يعد المحتوى الذي ينمط سلوك المتعلم لشيء مسبق وتقديم أنماط معرفية بهدف توحيد الثقافة الذهنية للمتعلمين أمرا يتفق مع متطلبات العصر الذي امتلأ بمتغيرات جديدة في مجتمعات إنسانية ديمقراطية تدعمها ظاهرة العولمة؛ ففي عصر تكنولوجيا المعلومات تنوعت المعلومات وتعددت مصادرها وسهل الوصول إليها فلا بد من إعداد المتعلمين على كيفية التعامل معها من خلال تنمية مهاراتهم تنمية مستمرة ومستديمة على استعمال تكنولوجيا التعليم الأفضل من وسط البدائل المعرفية المتاحة لمواجهة المتغيرات الجديدة.

2-5-6- الأنشطة وأساليب التدريس والتقويم

لقد ساعدت تكنولوجيا المعلومات على تفعيل العلاقات المتبادلة بين عناصر المنهج التربوي المختلفة من أهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب تدريس وتقويم. بفضل ما طرحته من مفاهيم ونظم وتجديدات أفادت في تحسين وتطوير المناهج التربوية. كما فرضت تكنولوجيا المعلومات بدائل جديدة ومتعددة في أساليب التدريس والتقويم يمكن تلخيص بعضها في الآتي:

- ✓ الاهتمام بمختلف الأنشطة وأساليب التدريس والتقويم التي توظف الموارد البشرية وغير البشرية التي تشكل العمليات في منظومة المناهج التعليمية.
- ✓ توسيع مشاركة المتعلمين في أثناء دراسة المادة التعليمية وتسهيل مهمة التعليم الذاتي وفقا لقواعد التعليم المبرمج وكذلك عن طريق التعليم الإلكتروني.

- ✓ الاهتمام بالتعليم والممارسة لحدوث التعليم والتعلم ليكون المتعلم إيجابيا ونشطا مع مصاحبة التوجيه والإرشاد من جانب المعلم.
- ✓ تنويع إستراتيجيات التعليم والتعلم بين التعليم الفردي –الذاتي– والجماعي والتعليم بواسطة المعلم ومنها ما يتم عن طريق الحاسوب والانترنت.
- ✓ التعامل مع مختلف وسائط تكنولوجيا التعليم والاتصال المتنوعة لنقل الخبرات التعليمية إلى المتعلمين وترجمتها إلى صور بصرية أو سمعية أو سمعية بصرية. والتدرج في انتقالها من الأشياء المحسوسة إلى الأشياء المجردة، بما يتيح فرص المشاهدة والاستماع والممارسة والتأمل والتفكير والتي تتخذ طريقها من خلال وسائط تكنولوجيا التعليم. كالحاسوب التعليمي وشبكة الانترنت، المذياع، التلفزيون، الفيديو، الجرائد، المجلات، التسجيلات الصوتية والقصص وسواها.

في عصر تكنولوجيا التعليم لم يعد التقويم يقتصر على الأساليب والوسائل التقليدية في التقويم التي تعتمد على الأسس المعيارية، بل تعداها إلى الإفادة من أساليب ووسائل أكثر ديمقراطية.

2-6- المحددات الديمقراطية للمناهج التربوية

تعتبر الديمقراطية مطلبا إنسانيا ينبغي أن يغرس في نفوس الأجيال، ويتعلم الجميع كيفية التعبير عن آرائهم، ومنحهم الفرص الكافية من الحرية لكي يبدو ما يجول بخواطرهم حول ما يدور حولهم من دون خوف أو تردد، لذلك نجد نظم التعليم في معظم بلدان العالم تشدد على نشر الديمقراطية من حيث المفهوم والتطبيق وإيجاد الأرضية الملائمة لنشر مبادئ الديمقراطية وجني ثمارها في جميع المجالات السياسية والاجتماعية والتعليمية، والإدارية لما يترتب على ذلك من إعطاء فرصة لما يترتب على ذلك من إعطاء فرصة لجميع الآراء بالظهور والتلاقح وصولا إلى ما هو أفضل.

ولما كانت الديمقراطية إيمانا وسلوكا وممارسة فإن التربية خير وسيلة من وسائل نشر الديمقراطية وغرسها في نفوس المتعلمين، وتمكينهم من ممارستها في أساليب حياتهم وتعاملهم مع الآخرين. لقد كان لمجموعة من العوامل دورا أساسيا في الاعتراف بحق التعليم للجميع من الحقوق الأساسية للفرد والمجتمع مما أدى إلى تجذيره في النظم التعليمية العصرية، تحتمي بها لإلغاء الفوارق والتمايزات الطبقية وإتاحة الفرص التعليمية بتكافؤ بين الجميع. غير أن ما يلاحظ من النماذج المختلفة للديمقراطيات التعليمية كالنموذج (الإنجليزي، الروسي والفرنسي)، كما يذكر "جون فريزي" أنها لم تكرس إلا تصنيفا آخر للتفاوت والتمايز الطبقي مما جعل من هذا المبدأ مبدأ شكليا أكثر منه مبدأ حقيقيا، وهذا ما يدعو إلى إعادة تحديد

مفهوم الديمقراطية التعليمية من حيث مفهوم التكافؤ في الفرص التعليمية من جهة، ومن حيث التوزيع الكمي للتعليم جغرافيا ومن حيث التحصيل النوعي بين المتعلمين للفئات الاجتماعية المختلفة، فيرى "جون فريزي" أن الاختلاف في الفرص التعليمية ظاهرة موزعة على النظام العالمي، ففي كل بلد ينال سكان المدن من التعليم أكثر مما يناله سكان الريف. وينجح سكان المدن أكثر من سكان الريف أيضا، وفي كل بلد يكون نجاح أبناء الوالدين من أصحاب المهن والوظائف الإدارية أكبر من نجاح أبناء العمال اليدويين.

ونظر لهذه الظواهر اللامتجانسة تربويا واجتماعيا شددت النظم التربوية على تبني الاتجاه الديمقراطي كمبدأ جوهري في أهدافها للتخفيف من الإجحاف في حق المتعلمين، ولذلك فإن الإصلاح التربوي في معظم البلدان استهدف جعل الفرص السانحة للفئات التي هي أوفر حظا من غيرها من السكان في متناول جميع الأطفال. وهناك ظاهرة أخرى لافتة للانتباه في الإصلاحات التربوية العالمية، وهي أن بعض الدول لم تتمكن من تحويل مبدأ الديمقراطية التعليمية الذي يختلف في مفهومه ومضمونه من نظام سياسي إلى آخر، ولهذا فهو كثيرا ما يرتبط بايدولوجيا الدولة، وقد ظهرت في كثيرا من الإيديولوجيات السياسية على الوجه التطبيقي لما تبنته من قيم ومبادئ.

فمبدأ العدالة والحرية والمساواة مثلا لا يتحقق في المجتمع بالممارسة الشكلية للسياسة وإنما بالممارسة الفعلية للديمقراطية التعليمية التي تقضي على جميع مظاهر التفاوت والتناقضات الاجتماعية وتوفر الفرص المتكافئة للجميع بصرف النظر عن مواقعهم الجغرافية أو وظائف آبائهم أو منزلتهم الاجتماعية، بهذه الصيغة يصبح مفهوم الديمقراطية يتجاوز في مبدئه الصيغة السياسية الضيقة إلى الصيغة الإنسانية الشاملة فتصبح كما يقول عنها "جون ديوي": "شيء أكثر من مجرد شكل من أشكال الحكومة فهي أولا وقبل كل شيء أسلوب في الحياة الاجتماعية وفي الخبرة المشتركة القابلة للانتقال والتوسع". فلا تبقى مجرد شعار سياسي أو قانون تشريعي تطبقه الفئة الحاكمة على الفئة الشعبية المحكومة المحرومة من حقوقها والمسلوبة من حريتها .