

دراسة سوسولوجية لنظرية المعرفة في مجال التربية

A sociological study of the theory of knowledge in the field of education

سليمة ذياب¹

جامعة حمّة لخضر

الوادي / الجزائر

Dhiab-salima@univ-eloued.dz

تاريخ الارسال: 2021/09/20 تاريخ القبول: 2022/04/14 تاريخ النشر: 2022/06/10

الملخص:

إن نظرية المعرفة ليست فقط فلسفية، وإنما هي كذلك نظرية اجتماعية. وإذا كانت المعرفة تبدو للوهلة الأولى "أنها الأكثر انقطاعا عن الواقع الاجتماعي من بين الأعمال الحضارية كلها" إلا أن هذا لا يعني أبدا أن المعرفة منعزلة عن الواقع الاجتماعي. لأن المعرفة بطبيعتها اجتماعية، ونشاط لا يتم في عزلة، وإنما في نطاق مجتمع معين بعلاقات اجتماعية محددة. إن المعرفة مسألة اجتماعية، لا يمكن أن تنفصل عن الواقع الاجتماعي، ولا يمكن أن تكتسب وتبنى إلا في المجتمع الذي يعمل الأفراد متعاونين، يعتمدون بعضهم على بعض، ويتبادلون خبراتهم، ويكتسبون معارفهم. ويسهمون في بناء المعرفة الجديدة، التي ما كان يمكن لهم أن يبلغوها لو لم يكونوا أفراد في مجتمع معين، ولو لم يكونوا على اتصال بزملائهم، ولو لم يتعلموا ما علمهم إياه مجتمعهم، ولو لم تكن تحت أيديهم الوسائل المادية، والأساليب الفكرية التي أنتجها مجتمعهم لاكتساب المعرفة.

الكلمات المفتاحية: نظرية المعرفة، علم اجتماع المعرفة، علم اجتماع التربية.

Abstract:

Epistemology is not only philosophical, but also a social theory. And if knowledge appears at first glance to be "the most disconnected from social reality among all civilized acts," this does not mean at all that knowledge is isolated from social reality. Because knowledge is by its nature social, and activity does not take place in isolation, but within the scope of a particular

¹ المؤلف المرسل.

society with specific social relations. Knowledge is a social issue, it cannot be separated from social reality, and it can only be acquired and built in a society in which individuals work collaboratively, depend on each other, exchange their experiences, and acquire their knowledge. And they contribute to building new knowledge, which they would not have attained if they were not members of a particular society, and if they were not in contact with their colleagues, and if they did not learn what their society taught them, and if they did not have the material means and intellectual methods produced by their society. to gain knowledge

Keywords: theory of knowledge, sociology of knowledge, Sociology of Education.

مقدمة:

المعرفة ظاهرة اجتماعية، يختص بدراستها علم اجتماع المعرفة، والتربية عملية اجتماعية يختص بدراستها علم اجتماع التربية. والمدرسة مؤسسة اجتماعية مهمتها الأساسية هي التربية، ورأس مالها هو المعرفة، والعلم الذي يختص بدراسة المبادئ التي تستند إليها عملية اختيار المعرفة، وتوزيعها في المؤسسات التربوية، وتنظيمها ونقلها في المناهج الدراسية، هو علم اجتماع المعرفة التربوية، الذي يتعامل مع نظرية المعرفة في ميدان التربية.

إن نظرية المعرفة تسهم إيجابيا في تطوير علم اجتماع المعرفة، الذي يمكن بدوره أن يتعاون مع نظرية المعرفة في حل كثير من المسائل المعرفية، من غير أن يحل أحدهما محل الآخر. ولكن التساؤل المطروح: هل يمكن الاستفادة من هذا التعاون الإيجابي بين نظرية المعرفة وعلم اجتماع المعرفة في ميدان التربية؟ وهل يمكن الاستفادة من هذا التعاون الإيجابي بين نظرية المعرفة وعلم اجتماع المعرفة في ميدان التربية؟ المعرفة ظاهرة اجتماعية، يختص بدراستها علم اجتماع المعرفة، والتربية عملية اجتماعية يختص بدراستها علم اجتماع التربية. والمدرسة مؤسسة اجتماعية مهمتها الأساسية هي التربية، ورأس مالها هو المعرفة، والعلم الذي يختص بدراسة المبادئ التي تستند إليها عملية اختيار المعرفة، وتوزيعها في المؤسسات التربوية، وتنظيمها ونقلها في المناهج الدراسية، هو علم اجتماع المعرفة التربوية، الذي يتعامل مع نظرية المعرفة في ميدان التربية.

1. نظرية المعرفة في ميدان التربية: علم اجتماع المعرفة التربوية:

شهدت بداية القرن العشرين مولد اجتماعي جديد، يختص بالدراسة العلمية للتربية كعملية اجتماعية. وقد أطلق على هذا العلم في البداية "علم الاجتماع التربوي"، الذي أصبح أكثر ارتباطا بالتربية والذي تطور بدوره من مرحلة علم اجتماع التربية التقليدي إلى مرحلة علم اجتماع التربية الجديد الذي اقتحم مجال المعرفة التربوية كفرع جديد من علم اجتماع التربية¹.

ومن المعروف أنه قد تم الإعلان عن مولد علم اجتماع المعرفة التربوية على يد مايكل يونج في كتابه "المعرفة والضبط الاجتماعي" 1971، الذي هاجم فيه علم اجتماع التربية التقليدي، وبشر بالعلم الجديد. أما علم اجتماع التربية التقليدي، الذي كان مزدهرا في الخمسينات وأوائل الستينيات اعتمادا على سيادة النظرية الوظيفية البنيوية، ونظرية رأس المال البشري، فقد أخذ في الانحسار مع أواخر الستينيات بعد الهزة العنيفة، التي تعرض لها نتيجة للتطورات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية، التي سادت العالم خلال تلك الفترة، وكان من أهمها²:

- انحسار النظرية الوظيفية البنيوية التي سيطرت على علم اجتماع التربية التقليدي بعد النقد الشديد، الذي تعرضت له من جانب الإتجاهات الجديدة المعارضة. وقد شمل هذا النقد المسلمات، التي تقوم عليها هذه النظرية من حيث سعيها نحو تثبيت النظام السياسي القائم، والحفاظ على مصالحه، وحرصها على الإبقاء على الأوضاع الاجتماعية السائدة، كما هي دون تغيير، ومن حيث نظرتها إلى المجتمع الذي يعلو على الأفراد، ويحيط بهم يتحكم فيهم ويشكلهم وينظمهم ويوزع الأدوار المطلوب منهم القيام به ويحدد قواعدها ويرسم أحكامها. كما تضمن النقد أيضا أن هذه النظرية بالغت في الإهتمام بدور التكنولوجيا في التربية، كما اهتمت أيضا بدراسة عملية انتقاء وتوزيع التلاميذ على أنواع التعليم والتدريب المختلفة، في الوقت الذي أهملت فيه البحث في الصراع بين الأيديولوجيات والطبقات، الأمر الذي انعكس على التربية في صورة إهمال لمحتوى العملية التعليمية.

- اهتمام نظرية رأس المال البشري بدور التكنولوجيا في التعليم، وتأكيد استخدامها استخدام المصادر البشرية بكفاءة عالية، واستغلال أقصى طاقاتها من أجل الحصول على أعلى

عائد، كان من شأنه أن يحول التربية إلى عملية اقتصادية استثمارية، وأن يحول المدارس إلى وحدات إنتاجية، وأن يحول المجتمع إلى سوق للمال ، وقد أحدثت هذه النظرة شرخا في الكيان البشري؛ لأن الإنسان لا يكون منتجا فحسب، وإنما يشارك في الإنتاج باعتباره تنظيما اجتماعيا يشارك فيه المنتج بمعارفه، وقيمه، ومهاراته وقدراته، وتاريخه، وطموحه.

- الأزمة الاجتماعية التي عاشتها دول كثرة من العالم، خلال فترة الستينيات والتي بلغت ذروتها في ثورة الطلاب على سلطة الأساتذة والمؤسسات التي كانوا يمثلونها والمناهج والنظريات التي كانوا يطبقونها. ويرى مايكل يونج أن علم اجتماع التربية التقليدي قد باء بالفشل لسببين³:

■ أحدهما: أن فروض هذا العلم قد فشلت في الصمود أمام التساؤلات التي أثارت حوله.

■ الثاني: أن الباحثين أخذوا هذه الفروض مأخذ التسليم عند تصديهم للمشكلات التربوية المختلفة، من غير أن يحالوا فحصها، وبيان قيمتها وأهميتها بالنسبة للتربية.

ويذهب يونج إلى المدخل الحقيقي للإصلاح هو أن يهتم العلم الجديد، علم اجتماع المعرفة التربوية، بدراسة المبادئ التي تستند إليها عملية توزيع المعرفة التربوية، وكيفية انتقائها وتقييمها في المؤسسات التربوية ، وطريقة تنظيمها ونقلها في المناهج الدراسية. ويرى يونج أن المدخل الحقيقي للتعليم هو معرفة ثقافة "الحس المشترك" وكيف يمكن ربطها بالمعرفة المقدمة في المدارس⁴. هذه هي المنطلقات الأساسية لعلم اجتماع المعرفة التربوية، أما الإطار النظري الذي يستند إليه هذا العلم، فيمكن تحديده- في مقابل النموذج التقليدي للمعرفة- من عدة زوايا⁵:

أ. من حيث معنى ومصدر المعرفة:

المعرفة في النموذج التقليدي عبارة عن مفاهيم، وضعها الإنسان في لغته الخاصة التي تتحدد معرفته بحدودها التي عالمه أيضا. وتنشأ هذه المفاهيم من تفاعل الإنسان مع الخبرة في عملية التعلم، الذي يمكنه من التعميم عن طريق إدراك العلاقات وتصنيف، وتنظيم الأحداث، وتكوين المفاهيم التي يستحيل التعلم دونها. أما في علم اجتماع المعرفة

التربوية.. فإن المعرفة لم تنشأ من فراغ، ولم تحدث فجأة، وإنما تكونت خلال التاريخ الطويل للمجتمعات الإنسانية كنتيجة لمحاولات الناس حل المشكلات التي يواجهونها في حياتهم اليومية، ولذلك لا يمكن فصل المعرفة عن سياقها التاريخي الذي ظهرت فيه، لأن هذا الفصل من شأنه أن يفقد المعرفة معناها الإنساني؛ فالمعرفة مسألة اجتماعية وتاريخية، وليست فقط مسألة فنية وموضوعية.

ب. من حيث نظم ومجالات المعرفة:

المعرفة في النموذج التقليدي تستند إلى المفهوم كمبدأ للتوحيد والتصنيف، وتحول العالم كله إلى رموز، وتجعل علاقتنا به رمزية، وتتكون المعرفة من أطر مفاهيمية. (الذرة والجاذبية في العلوم، الأعداد والخطوط والأشكال والرياضيات، والواجب والخير في الأخلاق وهكذا..) تجمع بينها روابط منطقية، تسمح بأن توضع في صيغة نظريات استدلالية، وتكون معرفتنا بالعالم أفضل، كلما كانت تلك الروابط أوثق. أما في علم اجتماع المعرفة التربوية، فالمعرفة ليست عملاً فردياً منعزلاً، وإنما هي نتاج اجتماعي، وعمل جماعي، ينتقي من الواقع بعض أجزائه، فينظمها ويعبر عنها، ويجعل منها جوانب متعددة للمعرفة، يكون لكل جانب منها اسم من أسماء العلوم والمعارف، فيطلق على جانب من المعرفة اسم الرياضيات، وعلى جانب آخر اسم العلوم، وعلى جانب ثالث اسم الآداب، وعلى جانب رابع اسم الفنون وهكذا...

ج. من حيث توزيع وتقييم المعرفة:

يقوم تصنيف المعرفة في النموذج التقليدي على أساس أن لكل معرفة بنية أساسية، تعطى لكل نظام معرفي شكله ومحتواه، وعلى الرغم من أن هذه التنظيمات المعرفية ترد إلى مصدر واحد هو الخبرة إلا أنها تتميز فيما بينها من حيث الأسئلة التي تطرحها والإجابات التي تقدمها. وتقوم بين هذه التنظيمات المعرفية حواجز طبيعية يعود بعضها إلى طبيعة المعرفة، ويرجع بعضها الآخر إلى طبيعة العقل ذاته. أما في علم اجتماع المعرفة التربوية، فإن التنظيمات المعرفية تتغير تبعاً لتغير أصحاب مراكز القوة في المجتمعات المختلفة خلال العصور المتعاقبة. فهؤلاء هم الذين يختارون المعرفة، ويحددون أهميتها ويقررون شرعيتها ويعطونها قيمتها، ويضعون المعايير التي تميز بين المعرفة ذات المكانة العالية، وهي معرفة يملكونها، والمعرفة ذات المكانة المتدنية، وهي المعرفة التي ينالها أصحاب المكانة المنخفضة.

ويتم توزيع المعرفة في المؤسسات التربوية المختلفة تبعا للمكانة العالية والمتدنية للمتعلم، وطبقا لهذا التمييز الذي لا يرجع إلى طبيعة المعرفة ذاتها، وإنما يتحدد بالأحوال السياسية، والظروف الاقتصادية، والقوى الاجتماعية المسيطرة.

د. من حيث موضوعية ونسبية المعرفة:

الموضوعية في النموذج التقليدي للمعرفة ليست مجرد عرف، يختلف من ثقافة إلى أخرى، ومن مجتمع إلى الآخر، وإنما هي أطر مفاهيمية عامة، يقبلها الناس كمعايير للحكم على الوجود أو المعرفة. وإذا كانت الخبرة تتغير، وإذا المعرفة تتطور. إلا أن هذا التغير والتطوير لا يلغى الاتفاق على معقولية معارفنا، واحتفاظا بقدرة هائل من الثبات، وإلا صارت المعرفة كلها عبثا وفقدت معناها. وحتى إذا كانت المعرفة نسبية بناء على تغير الخبرة، وتنوع اللغة، وتطور العقل، فإن هذه النسبية لا تتحدد إلا بالنظر إلى الواقع الموضوعي، الذي لم يتم معرفته معرفة كاملة شاملة، وبالنظر إلى المعرفة ذاتها، التي تتطور وتصبح أكثر دقة وعمقا واقترابا نحو الحقيقة. أما في علم الاجتماع المعرفة التربوية، فإن المعيار الوحيد للمعرفة هو تحسين الأوضاع الإنسانية، وحل مشكلات الإنسان. ولا توجد معايير أخرى تقاس عليها موضوعية المعرفة بعيدا عن المحكمات الإنسانية، فالمعرفة لا تنفصل عن العارف، ولا تستقل عنه، ولا تتعالى عليه، وإنما تلتصق به، وتصير جزءا منه، غير منفصل عن عالمه.

وإذا كانت نظريات المعرفة التي تفصل الإنسان عن عالمه تنظر إلى العلاقة، وكأنها قيد خارجي يفرض على الإنسان فرضا، فإن العقلانية في علم اجتماع المعرفة التربوية ليست شيئا مطلقا، وإنما هي مجرد عرف أو اصطلاح اجتماعي يتحدد بمعايير إنسانية، والمعرفة كلها نسبية، لأنها مجرد بنى اجتماعية-تاريخية.

هـ. من حيث مفهوم التربية وأشكال المعرفة:

مفهوم التربية في النموذج التقليدي للمعرفة يجب أن يكون متسقا مع ما تم التوصل إليه من معلومات، وما تم تصنيفه من خبرات، وما تم تحديده من أشكال ونظم معفية تتضمن الخبرات العقلية، التي يتم ترجمتها إلى تعبيرات لغوية، وتتحدد خصائص العقل من نوع المعرفة التي يسعى إلى اكتسبها، لأن هناك انسجاما بين العقل والمعرفة.

وإذا كانت المعرفة الموضوعية مجالا لتطور العقل، فيجب أن يتم التعلم عن طريق النظم المعرفية، لأن التعليم عن طريق النظم يتلاءم مع بنية العقل الإنساني، الذي ينزع إلى تصنيف الموضوعات، وتكوين المفاهيم، وإقامة الحدود بينها. ولذلك، فإن النظم المعرفية لا يمكن تجاهلها في منهج الدراسي، الذي يجب أن يتركز على الثقافات ذات المكانة الأرفع، والمعارف ذات القيمة الأسى، وإلا فقدت المدرسة قيمتها، وتنازلت عن مهماتها لثقافة الحس العام، والمعرفة المتصلة بالحياة اليومية.

أما في علم اجتماع المعرفة التربوية ... فإن الحدود التي أقيمت بين الأشكال المتميزة للمعرفة، والتي سميت بالنظم المعرفية، ما هي إلا حواجز وهمية تؤدي إلى تشتيت نظرة الإنسان إلى العالم، وترسخ امتياز جماعات على أخرى. ولذلك ... فإن الأولوية في المناهج الدراسية لا يجب أن تكون للنظم المعرفية بطريقة تعسفية ومصطنعة، وإنما يجب أن تكون الأولوية لما يستطيع المتعلم أن يوجده من صلات مع العالم، وعلاقات مع المجتمع، دون حواجز أو حدود. ويكون المدخل الحقيقي للتعليم هو ثقافة الحس العام، التي تضم المبادئ المشتركة والآراء الشاسعة، والمعرفة المسلة بالحياة اليومية. وهذه الثقافة تختلف من مجتمع لآخر، بل تختلف من بيئة إلى أخرى في المجتمع الواحد. ويجب على المدرسة أن تنمي هذا النوع من الثقافة، بما يتفق مع بيئة المتعلم، حيث لا يجب أن يكون هنالك تفاضل بين الثقافات أو تمايز بين المعارف. هذا هو الإطار النظري المعرفي لعلم اجتماع المعرفة التربوية، في مقابل النموذج التقليدي للمعرفة. وكان من الطبيعي أن يقع الخلاف، يدور الجدل ويشتد النزاع بين الاتجاهين، خاصة بعد الإعلان يونج عن فشل علم اجتماع التربية التقليدي مهما إياه بأنه علم رجعي محافظ، في مقابل العلم التقدمي الجديد، علم اجتماع المعرفة التربوية.

2. نظرية المعرفة في نطاق المنهج:

أ. المفهوم التقليدي للمنهج الدراسي:

ويعني المفهوم التقليدي للمنهج على أن هو مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التي يدرسها الطالب في حجرة الدراسة ويدرسها له المدرس، وهو مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية⁶.

ب. المفهوم الحديث للمنهج الدراسي:

أعطى تعريفات عديدة نذكر منها ما يلي: أنه هو كل الأنشطة والخبرات التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها ومسؤوليتها ، سواء مارسها التلاميذ داخل المدرسة أو خارجها ، وهو جميع الخبرات أو الأنشطة أو الممارسات المخططة والهادفة التي توفرها المدرسة ، لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم داخل الصف الدراسي⁷.

ج. أسس المناهج:

المنهج المدرسي يعتبر بمثابة بناء يقوم على عدد من الأسس والركائز التي ينبغي مراعاتها عند الشروع في عملية تخطيط المنهج أو بنائه وهذه الأسس تشمل فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه الطالب وطبيعة المتعلم وطبيعة المعرفة وتتداخل هذه الأسس أو المقومات جميعها في تأثيرها على تخطيط المنهج وتنعكس بشكل مباشر على عناصره ومكوناته وذلك من حيث أن هذه الأسس تعتبر مصادر أساسية تشتق منها الأهداف التربوية التي يوضع لها المنهج وكذلك المحتوى فإنه لا بد أن يراعي الواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع وفي نفس الوقت حاجات وقدرات التلاميذ والتي تمثل بدورها الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية للمنهج. ولأهمية هذه الأسس " فإن المخططين يبذلون جهوداً جبارة في سبيل أخذها في الحسبان عند تصميم المناهج الجديدة أو عند تقويم المناهج الحالية أو العمل على تنقيح المناهج الراهنة أو تعديلها نحو الأفضل وذلك لأن نجاح المنهج أو فشله يحكم عليه من خلال مراعاته لهذه الأسس⁸ .

د. مفهوم أسس المناهج:

"هي كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، وهذه المؤثرات والعوامل تعد المصادر الرئيسية للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء وتخطيط المنهج الصالح. فالمنهج لا بد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه. وحتى تكون هذه النظرية متكاملة يفترض فيها أن تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه وطبيعة المتعلم الذي نعهده ونربيّه ، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده به"⁹.

وبناء على ما سبق، فإنه لا بد من مراعاة أربعة أسس مهمة عند بناء المنهج وهي:

- الأساس الفلسفي.
- الأساس الاجتماعي.
- الأساس النفسي.
- الأساس المعرفي.

وقد رأى البعض إضافة أساس جديد إلى هذه الأسس وهو ما يعرف بالأساس التكنولوجي وفيما يلي عرض لهذه الأسس وسنتطرق للأسس الفلسفية والاجتماعية والمعرفية بالتفصيل.

هـ. الأسس الفلسفية للمنهج:

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع، وتتصل بها اتصالاً وثيقاً، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معاً ونقصد بفلسفة المجتمع ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه نشاط كل فرد ، وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشداً لسلوكه في الحياة. وتعرف فلسفة التربية بأنها تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في التربية وتنظيمها في منهاج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها. ولقد ظهرت في ميادين التربية عدة فلسفات كان من أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين المتعلم والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها ، ولكل فلسفة رأيها في بناء المنهج التربوي، والممعن في أمر الفلسفات التربوية العديدة التي قامت وعاشت عبر الأزمان يجد أن أصولها ومناهج البحث فيها تتجمع في اتجاهات ثلاثة:¹⁰

الأول: الاتجاه التسلطي ويتمثل في أن يكون المدرس مركز الدائرة في عملية التعلم والتعليم داخل إطار المنهج الدراسي، ويشار إلى هذا الاتجاه كثيراً بأنه الفلسفة التقليدية في التربية.

الثاني: الاتجاه الديمقراطي ويقضي بأن يكون لكل من المدرس والتلميذ اعتباره في العمليات التربوية والمناهج الدراسية، بحيث يتعاونان في التخطيط لها وينفذان معاً ما قاما بتخطيطه، ويطلق على هذا الاتجاه اسم الفلسفة التقدمية.

الثالث: اتجاه التحرر المطلق، ويقوم على مركزة الطفل في العملية التربوية الدراسية مركزة تطلق له عنان التصرف دون أن يتلقى أي توجيه من المدرس ،ويمثل هذا الاتجاه الفلسفة الطبيعية الرومانتيكية¹¹.

وفيما يلي عرض لأهم المدارس الفلسفية وعلاقتها بالمنهج الدراسي:

▪ الفلسفة الأزلية أو الخالدة:

ترى أن غايات التربية مطلقة وعامة في ذاتها ،كما تتركز قضية التربية فيها حول الطبيعة العامة للإنسان، وتركز التربية حسب وجهة نظر الفلسفة الأزلية على تنمية الذاكرة والتفكير في المجال المعرفي أو العقلي ، ويركز المنهج المدرسي في المدرسة الأزلية على تراث الماضي متضمننا المعلومات أو البيانات المتعلقة بما كتب في فترة لا تقل عن نصف قرن سابق من الزمان، وتمثل هذه الفلسفة الاتجاه التسلطي.

▪ الفلسفة المثالية:

اهتمت في مجال التربية بتنمية العقل وإهمال الجسم، كذلك اهتمت بالعلوم التجريبية، وقد نظرت هذه الفلسفة إلى المنهج على أنه منهج ثابت غير قابل للتطور، كما يتم نقله من جيل إلى جيل، ويتألف هذا المنهج من مواد دراسية منفصلة كالدين والتاريخ والفلسفة والأدب والرياضيات ،وهي في ذلك تماثل الفلسفة الأزلية، تستخدم هذه الفلسفة طريقة التلقين وطريقة الإلقاء في معالجة الموضوعات الدراسية، وتؤمن باستعمال العقاب البدني، ولا ترى أية أهمية لأنواع الأنشطة التي تتم خارج الحجرة الدراسية في المنهج؛ لأنها لا تخدم العقل أو التفكير، بل تركز على تنمية المعرفة لدى المتعلم، وتمثل هذه الفلسفة الاتجاه التسلطي.¹²

▪ الفلسفة البراجماتية:

ويطلق عليها الفلسفة العلمية أو النفعية أو الإجرائية، وتعتبر هذه الثورة بنظريتها وأفكارها التي تبناها ثورة على كل الفلسفات، فهي تنظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها مرنة وطبيعة ووظيفية . وترى البراجماتية أن المناهج يجب أن تحتوي على معلومات وخبرات تتصل بالحياة الإنسانية، فهي عبارة عن مجموعة الفنون اليدوية والمهارات الاجتماعية وحل المشكلات ومهارات الحياة واللغة ومهارات الاستهلاك ، فالمواد الدراسية يجب أن ترتبط بالعالم المتغير الذي ليس فيه ثبات . ومن وجهة نظر البراجماتية فالمنهج يجب أن يتكامل

مع الأنشطة اللاصفية التي تشبع ميول الأطفال ومواهبهم لضرورتها الملحة من أجل نمو متكامل، لذلك ركزت المناهج على استخدام المختبرات والمكتبات بشكل واسع¹³.
والمناهج بحسب البراجماتية منهاج من قابل للتغير والنمو، ويبني على أساس تعاوني من قبل المهتمين والمختصين لخدمة المجتمع وتطويره من خلال التركيز فيه على الخبرات النافعة الصحيحة والجديدة، ولا يبني على أساس إعادة بناء وتنظيم الخبرات الجديدة لتضاف للخبرات السابقة وتتلاءم هذه الخبرات النافعة مع الفروق الفردية للمتعلمين وتركز طريقة التدريس على مبدأ التعلم بالعمل فالأفكار تنشأ من خلال العمل وتتطور من أجل سيطرة أفضل على العمل - تنوع أساليب التعلم والابتعاد عن التلقين والاستظهار وتخزين المعلومات واختبارها على ضوء الأهداف التعليمية باتباع أساليب التجريب والمشروعات واستعمال الأسلوب العلمي في حل المشكلات بالإضافة إلى اتباع طريقة الاكتشاف ونماذج التعليم والزم التعليمية¹⁴.

▪ الفلسفة الطبيعية:

تقوم هذه التربية على مبدأ الاهتمام بالطفل وتنمية رغباته وإشباع حاجاته انطلاقاً من طبيعته الذاتية . ويراعي المنهج الطبيعي نمو الطفل واهتماماته مستخدماً الأنشطة والخبرات المناسبة للنمو، ويتألف المنهج الطبيعي من العلوم الطبيعية والجبر والفلك والجغرافية، كما يهتم بالتعليم المبني وطريقة التدريس في هذه الفلسفة هي طريق الخبرة، وهي تهتم بالأنشطة اللاصفية لأنها تساعد على تنمية ميول الطفل وقدراته وتمثل الاتجاه التحرري .

▪ الفلسفة الوجودية:

هذه الفلسفة تؤمن بأن الوجود يسبق الماهية ، فما هي الكائن الحي هو ما يحققه فعلاً عن طريق وجوده وتنظر المدرسة الوجودية للمتعلمين على أنهم هم الذين يصنعون اختياراتهم، وأنه يجب رفض السلطة التي لا تستطيع أن تحقق وجودهم، ويفرض المعلمون أية مقررات مخططة لها مسبقاً، أو أي محتوى معداً سلفاً ونادراً ما يتحدث الوجوديون عن أهداف المنهج المدرسي؛ لأنهم يرفضون المعايير العامة ويميلون إلى تعليم الإنسانية كمواد دراسية ، وبناء المنهج عندهم يكون على أساس الشخص بصفته الفردية، وليس بصفته الجماعية وتمثل هذه الفلسفة الاتجاه التحرري¹⁵.

▪ الفلسفة التجديدية:

تنظر إلى التربية على أنها وسيلة ثقافية آمنة يعمل المجتمع على تجديد حياته عن طريقها، وبصورة عامة يمكن القول أن الفكر التجديدي يعتمد في معالجاته على مقومات الفكر البرجماتي، إلا أنه يختلف عنه في مجال دراسة التلاميذ للحياة الاجتماعية، وكذلك فهي تنظر إلى التراث الإنساني كوسيلة يمكن استخدامها من أجل المزيد من البحث والإنجاز الذي يؤدي إلى تحقيق ذاتية الشعوب، لذا فإن هذا الفكر يتجنب عملية التلقين في التدريس، ويستبدلها بإرشاد التلاميذ وتوجيههم عن طريق المناقشة الفاعلة . ويستخدم التجديديون مواد دراسية متنوعة، والمنهج المدرسي عندهم يجب أن يقود إلى حل المشكلات الاجتماعية، وأن يعد المنهج على شكل برامج إصلاحية مصممة علمياً¹⁶.

▪ الفلسفة الماركسية:

وهي تنطلق من تأكيد النزعة المادية الإلحادية لدى التلاميذ في النظر إلى الكون والتاريخ ، ويركز هذا الفكر على العمل المادي المنتج النافع اجتماعياً ، ولا يفرق بين مناهج الثقافة العامة وبين المناهج المهنية، حيث لا ثنائية أو فصل بين الجوانب النظرية من ناحية والجوانب العملية التطبيقية ولاسيما المهنية من ناحية ثانية. وتؤكد التربية الماركسية على أساليب التدريس الجماعية وخاصة تلك التي تحقق أوسع مشاركة من التلاميذ كأسلوب التعاونيات ونظام الأسرة المدرسية وغيرها، بينما تنبذ الطرق الفردية في التعلم وتمثل الاتجاه التسلسلي¹⁷.

3. الأسس الاجتماعية للمنهج:

الإنسان الذي يتعده المنهج المدرسي بالتربية والتعليم يعيش في مجتمع له طبيعته وخصائصه ومتطلباته وعلى هذا لا يمكن للمنهج أن يغفل هذا المجتمع حين يحدد أهدافه ويختار مواد التعليم وأنشطته التربوية وقد بلغ من شدة العلاقة بين المجتمع والتربية ممثلة في المنهج أن نشأ علم يسمى علم الاجتماع التربوي الذي يدرس مدى ما بين هذين الطرفين من تأثير وتأثر¹⁸.

أ. مفهوم الأسس الاجتماعية:

"هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه ، وتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام

الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوءها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها".¹⁹ ودور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة.

4. تعريف المجتمع وعلاقته بالمنهج:

"يقصد بالمجتمع في معناه الإجمالي إطار عام يحدد العلاقات التي تنشأ بين جمع من الأفراد في بيئة معينة تنشأ بينهم مجموعة من الأهداف والرغبات والمنافع المشتركة المتبادلة، وتحكمهم مجموعة من القواعد والأساليب المنظمة لسلوكهم وتفاعلاتهم، وللمجتمع بناء اجتماعي يتكون من مجموعة من الأنظمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتعليمية وتسترشد هذه الأنظمة في أداء أدوارها بالفلسفة التي يؤمن بها المجتمع ومع ذلك، تأتي أهمية النظام التعليمي وخطورته بين الأنظمة الأخرى، في كونه القائم على تشكيل وإعداد الكوادر اللازمة للعمل في سائر المؤسسات الأخرى، وبقدرا يكون التشكيل والإعدادا لتربوي جيداً ، يكون العطاء المتوقع من أفراد المجتمع المتعلمين، كبيراً ومجدياً كما أن المنهج يلعب دوراً كبيراً في مساعدة المتعلم على فهم طبيعة مجتمعه من حيث نظمه ومؤسساته وكيفية التفاعل بينها ، بما يحقق تماسك المجتمع وترابطه وكذلك يمكن للمنهج أن يبرز دور الفرد تجاه مجتمعه وواجباته نحوه ، مقابل الحقوق التي يوفرها له ذلك المجتمع".²⁰

5. التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالمنهج:

يقصد بالتفاعل الاجتماعي عملية التأثير المتبادل بين أفراد المجتمع أو جماعاته أو مؤسساته في مواقف مباشرة أو غير مباشرة عن طريق تداخل الأدوار فيما تؤديه من وظائف تخدم الفرد والمجتمع، ومن صور التفاعل الاجتماعي عمليات التعاون والتنافس والصراع والمصالحة والاحتواء. وإزاء هذا التفاعل الاجتماعي يمكن للمناهج الدراسية أن تؤدي الأدوار الآتية:

- إبراز التفاعل الاجتماعي وتأكيد دوره في تقدم المجتمع وتطوره.
- تأكيد قيمة التنافس الشريف الذي يحقق التفوق والتقدم، من خلال توفير جو مدرسي مناسب مثل إقامة المسابقات الثقافية والرياضية والفنية ونحوها.

- إعطاء أمثلة عديدة على أنواع التعاون الذي يحدث بين الأفراد والجماعات والشعوب والدول من خلال الموضوعات التي تطرح في المواد الدراسية.
- تنمية روح التعاون بين الطلاب عن طريق توجيههم إلى القيام بالأنشطة التي تدرهم على العمل الجماعي.
- تركيز التقويم في المنهج على تعزيز روح التنافس بين المتعلمين بالاستعانة بالأسئلة التي تكشف عن نوع التفكير وعمقه، وليس بقياس القدرة على الحفظ والاسترجاع²¹.

6. الأسس المعرفية للمنهج:

تعتبر المعرفة أساسية في النمو الإنساني حيث لا نمو بدونها، ولذا فقد اعتبرت أحد أهداف التربية الرئيسية كما اعتبرت أساساً هاماً من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي²².

وتتوقف طريقة التعليم والتعلم ومحتواهما إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من المعرفة. وتقدم المعرفة للمتعلم على إنها غاية ووسيلة في الوقت نفسه أما أنها غاية فتبدو في تمكين المتعلم منها، بحيث يفهمها، ويستوعبها، ويتفاعل معها. وأما كونها وسيلة فهي أداة لأن تأخذ طريقها إلى التطبيق العملي في الحياة وإلا تحولت العملية التعليمية إلى تطبيق مبدأ العلم للعلم أو اتسمت بالطابع النظري²³.

وتتفاوت المعرفة في طبيعتها فهي:

أ. معرفة مباشرة وغير مباشرة :

ومن واجب المنهج أن يهتم بالمعارف المباشرة (الخبرات المباشرة) دون أن يهمل المعارف غير المباشرة أو البديلة (الخبرات غير المباشرة) فالمنهج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين من المعرفة ويهتم بهما.

ب. المعرفة ذاتية وموضوعية:

المعرفة هي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف، وأن نوع المعرفة هو الذي يعكس طبيعة العارف والمعرف، وقد اختلف الفلاسفة حول نظرية المعرفة إذا كانت المعرفة ذاتية أو موضوعية، فمنهم من قال : إن المعرفة ذاتية، ومنهم من قال: إن المعرفة موضوعية، ومنهم من قال : إن المعرفة ذاتية وموضوعية وهو القول الراجح.

إن أي معرفة من المعارف لها أبعاد ذاتية ولها أبعاد موضوعية ولها انعكاساتها على المنهج، ومن واجب المنهج أن يهتم بذاتية الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته، كما أن عليه أن يهتم بموضوع المعرفة ومجالها أي بتوضيح الأشياء التي يكلف الطالب بمعرفتها²⁴.

7. تنظيم بنية المعرفة والمنهج

على الرغم من ضخامة حجم المعرفة الإنسانية، إلا أنها تشبه النظام الذي يتكوّن من مجموعة أنظمة أصغر، وقد أفاد المهتمّون والمفكّرون من هذه الخاصية للمعرفة في تصنيفها، وتنظيم بنيتها؛ كي يسهل الإفادة منها، وقد توصّلوا بذلك إلى نوعين من التنظيم لمفرداتها:

الأول: واهتمّ بتصنيفها بحسب موضوعها وفق مجالات، كالعلوم الإنسانية (اللغات، الفنون الجميلة)، والعلوم الاجتماعية (التاريخ، الجغرافية، علم الاجتماع، علم الاقتصاد، علم النفس)، والعلوم الطبيعية (علم الحيوان، علم النبات، الفيزياء، الكيمياء، الجيولوجيا)، والعلوم الرياضية (الحساب، الجبر، الهندسة، الإحصاء).

الثاني: واهتمّ بتنظيم المعارف، وفق درجة تجريدها، وهي كما يأتي:

لكل مجال معرفي خاصيتان أساسيتان هما:

أ - حصيلة من المعلومات.

ب - طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة.

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسم إلى أربعة مستويات هي:

أ. الحقائق النوعية:

وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة، ومن واجب المنهج أن يختار التفاصيل التي يدرسها التلاميذ بعناية، وأن يربط بينها على نحو يساعد على تفسيرها في إطار الأفكار التي نخدمها ويعد هذا المستوى على درجة منخفضة من التجريد وعلى درجة كبيرة من التخصص، إذا يتعلق بمعلومات عن أجزاء النبات مثلا، أو أقسام الجهاز الهضمي أو تواريخ الإحداث المختلفة والإمام بمثل تلك الجوانب العديدة مفيد للغاية، لأنه يمثل حصيلة اكتشاف بشري طويل.

ب. الأفكار الأساسية أو الرئيسية:

تمثل الأفكار والمبادئ والقوانين بنية المادة الدراسية من القوانين الطبيعية والمبادئ الرياضية ونحوها، ومن واجب المنهج أن يجعل هذه الأفكار محور اهتمامه بحيث يتعلمها كل تلميذ في المستويات التعليمية المختلفة.

ج. المفاهيم:

هي أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية، والتغير الاجتماعي، والمنهج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها التلاميذ في صفوفهم المختلفة على التوالي بحيث ينمو المفهوم شيئاً فشيئاً، وما أن يصل التلميذ إلى مرحلة دراسية متقدمة حتى يزداد المفهوم عنده تعمقاً وتجربداً.

د. الأنساق الفكرية أو التراكيب:

تمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية، وهذه الأنظمة تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير فهي تحدد الأسئلة التي تطرح، وأنواع الإجابة التي نبحت عنها والطرق التي نستخدمها في الحصول على المعرفة، وأكثر ما نحتاج إليه في هذا العصر هو أن يحسن التلاميذ استخدام عقولهم ومعارفهم وتطبيقها على مشكلات جديدة باستخدام أصول التفكير المنظم، ومن واجب المنهج أن يبيّن بشكل يؤدي فيه التعلم إلى التفكير المنظم عند التلاميذ، وعليه أن يؤكد على التنسيق بين المحتوى الدراسي وطريقة التدريس على نحو يؤدي إلى تنمية الأنساق الفكرية عند الدارس²⁵.

أما بالنسبة لموقع المعرفة التربوية بين الإتجاهات الوظيفية التي ارتبطت بعلم اجتماع التربية التقليدي والإتجاهات النقدية التي ارتبطت بعلم اجتماع التربية الجديد. وفي إطار الإتجاهات الوظيفية يبرز لنا الموقف الإيجابي المؤيد للنظام القائم، وسعت إلى تسخير الجهود العلمية في تبرير أهدافه، وتدعيم مصالحه، وترسيخ قيمه، بوصفه الواقع الطبيعي الأمثل، فالمدرسة الوظيفية التي نظرت إلى المجتمع باعتباره نسقا اجتماعيا واحدا ومتكاملا يقوم كل عنصر من عناصره بوظيفته التي تحددت له، حفاظا على اتزان النسق واستقراره، وتوازن المجتمع استمراره وتعبيرا عن الأيديولوجية المحافظة للنظام الاجتماعي الرأسمالي الذي يقوم على الاشتراك في قيم الحياة الاجتماعية التي يجب الإلتزام بها، والإتفاق على معايير التنظيم الاجتماعي التي يجب الخضوع لها.

وتحت تأثير الوظيفة، اشتد الإهتمام بدراسة العلاقات المتبادلة بين مجتمع كبناء، والتربية كنظام، والمدرسة كمؤسسة اجتماعية، ترتبط بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى وتتفاعل معها في تحديد وظائفها المتوازنة، وتحقيق أهدافها المتكاملة.

وتعبيراً عن قيم المشروع الرأسمالي ومصالحه، ظهر الاتجاه الوضعي كأداة للمحافظة على النظام الاجتماعي القائم، ومساندة السلطة السائدة، وأسهم المنهج الوضعي في تقدم العلوم التجريبية، كما تأثرت به العلوم الاجتماعية، التي اتجهت نحو تأكيد الجوانب الكمية، وسعت إلى استخدام التعريفات الإجرائية، والأساليب الإحصائية، والنماذج الرياضية لاكتساب معايير العلم الدقيق.

واتجهت المعرفة التربوية- المقيدة بالمنهج الوضعي- إلى أن تكون معرفة رومانسية محافظة، تنقيد بالوقائع، وتقف عند الظواهر، وتميل إلى الوصف، وتعتمد على الخبرة، وتجرد من القيم، وتتجه نحو التعميم، وتنشد الموضوعية.

وارتباطاً بالمجتمع الرأسمالي الحديث، ظهر الاتجاه الإمبريقي الذي سيطر على الدراسات الاجتماعية فحولها إلى بحوث تطبيقية، وإجراءات منهجية، وأدوات بحثية، ومعالجات إحصائية. وقد تأثرت المعرفة التربوية بالاتجاه الإمبريقي فاتجهت إلى التركيز على المجالات المحدودة، والاهتمام بالمشكلات الجزئية، والعناية بالحكمة المنهجية مع تجاهل النظريات التفسيرية، وإغفال التحيزات الشخصية.

وفي إطار الإتجاهات النقدية، التي أخذت موقفاً سلبياً من النظام السائد، وسعت إلى نقد الواقع، وتجاوز الأوضاع القائمة، تحدثنا عن مدرسة فرانكفورت النقدية، التي اهتمت بفحص أشكال الحياة الاجتماعية ونقدها، وحاولت البحث في أصولها وجذورها، والمصالح التي تعبر عنها، والمعارف التي ترتبط بها، والمشكلات التي تنشأ فيها، والقيم التي ترتبط بها، والمعايير التي تتحكم فيها حيث كانت المهمة الرئيسية للمدرسة النقدية هي تجاوز الأوضاع الفاسدة، ونقد القيم البالية، ورفض المعايير الجامدة، واستبدالها بغيرها من القيم والمعايير التي تصلح للتغيير الجديد.

خاتمة:

مما سبق نلمس تأكيد أصحاب النزعة النقدية توجيه اهتمامهم نحو ربط المعرفة التربوية بالمصالح السياسية والاجتماعية والاقتصادية، وتحليل هذه المعرفة للكشف عن

وظيفتها الاجتماعية في تحقيق السيطرة، وتبرير السلطة، وتثبيت النظام من جهه، واكتشاف أساليب بديلة للفكر، واشكال جديدة للفهم، وأنماط مختلفة للسلوك من جهة أخرى. وهكذا تمثل المعرفة التربوية المحور الأساسي للدراسة النقدية في علم اجتماع المعرفة التربوية، حيث تقوم بطرح التساؤلات حول انتقاء المعرفة وتوزيعها وتصنيفها وطريقة نقلها وتوصيلها داخل المدرسة، وحول نوع المصالح التي تدافع عنها، والفئات التي ترتبط بها خارج المدرسة، وهنا تظهر أهمية المنهج الدراسي كإطار مدرسي منظم، تقدم من خلاله المعرفة التربوية إلى التلاميذ في صورة مواد دراسية ومقررات تعليمية. إن المشكلة المركزية في علم اجتماع المعرفة التربوية هي مشكلة المعرفة، وأن اختيار المعرفة، وتنظيمها، وتوزيعها داخل المدرسة إنما يتم وفقا لمبادئ الصراع الاجتماعي خارج المدرسة، وأن المعرفة ليست فقط مسألة اجتماعية وسياسية.

قائمة المصادر والمراجع:

- أبو حويج، مروان (2006 م)، المناهج التربوية المعاصرة (مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الرشدان، عبدالله جعيني، نعيم، (1994م)، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، الأردن
- سعادة، جودت أحمد، عبدالله، محمد إبراهيم، (2001م) تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية.
- الشافعي، إبراهيم محمد وآخرون (1417 هـ) المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الطيطي، محمد، آخرون (1423 هـ)، مدخل إلى التربية والتعليم، دار المسيرة، الأردن.
- عادل السكري (1999)، نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة 01، القاهرة.
- عبد السميع سيد احمد، تقديم حامد عمار (1993)، دراسات في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- عطا، إبراهيم محمد (2003 م)، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

- قورة، حسين سليمان (1977)، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، مصر.
- مرعي، توفيق، الحيلة، محمد محمود 1423 هـ، المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وعناصرها وأسسها عملياتها)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- ناصر إبراهيم، (2001 م)، فلسفات التربية، دار وائل، عمان، الأردن.
- هندي، صالح ذياب، هشام عامر عليان، (1419هـ) دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر، عمان، الأردن.

الهوامش:

- ¹ عبد السمیع سید احمد، تقديم حامد عمار (1993)، دراسات في علم الاجتماع التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص ص 70-73.
- 2 عبد السمیع سید أحمد، المرجع السابق، ص ص 41-63-77.
- 3 عادل السكري، (1999)، نظرية المعرفة من سماء الفلسفة إلى أرض المدرسة، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة 01، القاهرة، ص 123.
- 4 عبد السمیع سید أحمد، المرجع السابق، ص 43.
- 5 عبد السمیع سید أحمد، المرجع نفسه، ص ص 44-54.
- 6 الشافعي، إبراهيم محمد وآخرون، (1417 هـ) المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص 30.
- 7 الشافعي، إبراهيم محمد وآخرون، (1417 هـ) مرجع سابق، ص 31.
- ⁸ سعادة، جودت أحمد، عبدالله، محمد إبراهيم، (2001 م) تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، دار الشروق، جدة، المملكة العربية السعودية، ص 67.
- 9 هندي، صالح ذياب، هشام عامر عليان، (1419 هـ) دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر، عمان، الأردن، ص 27-28.
- 10 مرعي، توفيق، الحيلة، محمد محمود، 1423 هـ، المناهج التربوية الحديثة (مفاهيمها وعناصرها وأسسها عملياتها)، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 142.
- 11 قورة، حسين سليمان 1977م، الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف، مصر ص ص 166-167.
- 12 ناصر إبراهيم، (2001 م)، فلسفات التربية، دار وائل، عمان، الأردن ص 252.
- 13 الطيطي، محمد، آخرون، (1423 هـ)، مدخل إلى التربية والتعليم، دار المسيرة، الأردن، ص 65.
- 14 الرشدان، عبدالله جعني، نعيم، (1994 م)، المدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، عمان، الأردن ص 65.
- 15 ناصر إبراهيم، (2001 م)، فلسفات التربية، دار وائل، عمان، الأردن ص 31.
- 16 الطيطي، محمد، آخرون، (1423 هـ)، مدخل إلى التربية والتعليم، دار المسيرة، الأردن، ص 65.
- 17 ناصر إبراهيم، نفس المرجع، ص 33.
- 18 الشافعي، إبراهيم محمد وآخرون، (1417 هـ)، مرجع سابق، ص 01.

-
- 19 أبوحويج، مروان، (2006 م)، المناهج التربوية المعاصرة (مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها)، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 10.
- 20 سعادة، جودت أحمد، عبدالله، محمد إبراهيم، (2001 م)، ص 104.
- 21 نفس المرجع، ص 103.
- 22 هندي، صالح ذياب، هشام عامر عليان، (1419هـ)، مرجع سابق، ص 75.
- 23 عطا، إبراهيم محمد، (2003 م)، المناهج بين الأصالة والمعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر ص 81.
- 24 هندي، صالح ذياب، هشام عامر عليان (1419هـ)، مرجع سابق، ص 76.
- 25 هندي، صالح ذياب، هشام عامر عليان (1419هـ)، مرجع سابق، ص 81.