مجلة جامعة الملك سعود، م ٢، العلوم التربوية (٢)، ص ص ٥٥٥-٥٧٤ (١٤١٠هـ / ١٩٩٠م)

دراسة تحليلية لكيفية معالجة نظريات المنهج المدرسي لعناصره

موافق فواز الرويلي

أستاذ مساعد، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحاول هذه الدراسة حل مشكلة الاتصال بين المُنهِّجين. وتعتبر الاختلافات في المواقف النظرية للمنهجين من أهم أسباب وجود هذه المشكلة.

وعلى وجه العموم، تظهر مشكلة الاتصال جلية عندما يقوم المُنهّجون بمعالجة قضايا المنهج المدرسي أو عندما يضعون مشاريع له، فيقوم المُنهّجون عادة بانتقاء المواقف التي تخدم أهدافهم دون الاستناد إلى نظرية منهج محددة. ولذلك فإن نقاشهم ينقصه الاتساق والوضوح ويحدث الكثير من الخلط فيه. ولهذا يجب أن يكون للمنهج موقفًا نظريًّا واضحًا ينطلق منه عند القيام بدراسة المنهج أو تحليله أو التخطيط له.

قامت هذه الدراسة بوصف للكيفية التي تعالج بها نظريات المنهج المدرسي عناصره الأساسية. وركزت هذه الدراسة على نظريات المنهج التالية: الأكاديمية والإدراكية والاجتماعية والإنسانية والإسلامية. أما العناصر التي عالجتها الدراسة فهي: المتعلم والهدف والمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم.

تعالج كل نظرية من نظريات المنهج عناصره بكيفية مختلفة عن غيرها، وإن من شأن معرفة هذه الاختلافات توضيح الرؤية للمُنهّجين ومساعدتهم ليصبح عملهم أكثر ثباتًا واتساقًا، مما سيؤدي إلى اتصال أفضل بين المُنهّجين، وبذلك تزول واحدة من أهم المشكلات التي تواجههم.

مـقـدمـــة

يعتبر كتاب بوبات Bobbitt «المنهج» *The Curriculum* في عام ١٩١٨م إعلانًا لميلاد مجال جديد من مجالات الـتربية، وهو مجال المنهج المدرسي. ومنذ ذلك التاريخ إلى يومنا الحاضر، وربما إلى غدنا المقبل، والعاملون في هذا الحقل يعانون من مشكلة الاتصال -com munication بينهم، والمتمثلة في اختلاف وجهات النظر حول المنهج المدرسي وعدم الاتفاق والفهم المشـترك لقضـاياه ومشروعـاتـه.[١] وقـد عزى بيوشـامب Beauchamp [١] هذه المشكلة إلى الاختـلاف في التفكـير بين المُنهّجين curriculists ، والغمـوض في اللغـة المستعملة، وكثرة ما يحصل من الخلط في مجال المنهج.

ونظرًا لأهمية الجانب الفكري والمتمثل في المواقف النظرية للمُنهّجين في وجود هذه الإشكـالية، فإن حل جزء كبـير منها يكمن في بيان مواقفهم المختلفة تجاه عناصر المنهج المدرسي. لاشك أن معرفة المواقف النظرية للمُنهّجين وبيان كيفية معالجتها لعناصر المنهج يساعد على الإسهام في تحسين الاتصال بين العاملين في هذا الحقل، ويقلل من اللبس في فهم المواقف المختلفة نحو قضايا المنهج ومشروعاته.

عندما يتعامل المُنهّج curriculist مع قضية محددة من قضايا المنهج، خاصة فيما يتعلق بعناصره، سواء على مستوى التخطيط أو التحليل أو التطبيق، لابد أن يعتمد على نظرية محددة، تساعده على وصف القضية وتحليلها والخروج بالنتائج. ولا شك أن استناد المُنهّج على موقف نظري محدد يمكنه من التوصل إلى الاتساق consistency في معالجته للموضوع، وبذلك تكون النظرية إطارًا مرجعيًّا للمُنهّج يساعده في تحديد نظرته للأمور، وتوضح موقفه للآخرين الذين تهمهم القضية أو مشروعات المنهج المطروحة التي يناقشها أو يدرسها.

---

١ - إن مجرد النظر إلى ما يرد من تعريفات للمنهج المدرسي في كتب المناهج دليل واضح على عدم الاتفاق بين المُنهجين، أن الاستشهـاد باختلاف التعاريف يعود إلى أن التعريف عادة ما يكون المنطلق الأساسي للمُنهج لمعالجة أمور المنهج.

ومعـرفة الأساس النظري وتحديده لدى المُنهّج يبعده عن الخلط، ويوضح رؤيته، ويسـاعـده على التوصل إلى الاتساق عند تعامله مع قضايا المنهج المختلفة. وعند غياب المرجع النظري تصبح معالجة قضايا المنهج انتقائية تجميعية وغير ثابتة، ويؤدي هذا العمل إلى الخلط والتـداخل بين موقف نظري وآخر، الأمر الذي يسبب عدم الترابط والانتظام نتيجة للثغرات التي يوجدها هذا الخلط، والتي تقود في النهاية إلى انقطاع الاتصال -com munication halt بين المُنهّجين، بسبب ما يحصل من عدم دقتهم في استعمال المفاهيم التي يتعاملون بها.

وعناصر المنهج هي الأساسيات التي يوليها المُنهّجون اهتمامهم سواء في مجالات التنظير والتطبيق والدراسة والتحليل. وتشمل هذه العناصر كلا من المتعلم والأهداف والمحتوى والخبرات التعلمية والتقويم. ونظريات المنهج هي الأدوات التي يستعملها المُنهّجون لتفسير الظواهر المختلفة وتحليلها والتنبؤ بنتائجها. ولنظريات المنهج القدرة على القيام بهذه الأدوار، فهي تساعد على تقديم المقترحات والتشخيص والعلاج لقضايا المنهج. ورغم أن كل نظرية تعالج عناصر المنهج بطريقتها المختلفة عن غيرها من النظريات إلا أنها تبقى منتظمة في طرح تصوراتها ضمن ما يناسب معطياتها الأساسية، وهذا يكسب النظرية سمة الاتساق التي تجنبها مزالق الخلط وعدم الدقة.

مشـــكلة الدراســـة

إشكالية الاتصال في مجال المنهج ليست مقصورة على فئة معينة من المُنهّجين، ولا هي محصورة في بلد معين. ولهذا فإن ما يحدث من انقطاع في الاتصال قضية موجودة يتعرض لها ويعاني منها المُنهّجون على اختلاف فئاتهم (مطورون ومنفذون ودارسون) وتعدد مشاربهم الفكرية، بسبب تداخل مواقفهم وعدم وضوحها. والعاملون في مجال المنهج في عالمنا العربي يعانون من هذه المشكلة كغيرهم في البلدان الأخرى، ويعود ذلك إلى انتشار دراسة المنهج، والبحث فيه بالجامعات العربية، وتباين أنظمة التعليم، خاصة فيما يتعلق بهذا المجال من مشروعات تطوير وتنظيم وتقويم. ومن هنا جاءت فكرة دراسة كيفية معالجة نظريات المنهج لعناصره الأساسية لعلها تسهم في المساعدة على اتصال أفضل بين المُنهّجين في العالم العربي، ومن ثم الوصول إلى منهج أكثر كفاءة وتأثيراً وفعالية.

هـــدف الدراســـة

تهدف هذه الـدراسـة إلى الإسهـام في المسـاعـدة على حل إشكالية الاتصال بين المُنهّجين، المخططون منهم والدارسون والمنفذون والمطورون، وذلك ضمن الحدود التي ستناقشها هذه الدراسة. والغرض من هذا العمل هو مساعدة الدارس والعامل في مجال المنهج على التوصل إلى تصور أفضل لقضايا المنهج عند معالجتها والتعامل معها.

وستتناول هذه الدراسة محاولة الإجابة عمَّا يلي:

١ ـ ما العناصر الأساسية للمنهج المدرسي والتي تمثل الأسس التي لابد من توافرها ليكون هناك داع لوجود المنهج؟

٢ ـ ما النظريات المختلفة للمنهج والتي لها القدرة على تفسير وتحليل وتوقع الظواهر المتعلقة بالمنهج؟

٣ ـ كيف تعالج نظريات المنهج عناصره الأساسية؟

طريقـة الدراســة

في البداية سنحاول التوصل إلى العناصر الأساسية المكونة للمنهج، وذلك من خلال عرض لنـماذجـه المختلفـة، معتمدين في ذلك على ما ورد للمنهج من عناصر في النماذج المطروحة لتطوير المنهج. وبعد القيام بعملية استعراض العناصر الأساسية للمنهج، سنقوم باستعراض نظرياته معتمدين على ما ورد منها في الكتابات في هذا المجال، مع توضيح أهم النظريات السائدة في هذا المجال، وبيان موقف كل نظرية من العناصر الأساسية للمنهج.

ومعنى هذا أن هذه الدراسة عبارة عن محاولة رسم خريطة لكيفية معالجة نظريات المنهج المختلفة لعناصره الأساسية، حيث تمثل نظريات المنهج البعد الأول لهذه الخريطة؛ أما البعد الآخر فهو عناصر المنهج الأساسية.

العناصـر الأساسية للمنهج

يمكن التوصل إلى العناصر الأساسية التي يوردها المُنهّجون عند معالجتهم لقضايا المنهج من خلال عرض موجز لنماذج المنهج المختلفة، وذلك لغرض بيان العناصر المكونة لكل نموذج.

يتأثر نموذج المنهج عادة بوجهة نظر المُنهّج الذي وضعه، ويعكس تصوره، كما يؤثر النموذج أيضًا على معالجة واضعة للأمور المتعلقة به، ويخدم أغراضه التي من أجل تحقيقها بنىٰ النموذج. ولا يقف دور النموذج عند هذه الأمور فحسب، بل يتجاوزها ليصبح مرشدًا للمُنهّج نفسه في عملية معالجة قضايا المنهج، سواء كان هذا في مجال التخطيط أو التطبيق. وفي تعاملنا مع هذه النماذج سنقوم بعملية عرض لعناصر elements كل نموذج منها، مع الإشارة إلى كيفية تفاعل هذه العناصر مع بعضها، دون مقارنة بعضها ببعض، إذ إن هدفنا التوصل إلى بيان العناصر الأساسية للمنهج.

لعل البداية تكون باستعراض النموذج الخطي linear model والذي حدد تايلر Tyler عناصره في كتابه الكلاسيكي «أساسيات المنهج والتدريس» *Basic Principles of Curriculum and Instruction*، حيث أورد عناصر المنهج على صيغة التساؤلات التالية:

١ ـ ماهي الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى إلى تحقيقها؟
٢ ـ ماهي الخبرات التربوية التي يمكن توفيرها والتي يحتمل أن تحقق هذه الأهداف؟
٣ ـ كيف يمكن أن تنظم هذه الخبرات التربوية تنظيمًا فعالاً؟
٤ ـ كيف يمكن تحديد ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت أم لا؟ [٢، ص١٠].

إن هذه الأسئلة حددت الإطار الفعلي لنموذج المنهج، وهي تشمل: الأهداف، والخبرات التربوية، وتنظيم المحتوى، والتقويم. وقد استخدم مكونات هذا النموذج كل من حاول أن يضع نموذجًا للمنهج بعد تايلر مع بعض التعديلات والإضافات.

أما النموذج التفاعلي interaction model والذي حددت عناصره تابا Taba [٣]، فيحتوي الأهداف والطريقة والمحتوى والتقويم. وترى تابا أن العلاقة بين هذه العناصر علاقة ديناميكية. أما العناصر المكونة للنموذج الدائري cyclic model كما بينه ويلر Wheeler [٤] فيشتمل الأهداف واختيار الخبرات التعلمية واختيار المحتوى وتنظيمه وتكامل الخبرات التعلمية مع المحتوى والتقويم. والطريقة التي يعمل فيها هذا النموذج كما يراها ويلر هي عملية دائرية.

والعناصر المكونة لنموذج المنهج كنظام system model كما أورده كل من سيلور والكساندر Saylor & Alexander [٥] وما أورده هونكنز Hunkins [٦] وغيرهم، فهي عبارة عن مدخلات وخطة ومخرجات. ولا تخرج العناصر المكونة للمنهج كنظام عن مكونات عناصره في النماذج الأخرى، ويرجع ذلك إلى أن العناصر المكونة لهذا النموذج تتركب معظم أجزائها من عناصر المنهج التي وردت في النماذج السابقة. وتتم عملية التفاعل بين عناصر المنهج كنظام عن طريق التغذية الراجعة feedback.

من هذا الاستعراض المقتضب نجد أن نماذج المنهج المختلفة تحتوي على أربعة عناصر أساسية هي: الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعلمية، والتقويم. وهذه العناصر لابد من وجودها جميعا ليكون هناك منهج مدرسي. ولكن لابد من وجود متعلم مقصود بهذا المنهج حتى يكون هناك داع لوضع المنهج ووظيفة يراد له تحقيقها. وتفترض النماذج السابقة أساسًا وجود متعلم خلف كل عنصر من هذه العناصر، التي أوجدت أصلاً لأجل تنظيم تعليمه وتعلمه. ولغرض هذه الدراسة سنعتبر المتعلم «عنصرًا» من عناصر المنهج. ومن هنا نستطيع أن نحدد عناصر المنهج الأساسية، ومن ثم يسهل علينا النظر إلى كيفية معالجة نظريات المنهج لها. وتتكون عناصر المنهج مما يلي:

١ ـ المتعلم learner : لابد أن يكون هناك متعلم وهو المقصود بالمنهج أساسًا، ومن أجل تعليمه وضعت بقية العناصر الأخرى.

٢ ـ الهدف goal/aim : لابد أن يكون للمنهج غاية أو غايات محددة يراد منه تحقيقها.

٣ ـ المحتوى content : وهو الشيء أو الأشياء التي يدرسها المتعلم سواء كانت حقائق أو معلومات أو اتجاهات أو قدرات ومهارات.

٤ ـ الخبرات التعلمية learning experiences : وهي الطرق التي يستعملها المتعلم لتحقيق الغاية من دراسة محتوى الموضوع.

٥ ـ التقويم evaluation : وهو الطريقة التي نعرف من خلالها مدى تحقيق الأهداف، ونستطيع بواسطتها التوصل إلى معرفة مدى تحصيل المتعلم.

نظريات المنهـــج

تعتبر النظرية إحدى أهم الموجهات الأساسية لدراسة المنهج ، وذلك للدور الذي تقوم به في مساعدة المُنهّجين على فهم أفضل للقضايا والظواهر المتعلقة بالمنهج . وللنظرية ثلاث وظائف رئيسة هي الوصف والتحليل والتنبؤ. والنظرية كما يقول كرلنجر Kerlinger عبارة عن «مجموعة من المفاهيم والتعاريف والفرضيات المتداخلة التي تعطي منظورًا نظاميًّا وذلك بتحديد العلاقات بين المتغيرات، لغرض تفسير الظواهر والتنبؤ بها» [٧، ص٩] . وتستطيع نظرية المنهج حسب ما أورده قلاتهورن Glatthorn بأن تمد المُنهّجين بمجموعة من الأدوات المفـاهيمية conceptual tools التي تعـين على تحليل مشروعـات المنهـج وإيضاح التطبيقات وقيادة الإصلاح [٨، ص٩٦] .

كانت النـظرة السائدة لتصنيف المنهج مبنية على الثنائية التضادية dichotomy بين المتعلم والمحتوى، فإما أن يوصف المنهج بتركيزه على المتعلم وإما على المحتوى . ولكن نظرًا لعدم قدرة هذا المنظور الثنائي على تفسير اتجاهات المُنهّجين المختلفة في التنظير والتطبيق ، برزت الحاجة إلى إيجاد تصورات جديدة توضح بصورة أدق وأفضل الاتجاهات المختلفة ، وهي التي نسميها نظريات المنهج .

وهناك عدد من المحاولات لتصنيف نظريات المنهج ، من أشهرها ما قام به بيوشامب Beauchamp في كتابه «نظرية المنهج» *Curriculum Theory* [٩] . حيث قام بمحاولة بناء نظرية عامة من خلال معالجته للمفاهيم الأساسية المتعلقة بالمنهج . ومن أبرز المحاولات التي حاولت تصنيف نظريات المنهج ما قام به كل من ايزنر وفالانس Eisner & Vallance [١٠] إذ أسسـا تصنيفهـما بناء على نظرتهما لواقع اتجاهات المُنهّجين التنظيرية ، وتتحدد رؤيتهما بالقول بوجود تنازع conflict ظاهر بين مفاهيم المُنهّجين فيما يتعلق بكيفية معالجة المنهج ، وعليه فقد حددا خمسة اتجاهات مميزة وهي :

١ ـ المنهج كتطوير للعمليات الإدراكية : ويركز هذا الاتجاه على العمليات الإدراكية ، ووظيفة المنهج تطوير هذه العمليات .

٢ ـ المنهج كتقنية: ووظيفة المنهج إيجاد أكفأ الطرق لتحقيق غايات محددة مسبقًا.

٣ ـ تحقيق الذات أو المنهج كخبرة اكتمالية: ويركز هذا الاتجاه على تحقيق الذات، ووظيفة المنهج إعطاء خبرات شخصية لكل دارس.

٤ ـ المنهج لإعادة البناء الاجتماعي (الملاءمة): يركز هذا المنهج على تحقيق حاجات المجتمع.

٥ ـ المنهج كعقلانية أكاديمية: ويركز هذا الاتجاه على فروع المعرفة المختلفة كأدوات للمشاركة في الثقافة. ويكمن دور المدرسة في نقل الثقافة الموجودة في فروع المعرفة إلى الدارسين.

وقد أورد مكنيل McNeil [١١] تصنيفًا مشابها لتصنيف ايزنر وفالانس، حيث قسم الاتجاهات في المنهج إلى أربعة هي:

١ ـ المنهج الإنساني، حيث يقدم المنهج خبرات شخصية مرضية لكل فرد.

٢ ـ المنهج لإعادة البناء الاجتماعي، حيث يقع التركيز على احتياجات المجتمع على حساب رغبات الفرد.

٣ ـ المنهج كتقنية، فالمنهج عبارة عن عمليات تقنية لتحقيق الغايات التي يمليها صانعو السياسة التعليمية.

٤ ـ منهج الموضوعات الأكاديمية، حيث يصبح المنهج عبارة عن تقديم الموضوعات المعرفية للمتعلم.

أما ميلر Miller [١٢] فيرى أن هناك سلسلة من الاتجاهات في نظريات المنهج، وهذه السلسلة مبنية أساسًا على نظرة المنهج للفرد، فهناك المنهج الذي يوجه اهتمامه للمؤثرات الخارجية external على الفرد مثل السلوك والدوافع الخارجية، والمنهج الذي يولي اهتمامه للمؤثرات الداخلية inner على الفرد مثل الأفكار والشعور والتصور. ويقع بين هذين الاتجاهين المتضادين اللذين يمثلان طرفي السلسلة العديد من الاتجاهات. وبناء على هذا المنظور صنف ميلر نظريات المنهج إلى سلسلة من الاتجاهات هي الاتجاه السلوكي والاتجاه

الموضوعاتي والاتجاه الاجتماعي والاتجاه التطويري والاتجاه الإدراكي والاتجاه الإنساني وأخيراً الاتجاه الكلي.

وقد قام قلاتهون Glatthorn [٨] بمحاولة إعادة تصنيف نظريات المنهج بناء على مجالات الاستقصاء domains of inquiry المستعملة في هذه النظريات، وبناء عليه صنفها إلى أربع مجموعات هي :

١ ـ النظريات ذات الاتجاه البنيوي structure : وتهتم هذه النظريات بتحليل مكونات المنهج وعلاقاتها بعضها بالبعض الآخر.

٢ ـ النظريات ذات الاتجاه القيمي value : وتهتم هذه النظريات بتحليل ما يضعه المُنهّجون من قيم وفرضيات للمنهج وما ينتج عنها.

٣ ـ النظريات ذات الاتجاه المحتوياتي content : وتهتم هذه النظريات بمحتوى المنهج.

٤ ـ النظريات ذات الاتجاه العملياتي process : وتركز هذه النظريات على كيفية تطوير المنهج أو توصي بكيفية التطوير.

وفي الكتابات العربية المتعلقة بالمنهج والتنظير له مواقف تدعو إلى اتباع النظرية الإسلامية للمنهج المدرسي. وتتجاوز هذه المواقف مجرد الدعوة إلى تأكيد ما لهذه النظرية من طرق وتطبيقات رائدة ومبدعة ولهذا يجب أن تحتذى. ومن هذه المواقف ما أورده علي مدكور في كتابه *نظريات المناهج* [١٣]، حيث بين أن نظرية المنهج الإسلامي تختلف تمامًا عن النظريات الغربية. وقد بين الأسس التي بنيت عليها النظرية الإسلامية وحددها بالقرآن الكريم والسنة الشريفة وآراء مفكري الإسلام وممارسات الصحابة والتابعين. بالإضافة إلى هذا، نجد هناك بعض الكتابات التي تمثل هذا الاتجاه، حيث تشير كتابات كل من مدكور [٤] وعبدالله [٥] وفرحان وآخرين [١٦، ١٧] والكيلاني [١٨] والشيباني [١٩] وفرحان [٢٠] والمرزوقي [٢١] إلى أن هذه النظرة ذات ميزات خاصة تختلف عن النظريات الأخرى في معالجتها لقضايا المنهج، لأنها مبنية على أساس النظرية التربوية الإسلامية.

من الاستعـراض السابق لنظريات المنهج، نجد أن هناك العديد من التصنيفات المبنية على مواقف المُنهّجين واتجاهاتهم نحو المنهج. وترجع هذه الاختلافات بين التصنيفات إلى المعايير التي استعملت كأسس ودلائل للتصنيفات. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة لابد من اختيار النظريات البارزة والتي تسهم إسهامًا واضحًا في معالجة قضايا المنهج. من هنا لابد من وضع معايير نستهدي بها في عملية انتقاء النظريات البارزة في الحقل. ولهذا الغرض تم اختيار النظريات التي ينطبق عليها المعياران التاليان:

١ ـ أن يكون لهذه النظريات القدرة على وصف المنهج وتحليله وتوقع نتائجه.
٢ ـ أن يكون لهذه النظريات مواقف واضحة ومحددة من عناصر المنهج الأساسية.

وبنـاء على المعيارين السـابقـين، فقـد تم اختيار نظريات المنهج الخمس التالية: الأكاديمية، والاجتماعية، والإدراا والإنسانية والإسلامية.[٢]

معالجـة نظريات المنهج لعناصره

في هذا الجزء سننظر بإيجاز إلى المعالم البارزة لكل نظرية من نظريات المنهج، ومن ثم سنورد كيف تعالج كل نظرية منها عناصر المنهج.

النظريـة الأكاديمية

أقـدم نظريات المنهـج، وتعـود جذورهـا إلى تنظيم المنهج في الحضارتين الرومانية واليونانية. ويمثل المحتوى content أساس المنهج لدى دعاتها. وهناك اتجاهان ضمن إطار هذه النظرية. يتمثل الأول في منهج الموضوعات subject matter، حيث يتكون المنهج من مجموعة الموضوعات الكلاسيكية، ويعتمد أصحاب هذا الاتجاه في تبريرهم لموقفهم على أن للمـدرسـة قدرات محدودة وتكمن وظيفتها في نقل الثقافة. لهذا يركز منهج المدرسة على حصيلة نتاج الفكر الإنساني متمثلاً في الموضوعات الأكاديمية. وفي هذا الاتجاه ينظم المنهج

٢ ـ بنـاء على هذين المعيارين لم نتـطرق لذكـر نظريات السلوكيين والتطويريين وغيرهم لعدم انطباق الشروط عليها.

تبعًا لتطور المعرفة في كل موضوع من الموضوعات المختلفة . أما الاتجاه الآخر فيركز على بنية المعرفة structure of knowledge ، فتصبح طرق تفكير العلماء في كل فرع من فروع المعرفة هي المسيطرة على المنهج .

وتعالج النظرية الأكاديمية عناصر المنهج على النحو التالي :

المتعلم

إذا كان المنهج يعتمد على الموضوعات ، فإن المتعلم هو من يستطيع أن يقرأ ويفهم الموضوعات الكلاسيكية . أما إذا كان التركيز على تركيب المعرفة فإن المتعلم هو من يستطيع استعمال أساليب العلماء في التعامل مع الموضوعات الأكاديمية المختلفة .

الهدف

يهدف منهج الموضوعات إلى إتقان المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة . أما في الاتجاه الأكاديمي المبني على تركيب المعرفة فإن الهدف هو إتقان الطرق والأساليب المختصة بالموضوعات الأكاديمية .

المحتوى

يتكون محتوى المنهج من مجموعة الموضوعات الكلاسيكية ، كالرياضيات والعلوم واللغة والآداب والفنون .

الخبرات التعليمية

تغلب التمارين والتطبيقات على الخبرات التعلمية عند اعتماد الاتجاه المبني على الموضوعات . أما عند اعتماد الاتجاه المبني على تركيب المعرفة ، فإن أساس الخبرات التعلمية هو اتباع الأسلوب العلمي المنظم للتوصل إلى النتائج .

التقويم

يتبع التقويم الاتجاه المستخدم أيضًا، ففي منهج الموضوعات يهتم التقويم بدرجة إتقان المتعلم للمهارات الأساسية. أما عند تركيز المنهج على تركيب المعرفة، فإن التقويم يهتم بمدى قدرة المتعلم على استعمال أساليب الاستقصاء في كل فرع من فروع المعرفة.

النظرية الاجتماعية

تمثل الخبرات الاجتماعية الملائمة للمتعلم أساس المنهج عند أصحاب هذا الاتجاه. فهم يرون أن دور المنهج يتمثل بتطوير برامج تعليمية تلائم المتعلم، داخل الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه. ورغم أن هذه النظرية تركز على المحتوى، إلا أن الأمور والقضايا الاجتماعية تمثل الأساس الذي يبنى عليه المنهج. ويعطي المنهج أولوية خاصة للتغير الاجتماعي ومستقبل المجتمع. وهناك اتجاهان بارزان في هذه النظرية، يتمثل الأول في أن يكون دور المنهج تكييفي adaptive ، ليساعد المتعلم على التكيف مع المجتمع. وفي الاتجاه الآخر يكون دور المنهج إصلاحيًا reformative ، وذلك لتأهيل المتعلم للمشاركة في التغيير والإصلاح الاجتماعي. وتعالج النظرية الاجتماعية عناصر المنهج على النحو التالي:

المتعلم

يملي الاتجاه السائد في هذه النظرية على المتعلم الدور الذي يقوم به. ففي الاتجاه التكييفي يكون المتعلم مستقبلاً، فهو يمتص القيم والعادات والتقاليد والأعراف الموجودة في ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه. أما إذا غلب الطابع الإصلاحي على المنهج، فإن للمتعلم دورًا في المشاركة في التغيير الاجتماعي والإصلاح والمشاركة الفعالة في رسم مستقبل المجتمع.

الهدف

إذا كان الاتجاه السائد للمنهج تكييفيًا فإن الهدف هو نقل الثقافة إلى المتعلم. أما إذا كان الاتجاه إصلاحيًا فإن الهدف من المنهج هو مساعدة المتعلم في المشاركة في القضايا الاجتماعية لإعادة البناء الاجتماعي.

المحتـوى

يمـلي الاتجـاه السائد ضمن هذه النظرية نوعية المحتويات التي يتعلمها ويمارسها المتعلمـون. فإذا كان الاتجـاه تكييفيًّا، فإن المحتوى يهتم بتطبيع indoctrination المتعلم للثقافة السائدة. أما إذا كان الاتجاه إصلاحيًّا فإن المحتوى يشتمل على قضايا ومشكلات اجتماعية.

الخبرات التعلمية

إذا كان الاتجاه تكيفيًّا، فإن المتعلم يحصل على الخبرات التعلمية بطرق مختلفة مثل التمارين والتطبيقات والتوجيه والمحاكاة modeling. أما إذا كان الاتجاه إصلاحيًّا فيغلب على الخبرات أسلوب حل المشكلات ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة للقضايا الاجتماعية.

التقويم

إذا كان المنهج تكييفيًّا فإن التقويم يسعى نحو التوصل إلى مدى حصول المتعلم على المعارف والمهارات التي اكتسبها من الثقافة. أما إذا كان المنهج إصلاحيًّا فإن التقويم يهتم بمدى قدرة المتعلم على التعامل مع المواقف والمشكلات الاجتماعية المختلفة.

النظرية الإدراكيـة

تمثل العمليات الإدراكية الأساس الذي يبنى عليه المنهج. وهنا تصبح وظيفة المنهج هي تطوير العمليات الإدراكية لدى المتعلم. ويهدف أصحاب هذا الاتجاه كما يقول ايزنر وفـالانس إلى تطوير نوع من تقنية العقـل technology of mind وذلك من خلال «شحذ العمليات التعقلية وتطوير مجموعة من المهارات الإدراكية التي يمكن أن تطبق في تعلم أي شيء» [١٠، ص١٩]. ويهتم المنهـج هنـا بمهـارات الاستنبـاط والاستقـراء وطريقة حل المشكلات وغيرها من المهارات العقلية. وتعلم هذه المهارات ليس مقرونًا بمحتوى معين كما هو عند الأكاديميين، بل يمكن للمتعلم تعلم المهارات من خلال التعامل مع مهام tasks مختلفة ومن معالجته للمشكلات التي تواجهه.

وتعالج النظرية الإدراكية عناصر المنهج على النحو التالي:

المتعلم

للمتعلم القدرة على التفاعل مع المادة إيجابيًا، ويستطيع استعمال أدوات تفكيرية in-tellectual tools مختلفة تساعده على التعامل مع المعلومات ووضع الحلول والتوصل إلى النتائج.

الهدف

تهدف هذه النظرية إلى تطوير المهارات التفكيرية لدى المتعلم، وتشمل طرق الاستنتاج، والاستنباط، وحل المشكلات، وأنماط التفكير المختلفة.

المحتوى

تهتم هذه النظرية بالعمليات، ولهذا ينصب الاهتمام على إيجاد نوعية معينة من المحتويات التي تساعد المتعلم على تحقيق العمليات الإدراكية.

الخبرات التعلمية

يكتسب المتعلم الخبرات التعلمية من خلال استعمال المهارات التفكيرية المختلفة، كطريقة حل المشكلات، وطريقة الاستنباط، وغيرهما.

التقويم

يعكس التقويم مدى قدرة المتعلم على استيعاب وممارسة العمليات الإدراكية إذ يحتوي التقويم على قضايا ومشكلات يقوم المتعلم بوضع الحلول لها مستعملاً المهارات العقلية المناسبة.

النظرية الإنسانية

ظهرت هذه النظرية في الستينيات الميلادية وذلك للرد على الاهتمام المتزايد بمنهج فروع المعرفة disciplines ، المتمثل في النظرية الأكاديمية للمنهج. ويسعى أصحاب النظرية الإنسانية إلى إيجاد طرق مختلفة لتحقيق المعرفة للمتعلم. ويركز المنهج هنا على المتعلم بدلاً من محتوى المادة الدراسية.

تعطى هذه النظرية أهمية خاصة للمتعلم فهو محورها، وتسعى إلى تحقيق نموه الشخصي، كتحقيق الشعور بالذات والحرية الشخصية، وذلك عن طريق تزويده بمحتويات مختلفة. ووظيفة المنهج هنا كما يقول ايزنر وفالانس هي «إعطاء خبرات اكتمالية consummatory شخصية مرضية لكل متعلم» [١٠، ص٩].

وتعالج النظرية الإنسانية للمنهج عناصره على النحو التالي:

المتعلم

المتعلم هو مركز المنهج، وله القدرة على الوصول إلى اتخاذ القرارات المناسبة إذا أتيحت له الظروف ووفرت له الخبرات المناسبة. وترى هذه النظرية أن هناك دوافع داخلية عند المتعلم تدفعه نحو عملية التعلم.

الهدف

يهدف المنهج إلى الوصول بالمتعلم إلى درجة التطوير المثالي للإنسان وهو الوصول إلى درجة الاستقلال. ويشتمل التطوير على النمو والحرية والكمال.

المحتوى

بالرغم من أن أصحاب هذه النظرية يهتمون بالمحتوى، إلا أن مهمته تكمن في كونه مادة تساعد المتعلم على اكتشاف الأمور بنفسه. ويشترط في المحتويات أن تكون ذات معان شخصية للمتعلم. وتبنى المحتويات على أساس التركيب النفسي للمعلومات وليس على أساس التركيب المنطقي أو التاريخي.

الخبرات التعلمية

تحدث الخبرات التعلمية الإيجابية للمتعلم من خلال تفاعل جوانب المنهج الانفعالية والمعرفية، حيث يكتسب المتعلم خبرات تعلمية مختلفة أثناء تعامله مع بدائل متنوعة للسلوك ونتائجه.

التقويـــم

يهتم الإنسانيون بنمو المتعلم ككل، ولهذا فتقويمهم للمنهج مبني على أساس مدى قدرة المتعلم على القيام بالعمليات وليس مقدار التحصيل الكمي للمعلومات.

النظريـــة الإســـلامية

ويقصـد بالنظرية الإسلامية هنا موقف أو مواقف المُنهّجين الإسلاميين من الأمور المتعلقة بالمنهج المدرسي، وقد بنى أصحاب هذا الموقف نظريتهم على أساس من القرآن الكريم والسنة الشريفة والموروث الإسلامي.

وفي المـوقف الإسـلامي يظهـر اهتمام المنهج بالفرد والمجتمع، والاهتمام بالمحتوى والعمليات العقلية والسلوك. فالمنهج المدرسي عند أصحاب هذا الاتجاه تغلب عليه صفة الشمول. ويمكن أن نتصور هذا المنهج بأنه منهج انتقائي selective ، وذلك لأن أصحابه ينتقون من الاتجاهات المختلفة للمنهج ما يناسب موقفهم.[٣] ووظيفة المنهج الأساسية كما يقول مدكور هي تربية المسلم لأداء دوره وهو «المساهمة بإيجابية وفعالية في عمارة الأرض وفق منهج الله» [١٣، ص٧٨].

وتعالج النظرية الإسلامية للمنهج عناصره على النحو التالي:

المتعلم

يعتبر المتعلم مركز المنهج المدرسي، ولكن المتعلم يعيش في مجتمع إسلامي يتفاعل معه وفق معايير محددة.

---

٣ - بعض الكتاب يستعملون نماذج للمنهج ويعطونها صبغة إسلامية مثل إبراهيم محمود حسين فلاتة وسمير نور الدين فلمبان [٢٢، ص٥١]. فقد اقترحا نموذجًا على أنه صالح لبناء المنهج في الدول العربية والإسلامية. مع العلم بأن ما طرحاه ليس سوى نموذج المنهج كنظام system model .

وكذلك فرحان وآخرون [١٦] استعملوا تصنيف مازلو Maslow للحاجات ليؤكدوا الحاجات الأساسية عند الإنسان. أما علي أحمد مدكور [١٤]، فقد أورد أسلوب حل المشكلات وطريقة تحقيق الذات والتعليم المبرمج وغيرها كطرق تنفيذية لتدريس المنهج الإسلامي مع ما بينها من تناقض في أسسها النفسية والفلسفية فبعضها إنساني والآخر سلوكي وتستعمل لتنفيذ منهج إسلامي.

الهـدف

يهدف المنهج إلى إيجاد المسلم التقي الذي يقوم بمسؤولية الخلافة في الأرض، وتنشئة الإنسان الصالح الذي يعبد الله ويعمر الأرض وفق شريعة الإسلام.

المحتـوى

يتركب المحتوى من مجموعة المعارف الإلهية وهي ما يتصل بالقرآن والسنة وعلوم الشريعة، ومجموعة المعارف المكتسبة وتشمل اللغات والعلوم العقلية والتطبيقية.[٤]

الخبرات التعلمية

تتكون الخبرات التعلمية لدى المتعلم من خلال تلقينه المحتويات. ويكتسب المتعلم الخبرات التعلمية عن طريق الحفظ والاستظهار للحقائق والمعلومات.

التقويـم

ينصب اهتمام التقويم على محاولة التعرف على مدى إتقان المتعلم للحقائق والمعلومات، ويقاس ذلك عن طريق مدى الحفظ والاسترجاع. وعادة يكون تقويم المعلم للمتعلم شاملاً وشخصيًّا.

الخـلاصـة

هذه الدراسة عبارة عن محاولة لتوضيح كيفية معالجة نظريات المنهج لعناصره الأساسية، والهدف منها محاولة التوصل إلى اتصال أفضل بين المُنهّجين عند معالجتهم لقضايا المنهج، وذلك عن طريق عرض كيفية معالجة كل نظرية من نظريات المنهج لكل عنصر على حدة. ورغم الاتفاق بين المُنهّجين على العناصر الأساسية للمنهج المدرسي، إلا أن نظريات المنهج تعالج هذه العناصر بوجهات نظر مختلفة تؤدي إلى وضع أو تبني مناهج مدرسية متغيرة في مضامين هذه العناصر.

---

٤ - انظر إلى تقسيم فرحان وآخرين [١٦، ص ص٥٥-٩٥]، حيث قسموا المحتويات إلى العلوم الشرعية والتاريخ والعلوم الكونية والطبيعية واللغة العربية وآدابها.

ويظهر من العرض السابق أن هناك ثمة تباينًا واضحًا بين كيفية معالجة النظريات للعناصر الأساسية للمنهج. فالنظرية الأكاديمية تهتم بالمادة الأكاديمية العلمية، وأثر ذلك على نظرتها للمتعلم ودوره وكيفية اكتسابه للخبرات. واهتمام النظرية الاجتماعية للمنهج بالمجتمع وثقافته وما يحصل له من تغيرات، أدى إلى بناء منهج يهتم بالمجتمع، حيث يزود الفرد بالخبرات التي تساعده على العيش في إطار اجتماعي معين.

وترى النظرية الإدراكية للمنهج أن تطوير العمليات الإدراكية للمتعلم هو هدفها الرئيس، ولذا فإن تزويده بالمهارات العقلية التي تساعده على وضع الحلول للمشكلات التي يواجهها أمر مطلوب. أما النظرية الإنسانية فتصب تركيزها على تحقيق الذات للمتعلم، وهـذا ما قادها إلى استعمال محتويات تنمي لدى المتعلم النمو الشخصي والحرية، وتزوده بالخبرات الملائمة لهذه الأغراض. أما نظرية المنهج الإسلامية فتهدف إلى الوصول بالمتعلم المسلم إلى تحقيق عمارة الأرض، وتهتم بالفرد والمجتمع. وتتصف بالشمول وتحقق أهدافها عن طريق التلقين والحفظ والاستظهار للحقائق والمعلومات.

وتأسيسًا على ما سبق فإن نظرية المنهج تمثل إطارًا محددًا تملي على المُنهّج طريقة محددة ومعينة في معالجته لعناصر المنهج، وتوضح له الرؤيا في التحليل والمعالجة، وتبين له علاقة المفاهيم ببعضها. ومعرفة كيفية معالجة نظريات المنهج لعناصره لا تقف عند مجرد المعرفة، بل لابد أن تضعنا في موقف أفضل حينما نحاول إرساء مشروعات تطوير المنهج وتشخيصه ودراسته، مما يؤدي إلى تسهيل سبل الاتصال والتفاهم المشترك بين المُنهّجين.

المراجـــع

[١] Beauchamp, G. "Curriculum Thinking." In F. English, ed. *Fundamental Curriculum Decisions.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1983, pp, 18-29.

[٢] تايلر، ر. *أساسيات المناهج*. ترجمة أحمد خيري كاظم وجابر عبدالحميد. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢م.

[٣] Taba, H. *Curriculum Development: Theory and Practice.* New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1962.

[٤] Wheeler, D. *Curriculum Process.* London: Hodder and Stoughton, 1967.

[٥] Saylor, J., and M. Alexander. *Planning Curriculum for Schools.* New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1974.

[٦] Hunkins, F. *Curriculum Development: Program Improvement.* Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1980.

[٧] Kerlinger, F. *Foundations of Behavioral Research.* 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1973.

[٨] Glatthorn, A. *Curriculum Leadership.* Glenview, Ill.: Scott, Foresman, 1987.

[٩] Beauchamp, G. *Curriculum Theory.* 4th ed. Itasca: F.E. Peacock, 1981.

[١٠] Eisner, E. and E. Vallance. *Conflicting Conceptions of Curriculum.* Berkeley: Mc Cutchan, 1974.

[١١] Mc Neil, J. *Curriculum: A Comprehensive Introduction* 2nd. ed. Boston: Little, Brown, 1981.

[١٢] Miller, J. *The Educational Spectrum: Orientations to the Curriculum.* New York: Longman, 1983.

[١٣] مدكور، علي أحمد. *نظريات المناهج العامة*. القاهرة: دار الثقافة، ١٩٨٤م.

[١٤] مدكور، علي أحمد. *منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٧م.

[١٥] عبدالله، عبدالرحمن صالح. *المنهاج الدراسي أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية*. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٩٨٦م.

[١٦] فرحان، إسحق أحمد وآخرون. *نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم*. قطر: مطبوعات رئاسة المحاكم والشئون الدينية، ١٩٧٩م.

[١٧] فرحان، إسحق أحمد. *المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة*. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٤م.

[١٨] الكيلاني، ماجد عرسان. *تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية*. دمشق: دار ابن كثير، ١٩٨٥م.

[١٩] الشيباني، عمر محمد التومي. *فلسفة التربية الإسلامية*. طرابلس: المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان، ١٩٨٥م.

[٢٠] فرحان، إسحق أحمد. *التربية الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة*. عمان: دار الفرقان، ١٩٨٣م.

[٢١] المرزوقي، آمال حمزة. *النظرية التربوية الإسلامية ومفهوم الفكر التربوي الغربي*. جدة: تهامة، ١٩٨٢م.

[٢٢] فلاتة، إبراهيم محمود حسين، وسمير نور الدين فلمبان. *الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج*. مكة المكرمة: المكتبة الفيصلية، ١٩٨٥م.

Analytical Study of Curriculum Theories Treatments of Its Elements

Muwafig F. Al-Ruweili
Assistant Professor, Dept. of Curriculum, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The aim of this paper is to help in solving the communication problem among curriculists. The problem exists for many reasons, of which the most important is the varying theoretical positions of curriculists. Generally, the problem appears when curriculists deal with curriculum issues or put forth curriculum proposals. Usually, they tend to select the position which serves their purpose without relying on a certain curriculum theory. Consequently, their arguments lack consistency and clarity, especially as regards curriculum elements. This paper describes how curriculum theories treat the curriculum elements. The theories considered in the study are: the academic, the cognitive, the social, the humanist, and the Islamic. The curriculum elements treated are: the learner, the goal, the content, the learning experiences and the evaluation. There are differences in the way curriculum theories treat curriculum elements. Knowing these differences will help curriculists to have a clear vision and be more consistent in their work. These factors will lead to a better communication, and thus will help solve a disabling problem curriculists often face.