أسس بناء المناهج التربوية

وتصميم الكتاب

بسم الله الرحمن الرحيم

الطبعة الأولى

٢٠١٩م

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية

/ / ٢٠١٨

رقم التصنيف:

اللصاصمة، محمد حرب

عنوان الكتاب: اسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب

محمد حرب اللصاصمة/ عمان: دار الجنان، ٢٠١٧ ( ) ص

الواصفات: / // // /

يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبر هذا المصنف عن راي دائرة المكتبة الوطنية او أي جهة حكومية اخرى.

ISBN ٩٧٨ - ٩٩٥٧ - ٦٤٩ - - (ردمك)

حقوق الطبع محفوظة © ٢٠١٧م.لا يُسمح بإعادة نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي شكل من الأشكال أو حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي أو إلكتروني يمكن من استرجاع الكتاب أو أي جزء منه ولا يُسمح باقتباس أي جزء من الكتاب أو ترجمته إلى أي لغة أخرى دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.

دار الجنان للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمان – العبدلي – شارع الملك حسين

مقابل البريد الاردني الممتاز- مجمع جوهرة القدس التجاري – ط (L)

هاتف: ٤٦٥٩٨٩١ ٦ ٠٠٩٦٢ هاتف: ٠٠٩٦٢٧٩٥٧٤٧٤٦٠

E-mail: dar_ jenan@yahoo.com

E-mail: daraljenanbook@gmail.com

www.daraljenan.com

أسس بناء المناهج التربوية

وتصميم الكتاب

تأليف

د. محمد حرب اللصاصمة

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

الموضـوع	الصفحة
مقدمة	
الفصل الأول الأهداف المباشرة للمناهج	
الفصل الثاني الأسس العامة للمناهج	
الفصل الثالث مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها بالمنهاج المدرسي	
الفصل الرابع أسس تمثل اتجاهات حديثة للمنهاج والكتاب المدرسي	
الفصل الخامس نماذج من تنظيم المناهج وعلاقتها بالكتاب المدرسي	
الفصل السادس تنفيذ المنهاج وتحسينه وتنظيم الكتاب المدرسي	
الفصل السابع مواصفات الكتاب المدرسي	
المراجع	

المقدمة:

إن التربية من أهم عوامل التقدم في المجتمع، وعليها تقوم المواطنة الصالحة وتنهض الأجيال. وليس من شك في أن التربية لا تؤدي وظيفتها على الوجه الأكمل في بناء الحضارات والسمو بمراكز الأمم إلا إذا تولتها عين ساهرة، ودبر شؤونها عقل حصيف خبير بالتخطيط لها ورسم سياستها. ومن عوامل السلامة في التخطيط ونجاح السياسة التي ترسم أن يكون الطريق إليها مفهوم المعالم معروف المسالك، وإلا ضل فيه السائر وجنح به إلى تيه لا يرد وارديه.

ولست أقصد بمن يتولى أمر التربية شخصاً معيناً أو مجموعة أشخاص، وإنما أقصد كل من يتصدى للعملية التربوية إشرافاً وتخطيطاً وتدريساً وإدارة. فإن تخلى بعض هؤلاء عن العمل المخلص في الميدان التربوي عمل من حيث يدري أو لا يدري على إحباط مجهود الآخرين وقضى عليه بالفشل. فالعمل التربوي الناجح الذي ينتج في النهاية قوة الأمة وارتفاع مستواها يحتاج إلى تضافر الجهود وإخلاص الضمائر.

ولا تكفي المعرفة العرضية للطريق الموصل إلى الهدف، بل لا بد من تعمق دراسته وكشف أسراره والوقوف على طبيعته؛ مما ييسر الأمر أو يصعبه على من يريد اجتيازه ليتخذ لكل شيء عدته ويتسلح بما يقدره على زاد هذا الطريق وراحلته. والشأن في التربية لا يعدو أن يسير على هذا النمط. فإذا قصدنا إلى التربية السليمة فعلينا أن نعرف مداخل الطريق إليها ومستلزمات التزود لها بخير الزاد. على أني لا أنكر أن طريق التربية شديدة الوعورة متشعبة الاتجاهات تحتاج إلى أضواء قوية وكشافة، يسعدني بهذا الكتاب أن أسلط عليها بعض هذه الأضواء لعلها تستبين لسالكيها.

◉◉◉◉◉

الفصل الأول

الأهداف المباشرة أو القريبة للمنهاج

على الرغم من أن تحديد الهدف الخفي للمنهاج الذي يؤدي إلى تنظيم مسيرة المتعلمين وهو الطريق الذي ينبغي أن يسلكه كي ينهض بالشباب وهذا يعني الكثير، وفيه المبتغى والهدف البعيد الذي يراه المدرس والتربوي بل يتقيد بالمواقف التربوية والحياتية التي يتعايش معها، ويتطلع إلى تحقيق الأهداف في حياته، ومزاولة النشاط التربوي واكتساب النواتج التعليمية، فمن الأفضل للمناهج التربوية التي تمارس مناشطها اخل كينونة الفرد ويصل بها إلى الأهداف الغائبة، وتفصل بصورة أقرب واقعية وأشد التصاقاً بحاجات المتعلمين من ناحية مادية ومعنوية، لتكون أكثر دفعاً لهم وأقوى في تحمل تبعات التعلم والتغلب على مصاحبه وعقباته الكثيرة.

وقد كان لهربارت سبنسر اتجاه وتفصيل للأهداف العامة للمناهج التربوية وتحديد صورتها لأنها تنم عن النشاط أو السلوك الإنساني فقد ذكر خمسة أنواع من العمل الإنساني للأهداف التربوية تخص المناهج وهي: حماية النفس، وتوفير ضرورات الحياة وتهذيب أخلاق المتعلمين، ورعاية العلاقات الاجتماعية والسياسية التي تتيح النشاط الذي يملأ بها الفرد أوقات فراغه.

ثم توالت التحسينات على هذه الخمسة الأنواع وفتحت مجالات لها لجعلها أكثر تنظيماً وأدق تفصيلاً وأقرب إلى مواجهة مطالب الحياة الكاملة وتحقيق رغبات الفرد فيها. ومع ذلك يمكن القول بأن النموذج الذي اتخذته الأهداف التربوية المفصلة للمناهج في القرن العشرين – بناءً على الدراسات المتعددة التي جرت في أمريكا – لم يخرج في جملته عن هذا النمط العام الذي حدده "هربارت سبنسر".

ويمكننا بعامة تمييز محاولات التحسين بعد "هربارت سبنسر" باتجاهات أربعة هي:

أ- اتجاه توضيح الأهداف التربوية للمناهج وتحديدها بما يبعدها عن الإبهام والعموم.

ب- اتجاه تشكيل الأهداف التربوية للمناهج في صورة أنماط سلوكية.

جـ- اتجاه السعة والانفساح في المناهج الدراسية.

د- اتجاه الضغط والتأكيد في أهداف المناهج على نـواحي الصـحة العقليـة والجسـمية، والكفاية الاقتصادية والخبرات العلمية، ثم حسن العلاقات الإنسانية.

ولا شـك أن هـذه الاتجاهـات تبرزهـا الإشـارة إلى بعـض مـا تم عملـه في مجـال الأهداف التربوية للمناهج بعد المحاولة الأولى لهربارت سبنسر.

ففي سنة ١٩١٨ رأت لجنة تحديد التنظيم التعليمي في المرحلة الثانوية المتفرعة من رابطة التربية القومية أن التربية ومناهجها لها أهداف سبعة رئيسة هي:

١- **الصحة:** حيث ينبغي على مناهج المدرسة أن تمد التلميذ بالمعلومات والتـدريبات، وتوفر له كل الإمكانات التي تحفظ عليه صحته وتقيه المرض والعلة.

٢- **مستلزمات المعارف الأساسية ومتطلبات الحياة الضرورية؛** وذلك يتمثل في إلمـام المتعلم الكامل عن طريق المناهج الدراسية بـالقراءة والكتابـة والحسـاب، إذ بـدون هذه الثلاثة لا يستطيع الطفل أن يتابع ثقافة نفسه، كما لا يمكن أن يعـيش معتمـداً على نفسه في حل مشاكله.

٣- **العضوية الصالحة في الأسرة؛** وذلك يقتضي الإلمـام عـن طريـق المنـاهج التربويـة بكثير من الخبرات الاجتماعية والمتعلقة بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم.

٤- **المهنة:** بمعنى أن المتعلم – بعد انتهاء دراسته واستكمال مناهجه التعليمية – يصـبح قادراً على اكتساب رزقه بنفسه من وراء ما يؤديه للمجتمع من خدمات.

٥- **المواطنة:** حيث يتعرف المتعلم عن طريق المناهج التربويـة علـى حقوقـه وواجباتـه تجاه المجتمع والعالم أجمع بما يمكنه من فهم مشكلاته وبـذل الجهـد الطيـب المتعـاون مع الآخرين في الحل، والقيام بدوره لإسعاد المجتمع بعامة.

٦- **تقدير وقت الفراغ وحسن استخدامه:** فالمدرسة عليها أن توجـه بمناهجهـا الدراسـية عناية المتعلمين لشغل وقت الفراغ بما يعود عليهم بالنفع. كما أن عليهـا أن تهيـئ لهـم الفرص المناسبة لاكتسـاب بعـض المهـارات النافعـة والـتي يمكـن اسـتغلالها في وقـت فراغهم.

٧- **الخلق**: فتربية الصفات الخلقية في الأفراد وخضوعهم لحساب الضمير وتخلقهم بالأخلاق الحميدة من أهم ما تسعى إليه مناهج المدرسة؛ لأن ذلك كفيل بتحقيق الانسجام بين أفراد المجتمع وبعدم ضياع حقوق الناس أو الاستهانة بالمسؤوليات الشخصية أو الاجتماعية.

ومن الملاحظ على هذه القائمة أنه قد حذف منها الدين إما باعتباره داخلاً في الهدف رقم (٧). أو أن هذه الأسس الرئيسة قد وضعت وقررت للمدارس الأمريكية الخاضعة لإشراف الحكومة. وقانون الدولة في الولايات المتحدة يفصل بين الدولة والكنيسة ويبعد المناهج المدرسية عن الالتزام بتدريس الدين. وسواءً أخذنا بالاعتبار الأول أو الاعتبار الثاني فإن التوضيح الكامل للأهداف الأساسية للعناصر التربوية ينبغي أن يتضمن الدين نظراً لخطورته ودوره الفعال في التربية، واستكمالاً للعناصر التربوية أمام جميع المشتغلين بها من هيئات وأفراد سواءً ركزت في جهة واحدة كالمدرسة أو وزعت بينها وبين المؤسسات الدينية.

وفي سنة ١٩٢٤ حدد "جورج كونت" و "جيمس تشابمان" الميادين الكبيرة التي تدور في فلكها حياة الإنسان بستة هي: العناية بالجسم، وتربية الأولاد، وتوفير الضروريات الاقتصادية، وتنظيم الأعمال المدنية، والاستمتاع، ثم إشباع النزعات الدينية.

وفي نفس العام "١٩٢٤" قام جون بوبت بتحليل تفصيلي لنشاط الإنسان بغرض تحديد الأهداف التربوية التي ينبغي أن تحققها المناهج المدرسية. وقد اشتمل تفصيله على اللغة، والصحة، والمواطنة، والنشاط الاجتماعي العام، ونشاط وقت الفراغ، والصحة العقلية، والدين، والنشاط الأبوي، والنشاط المهني، والنشاط الأكاديمي.

ومن المجهودات التي بذلت في سبيل تفصيل الأهداف التربوية للمناهج ما قامت به لجنة مديري المديريات التربوية المتفرعة من رابطة التربية القومية سنة ١٩٢٨. فقد وضعت قائمة بأربعة ميادين تختص بعلاقة الفرد وصلته بنموه الشخصي وتطوره.

وبعالم الطبيعة، وبنظام المجتمع، وبالله، وجعلت هـذه الميـادين الأربعـة مراكـز التحديـد للأهداف التربوية للمناهج.

وبناءً على مقومات الحياة المدنية التي تسودها الديمقراطية قررت لجنة الأهداف الاجتماعية والاقتصادية للتعليم سنة ١٩٣٤ بالولايات المتحدة أن أهداف المناهج التربوية تتلخص فيما يلي:

١- السلامة الجسمية.

٢- اكتساب المعارف الضرورية والمهارات اللازمة للإسهام في تطوير العناصر الثقافية، والاشتراك مع أعضاء المجتمع في مجاراتها.

٣- بناء الشخصيات النشطة ذات الكفاية الابتكارية والإنتاجية.

٤- اكتساب مهنة مغنية في كسب العيش.

٥- التعرف على النظام الاقتصادي للدولة، والإسهام في تنميته وصيانته.

٦- السلامة العقلية.

٧- الحرية متضمنة حرية التفكير.

٨- العدالة والإنصاف في معاملة الناس.

٩- التفكير المنظم القائم على الأسس العلمية والمنطقية.

وفي صورة تغيرات سلوكية صاغت رابطة التربية الحديثة بالولايات المتحدة سنة ١٩٣٤ أهداف المناهج التعليمية كما يلي:

١- تكوين عادات الاطلاع والبحث.

٢- القدرة على استخلاص النتائج بناءً على فحص المعلومات الأولية.

٣- القدرة على تطبيق القوانين العامة في مواقف لم تسبق مواجهتها.

٤- التعرف على ميول التلاميذ واتجاهاتهم مع القدرة على تنميتها.

٥- خلق الإحساس الاجتماعي في الفرد.

٦- القدرة على التفكير المنطقي.

٧- تشجيع الابتكار واتساع ميدان الحرية وحسن التصرف والاعتماد على النفس وغير ذلك من الصفات الطيبة.

وفي سنة ١٩٣٨ اقترحت لجنة السياسة التربوية أن تدور أهداف المناهج التربوية حول موضوعات أربعة هي تحقيق الذات ونموها، والعلاقات الإنسانية، والكفاية الاقتصادية، ثم المواطنة والمسؤولية المدنية.

وقد حددت أهداف تحقيق الذات كما يلي:

١- العقل الباحث؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يكون ذا قابلية للتعلم وله شهية في البحث.

٢- التحدث باللغة القومية؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يتحدث لغته القومية بوضوح.

٣- القراءة باللغة القومية؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يقرأ لغته القومية بكفاية.

٤- الكتابة باللغة القومية؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يكتب بلغته القومية بكفاية.

٥- العد؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يحل مشاكله المتعلقة بالعد والحساب.

٦- الرؤية والسماع؛ حيث إن الشخص المتعلم ماهر في الملاحظة والإنصات.

٧- المعارف الصحية؛ حيث إن الشخص المتعلم يفهم الحقائق الأساسية المتعلقة بالصحة والمرض.

٨- العادات الصحية؛ حيث إن الشخص المتعلم يحافظ على صحته الخاصة وصحة من يعولهم.

٩- الصحة العامة؛ حيث إن الشخص المتعلم يعمل على تحسين صحة المجتمع.

١٠- الترويح والاستمتاع؛ حيث إن الشخص المتعلم يشاهد كثيراً من فنون الألعاب والتسلية ويشترك فيها.

١١- الاتجاهات العقلية؛ حيث إن الشخص المتعلم متفتح الذهن في العمل على حسن الانتفاع بوقت الفراغ.

١٢- الاتجاهات الجمالية؛ حيث إن الشخص المتعلم يقدر الجمال.

١٣- الاتجاهات الشخصية؛ حيث إن الشخص المتعلم مسؤول عن توجيه حياته الخاصة.

وحددت أهداف العلاقات الإنسانية بما يلي:

١- احترام الإنسانية؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يضع العلاقات الإنسانية في المكان الأول.

٢- الصداقات؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يتمتع بالحياة الاجتماعية المتنوعة.

٣- التعاون؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يعمل ويلعب مع الآخرين.

٤- المجاملة؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يلاحظ مدى التنعم ولذة العيش المنبثقة من السلوك الاجتماعي السليم.

٥- تقدير البيت؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يقدر البيت باعتباره مؤسسة اجتماعية، ولا يفرط أو يتهاون في المثل العليا للعائلة.

٦- العمل البيتي؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يكون ماهراً في العمل المنزلي.

٧- الديمقراطية في المنزل؛ حيث إن الشخص المتعلم ينبغي أن يحتفظ بديمقراطية العلاقة بين أفراد العائلة بعامة.

كما حددت أهداف الكفاية الاقتصادية بما يلي:

١- العمل؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يعرف مدى كفاية العمل الجيد وإشباعه لحاجة المجتمع.

٢- المعلومات الخاصة بالعمل؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يفهم متطلبات الأعمال المتعددة والفرص المتصلة بها.

٣- اختيار العمل؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يختار عمله متناسباً واستعداداته.

٤- الكفاية في العمل؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن ينجح في مهنته المختارة.

٥- التكيف؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يحتفظ بكفايته في العمل ويحسن فيها.

٦- تقدير العمل؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يقدر القيمة الاجتماعية لعمله.

٧- الاقتصاد الشخصي؛ حيث إن المتعلم المنتج ينبغي أن يخطط اقتصاديات حياته الخاصة.

٨- تقدير ووزن الاستهلاك؛ حيث إن الشخص المستهلك يضع المستويات التي تحكم نفقاته.

٩- الكفاية في الشراء؛ حيث إن الشخص المستهلك ينبغي أن يكون ماهراً وواعياً في عمليات الشراء.

١٠- الحماية الاستهلاكية؛ حيث إن الشخص المستهلك ينبغي أن يتخذ المقاييس المناسبة لحماية استهلاكه.

وأخيراً فصلت أهداف المسؤولية المدنية بما يأتي:

١- العدالة الاجتماعية؛ فإن المواطن المتعلم ينبغي أن يكون حساساً بالنسبة للاختلافات المتعلقة بالظروف الإنسانية.

٢- النشاط الاجتماعي؛ فإن المواطن المتعلم ينبغي أن يتصرف ليصحح الظروف غير المرضية في المجتمع.

٣- الفهم الاجتماعي؛ فإن المواطن المتعلم ينبغي أن يسعى إلى فهم العمليات الاجتماعية الجارية في المجتمع وكذلك النظم المكونة له.

٤- الحكم الدقيق؛ فإن المواطن المتعلم ينبغي ألا ينساق وراء الدعايات المغرضة، وأن يحكم صحيحاً على التيارات الجارية في المجتمع.

٥- الاحتمال؛ فإن المواطن المتعلم ينبغي أن يحترم الاختلافات غير المغرضة في وجهة النظر.

٦- التحفظ؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يحمي منابع الأمة.

٧- التطبيقات الاجتماعية للعلم؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يقيس الرقي العلمي بما يقدمه من أجل الرفاهية العامة في المجتمع.

٨- المواطنة العالمية؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يعتبر نفسه عضواً متعاوناً في المجتمع العالمي.

٩- الملاحظة القانونية؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يحترم القانون.

١٠- عدم الأمية الاقتصادية؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يكون اقتصادياً بوعي وكفاية.

١١- المواطنة السياسية، حيث إن المتعلم ينبغي أن يتقبل واجباته المدنية.

١٢- التكريس للديمقراطية؛ حيث إن المتعلم ينبغي أن يتصرف بولاء للمثل الديمقراطية.

وأحدث المحاولات الأمريكية في وضع الأهداف التربوية للمناهج كانت من عمل الاتحاد القومي لنظار المدارس الثانوية؛ حيث وضحوا أن هناك حاجات تربوية عامة تتحدى المدرسة الثانوية وتفرض نفسها أهدافاً للمناهج التربوية. **وقد حددوا هذه الحاجات بعشر هي:**

١- احتياج الشباب إلى تنمية مهارات البيع والشراء واكتساب القيم والاتجاهات والمفاهيم التي تجعل من كل منهم عضواً ذكياً ومنتجاً في الحياة الاقتصادية بما يشمل المهارات والمعارف المتصلة بوظيفته في الحياة والتي توجهه إلى إجادة العمل المنوط به.

٢- احتياج جميع الشباب إلى تنمية القدرة على اكتساب اللياقة البدنية والصحة الجسمية والعقلية، وطرق المحافظة عليها ورعاية اطرادها.

٣- احتياج جميع الشباب إلى فهم الحقوق والواجبات المتعلقة بالمواطنة الصالحة في مجتمع ديمقراطي، والكفاية في إنجاز متطلباتهم في الولاية والأمة، وأن يفهم شعوب العالم في مختلف أقطاره.

٤- احتياج جميع الشباب إلى فهم أهمية العائلة للفرد والمجتمع، وإلى التعرف على عوامل النجاح في الحياة العائلية.

٥- احتياج جميع الشباب إلى معرفة وسائل الحصول على البضائع والخدمات، واستخدامها بحذق ومهارة، مع فهم كل القيم الاستهلاكية وما يترتب على تصرفاتهم من آثار اقتصادية.

٦- احتياج جميع الشباب إلى تفهم الطرق وأثر العلم في الحياة الإنسانية، واكتساب الأساسيات العلمية الخاصة بطبيعة العالم وطبيعة الإنسان.

٧- احتياج جميع الشباب إلى تنمية قدراتهم على تقدير الجمال في الأدب والفن والموسيقا والطبيعة.

٨- احتياج جميع الشباب إلى تنمية القدرة على حسن استخدام أوقات الفراغ، وتنظيمها مع أوقات العمل، والمعادلة بين أنواع النشاط التي ترضي الفرد وتنفعه والتي ترضي المجتمع وتنفعه.

٩- احتياج جميع الشباب إلى تنمية عادات احترام الناس، والتعايش التعاوني مع الآخرين، ومعرفة القيم والقواعد الخلقية والروحية في الحياة.

١٠- احتياج جميع الشباب إلى تنمية القدرة على الفهم السليم، والتعبير عن الرأي بوضوح، وحب القراءة، وحسن الإصغاء[١].

وعلى الرغم من هذا التفتيت للأهداف إلا أنها ما زالت عامة في طبيعتها؛ وإلا فماذا يعني استخدام وقت الفراغ بفاعلية؟ وما معنى العضوية الصالحة في الأسرة؟ وما النشاط التربوي المطلوب من التلميذ لكي يحقق هذه الأهداف؟ ويظل المدرس رغم علمه بهذه الأهداف المفصلة والقريبة نسبيّاً يتساءل عما يفعله بالضبط في مواقفه التدريسية، ويتدرج في تفصيل هدفي إلى تفصيل آخر أكثر قرباً ومباشرة للمواقف التربوية حتى يلتصق الهدف بالموقف التعلمي الخاص وينبع منه ويتكيف بظروفه وملابساته، وحينئذٍ يمكن وصف الهدف بالقرب الحقيقي والمباشرة الفعلية للفرصة التربوية كما يتضمنها المنهج الدراسي ويصبح في قمة التحديد الذي ينقطع عنده التساؤل فيما ينبغي عمله أبعد من هذا. وبذا يتحدد عمل المدرس ويتخذ طريقاً محدداً يضمن له الوصول إلى الهدف. فمثلاً يقوم المدرس بتدريس موضوع قراءة جهرية لتلاميذه مستهدفاً: فهم المعاني التي يتضمنها هذا الموضوع، والتعرف على كلماته الجديدة، والانطلاق في القراءة مع نطق الألفاظ نطقاً صحيحاً من حيث المبني والإعراب، وغير ذلك من الأهداف الملتصقة بموضوع الدرس الذي هو جزء من المنهج الدراسي. وفي درس حساب على الطرح مثلاً يستهدف المدرس تفهيم التلاميذ كيف يطرحون بالاستلاف. وقد يكون الهدف لدى المدرس من درس جغرافياً تحديد مواقع العواصم العربية على الخريطة وهكذا. وهو في تحقيقه لهذه الأهداف يعمل على إكساب التلاميذ بعض الأساسيات العلمية المذكورة في الحاجات العشرة السابقة.

---

(١) لم أذكر هوامش محددة لهذا التسلسل في أهداف المناهج التي سبق سردها لأنها لم تعد في حاجة إلى ذلك؛ حيث هي قضايا مسلّمة وشائعة. ومن ثم اكتفيت بتسجيل المراجع التي تضمنتها في نهاية الكتاب. هذا وقد زدتها إيضاحاً بما أضفت إليها من تفسيرات وتعليقات.

نحو وضع أهداف سليمة للمناهج التربوية

إن الأهداف التربوية للمناهج التي سبق الحديث عنها سواءً منها الغائي أو القريب المباشر لم تكن إلا محاولات عبر التاريخ قد حكمت بالمفهوم الأهم الشائع من الوجهة الاجتماعية أو السيكولوجية أو الفلسفية في وقت من الأوقات. وقد تضمنت بعض هذه المحاولات كثيراً من عناصر النجاح كالمحاولات الأمريكية الأخيرة التي تمت على أيدي الجماعات المختلفة والتي أشرنا إليها فيما سبق، ونحب هنا أن نوضح ما ينبغي عمله ورعايته عند وضع الأهداف التربوية للمناهج في بيئة معينة. ثم نتبع ذلك بمثال من جمهورية مصر العربية يؤكد ما يرمي إليه هذا التوضيح.

أسس وضع الأهداف التربوية للمناهج

ينبغي أن يكون الهدف التربوي للمنهج على صلة وثيقة بالحياة الحاضرة التي يحياها المتعلمون، وبالظروف الاجتماعية التي يعيشون فيها حتى يكون عملياً ممكن التحقيق. ويقتضي هذا بالطبع ارتباط هذا الهدف بذاتية المتعلم ودخيلة نفسه وقواه واستعداداته؛ وإلا فقد وظيفته في دفع المتعلم وإمداده بطاقة الجهاد الفعالة في سبيل تحقيقه. فالحياة الاجتماعية بما تشتمل عليه من نظم وقوانين وعناصر ثقافية متعددة لا بد من تحليلها وبحثها بحثاً موضوعياً مفصلاً للوقوف على الاهتمامات العامة والاتجاهات التي تسير السلوك وتسيطر على عقول الناس والقيم والمثل العليا التي يدينون بها ويتخذونها مرجع الحكم بالقبح أو الحسن وبالسواء أو الشذوذ على الأشياء والتصرفات، وهذه الاهتمامات والقيم تشكل لنا الأهداف التربوية التي ينبغي على المدرسة أن تحققها بمناهجها الدراسية. والفرص التعليمية التي يتعرض لها المتعلم داخل المدرسة ويتضمنها المنهج؛ ينبغي أن توسع آفاقه وتقدره على العمل في المجتمع الذي ينتمي إليه، وتطبعه على الالتجاء إلى استخدام نظمه وقوانينه في سلوكه الخاص، وتبث فيه روح التقدير لما يقدره عامة الناس والتيقظ لحراسة منابع الرفاهية والسعادة فيه، والاندفاع بحماسة ورغبة إلى محاولة الارتقاء به والنهوض بمقدراته. وإذاً فالمنهج الدراسي بجملته وما يشتمل عليه من أهداف تربوية وحقائق علمية ينبغي أن يحدد في

ضوء الحاجات الاجتماعية التي تبرزها البحوث الاجتماعية التي يفيض بها علم الاجتماع. وبهذا يقوى في الشباب روح البعد عن سيئات المجتمع حين يعانون منها، والارتقاء بإنجازاتهم إلى أحسن ما تتضمنه العناصر الثقافية. ومن ناحية أخرى يخلق فيهم الإحساس بما في المكونات الاجتماعية بعامة من نقص فينبذون مسايرة هذا النقص ويحاولون الإصلاح بما يطور مجتمعهم وينهض به.

والحياة النفسية للمتعلمين ينبغي أن تنضم إلى الحياة الاجتماعية في تكييف الأهداف التربوية للمناهج وتشكيلها؛ فليس هناك من نشاط تربوي يؤدي وظيفته أداءً سليماً ما لم يتناسب ومستوى نضج المتعلم بيولوجياً وعقلياً ونفسياً. وإذا كان الهدف التربوي العام للمناهج يتحد في طبيعته الإجمالية بالنسبة لكل الأفراد فإنه يختلف في مداه ومستواه وتفصيلاته تبعاً لمستوى النضج فيهم والاختلافات الفردية بينهم. فمثلاً قد يقال إن المناهج التربوية تهدف إلى التكيف الاجتماعي لكل الأفراد، ولكن هذا التكيف – برغم أن ينصب على الجميع – تتعدد صوره طبقاً للظروف النفسية التي تحكم هؤلاء الأفراد، والتي تضع كلاً منهم في المكان الذي يليق به والذي يتيح له أن يسد حاجة معينة من حاجات المجتمع؛ فصاحب القدرة العقلية المرتفعة مثلاً يحتل مركزه الاجتماعي باعتباره مفكراً مبتكراً وباعثاً للنهوض والتطور الاجتماعي بما يقوم به من أعمال، ويفتح بفكره من مجالات حيوية تقدمية، والمنهج التربوي الموضوع له ينبغي أن يهدف إلى تكيفه الاجتماعي في هذا المجال بأدائه لوظيفته الاجتماعية التي تتناسب ومستواه في النضوج العقلي، وضعيف القدرة العقلية له مكان في المجتمع ولكنه يختلف عن مكان سابقه؛ إذ لا يرتفع إلى مستوى الخلق والإبداع حيث لا يستطيعه، ولكنه ينزل متدرجاً مع قدرته العقلية إلى مستوى العمل اليدوي وهو هام كذلك للمجتمع إذ يعتبر صلب التنفيذ الارتقائي له، والنشاط التربوي الذي يتضمنه منهج هذا المواطن الدراسي بنبغي أن يهدف أيضاً إلى تكيفه الاجتماعي، ولكن في حدود العمل والنشاط الذي يناسب نضجه العقلي بحيث يؤديه أداءً حسناً.

ولا شك أن علم النفس بخاصة وعلم الأحياء بعامة يساعدان المساعدة الكبيرة في تحديد الإمكانات المتعلقة بالنفس البشرية، وفي توجيه هذه الإمكانات النفسية توجيهاً سليماً يؤدي إلى أفضل مستوى من التكيف. وجملة القول أن وضع الأهداف التربوية للمناهج يعتمد اعتماداً قوياً على عنصرين هما الحياة الاجتماعية للمتعلم والحياة النفسية الخاصة به. ولا يصح لتربوي أن يغفل هذين العنصرين عند التفكير في تحديد أهداف التربية ومناهجها، سواءً أكانت أهدافاً غائية أو تفصيلية؛ وإلا كان تفكيره خيالاً، وتحديده وهماً بعيداً عن الحقيقة، وسبيله إلى التنفيذ مليئة بالوعورة والأشواك.

وإذا انتقلنا من هذا التعميم في الحديث إلى التخصيص فيه فإننا نقول: ينبغي أن تكون هناك لجنة من التربويين وعلماء النفس وعلماء الاجتماع لوضع الأهداف التربوية العامة للمناهج؛ على أن يحكم عملها في هذا الصدد:

أولاً: الدراسة الفاحصة الشاملة لظروف المجتمع ونفسية أفراده على أساس من النظريات والدراسات التي يتعرض لها كل من علم الاجتماع وعلم النفس.

ثانياً: الاستعانة بالمدرسين في تجميع المشاكل التي تعرض لهم في ميدان المهنة مما يستحق الدراسة والاعتبار عند النظر في وضع الأهداف التربوية للمناهج، وذلك كالمشاكل التي تتعلق بتعليم غير العاديين من التلاميذ، أو بالمناهج القائمة على المواد الدراسية المنفصلة، أو علاقة البيت بالمدرسة، أو تبني بعض قوائم الأهداف التي سبق وضعها، أو نحو ذلك. وليس من شك في أن اقتراحات الحلول التي يبديها المدرسون لمثل هذه المشاكل لها قيمة كبيرة في وضع الأهداف التربوية للمناهج؛ لأنها تُبنى على الواقع الملموس.

ثالثاً: الاستعانة ببعض الدراسات التي تمت في مجال الأهداف التربوية للمناهج، مع البعد عن التعصب أو التحيز لأي منها دون سند من ظروف المجتمع وعناصره الثقافية الخاصة.

رابعاً: إشراك بعض المدرسين في صياغة الأهداف التربوية للمناهج إذا اقتضى الأمر.

خامساً: ألا تبدأ اللجنة في وضع الأهداف إلا إذا تأكد الرئيس من أن كل أعضائها قد أحسوا بالحاجة إلى معرفة الأسس التي تُبنى عليها ثم ألموا بها إلماماً كاملاً.

وبعد البحث والتقصي الكامل وجمع الحقائق والخبرات الضرورية من ميادينها المختلفة وهضم هذا كله بالمناقشة الشاملة الواسعة في ضوء الغرض الرئيس من عمل اللجنة وهو توضيح الأهداف؛ ينبغي أن تعد الأهداف التربوية للمناهج كتابة لتكون وثيقة مرجع لكل طالب أو مسترشد. **ويراعى في كتابتها الأسس التالية:**

١- أن تكون عباراتها واضحة الدلالة على الإنجازات المطلوبة، وهو ما يقتضي بالطبع انتقاء أصلح العناصر مقدرة على التحرير وفن تركيب الجمل؛ وإلا ظهرت الأهداف مبهمة غامضة لا قدرة لها على التوجيه إلى العمل التربوي المحدد.

٢- أن تعكس حاجات الفرد والجماعة لتكون خادمة لسعادة كل منهما وموجهة لحياته نحو مستوى أرفع.

٣- ألا تقتصر على ناحية دون أخرى في نمو المتعلمين؛ فلا ينبغي مثلاً أن تهتم بالجانب الذهني وتترك ما عداه من النواحي الاجتماعية والجسمية والانفعالية وغير ذلك. وإذا كان على المدرسة ومناهجها الدراسية أن تنمي القدرات العقلية إلى أقصى احتمالها للتنمية كي تتيح للمجتمع فرصة الانتفاع بها جميعاً في تطوره نحو الأصلح له؛ فإن عليها مع ذلك أن تعدل من سلوك الفرد واتجاهاته وقيمه، وأن تعنى بنموه الجسمي وصحته النفسية كيلا يعوق تخلفه في هذه النواحي نموه العقلي وإمكان انتفاع المجتمع بهذا النمو.

٤- أن تتسم بالاتساق وعدم التضاد وإلا لم يؤدِ واحد منها وظيفته في حياة الفرد أو المجتمع؛ لأن ما يبنيه بعضها يهدمه البعض الآخر بتناقضه معه.

٥- أن يفهمها ويقبلها كل من يتأثر بها. والمدرسون والتلاميذ وأولياء الأمور أطراف معنية بالمناهج التربوية؛ فإذا لم يقتنعوا بالقيم التي تنطق بها الأهداف كانت المناهج التربوية نفسها ضئيلة الأثر عديمة المعنى. وعلى أعضاء اللجنة الموكلة بوضع الأهداف أن تتخذ كل السبل الممكنة لإقناع هذه الأطراف بها، وألا تضعها موضع التنفيذ إلا بعد التأكد من أن كل متأثر بها لا تنقصه الحماسة لها والغيرة على تنفيذها.

٦- أن تكون مرنة قابلة للتقويم المستمر في ضوء التغيرات المنتظرة حتى تظل ناجحة في أداء وظيفتها، ولا تنقضي فاعليتها بالتطورات التي تحدث في المجتمع أو في سلوك أعضائه.

وإذا تدرجنا إلى تخصيص أكثر لنضرب مثلاً بجمهورية مصر العربية فإننا نجد أن ظروف المجتمع وأبعاده ومكوناته والعوامل المؤثرة فيه والاتجاهات التي تسوده والقيم والمثل العليا الجديرة باهتمام أعضائه ومسار التغيرات الاجتماعية والنفسية فيه؛ كل ذلك وغير ذلك قد نوقش وبحث ودرس بلجنة جمعت فئات الشعب المتعددة ومثلت فيها كل ميادين الحياة التي يحياها الوطن العربي بالجمهورية؛ فتضمنت رجال السياسة والاقتصاد والتربية وعلم النفس والصحافة والزراعة والصناعة والقانون والأدب والفن وغير ذلك من قطاعات الحياة. ثم تحددت معالمه وتبلورت بعد البحث والمناقشة والدراسة في وثيقة كتابية هي "الميثاق" تكمله ورقة أكتوبر وبيان ٣٠ مارس، وميثاق العمل الوطني. وليس على على التربوي بعد ذلك – إذا أراد أن يضع أهداف المناهج التربوية المناسبة لجمهوريتنا – إلا أن يجلس إلى نفسه، ويختلي بحقائق هذه المواثيق ونظرياتها وأسسها فيستوحيها الهدى في تحقيق أغراضه. ولا شك أن هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تتطلب منا أن نعد المواطن الذي يتميز بالثقافة الواسعة وعمق الخبرة وديناميةالرأي بمعنى عدم الاكتفاء بتقبل آراء غيره وتبنيها، بل لا بد من تمحيصها ودراسته بحذق قبل الوصول إلى الرأي الأخير؛ حتى لا تخرج مدارسنا بمناهجها التعليمية أدعياء العلم والمعرفة الذين يتشدقون به ويعجزون عن تطبيقه واستخدامه في وجوه الحياة العملية.

إن هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تلح على مدارسنا ومناهجها التربوية أن تعد الشباب للحياة الحاضرة وحل مشاكلها والتعبد العلمي في محرابها. فإن خدمة الحاضر تنطوي على الاعتراف بالماضي وتقدير المستقبل. ومن ناحية أخرى فإن ربط التربية بالحاضر ومطابقتها لمجريات المدارك والمشاعر والآمال والرغبات والاتجاهات السائدة يحقق أكبر الانتفاع بنتائجها حيث يلتقي التطبيق العلمي بالعرض النظري في

وقت واحد، ويجعل المناهج التربوية بكل ميادينها شيئاً واحداً هو الحياة بجميع مظاهرها، فيقضي على الفصل المميت بين المواد الدراسية ذلك الذي ينتزع الحيوية من المناهج المدرسية. وفوق هذا يدعو إلى اكتمال الشخصية من حيث العناية بنواحيها المختلفة عقلية واجتماعية وجسمية ونفسية...

إن هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تدعونا إلى إعداد المتخصصين العلميين والفنيين كما تدعونا إلى إعداد العمال المهرة والفنيين بمستوى متوسط في شتى المجالات لسد النقص في المجتمع، وإشباع حاجاته، ثم الأخذ بيده قوة دافقة نحو نهضة شاملة.

إن هذه الأسس وتلك النظريات والحقائق تعبر عن نفسها في الدعوة إلى أداء الواجب واحترام كل الأفراد والتمسك بالفضائل والأخلاق الحميدة وإقامة العلاقات الطيبة بين الناس؛ لتستقيم حياتهم وترتفع مستوياتهم وتتحقق لهم الحرية الحقيقية والدائمة.

وعلى الرغم من أن وضع أهداف المناهج التربوية المناسبة للحياة الاشتراكية في جمهورية مصر العربية بناءً على ما تضمنته المواثيق التي سبقت الإشارة إليها من نظريات ومبادئ يستحسن أن يكون – مع التوضيحات الكافية في تلك المواثيق – بلجنة فنية تستعيد جمع هذه الحقائق والمبادئ وتنظم وضع الأهداف طبقاً لها على الرغم من ذلك فإنه من الممكن أن نستخلص هذه الأهداف نظراً لوضوح المفاهيم التي تضمنتها تلك المواثيق وشمول الدراسة التي بُنيت عليها هذه المفاهيم.

المفهوم الواسع للمنهج:

يتبين لنا مما سلف أن المنهج القديم أو التقليدي كان يركز على المعلومات في صورة مقررات دراسية، وبذلك أصبح محصوراً في نطاق ضيق. غير أنه بمرور الوقت، ونتيجة للانتقادات التي وجهت إليه، وظهور بعض العوامل والأفكار والنظريات، فقد دخل المنهج في مجال أكثر اتساعاً وشمولاً، وأدى ذلك إلى ظهور المنهج بمفهومه الحديث.

ومن أهم العوامل التي ساعدت على تطوير مفهوم المنهج ما يلي:

١- التغير الثقافي الناشئ عن التطور العلمي والتكنولوجي، والذي غيّر الكثير من القيم والمفاهيم الاجتماعية التي كانت نمطاً سائداً، وأدى إلى إحداث تغييرات جوهرية في أحوال المجتمع وأساليب الحياة فيه.

٢- التغير الذي طرأ على أهداف التربية، وعلى النظرة إلى وظيفة المدرسة، بسبب التغيرات التي طرأت على احتياجات المجتمع في العصر الحديث.

٣- نتائج البحوث التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج القديم أو التقليدي، والتي أظهرت قصوراً جوهرياً فيه وفي مفهومه[١].

٤- الدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس، والتي غيّرت الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلم وسيكولوجيته، وكشفت الكثير مما يتعلق بخصائص نموه وحاجاته وميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته واستعداداته، وطبيعة عملية التعلم.

وتكفي الإشارة إلى أن المنهج العلمي قد أكد إيجابية المتعلم لا سلبيته، كما أن تقدم الفكر السيكولوجي قد أظهر أنه من غير الممكن تنمية الشخصية ككل عن طريق التركيز على جانب واحد كالجانب المعرفي[٢].

فقد أثبتت الدراسات التي أجريت في مجال علم النفس أن الشخصية هي وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة، وتنمية الشخصية يتطلب بدوره تنمية هذه الجوانب، وبالتالي فإن التركيز على جانب واحد وإهمال الجوانب الأخرى لا يؤدي إلى تحقيق الهدف المنشود. ونتج عن ذلك اهتمام التربية بنمو الطفل الشامل أي الاهتمام بكافة جوانب نموه، وليس بالجانب المعرفي كما هو الحال في المنهج بمفهومه التقليدي[٣].

---

(١) د. يحيى حامد هندام ورفيقه، المناهج، مرجع سابق، ص ١٢ وما بعدها.

(٢) د. صالح ذياب هندي ورفيقه، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص ١٥.

(٣) د. حلمي أحمد الوكيل ورفيقه، أسس بناء المناهج وتنظماتها، ص ١٧.

٥- طبيعة المنهج التربوي نفسه، فهو يتأثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظرايت التربوية، وحيث أن كل عامل من هذه العوامل يخضع لقوانين التغير المتلاحقة، فقد كان لا بد من أن يحدث فيه التغيير، وأن يأخذ مفهوماً جديداً لم يكن له من قبل. وللتدليل على ذلك يكفي أن نشير إلى أن الأطفال الذين يخطط لهم المنهج أحياء ينبضون بالحيوية والنشاط، وأن غاية التربية هي استثارة نموهم الذاتي وتوجيهه عن طريق إتاحة الفرص لهم للقيام بالأنشطة المختلفة: العقلية، والثقافية، والعلمية، والاجتماعية، والدينية، والرياضية، والفنية.

وهكذا فإن العوامل الخمسة السابقة قد أدت إلى ظهور أفكار جديدة تتلخص فيما يلي[١]:

١- العمل على نمو التلميذ في جميع الجوانب وليس في جانب واحد.

٢- الاهتمام بالأنشطة.

٣- العمل على إيجابية التلميذ أثناء التعلم.

وهذه الأفكار الجديدة كوّنت النواة التي بنى عليها المنهج بمفهومه الحديث.

المفهوم الحديث للمنهج:

أعطيت للمنهج بمفهومه الحديث تعريفات عديدة. ولعل من أدق هذه التعريفات وأوضحها دلالة ما يلي:

١- المنهج التربوي هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق النتاجات (العوائد) التعلّمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم[٢].

٢- هو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواءً أكان ذلك في داخل الفصل أو خارجه[٣].

---

(١) د. حلمي أحمد الوكيل ورفيقه، المرجع نفسه، ص ١٨.

(٢) Ross L. Neagley and N. Dean Evans. Hand book for Effective Curriculum Developments P. ٩٣.

(٣) Stephen Romine, Building the High School Curriculum, P. ١٤.

٣- هو جميع أنواع النشاط التي يقوم التلاميذ بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواءً أكان ذلك داخل أبنية المدرسة أم في خارجها[١].

٤- هو مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل في سلوكهم[٢].

٥- هو مجموع الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية.. إلخ التي تخططها المدرسة وتهيئها لتلاميذها ليقوموا بتعلّمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطاً من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلّم تلك الخبرات يساعدهم في إتمام نموهم[٣].

المبادئ المتضمنة في المفهوم الحديث للمنهج التربوي:

من المبادئ التي يمكن استخلاصها من التعريفات السابقة للمنهج التربوي بمفهومه الحديث ما يلي:

١- أن المنهج ليس مجرد مقررات دراسية، وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم التلاميذ بها، أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها.

٢- أن التعليم الجيد يقوم على مساعدة المتعلم على التعلّم من خلال توفير الشروط والظروف الملائمة لذلك، وليس من خلال التعليم أو التلقين المباشر.

٣- أن التعليم الجيد ينبغي أن يهدف إلى مساعدة المتعلمين على بلورة الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وأن يرتفع إلى غاية قدراتهم واستعداداتهم، وإلى مستوى توقعاتهم، مع الأخذ بعين الاعتبار ما بينهم من اختلافات وفروق فردية.

---

(١)د. عبد اللطيف إبراهيم، مرجع سابق، ص ٣٨.

(٢)د. حلمي أحمد الوكيل، مرجع سابق، ص ١٣.

(٣) د. سليمان فؤاد قلادة، مرجع سابق، ص ١١.

٤- إن القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها التلاميذ، والمهارات التي يكتسبونها، تتوقف على مدى استخدامهم لها، وإفادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة.

٥- إن المنهج ينبغي أن يكون متكيفاً مع حاضر التلاميذ ومستقبلهم، وأن يكون مرناً بحيث يتيح للمعلمين القائمين على تنفيذه أن يوفقوا بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو تلاميذهم.

٦- إن المنهج ينبغي أن يراعي ميول التلاميذ واتجاهاتهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، وأن يساعدهم على النمو الشامل، وعلى إحداث تغييرات في سلوكهم في الاتجاه المطلوب.

أبرز ميزات المنهج التربوي بمفهومه الحديث:

للمنهج التربوي بمفهومه الحديث ميزات وخصائص متعددة تتمثل في النقاط التالية:

١- يعدّ بطريقة تعاونية، ويراعى عند تخطيطه وتصميمه ما يلي:

* أن يراعي واقع المجتمع وفلسفته وطبيعة المتعلم وخصائص نموه وأن يتم ذلك في ضوء ما انتهت إليه دراسات الاختصاصيين في هذه المجالات.
* أن يعكس التفاعل بين التلميذ والمعلم والبيئة المحلية وثقافة المجتمع.
* أن يتضمن جميع ألوان النشاط التي يقوم بها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المعلمين.
* أن يتم اختيار الخبرات التعليمية التي يتضمنها في حدود الإمكانيات المادية والبشرية القائمة والمنتظرة.
* أن يؤكد على أهمية العمل الجماعي وفعاليته وضرورة ارتباط الفرد به.
* أن يحقق التناسق والتكامل بين عناصر المنهج.

٢- يساعد التلاميذ على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.

٣- ينوّع المعلم في طرق التدريس ويختار أكثرها ملاءمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية، ويتعاون مع تلاميذه في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم وطرق تنفيذها، مما يثير حماسهم للعمل ويدفعهم إلى الإقبال على تعلّم المادة الدراسية.

٤- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة، لأن من شأن ذلك أن يجعل التعليم محسوساً والتعلّم أكثر ثباتاً.

٥- تمثل المادة الدراسية جزءاً من المنهج، وينظر إليها كوسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلّم وتقويمه من خلال الخبرات التي يتضمنها.

٦- يقوم دور المعلم على تنظيم تعلّم التلاميذ وليس على التلقين أو التعليم المباشر كما كان الحال في الماضي، **وينتظر منه لأداء هذا الدور أن يقوم بالمهمات التالية**[1]:

أ- التأكد من استعداد التلاميذ للتعلّم.

ب- تحديد الأهداف التعليمية على شكل نتاجات سلوكية منتظرة من التلاميذ وتخطيط خبرات تعلّمية ملائمة.

ج- استثارة دوافع التلاميذ.

د- التقويم.

ويرتبط بهذه المهمات التعليمية المطلوبة من المعلم مهمات تعلّمية منتظرة من التلاميذ، كتحقيق النتاجات التعلّمية وخاصة النتاجات التي تتصل بتكوين المفاهيم وحل المشكلات وتنمية المواقف والاتجاهات المرغوبة واكتساب المهارات.

وفي ضوء هذا الدور الجديد للمعلم لم يعد عمله مقتصراً على توصيل المعلومات إلى ذهن التلميذ، وإنما اتسع فأصبح المعلم مرشداً وموجهاً ومساعداً للتلميذ على نمو قدراته واستعداداته على اختلافها.

٧- يهتمّ المنهج التربوي بتنسيق العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال مجالس الآباء والمعلمين، والزيارات المتبادلة بين المعلمين وأولياء التلاميذ، والاستفادة من خبرات بعض الاختصاصيين منهم.

٨- يهتمّ المنهج التربوي بأن تضطلع المدرسة بدورها كمركز إشعاع في بيئتها وأن تتعاون مع المؤسسات والهيئات الاجتماعية ذات العلاقة بالمتعلمين كالبيت والمؤسسة الدينية والنادي وغيرها، وأن تكون على وعي كامل بدور هذه

---

(١) د. الملك الناشف، اتجاهات حديثة في تطوير المنهج التربوي، (RC/I) ص ٢١.

المؤسسات، وما تقدمه من نشاطات تربوية، لتجنب تكرار هذه النشاطات في البيئة الواحدة.

٩- يهتمّ المنهج التربوي بإتاحة فرص اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية أمام التلميذ، ويثق بمقدرته على المشاركة في ذلك الاختيار على اعتبار أنه كائن إيجابي نشيط.

١٠- يهتمّ المنهج التربوي بتنمية شخصية التلميذ بجميع أبعادها لمواجهة التحديات التي تواجهه، وتنمية قدرته على التعلّم الذاتي وتوظيف ما تعلّمه في شؤونه الحياتية.

مقارنة بين المنهج القديم والمنهج الحديث في المجالات التالية:

المجال	المنهج القديم	المنهج الحديث
طبيعة المنهج (١)	* المقرر الدراسي مرادف للمنهج. * ثابت لا يقبل التعديل. * يركز على الكم الذي يتعلّمه التلاميذ. * يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيّق. * يهتم بالنمو العقلي للتلاميذ. * يكيّف المتعلم للمنهج.	المقرّر الدراسي جزء من المنهج. مرن يقبل التعديل. يركز على الكيف. يهتم بطريقة تفكير التلاميذ والمهارات التي تواكب التطوّر. يهتم بجميع أبعاد نمو التلاميذ. يكيّف المنهج للمتعلم.
تخطيط المنهج (٢)	* يعدّه الاختصاصيون في المادة الدراسية. * يركّز التخطيط على اختيار المادة الدراسية. * محور المنهج المادة الدراسية.	يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به.. يشمل التخطيط جميع عناصر المنهج. محور المنهج المتعلّم.
المادة الدراسية (٣)	* غاية في ذاتها. * لا يجوز إدخال أي تعديل عليها. * يُبنى المقرّر الدراسي على	وسيلة تساعد على نمو التلاميذ نمواً متكاملاً. تعدّل حسب ظروف التلاميذ وحاجاتهم.

المجال	المنهج القديم	المنهج الحديث
	التنظيم المنطقي للمادة. * المواد الدراسية منفصلة. * مصدرها الكتاب المقرّر.	يُبنى المقرر الدراسي في ضوء سيكولوجية التلاميذ. المواد الدراسية متكاملة ومترابطة. مصادرها متعدّدة.
طريقة التدريس (٤)	* تقوم على التعليم والتلقين المباشر. * لا تهتم بالنشاطات. * تسير على نمط واحد. * تغفل استخدام الوسائل التعليمية.	تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلّم. تهتم بالنشاطات بأنواعها. لها أنماط متعدّدة. تستخدم وسائل تعليمية متنوعة.
التلميذ (٥)	* سلبي غير مشارك. * يُحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	إيجابي مشارك. يُحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة.
المعلم (٦)	* علاقته تسلطية مع التلاميذ. * يُحكم عليه بمدى نجاح طلابه في الامتحانات. * لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. * يشجع على تنافس التلاميذ في حفظ المادة. * دور المعلم ثابت. * يهدّد بالعقاب ويوقعه.	علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. يُحكم عليه في ضوء مساعدته للتلاميذ على النمو المتكامل. يراعي الفروق الفردية بينهم. يشجع التلاميذ على التعاون في اختيار الأنشطة وطرق ممارستها. دور المعلم متغير ومغيّر. يوجه ويرشد.
علاقة المدرسة بالأسرة والبيئة	* لا يولي اهتماماً بعلاقة المدرسة بالأسرة أو البيئة.	يولي اهتماماً كبيراً بعلاقة المدرسة بالأسرة والبيئة.

المنهج الخفي والمنهج الرسمي:

مهما حاولنا تحديد معالم التربية المدرسية ومسؤولياتها، نجد أنها تضم نوعين من المناهج، بواسطتهما تتم **وتتحقق وهما:**

المنهج المعلن أو الرسمي، والمنهج الخفي أو الضمني.

فما المقصود بهذين المنهجين؟ وما العلاقة بينهما؟ وكيف يمكن الإفادة منهما في تربية الناشئة؟

أولاً: المنهج الرسمي:

حينما نتحدث عن المنهج، نقصد به المنهج المعلن أو المنظم أو الظاهر أو الرسمي وهذا المنهج هو وثيقة مكتوبة محددة من قبل هيئة أو جهة مخولة بإعدادها، يطبقها المعلم أثناء تدريسه في أيام محدودة وفق نظام معين.

ثانياً: المنهج الخفي:

وفي مقابل المنهج الرسمي هناك المنهج الخفي أو الضمني أو المختبئ أو الموازي أو غير المكتوب أو غير الرسمي أو غير المدروس.

وأول ما كتب حول هذا المنهج ينسب إلى جوليس هنري الذي طوّر عام ١٩٦٦ مخططاً لتفاعل الثقة مع التربية في دراسته الأنثروبولوجية، ثم ظهرت كتابات فيليب جاكسون (Phillip Jackson) عام ١٩٦٨ عندما عُرف المنهج الخفي بأنه التحصيل المدرسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي الذي يعد التحصيل الأول، وبهذا أكد جاكسون العلاقة بين المنهجين الرسمي والخفي.

ويرى جاكسون أن المنهج الخفي يرتبط بعملية التعليم غير المقصود أو التعليم المصاحب، وأن تأثير هذا التعلم أكبر من تأثير المنهج الرسمي. ومن هنا على المدرسة أن تأخذ هذه النتيجة بعين الاعتبار، فتبني لنفسها منظومة خاصة من القيم، تعمل على إكسابها لطلابها، حتى تكون بالنسبة إليهم موطن اعتزاز وافتخار هؤلاء[1].

---

(١) Jackson, Phillip W. life in Classroom, New York: Holt Rinehart and Winston, ١٩٦٨, pp. ٣٣-٣p.

فالمنهج الخفي يضم كافة الخبرات والمعارف والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ أو يتعلمونها خارج المنهج المقرر تطوعياً، دون إشراف المعلم أو علمه في معظم الأحيان. مثل ميول المعلمين وأساليب تفاعلهم ومعاملاتهم اليومية مع بعضهم البعض ومع الإدارة المدرسية والمعارف والخبرات الإيجابية وغير الإيجابية التي يتناقلها التلاميذ عن بعضهم البعض بالملاحظة والتأثر بالشللية، أو بواسطة ما يسمى بالأنشطة المنهجية الإضافية، كالألعاب الرياضية المتنوعة والمسابقات التربوية والتمثيل والحفلات والرحلات الترفيهية / التربوية، أو التدخين وتناول الممنوعات والاعتداء على الغير والكذب والغش والتواكل والانتماء إلى مجموعات اجتماعية أو سياسية أو اقتصادية غير مستحبة[١].

وهذا ما يؤكده فيليب كيوسيك حينما وضّح مفهوم المنهج الخفي، وأشار إلى أن سلوك طلاب المرحلة الثانوية هو محصلة تفاعلاتهم مع معلميهم والإداريين في المدارس والتنظيمات المدرسية المختلفة لا سيما التنظيمات الطلابية[٢].

وتقول اليزابيث فالانس عن المنهج الخفي أنه موجود في كل شيء في المدرسة، فهو يشتمل على كل ما في المدرسة وعملياتها العديدة عدا تعليم الطلاب الأكاديمي[٣].

ويمكن تعريف المنهج الخفي بالقول أنه: هو كل ما يكتسبه ويمارسه المتعلم من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي طواعية ودون إشراف المعلم، من خلال التعلم بالقدوة والملاحظة من أقرانه ومعلميه ومجتمعه المحلي.

---

(١) محمد زياد حمدان، المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته، مرجع سابق، ص ٣٨.

(٢) Cusick, Phillip, Inside high school, New York: Holt, Rinehart and Winston, ١٩٧٣, p. ١٠٦.

(٣) Vallance, Elizabeth, Hiddin the Hidden Curriculum, Curriculum Theory Network ٤:١, ١٩٧٣, p. ٥٩١.

ومن خلال عرضنا السابق للمنهجيْن الرسمي والخفي يمكن استخلاص جملة من المبادئ التالية:

١- إن مجال تأثير المنهج الخفي في الطفل أوسع دائرة، في حين أن المنهج الرسمي أو النظامي هو أضيق دائرة منهجية للتأثير في الطفل أو المتعلم وبناءً على ذلك فإن أي منهج مدرسي كما قال بعض التربويين، مهما بلغ من الثراء والملاءمة، لا يؤثر في حياة الطفل، كما يفعل المنهج الخفي.

٢- إن للمنهج الخفي حسنات وسيئات. فمن حسناته أنه يسهل عمل الجهاز التربوي، ويساعد في إرساء النظام، وينمي من خلاله معظم المواقف والقيم السليمة التي ينادي بها المجتمع، ويسهم في تحقيق التربية الخلقية للمتعلمين عن طريق التأسي الصالح لمجتمع الرفاق أو الكبار، إذ تعد القدوة والملاحظة غير المقصودة من أهم طرق تعلم المنهج الخفي، ومن هنا تبرز أهمية دور المعلم كقدوة حسنة لطلابه في جميع جوانب شخصيته، وليس فقط في المادة التي يعلمها. ويؤكد ذلك ديفيد ويلر[١].

كما يلعب المنهج الخفي دوراً بارزاً ومهماً في ظروف الاحتلال، كما هو عليه الحال في فلسطين المحتلة، بعد محاولة السلطات الإسرائيلية مسخ المناهج العربية بهدف التأثير في توجيه الطلبة وقيمهم الدينية والوطنية، حيث يكون للمنهج الخفي أثره الفعال في التنشئة الاجتماعية للطلبة، وتمسكهم بعقيدتهم وقيمهم ووطنهم.

أما أبرز سيئات المنهج الخفي فتتمثّل في كونه يعمم مواقف وقيم الطبقة المتوسطة، ولا يأخذ بعين الاعتبار فئة الطلبة المحرومين، الذين لا يستطيعون منافسة زملائهم الأغنياء في الحصول على أزياء وملابس وأدوات معينة. كما أن المنهج الخفي قد يعيق دور المنهج الرسمي ويعمل على إفشال توجهاته إذا لم يحسن توجيهها وضبطه بقدر المستطاع.

---

(١) David Weller, The Hidden Curriculum and Moral Education, Journal of Research and Development in Education Vol. ١٧, No. ٣, Spring, ١٩٨٤ pp. ٨٤ – ٨٦.

٣- إن توجيه المنهج الخفي والحد من آثاره السلبية على الناشئة تشكل مهمة كأداء يصعب على المربين تحقيقها. فإن ضرورة التكامل بين المنهجين والتأكيد على الأنشطة الذاتية للطلبة والتربية الموازية وغير الرسمية أمر ضروري لا بد من التأكيد عليه. فالمنهج الفعال هو الذي يقوم على التكامل بين المنهج الخفي والمنهج الرسمي[١]، لأنه كلما كان التطابق بينهما أكثر، كلما زاد تكيف الطلاب مع المنهج والمدرسة، وكلما زادت فعالية تعلم الطلاب.

مكانة المنهج في النظام التربوي:

تتمثل مكانة المنهج في النظام التربوي بما يلي:

١- إن المنهج يشكل بمكوناته وعناصره (الأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة والتقويم) نظاماً متكاملاً أسميناه نظام المنهج، وأن هذا النظام هو أهم الأنظمة الأخرى التي يتشكل منها النظام التربوي العام. فالمنهج كنظام هو المرآة التي تعكس فلسفة النظام التربوي، وتطلعاته في ترجمة فلسفة المجتمع وحاجاته وطموحاته من خلال تربية أبنائه التربية التي يهدف إليها.

كما أن المنهج في النظام التربوي، فإن صلح المنهج على مستوى التخطيط وعلى مستوى التنفيذ كان النظام التربوي موفقاً ناجحاً في أداء دوره في المحافظة على تراث الأمة وثقافتها، ومسايرة كل ما يستجد من تقدم علمي ومعرفي معاصر، والعكس صحيح تماماً.

٢- إن المنهج هو الوسيلة المقننة للتربية المدرسية حتى تقوم بدورها في توجيه وتطوير عمليات التعليم والتعلم، لتحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والحركية المهارية لدى الناشئة.

---

(١) هناك فرق بين المنهج الملائم وبين المنهج الفعال: فالملاءمة تتعلق بمدى ارتباط المنهج بأهدافه وبحاجات الأفراد والمجتمع، بينما الفعالية تتعلق بالمعلمين والطرائق والمواد والوسائل المرتبطة بتنفيذ المنهج.

فالمنهج إذا ما أحسن صياغة وتخطيطاً وتنفيذاً يعد صمام الأمان ضد سلبيات العوامل غير المدرسية وتأثيراتها في المتعلمين، مثل سلبيات المنهج الخفي، والغزو الفكري والثقافي بأساليبه المتعددة.

٣- إن المنهج عامل أساسي في إحداث التربية المدرسية، والتربية المدرسية هي كينونة عملية يصنع من خلالها التلميذ أو يصنعه الآخرون بواسطتها.

وبدون المنهج يصبح مستحيلاً لهذه التربية أن تحدث أو تتكوّن أو تتحقق. ويبيّن من الشكل رقم (٤) كيف يمثل المنهج عاملاً أساسياً في إحداث التربية المدرسية، باعتباره الوسط التربوي الذي تتفاعل فيه عوامل التربية المدرسية الأخرى المعلم والتلاميذ والبيئة المدرسية الصفية[1].

(١) د. محمد زياد حمدان، المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته، مرجع سابق، ص ٣٤.

الفصل الثاني

الأسس العامة للمناهج

الأساس الاجتماعي والثقافي للمنهج:

حتى تكون صورة الأساس الاجتماعي والثقافي للمنهج واضحة، ينبغي تجديد المقصود بكلّ من الثقافة والمجتمع وعلاقتهما بالمنهج. فماذا نقصد بكلّ من الثقافة والمجتمع؟

مفهوم الثقافة ومفهوم المجتمع:

من الصعب تحديد مفهوم الثقافة لأسباب لا مجال لذكرها، ونتيجة لذلك اختلف المفكرون في تعريف الثقافة، حتى أنّ كرويبر وكلاكهون قاما بتحليل أكثر من (١٦٠) تعريفاً للثقافة ذكرها علماء من ذوي التخصصات المختلفة، كالاجتماع والتربية وعلم النفس والأنثروبولوجيا. فبعضهم يطلق الثقافة على الجانب الفكري من الحياة، وبعضهم الآخر يطلقها على الجانب المادي منها.

ويرى علماء الاجتماع أن الثقافة ذات مفهوم شامل، ويعرفون الثقافة بأنها جميع أساليب ومظاهر الحياة الاجتماعية السائدة في المجتمع سواءً في المجال الفكري أو في المجال المادي.

فالثقافة أو التراث الثقافي هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية. وهي تشمل مجموعة الأفكار والقيم والمعتقدات والتقاليد والعادات والأخلاق والنظم والمهارات وطرق التفكير وأساليب الحياة، والعرف، والفن والنحت والتصوير والرقص الشعبي والأدب والرواية والأساطير ووسائل الاتصال والانتقال وكل ما توارثه الإنسان وأضافه إلى تراثه نتيجة عيشه في مجتمع معين[1].

---

(١) د. صالح ذياب هندي وآخرون، أسس التربية، ص ٩١.

ومن هذا التعريف الجامع للثقافة، نجد أن الثقافة وليدة المجتمع، وهي تختلف من مجتمع لآخر، وهي في نفس الوقت الأداة التي عن طريقها يحاول كل مجتمع أن يحافظ على كيانه، ويضمن لنفسه الاستقرار والتقدم والرقي، إضافة إلى كونها المرآة التي تعكس طبيعة الشعب وواقعه.. ولهذا ينظر البعض إلى الثقافة كسلوك متعلم مشترك بين أفراد الشعب، فهي أفكار وتصرفات ومشاعر لدى شعب معين أما المجتمع فهو شعب يعيش في مكان معين له أهداف معينة يتعاون أفراده بشكل متضامن لتحقيقها. والثقافة هي طريقة حياة هذا المجتمع، أما المنهج هو الأداة التي تترجم واقع المجتمع وثقافته، بهدف المحافظة على تراثه الاجتماعي، من خلال تربية أبنائه تربية تعمل على تحقيق طموحاته وأهدافه بالشكل الذي يضمن بقاءه واستمراره وتميزه عن غيره من المجتمعات.

عناصر الثقافة:

لقد قسم رالف لنتون الثقافة إلى ثلاثة عناصر هي[1]:

١- **العموميات:** وهي ذلك الجزء من الثقافة، التي يشترك فيها معظم أبناء المجتمع. والعموميات هي أساس الثقافة وتشمل اللغة والملبس والمأكل وأساليب التحية والتقاليد والمعتقدات والقيم. **وتتمثل فائدة العموميات في أنها:**

- توحد النمط الثقافي في المجتمع.
- تعمل على تقارب طرق تفكير أفراد المجتمع واتجاهاتهم في الحياة.
- تؤدي إلى التماسك الاجتماعي الضروري لبقاء المجتمع واستمراره.

ونظراً لفائدة عموميات الثقافة اهتمت المدارس بها، وحرصت الدول على نشرها بين جميع أفراد المجتمع على قدم المساواة في مرحلة دراسية بشكل إلزامي ومجاني وهي مرحلة التعليم الأساسي التي تعد قاعدة التعليم العام. وعليه فمن واجب المنهج المدرسي أن يهتم بالعموميات الثقافية، ويحرص على تزويد الأفراد بها؛ لضمان وحدة المجتمع وتماسكه والمحافظة على ثقافته.

٢- **الخصوصيات:** وهي الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة والخصوصيات الثقافية تشمل طرق التفكير والعمل التي تتصل بالجماعات المهنية

(١) د. صالح الهندي ورفيقه، دراسات في المناهج والأساليب العامة، مرجع سابق، ص ٥١.

والحرفية أو الطبقات الاجتماعية، وهي تعتمد على اكتساب مهارات خاصة يدوية أو معرفية.

وتقسم الخصوصيات الثقافية إلى نوعين:

أ- **الخصوصيات المهنية:** وتتمثل في المهارات وألوان المعرفة الفنية التي تتطلبها المهن المختلفة. فجماعة المعلمين لهم أهدافهم واهتماماتهم الخاصة، ولهم لغتهم الخاصة، وطرق تفكيرهم التي تتفق مع اتجاهاتهم العملية. وكذلك الحال بالنسبة للأطباء والمهندسين والمحامين والقضاة وغيرهم.

ب- **الخصوصيات الطبقية:** وهي خصوصيات تنفرد بها جماعات من الأفراد تشغل مراكز أو أوضاعاً اجتماعية معينة تسمى بالطبقات. فلكل طبقة تفكيرها ونظرتها الخاصة إلى الأشياء، وأساليب تعبير خاصة بها كالطبقة التي تسمى بالأرستقراطية، والتي يتميز أفرادها بآراء ومعتقدات خاصة بهم.

٣- **البدائل:** هي بعض الأنماط الثقافية التي لا تنتمي للعموميات أو للخصوصيات، ولا يشترك فيها إلا عدد قليل نسبياً من أفراد المجتمع. وهي لا تقتصر على جماعة معينة أو طبقة خاصة. والبدائل الثقافية تمثل طرقاً في التفكير والعمل لا تتفق والأفكار والأعمال التي يقوم بها عامة الناس. وهذه الأنماط متغيرة ومتجددة، وهي في تغيرها تقدم إضافات جديدة للثقافة كاتباع طريقة جديدة في صناعة من الصناعات أو في إعداد الطعام، أو في علاج مرض من الأمراض، أو في تربية الأفراد.

وتنشأ البدائل نتيجة اختراع ما أو احتكاك مع ثقافة أخرى، ولا يقبل بها في أول الأمر إلا عدد قليل من الناس، وتظل في فترة تجربة، حتى إذا نالت قبولاً عاماً أصبحت من العموميات، أما إذا اقتصر استخدامها على طبقة معينة فإنها تصبح من الخصوصيات. وتشكل البدائل أو المتغيرات كما يسميها البعض العنصر النامي من الثقافة، وهي دليل حيوية الثقافة، فكلما كانت الثقافة مرنة ونامية كلما كانت أقدر على امتصاص البدائل دون حدوث اضطراب فيها، وكثرة البدائل في المجتمع دليل على تقدمه وتطوره، وقلتها فيه دليل على جموده وتخلفه.

المنهج وخصائص الثقافة[1]:

يحدد ميردوك وهو أحد علماء الاجتماع خصائص الثقافة بسبع، وهذه الخصائص متداخلة وليست منفصلة **وتتمثل فيما يلي:**

١- **إنسانية:** أي أنها خاصة بالإنسان، فهو المخلوق الوحيد القادر على بناء ثقافة خاصة به. ومن واجب المنهج أن يهتم بتنمية الخصائص والصفات التي يتميز بها الإنسان كمخلوق مدرك وصاحب إرادة، ويتم ذلك بمساعدة التلاميذ على التفكير السليم، وعلى تنمية قدراتهم واستعداداتهم الخاصة.

٢- **مكتسبة:** أي أن الثقافة سلوك يتعلمه الأفراد وينقلونه من جيل إلى جيل، فالإنسان لا يبدأ ثقافته من العدم، وإنما يبنيها من النقطة التي انتهت إليها الأجيال السابقة. إن قدرة الإنسان على التفكير والإبداع هي التي جعلته قادراً على بناء الثقافة وتعديلها، فمن واجب المنهج أن يحافظ على ثقافة الإنسان باختيار المواد الثقافية المناسبة، وأن يهيء للتلاميذ الظروف الملائمة لاكتسابها.

٣- **قابلة للانتقال:** الإنسان وحده هو القادر على نقل ما تعلّمه إلى الأجيال المعاصرة واللاحقة، سواءً في مجتمعه أو في غيره من المجتمعات، والانتقال الثقافي يساعد الإنسان على فهم أفكار السابقين بحيث لا يضطر إلى البدء من جديد، وفي هذا توفير لجهود الإنسانية، ودفع بها نحو التقدم، ومن واجب المنهج أن يساعد على نقل الثقافة من الأجيال السابقة إلى الأجيال اللاحقة باختيار المناسب من التراث الثقافي.

٤- **اجتماعية:** تمتاز الثقافة بأنها عادات اجتماعية مشتركة بين أفراد جماعة معينة أو مجتمع معين، وهي بذلك تضمن نوعاً من التوافق والوحدة بين الأفراد. فأفراد جماعة معينة يشتركون في توقعات واحدة، فنحن نتوقع من جماعة من الناس أن يسلكوا سلوكاً معيناً في حفلات الزفاف يختلف عما يسلكونه في المآتم. ومن واجب

---

(١) د. صالح الهندي ورفيقه، دراسات في المناهج والأساليب العامة، مرجع سابق، ص ٥٣ وما بعدها.

المنهج أن يعزز المفاهيم الثقافية، ويبرز العادات الاجتماعية السليمة التي تشكل المعايير الاجتماعية لسلوك الأفراد والجماعات.

٥- **مشبعة لحاجات الإنسان:** فالثقافة تشبع حاجات الفرد البيولوجية والنفسية، وقصور الثقافة عن إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى انحلالها والقضاء عليها. ومن واجب المنهج أن يلبي هذه الحاجات ويعمل على إشباعها.

٦- **متطورة ومتغيرة:** تمتاز الثقافة بأنها في نمو مستمر وتغير دائم، سواءً في عمومياتها أو في خصوصياتها نتيجة للبدائل التي تدخلها، لا سيما إذا أثبتت هذه البدائل قدرتها على إشباع حاجات الأفراد. ويمكننا أن نلحظ هذا التغير في الثقافة بمقارنة الحياة في مجتمع زراعي بأخرى في مجتمع صناعي. وعلى المنهج أن يتطور ويتغير باستمرار ليساير تطور الثقافة ويلبي حاجاتها.

٧- **متكاملة:** ونعني وجود قدر من التكامل والانسجام بين عناصر الثقافة المختلفة، بحيث إذا انعدم هذا التكامل سبب اضطراباً للفرد وفقد المجتمع تماسكه. ومن واجب المنهج أن يكون متكاملاً في محتواه وعناصره؛ حتى يحقق تكامل الثقافة.

وظائف المدرسة كمؤسسة اجتماعية وعلاقتها بالمنهج:

لما كانت المدرسة هي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي وجدت أصلاً لخدمة هذا المجتمع وتربية أبنائه وتنشئتهم تنشئة سليمة، فإن توقع المجتمع وتصوره لوظيفة المدرسة يحدد إلى حد كبير نوع المنهج الدراسي الذي يجب تنفيذه فيها، ولقد تعددت الآراء واختلفت حول وظائف المدرسة، ولكن مهما اختلفت هذه الآراء إلا أن هناك اتفاق عام على أهمية المدرسة، حيث أن المجتمع يتوقع الكثير منها. فهو يرى أن التربية في المدارس تساعد على تحسين الواقع الاقتصادي للمجتمع، وتحسين المستوى الصحي للفرد، وبالتالي فإنها تعمل على تقدم المجتمع. وهناك اتفاق أيضاً على أن المدرسة التي أوجدها المجتمع لا بد أن تعمل على نقل المعرفة والاتجاهات والقيم والأساليب الفنية إلى أبنائه، كما أنهم يتفقون إلى حد كبير على أن المدرسة هي التي تتخصص في نقل الثقافة إلى النشء، وبالتالي فهي مسؤولة عن المحافظة على الثقافة واستمرارها.

ولكنهم يختلفون في النظرة إلى هذه الوظيفة. ففريق منهم يرى أنه يجب التحديد الدقيق لكل ما تعلمه المدارس، بينما يرى الفريق الآخر أن وظيفتها يجب أن تعمل على تنمية الفرد المستقل استقلالاً تاماً، ومن الملاحظ أنهم جميعاً متفقون على أن المدرسة هي ناقلة الثقافة إلى الأبناء إلا أنهم يختلفون فيما ينبغي نقله، وطريقة هذا النقل، فيرى البعض أن وظيفة المدرسة هي العمل على التغيير، بينما يرى البعض الآخر أن وظيفتها المحافظة على ما هو موجود، وعند الحديث عن وظيفة المدرسة، **فإننا نجد ثلاثة آراء هي:**

١) **الرأي الأول** ويرى أصحابه أن المدرسة تعدّ وسيلة للمحافظة على التراث الثقافي ونقله[1] وأنّ الاستمرار الثقافي لا يصبح ممكناً إلا إذا حافظت التربية على هذا التراث، وذلك بنقله من جيل إلى جيل، لتكوين خلفية ثقافية عامة بين جميع أفراد المجتمع الواحد، وهم يرون أن التراث الثقافي أساسي في التربية والتعليم، لأنه يستخدم الماضي لتوضيح ما هو هام في الحاضر. ووظيفة المدرسة هي نقل الأفكار الأساسية عن الإنسان والمجتمع إلى النشء. وهذا النقل لا يكون مطلقاً، فهي تقبل التجديد في إطار الالتزام بتراث المجتمع. ولذا فإنهم يهتمون بتعلم الأساسيات الثقافية، ويهتمون بجوهر الأمور، وما يتعلق بالنواحي العقلانية وتنميتها، وفهم الحقائق الأبدية، وتنمية العقل الذي يمكنهم من فهم العالم الذي يعيشون فيه، وبناءً عليه فهم يرون أن الأولوية في المنهج يجب أن تكون للمواد الدراسية التي تغلب عليها النواحي العقلية. وهم يصرون على أن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي نقل التراث الثقافي للأبناء، ويؤكدون على فهم المبادئ والقدرة على معالجة الأفكار المعقدة وتطبيقها والاستخدام الواسع العريض للمعرفة الدقيقة، والقدرة على الاتصال الفعال. وهذا يكون ممكناً بتركيز الجهد التربوي على المواد والمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب في بداية الالتحاق بالمدرس، وعلى المنطق والتاريخ والفلسفة والرياضيات والعلوم وغيرها فيما بعد؛ مما يؤدي إلى وجود

---

(١) د. يحيى هندام ورفيقه، المناهج، أسسها، تخطيطها، تنظيمها، مرجع سابق، ص ٧٢.

تنظيم هرمي للمواد الدراسية، يقوم على أساس قدرة المواد الدراسية على تنمية العقل، ويرون وجوب نبذ بعض الوظائف الحالية للمدارس كتعليم الديموقراطية، والمبادئ الخلقية، ومعالجة المشكلات الاجتماعية، والاهتمام بالطفل ككل، والإعداد للمهنة، على أساس أن هذه الأمور من وظائف المؤسسات الصناعية، أو من عمل الأسرة ودور العبادة، وليس من عمل المدرسة.

لقد وجه العديد من الانتقادات لهذه الوظيفة، حيث أن نمو المعرفة السريع نتج عنه أن ما كان يعتبره الإنسان في الماضي حقائق لم يعد كذلك، وأن هذه الحقائق الماضية ليست قابلة دائماً للتطبيق حسب واقع المجتمع الجديد، ولا تتناسب مع حاجاته، كما أن إمكانية التنمية العقلية على نحو فعال بمعزل عن البيئة الثقافية تتعارض مع العلاقة الوثيقة بين نمو الفرد وبيئته الثقافية، كما أن الدراسات الحديثة للذكاء بينت أنه لا يمكن فصله عن الجوانب الأخرى من الشخصية، ويرى أصحاب هذا الرأي أن المواد الدراسية التي تقوم المدرسة بتدريسها في المستويات المختلفة قد تطورت تطوراً كبيراً، وتداخلت تداخلاً يناقض هذه النظرة.

٢) **الرأي الثاني**، ويرى أصحابه أن التربية في المدرسة أداة للتغيير الاجتماعي[(١)].

فهم يرون أن التربية عملية اجتماعية، وهي أقوى أداة لإعادة البناء الاجتماعي، وأن المدرسة ليست مؤسسة اجتماعية وظيفتها المحافظة على الأشياء كما هي ونقلها من جيل إلى جيل، وإنما لها وظيفة خلاقة عليها أن تقوم بها، من أجل تشكيل الناشئة وتشكيل الثقافة من خلالهم. فهم يرون أن المجتمع التقدمي ملتزم بالتغيير، ودور التربية في هذا المجتمع هو غرس العادات التي تمكن الأفراد من السيطرة على بيئاتهم وليس الخضوع لها. وهو يحاول أن يشكل خبرة النشء، بحيث يتيح لهم اكتساب عادات أفضل بدلاً من استمرار العادات الحالية.

إن هذه النظرة تملي أولويات بالنسبة للمنهج، فديوي مثلاً يرى أنه يجب تحديد الأساسيات من وجهة النظر الاجتماعية أولاص على أن تتبعها التحسينات بعد

---

(١) د. يحيى هندام ورفيقه، المناهج، أسسها، تخطيطها، تنظيمها، مرجع سابق، ص ٧٦.

ذلك، وبرغم إصراره على تطوير المنهج القادر على تنمية الذكاء والتفكير العلمي باعتبارهما هدفان أولان للمنهج، فإنه أكد على ضرورة تدريس المواد المهنية ليس لمجرد اكتساب المهارات النفعية، وإنما لفهم الحياة في المجتمع الصناعي أيضاً.

لقد اتخذت الوظيفة الاجتماعية للمدرسة معانٍ عديدة مختلفة تراوحت بين التأكيد على تغيير المجتمع من خلال تغيير الأفراد إلى التأكيد على إعادة بناء النظام الاجتماعي على أساس من التخطيط؛ مما ترتب عليه اعتبار أن مسؤولية المدرسة هي مواجهة الحاجات الاجتماعية؛ مما أثر على المنهج المدرسي، حيث أصبح يرى أن من وظيفة المدرسة التأكيد على حل المشكلات في العلوم الاجتماعية، ووضع مقررات تدور كلها حول المشكلات، كما بعض المربين يرون أن الوظيفة الاجتماعية للمدرسة هي العمل على التغيير الاجتماعي.

مما تقدم يمكننا أن نستخلص بعض الأفكار الأساسية عن الوظائف الاجتماعية للمدرسة منها:

١- أن المواد التي يتألف منها المنهج المدرسي ينبغي أن تستقى من حياة المجتمع الذي تخدمه المدرسة.

٢- وجوب العناية بالتدريب العقلي لفهم القوى المؤثرة في الثقافة والقيم الأساسية فيها. فالتماسك الاجتماعي يعتمد على المشاركة في قيم واهتمامات مشتركة أكثر من اعتماده على نقل معارف مشتركة.

٣- ينبغي على التربية أن تصوغ أهدافها وتضع برامجها بناءً على الظروف المتغيرة للمجتمع والثقافة، وخاصة في ظل ظروف التغير السريع المترتب على تقدم العلوم والتكنولوجيا، وبدون مراعاة هذه الظروف المتغيرة تصبح التربية عديمة الفائدة؛ لأنها لا تستطيع إعداد الأفراد لمواجهة المشكلات الحياتية المختلفة التي تواجههم في مجتمع متغير.

٤- وجوب اتخاذ قرارات تتصل بانتقاء القيم واختيارها ومحاولة نقلها، والفرق بين مدرسة وأخرى يكمن في أسس هذا الاختيار.

٥- إن من واجب التربية ومن مسؤولية المربين أن يحللوا الاتجاهات الاجتماعية، وينتهوا إلى المشكلات التي يواجهها المجتمع، وأن يحددوا القيم والأهداف التي ينبغي أن نعمل على إيجادها، وإعادة تشكيل التراث الثقافي في ضوء الظروف والمشكلات المعاصرة مع مراعاة عدم المساس بقيم المجتمع ومعتقداته.

٣) الرأي الثالث وينظر أصحابه إلى المدرسة كأداة وظيفتها تنمية الفرد:

ووفقاً لهذه النظرة "ينبغي على المدرسة أن تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات والقدرات اللازمة لتحقيق الذات، وينبغي أن تعمل كقوة متكاملة في تشكيل المعتقدات والاتجاهات، بحيث تتواءم مع متطلبات الحياة وثقافة المجتمع وحضارته، وأن تعمل على إذابة الفوارق بين الطبقات؛ وكقوة محافظة على المثل العليا والقيم الأساسية للمجتمع، وتساعد الأفراد على تمثلها وعلى اكتساب ما يتلاءم مع ما يحدث فيها من تطور"[(١)].

مما تقدم يتبين لنا أن الحركة التقدمية في التربية تفرعت إلى فرعين أكد أحدهما على الجانب الاجتماعي في تربية النشء، وأكد الآخر على تنمية الفرد والارتقاء به.

إن ما يظهر من تعارض بين الاتجاهين هو تعارض ظاهري غير حقيقي؛ لأن تنمية الفرد بقواه وقدراته المختلفة لا تحدث بمعزل عن فهم المجتمع وتحليله والتعرف على ثقافته، إلا أن كلا الاتجاهين له تأثيره على المنهج. فكل منهما يحدد الحاجات التي ينبغي أن يخدمها المنهج، ويزود المربي بما يُفَضّل التركيز عليه عند وضع المنهج. وكذلك فإذا نظر إلى وظيفة المدرسة على أنها المحافظة على التراث ونقله فإن ذلك يكون له أثره على المنهج المدرسي؛ لأن جهود واضعي المناهج تنصب في هذه الحالة على إيجاد منهج موحد، وتأخذ الجهود الرامية إلى تنمية التفكير شكلاً مختلفاً، ويتوقف ذلك على النظرة إلى الوظيفة الأساسية للتعليم كتنمية التفكير الابتكاري، وحل المشكلات، كما هي الحال في النظرة التقدمية للتربية، أم متابعة الصور العقلانية للتفكير السائد في التراث الاجتماعي. وهذه الفروق في وجهات النظر تحدد ما يعتبر أساسياً في التعليم، وما يعتبر ثانوياً فيه، وبالتالي فإن

---

(١) د. يحيى هندام ورفيقه: المناهج، مرجع سابق، ص ٨٠.

المنهج المدرسي يتأثر باختلاف هذه النظرات اختلافاً واضحاً، ويؤثر كل ذلك في المناهج من حيث بنائها وتنظيمها وتنفيذها.

حاجات المجتمع وقيمه وطموحاته كمصدر لأهداف المنهج:

ليس هناك من ينكر أن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الفرد لتلبية حاجات المجتمع، والمحافظة على قيمه ومبادئه الأساسية، والتجاوب مع طموحاته وتطلعاته؛ فالمجتمع في سعيه لتربية أبنائه يسعى إلى تزويدهم بمعارف ومفاهيم وقيم واتجاهات ومهارات وأساليب تفكير تجعلهم قادرين على القيام بمسؤولية أدوارهم التي يمارسونها في مجتمعهم، وهذا يعني أن المجتمع في سعيه إلى تربيتهم يرمي إلى تحقيق أهداف معينة، ووسيلته في ذلك هي المدرسة بكافة تجهيزاتها وإمكاناتها المادية منها والبشرية. ومن هنا أصبح المنهج المدرسي هو أداة المدرسة في هذا الشأن، ولذا فإن واضعي المناهج والعاملين على تطويرها وتحسينها لا بد لهم أن يكونوا على دراية كافية بما يرجوه المجتمع من وراء تربية أبنائه، ومن الضرورة بمكان أن يعكس المنهج من حيث الشكل والمضمون ومن حيث التخطيط والتنفيذ اتجاهات المجتمع وأهدافه من تربية الأبناء. وعليه فليس مقبولاً أن ينقل مجتمع ما منهج مجتمع آخر، إذ أن كل منهج دراسي يعكس رؤية المجتمع للصورة المستقبلية لأبنائه. فلا يجوز مثلاً نقل مناهج الدول المتقدمة بحجة أنها مناهج متطورة وتقديمها إلى أبناء مجتمع من المجتمعات إذ يترتب على هذا النقل أخطار على بنية المجتمع وفلسفته وأهدافه وإذا كان المجتمع يسعى إلى تربية أبنائه بحيث يكتسبون مهارات معينة كالقدرة على جمع المادة والمناقشة وإبداء الرأي واحترام الرأي الآخر، فإن هذا الأمر يعد مقبولاً على أن يختار المضمون المناسب والذي لا يتعارض مع تقاليد المجتمع وقيمه.

وعليه فإن تحديد حاجات المجتمع وقيمه وطموحاته يجب أن يحظى بالاهتمام الكافي في عمليات بناء المناهج وتطويرها. وفي ضوء ذلك يتم تحديد أهداف المنهج، واختيار محتواه، وتنظيم هذا المحتوى وتنفيذه بطريقة تعمل على مساعدة الفرد المتعلم على تلبية هذه الحاجات والقيم والطموحات.

ومن حق المجتمع في هذا المجال أن يشارك في تقويم عمل المدرسة وأدائها، وفي مدى تلبية أهداف المنهج الدراسي لأهداف وتطلعات المجتمع.

المدرسة كوسيلة للتنشئة الاجتماعية:

ينظر عادة إلى المدرسة على أنها المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية. إذ عن طريقها يتم تنفيذ المناهج الدراسية بما تتضمنه من أهداف يرجى بلوغها، وتعمل على تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية، فهي تقوم في هذا المجال بتبسيط التراث الثقافي، وخبرات الكبار، وتقديمها بطريقة تتفق مع قدرات التلاميذ، وتعمل على تنقية هذا التراث من الشوائب غير الملائمة، لتنشئة التلميذ التنشئة السليمة، كما أنها تعمل على توفير بيئة اجتماعية تساعد في بناء شخصية التلميذ بناءً يمكنه من التفاعل والتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه، وتهيئ له من الرعاية النفسية ما يساعده على حل مشكلاته، والارتقاء به من شخص يعتمد على غيره إلى راشد مستقل، كما تقوم بتدريبه على بلوغ أهدافه بطريقة ملائمة تتفق والمعايير الاجتماعية، وتتعاون في التنشئة الاجتماعية مع المؤسسات الأخرى، كالأسرة، والنوادي، والجمعيات ودور الإذاعة والتلفزيون، ووسائل الإعلام المختلفة، وتنسق الجهود معها، بحيث لا يكون هناك تعارض فيما تقدم هي للتلميذ وما تقدمه هذه المؤسسات.

وتتبع المدرسة أساليب عدة في تنشئة الفرد التنشئة الاجتماعية السليمة، فتقوم بدعم القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع، وتوجيه النشاط المدرسي بحيث يؤدي إلى تعلّم أساليب السلوك الاجتماعية المرغوبة، وإلى تعلم المعايير والأدوار الاجتماعية، وتلجأ إلى أسلوب الثواب والعقاب، وممارسة السلطة المدرسية من أجل بلوغ أهداف هذه التنشئة، وتقدم نماذج للسلوك الاجتماعي السوي. وهي إذ تقوم بكل ذلك تقوم به مستندة إلى مناهج معينة، بما تشتمل عليه من أهداف وخبرات وأنشطة وأساليب ووسائل تعليمية، تعمل على بناء شخصية الفرد المتكاملة جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً.

إن دور المدرسة كمؤسسة تعمل على تنشئة الفرد التنشئة الاجتماعية السليمة تتأثر بمؤثرات مختلفة منها: التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ وصاحب السلطة وصانع القرار في المدرسة، والمتمثل في إدارة المدرسة.

فالنمط الإداري المتبع له أثره البالغ في عملية التنشئة، فهل هذا النمط هو نمط استبدادي دكتاتوري يعيق عملية التنشئة، أم أنه نمط سائب يؤثر سلباً على هذه التنشئة، أم أنه نمط ديموقراطي مسؤول تتاح عن طريقه حرية التعبير عن الرأي، والأخذ والعطاء، واحترام شخصية التلميذ، والانضباط الذاتي، وغير ذلك من الممارسات التي تعمل على تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية سليمة منشودة.

وكذلك فإن العلاقات الاجتماعية السائدة في المدرسة تؤثر على عملية التنشئة، سواءً أكانت هذه العلاقات بين التلاميذ أنفسهم، أم بين المدرسين أم بين التلاميذ والمدرسين، أم بين الإدارة والمدرسين والتلاميذ، أم بين المدرسة والمجتمع الخارجي. فكلما كانت هذه العلاقات تسودها المحبة والوئام والانسجام بين أطرافها كلما نجحت المدرسة في تنشئة التلاميذ تنشئة سليمة.

كما أن العلاقة بين الأسرة والمدرسة لها أثرها الفعال والإيجابي في إنجاح عملية التنشئة الاجتماعية عند التلاميذ، وعليه فلا بد من إيجاد نوع من التعاون والتنسيق بين هاتين المؤسستين اللتين تلعبان الدور الأساسي والفعال في عملية التنشئة الاجتماعية، ويتأتّى ذلك من خلال تكوين مجالس الآباء والمعلمين، وانفتاح المدرسة على الأسرة، وتبادل الزيارات بينهما، وتكوين المجالس الاستشارية، وتنظيم الأيام المفتوحة المتمثلة في تخصيص أيام في السنة يتابع الآباء فيها تقدم أبنائهم، بالإضافة إلى إعداد برامج تثقيفية للآباء والأمهات.

الشخصية الثقافية وعلاقتها بالتربية:

يرى علماء الأنثروبولوجي أن الشخصية تتألف من عناصر فريدة "خاصة بالفرد نفسه"، وعناصر معيارية اجتماعية، فكل إنسان يشبه جميع الناس في نواح معينة، ويشبه بعضهم في نواحٍ أخرى، وينفرد بخصائص معينة، بمعنى أنه لا يشبه أحداً في هذه الخصائص[1].

فهو يشبه جميع الناس في النواحي البيولوجية ووجوب توافقه مع أفراد مجتمعه والتعامل معهم، ويشبه بعض الناس من حيث انتمائه إلى ثقافة فرعية معينة، أو قيامه بنفس العمل. وهو لا يشبه أي شخص آخر في طرق إدراكه وشعوره وحاجاته وسلوكه. ويرى علماء الأنثروبولوجي أيضاً أن التعلم الاجتماعي هو عملية أساسية في تشكيل الشخصية المقبولة من المجتمع، والعناصر المتعلمة في الشخصية متنوعة وعديدة تتراوح بين عناصر فردية خاصة بالشخص وعناصر يشترك بها اشتراكاً عاماً مع الآخرين، ودور التربية يتمثل في الاهتمام بهذين الجانبين، بحيث لا يطغى جانب منهما على الآخر. بمعنى أنه يجب الاهتمام بالنواحي الفردية الشخصية والجوانب الاجتماعية المشتركة عند بناء المناهج وتنفيذها في المؤسسة التربوية. فبالإضافة إلى التعرف الدقيق على طبيعة التلميذ وإمكاناته في النواحي المعرفية والجسمية والنفسية، يجب التعرف على الظروف والبيئة التي يعيش فيها، والأطر الثقافية التي عايشها وتربى فيها؛ لأن كل هذه النواحي تؤثر في بناء شخصية التلميذ؛ مما يفرض اعتبارات كثيرة على عملية بناء المناهج الدراسية التي وإن كان لها وظيفة اجتماعية، إلا أنه يجب ألا ينظر إليها بمعزل عن الفرد الذي هو وحدة المجتمع، أي الوحدة التي يقوم عليها المجتمع، ولذلك فإن دور المجتمع هو تحديد نوعية الفرد الذي يجب تربيته. وهنا تأتي مسؤولية التربويين، فيقررون كيف تكون عملية التربية، وتكون نقطة البداية عندهم من هو هذا الفرد، وما إمكاناته وظروفه وخبراته السابقة، وما مفاهيمه واتجاهاته وعاداته وأنماط تفكيره[2] أي ما مكونات شخصيته الثقافية، ومن هم التلاميذ الذين

---

(١) د. يحيى هندام ورفيقه: المناهج، أسسها، تخطيطها، تقويمها، مرجع سابق، ١٩٨١.

(٢) د. أحمد اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، ص ٩٢.

يحضرون إلى المدرسة من ظروف بيئية متباينة وأخرى متشابهة، فتعمل المدرسة على تشكيل شخصية التلاميذ من خلال تحريرهم من الارتباط الانفعالي الأولي بالأسرة، والعمل على تنشئتهم التنشئة الاجتماعية السليمة، ومساعدتهم على تمثل مستوى من القيم الاجتماعية والمعايير أعلى من المستوى الذي يستطيعون تعلمه في الأسرة؛ مما يساعد على إيجاد قدر مشترك من الثقافة بين أفراد المجتمع يعمل على تماسكه وخلق لغة مشتركة من التفاهم والتعاون بين هؤلاء الأفراد وذلك من خلال تضمين المناهج والمواقف والخبرات المناسبة لإكساب الفرد الأفكار والعادات والتقاليد وأنماط السلوك التي تكفل له الأساليب المقبولة اجتماعياً لإشباع حاجاته البيولوجية والاجتماعية والنفسية.

التغير الثقافي والتربية:

من الواضح أننا نعيش في زمن يشهد تغييراً في كل شيء فثقافة أي مجتمع هي ثقافة متغيرة باستمرار، وتعود أسباب هذا التغير الثقافي إلى:

١- تفاعل العناصر الثقافية المادية وغير المادية. إذ من الملاحظ أن هذا التفاعل مستمر بين هذه العناصر يتمثل في علاقات تأثير وتأثر متبادل. فاكتشاف التلفزيون مثلاً واستخدامه في أغراض شتى أدى إلى سرعة نقل المعرفة والثقافة من مجتمع إلى مجتمع آخر. "فكل عنصر من عناصر الثقافة لا يعمل مستقلاً عن العناصر الأخرى، بل إن هذه العناصر في تفاعل مستمر، يؤدي إلى تعديل أو تغيير أو تطوير في الثقافة"[1].

٢- البيئة الجغرافية مثل تفجر المياه وانحسارها عن مناطق معينة، واكتشاف حقول البترول، ومصادر المعادن وغيرها، وكذلك ما نشاهده الآن من تأثر طبقة الأوزون المحيطة بغلاف الكرة الأرضية، نتيجة للبحوث الفضائية؛ مما دفع العلماء إلى دراسة ذلك، والقيام بعقد المؤتمرات والندوات لدراسة أثر هذا على حياة الإنسان على وجه هذه الأرض.

---

(١) د. حلمي أحمد الوكيل ورفيقه، أسس بناء المناهج وتنظيمها، مرجع سابق، ص ١٢٢.

٣- النمو التكنولوجي والتغيرات الصناعية التي أدخلها الإنسان بعلمه وجهده وتفكيره كالصناعات المختلفة، والاختراعات العلمية المتنوعة وتأثيراتها المختلفة على قطاعات شتى كالطب والمواصلات والإنتاج وغيرها.

٤- نتاج الفكر الإنساني من العناصر اللامادية كالفلسفات والاتجاهات الفكرية المختلفة، والإسهامات الحديثة في المجالات المعرفية الأخرى كالفنون والآداب والعلوم والاقتصاد وغيرها.

٥- الأحداث التاريخية.

ومن الجدير بالذكر أن عناصر الثقافة المادية تتغير بمعدل أسرع من العناصر غير المادية، مما ينتج عنه تخلف بعض العناصر وهو ما يعرف عادة بظاهرة التخلف الثقافي الذي ينتج عنه ظهور حالات من التوتر والأزمات وعدم تكيف الأفراد.

ولكي يقوم المنهج بدوره في التغير الثقافي ينبغي مراعاة ما يلي[1]:

١- مراعاة المنهج لما يطرأ على المجتمع من تغيرات اجتماعية وثقافية. وهذا يتطلب أن يكون المنهج مرناً بحيث يمكن تعديله كلياً أو جزئياً في ضوء ما يجدّ من الاكتشافات والابتكارات في سائر الميادين، وإلا صار عاملاً من عوامل الجمود والتخلف.

٢- مساعدة التلاميذ على تنمية اتجاهات سليمة نحو ظاهرة التغير الثقافي، مما يجعلهم يتوقعون هذه التغيرات ويتقبلونها ويحسنون التكيف لها.

٣- تزويد التلاميذ بالمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على أن يكونوا هم أنفسهم من عوامل التجديد الثقافي والتقدم الاجتماعي، ويتطلب هذا الهدف تدريبهم على مهارات الأسلوب العلمي في التفكير، واستخدامه في حل المشكلات العلمية، والتحرر من الخرافات والتفسيرات التي لا تعتمد على أدلة كافية.

٤- مساعدة التلاميذ على فهم أسباب التغيرات الثقافية والنتائج التي تؤدي إليها. ويمكن أن يتحقق ذلك بربط ما يدرسه التلاميذ من موضوعات بما يحدث في المجتمع من تغيرات،

---

(١) د. محمد عزت عبد الموجود ورفاقه، أساسيات المنهج وتنظيماته، ص ٥٠.

كما يمكن عقد ندوات لمناقشة بعض المشكلات التي نشأت نتيجة للتغيرات السريعة في الثقافة.

٥- مساعدة التلاميذ على كشف ما في ثقافتهم من عيوب ومناقشة نواحي القصور فيها[١].

على أن اهتمام المناهج بالنواحي سالفة الذكر يجب أن يدور في فلك خصائص المجتمع الثقافية، فتستمد الفلسفة التربوية من دراسة دوافع المجتمع، وفكره وخصائصه، والتعرف على أوضاعه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، والعناية بخلق اتجاهات إيجابية عند الناشئة، وتقوية إرادتهم لاستعادة مجد الأمة وتعاون أفرادها من أجل ذلك، وبذل الجهود من جانب المسؤولين عن التربية والثقافة بترجمة هذه الأسس إلى مقومات سلوكية تتجلى في العمل التربوي اليومي، والعناية بالتعريف بالتراث العربي الإسلامي بجوانبه المتعددة ديناً وتاريخاً وعلوماً وفنوناً وحضارة. وضرورة الاهتمام بإحياء هذا التراث وخصائصه الأساسية وعلى رأسها طابعه الإنساني، وإيمانه بحرية الفكر، ورفعه لمكانة العلم والعلماء، والاستمساك بالطريقة العلمية في البحث والتفكير، والجمع بين العناية بالدراسات النظرية الإنسانية والدراسات العلمية والتجريبية.

الأسس النفسية للمنهج:

لسنا في حاجة إلى القول بأن التربية هي الوسيلة التي يؤدى بالفرد الصغير إلى الاشتراك الفعلي في نشاط المجتمع، وتعده للحياة فيه. وتبدأ العملية التربوية مع الطفل منذ ولادته، إذ يتعلم عن طريق البيئة المحيطة به، وخاصة من والديه، أساليب من السلوك وقدراً من المعلومات والمعارف، ويتمثل كثيراً من القيم والاتجاهات. وينمو الطفل بهذه الوسيلة نمواً اجتماعياً وجسمانياً وعقلياً. والمدرسة هي إحدى المؤسسات المسؤولة عن نمو الأطفال نمواً يؤهلهم للأعباء التي يتطلبها فهم الحياة والتفاعل معها.

---

(١) د. حلمي الوكيل ورفيقه، مرجع سابق، ص ١٢٤.

وتعتمد التربية بهذا المعنى على نقطتي ارتكاز أساسيتيْن، هما الفرد من ناحية، والمجتمع الذي يعد له هذا الفرد من الناحية الأخرى. وسنقصر كلامنا في هذا الفصل على الفرد كمحدد للعملية التربوية وبالتالي للمنهج الدراسي فليس من شك في أن أي فلسفة تربوية لا تهتم بالطبيعة الإنسانية هي فلسفة زائفة، فالتلاميذ هم محور العمل المدرسي، وكيفما كانت الأهداف، وكيفما كانت المناهج، فإن هذا لا يؤدي إلى شيء ما لم تعتمد كل هذه على فهم حقيقي لحاجات التلميذ وميوله ومشكلاته وكيفية تعلمه.

ولقد اختلفت الفلسفات التربوية في نظرتها إلى الطفل. فينظر بعضها إلى الطفل كعالم سالب في العملية التربوية، وذلك لإعداده لحياته المستقبلية التي يحدد أهدافها مجتمع الكبار، وفي مقابل هذا، نجد فلسفات تعد الفرد العامل الوحيد في العملية التربوية، ولذلك عملت على وضع البرامج التي تهدف إلى إنماء قدراته واستعداداته والتي تلائم حاجاته ومطالبه. ونحن نرى أن كلا الفلسفتيْن متطرفتيْن. العملية التربوية كما سبق أن قلنا تشمل طرفين هامين هما الطفل والمجتمع، وكلاهما يتكاملان[1]. وهذا يعني أن المنهج لا بد وأن يأخذ في اعتباره للمجتمع وأهدافه وظروفه، في نفس الوقت الذي يأخذ في اعتباره أيضاً للطفل وطبيعته.

وبالإضافة إلى ما سبق، نود أن نشير إلى ازدياد الاهتمام بالفرد في العصر الحديث نتيجة عدة عوامل منها الفلسفي، ومنها السيكولوجي. فمن الناحية الفلسفية يؤدي بنا احترامنا للفرد وذاتيته، واعتقادنا في حقه وقدرته على اتخاذ القرارات فيما يتعلق بشؤونه، وبحقه في إنماء قدراته واستعداداته، وبحريته في تقرير مصيره في حدود مصلحة الجماعة[2]، إلى الاهتمام بطبيعته وميوله وقدراته ومشكلاته وآماله وقيمه.

أما من الناحية السيكولوجية، فإن ازدياد فهمنا لطبيعة الفرد، ولطبيعة عملية التعلم، ويجعلنا نهتم بدوافع الفرد وأهدافه باعتبارهما حجر الزاوية في الخبرة التربوية.

---

(١) انظر الفصل الرابع للتفصيل.

(٢) انظر القيم الديموقراطية، الفصل الثاني.

كما أن هذا الفهم جعلنا ندرك بأنه لا فائدة من العمليات التربوية ما لم تعتمد على دراسة حقيقية لاستعدادات الفرد وقدراته. فمثلاً وجد ماير أن الإحباط يحدث للحيوانات إذا فرضت عليها أعمال أو أحيطت بظروف لا تلائم حالتها، أو تستلزم أكثر من استعداداتها أو تعلمها السابق. وهو يخلص من هذا، بأن البشر ينتابهم الإحباط أيضاً إذا كلفوا بأعمال أو واجبات، أو فرضت عليهم ظروف لا تلائم استعداداتهم[1].

مما سبق يتبين لنا أهمية العناية بالفرد كمحدد للمنهج، على أساس أن التربية هي عملية تعديل للسلوك البشري لتحقيق أهداف معينة، أو هي عملية نمو للفرد تهدف إلى زيادة كفايته في التفاعل مع بيئته، في نفس الوقت الذي تحقق فيه أهداف المجتمع.

ونحن في محاولتنا معالجة هذا الموضوع، لا بد لنا من الاستفادة من علم النفس التربوي الذي زودنا بكثير من نتائج الدراسات المختلفة، التي تهدف إلى فهم طبيعة الفرد وكيفية تعلمه أو تعديل سلوكه. كما أننا قد نستفيد من دراسة علماء البيولوجيا الذين يمكنهم تزويدنا بالكثير عن الطبيعة الفسيولوجية للكائن الحي.

ويبدو أننا في ضوء ذلك، لا بد أن نبدأ بإلقاء الضوء على الطبيعة الإنسانية ووجهات النظر المختلفة فيما يتعلق بها، والعوامل المؤثرة فيها. ومن ثم يمكننا أن نبحث في دور التربية بالنسبة لهذه الطبيعة، ومدى إمكانية التحكم فيها.

الطبيعة الإنسانية وعلاقتها بالمنهج:

ومنذ أجيال عدة، اختلفت وجهات النظر حول الطبيعة الإنسانية، وحول أهمية العوامل الوراثية والعوامل البيئية في صنع هذه الطبيعة.

---

(١) Norman Maire, Frustration: The study of Behavior without a Goal. (New York: Mc Graw- Hill Book Co. ١٩٤٩). Chapter ٤.

ويمكننا هنا أن نميز بين ثلاث نظريات لطبيعة الإنسان تؤثر على تخطيط المنهج:

١- **مفهوم حرية الروح**[١]: وهي أقدم النظريات، ويعتقد أنصار هذه النظرية بأن الروح غير معتمدة على الجسم، وتعمل كعامل أخلاقي حر[٢]، والمنهج الذي يخطط في ضوء هذه النظرية يشمل تلك المواد التي تدرب العقل، وتؤدي إلى متابعة التلميذ للمعرفة، كفاية في حد ذاتها.

٢- **مفهوم الإنسان كحيوان طبيعي**[٣]: وتفترض هذه النظرية بأن الإنسان يعمل تبعاً لقوانين الطبيعة. والمنهج في ضوء هذه النظرية يتضمن اختيار المؤثرات من بيئة التلميذ التي تؤدي إلى الاستجابات المرغوبة. وفي هذه الحالة يكون المنهج بسيطاً وكمياً، أي يشمل أكبر عدد من المؤثرات لإنتاج أكبر عدد من الاستجابات المرغوبة.

٣- **مفهوم الإنسان كمجال للطاقة**[٤]: وهذا يعني بأن الإنسان يعمل كقوة ديناميكية في البيئة. وتعد هذه النظرية أحدث النظريات الثلاث. وفي ضوء النظرية، ينظر إلى المتعلم كمخلوق هادف يسعى لغرض، ويحاول دائماً موازنة رغباته مع نواحي نجاحه. وبالتالي يختار دائماً من بيئته تلك الأشياء التي تؤدي إلى سلوك يلائم أغراضه. والمنهج، في ضوء هذه النظرة، يشتمل على مجموعة متنوعة من ألوان النشاط، ويهتم بالعمليات أكثر من اهتمامه بالنتائج، ويستخدم المشكلات، ويعني بالاختلافات في الإدراك، ويتضمن مجموعة كبيرة من الخبرات اللازمة للنمو الشخصي.

ويمكن أن ندرك أن النظريات السابقة تختلف في الرأي عن طبيعة العرض وعلاقته بالبيئة كما تختلف أيضاً في مفاهيمها عن محددات سلوك الإنسان.

---

(١) Free soul concept.

(٢) Free moral agent.

(٣) Man as a natural animal.

(٤) Concept of man as a field of energy.

فطبيعة الأولى مثلاً تعد الروح المحدد الوحيد السلوك الإنساني، بينما تأخذ الثانية والثالثة في اعتبارها أهداف الفرد والظروف المحيطة به عند تفسيرها للسلوك الإنساني.

وفي الوقاع أن تفسير سلوك الإنسان لا يمكن فهمه فهماً تاماً ما لم ندرك محددات الطبيعة الإنسانية.

محددات الطبيعة الإنسانية:

من الواضح أن الفرد يولد مزوداً ببعض القدرات التي يرثها عن آبائه ويرث منهم بعض الصفات.

ويعتقد البعض أن هذه القدرات أو الصفات تضع حدوداً لإمكانيات النمو لدى الفرد، وبالتالي فإن وظيفة المدرسة هي إنماء هذه القوى في حدود الإطار الوراثي.

إلا أن الأبحاث البيولوجية الحديثة قد دلت على ضعف هذه النظرة التي تحدد النمو العقلي والشخصي بالعوامل الوراثية. **فجيننجز يقول:**

"ليس صحيحاً أن ما يمكن أن يكونه الكائن محدد من قبل حينما يحصل على الكيميائيات أن الجينات في البيضة، كما يقول لنا علماء الوراثة المشهورين، فنفس مجموعة الجينات قد تنتج نتائج مختلفة، وهذا يعتمد على الظروف المحيطة بها، وقد يكون صحيحاً أن يكون هناك حدود لذلك، أي أنه من مجموعة معينة من الجينات في بيئة معينة تنتج نتيجة معينة لا يمكن الحصول عليها من أي بيئة بالنسبة لمجموعة أخرى. ولكن هذا تحديداً ليس جامداً أو نهائياً إذ أنه يترك المجال مفتوحاً لاحتمالات مختلفة[1]".

ثم يعود ويقول مرة أخرى:

"إننا حينما نعرف بأن الجينات ما هي إلا كيميائيات ينتج عن تفاعلها مع بعضها أو مع بعض الأشياء الأخرى، الكائن الحي – أي أن صفات البالغ ليست إلا

(١) H.S, Jennings Prometheus, or Biology and the Advancement of man. (New York, E.P. Dutton and Co, ١٩٢٥), p. ٤٠.

النتيجة النهائية لهذه كلها – فليس هناك من سبب واحد يجعلنا نعتقد في أنه لـن يضـاف شيء إلى هذه الكيميائيات أو يحذف منهـا أو تتحـول كيميائيـاً أو لا يمكـن الـتحكم في ظروف تفاعلها، بحيث تؤدي إلى صفات أخرى. وهذه الاحتمالات ليست مقفلـة منـذ البدء كما هي الحال بالنسبة للفكرة الأخرى فهي متروكة كأسئلة حقيقية يمكن تحديـدها بالتجريب. وفي الواقع لقد أظهر التجريب بأن هذه الاحتمالات تعبر عن الحقيقـة كمـا حاولنا أن نبين بالتفصيل في الفصول الأخرى. فالجينات تعد مجموعة واحدة مـن المـواد والظروف المحددة للنمو، فإلى جانبها توجد عوامل أخرى كالتغذية والبيئة".

وبهذا فتح جيننجز الطريق لدراسة جديدة للنضج ونمو الكائن، وزعـزع كـثيراً فكرة الوراثة وإذ كان جيننجز قد أضاف إلى عوامل الوراثة عوامل أخرى وهي التغذيـة والبيئة، فإن أحد العلماء الروس قد دلل بالتجريب على أن الصفات الوراثية يمكـن أن تغير عن طريق التحكم في الظروف البيئية، ولكن هذا التغير لا يحدث فجأة أو في جيـل واحد، بل يستلزم الأمر مداومة التحكم في الظروف البيئية لعدة أجيال:

وهذا الجدل حول الطبيعة والبيئة دلالة بالنسبة لوضع المنهج:

أولاً: إذ كانت الشخصية تتكون من مجموعـة مـن الصـفات الموروثـة وأخـرى تتحـدد بالبيئة، فإن على التربية أن تسـعى لاكتشـاف كـل منهـا ويـؤدي هـذا المفهـوم إلى تثبيت بعض أنواع السلوك الإنساني أما إذا كانت الصفات الإنسانية تتأثر جميعهـا بالبيئة (وإن كان هذا لا ينفـي تأثرهـا بالعوامـل الوراثيـة أيضـاً) فـإن هـذا يؤكـد إمكانية تعديل سلوك الإنسـان، وبالتـالي يؤكـد اهتمـام التربيـة تجميـع الصـفات المكونة للشخصية الإنسانية.

ثانياً: لما كان المشتغلون بالمنـاهج يتحـدثون كـثيراً عـن تكيـف الفـرد مـع البيئـة، فـإن نظريتهم تتأثر بمفهومهم عن هذا التكيف. فإذا كانت البيئة شيئاً خارجاً عن الفـرد الذي تتحكم فيه الصفات الوراثية، فإن التكيف البسيط يصبح الوظيفة الأساسـية للتربية. وأما إذا كانت البيئة جزءاً متكـاملاً مـع الكـائن الـوظيفي أي أنهـا شـيء يستخدم في نضجه ونموه، فإن فكرة التكيف البسيط تفقده معناهـا وبالتـالي يفـتح

المجال أمام التربية لإمكانيات كثيرة للنمو عن طريق تنظيم حكم للقوى التي تـؤثر كل منها في الأخرى. وبهذا تصبح البيئة ذات أهمية كبرى.

ونخلص من هذا، بأن تحديـد موقـف المدرسـة عـن النظريـات الـتي تبحـث في الطبيعة الإنسانية ومدى تأثرها بالعوامل الوراثية والعوامـل البيئيـة يحـدد إلى حـد كـبير المنهج المدرسي وأسلوبه. فإذا كنا نؤمن بالوراثة فإننا نلجأ إلى تحديد مفاهيمنا التربوية لا إلى المجتمع ووظيفة المدرسة فيه بل إلى علماء الوراثة. ولا شك أن هذا يـؤدي إلى تحديـد جامد للسلوك الإنساني. أما إذا أخذنا بفكرة تأثر السلوك الإنسـاني بالبيئـة، فـإن هـذا يلقى عبئاً على المنهج، فيما يتعلق بمدى تأثيره في الشخصية الإنسـانية، وبمـدى علاقتـه بالبيئة التي تؤثر في الفرد.

ونحن نرى في ضوء الآراء الـتي أوردناهـا، بأنـه لا يوجـد هنـاك سـبب واحـد يجعلنا نحن المهتمين بالمناهج، نفترض وجود قدرات ثابتة موروثة عنـد الطفـل لا يمكـن أن يتعداها، وبالتالي نضع تحايداً جامداً لأنواع الخبرات التي يمكن أن يمر بها الطفل.

ويبدو أن البحث في الطبيعة الإنسـانية يـدفعنا إلى بحـث مشـكلة أخـرى طالمـا أثرت على اختيارنا لنوع الخبرات التي توفر للأفراد، ألا وهي مشكلة ذكاء الإنسان.

ذكاء الإنسان:

تختلف النظرة إلى الذكاء الإنساني اختلافاً كبيراً، ولكل من النظريـات المتعلقـة بدراسته تطبيقاً بالنسبة للمنهج، **وسنكتفي هنا بالإشارة إلى نظريتيْن مختلفتيْن**.

١- نظرية الذكاء الفطري[1]:

يرى أصحاب هذه النظرية بأن الذكاء هو القدرة الفطرية التي تحدد مدى كفايـة الفرد وقدرته على التعلم، والذكاء بهذا المعنى مـوروث ومولـود مـع الإنسـان. ويعـبر ترمان عن هذه النظرية فيقول:

---

(١) The Innate Intelligence Theory.

أن الحقائق التي تكشفت تبين أن حدود قدرة الطفل على التعلم يمكن التنبؤ بها عن طريق اختبارات الذكاء التي تعطى في السنوات الأولى للدراسة[١].

ولكن أصحاب نظرية الذكاء الفطري يختلفون في تفسيرهم لهذا الذكاء فبعضهم ينادي بأنه قدرة عامة عبارة عن الاستعداد الذي يحدد الحد الذي يمكن أن تصل إليه القوة العقلية، من حيث هي الاستعداد لمعالجة المدركات والمجردات وتلخيص العالم المادي إلى إطار من المجردات[٢]. أما البعض الآخر فيعارض هذه الفكرة ويقول بأن هناك قدرات مختلفة مثل القدرة على التفكير المجرد والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية، والقدرة على النشاط اليدوي... الخ، وللفرد قد يكون له أنواع من الذكاء[٣].

ويعبر لاشلي عن هذا الخلاف فيقول:

"أن أهم اختلاف أساسي بين النظريات هو الاختلاف حول وحدة الذكاء، فهو بالنسبة لفريق عبارة عن تجمع كفايات منفصلة في ملكات خاصة وبالنسبة لفريق آخر هو وظيفة موحدة تجمع بين الاستعدادات الخاصة وتضيف أو تحذف من كفاياتها المتعددة"[٤].

٢- نظرية الذكاء النامي[٥]:

لقد أشرنا فيما سبق إلى أن الأبحاث البيولوجية الحديثة تؤيد أن الفرد كائن متفاعل مع بيئته، وأنه وحدة سواءً كجنس أو كفرد في هذا الجنس. ولذلك يرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان لديه القدرة على اكتساب المعاني من خلال خبراته،

---

(١) Terman, L.M, The Intelligence of School Children. Boston Houghton Mifflin Co., ١٩١٩, p. ٢٦٨.

(٢) Justman, Joseph; Theories of Secondary Education in the United States, (New York, Columbia University. Teachers College, Bureau of Publications. ١١٩٤).

(٣) Ibid. p. ١٧٩.

(٤) Lashley, K.S., Brian Mechanisms and Intelligence (Chicago, University Press, ١٩٢٩), p. ١٠.

(٥) The Theory of Developmental Intelligence.

ومن خلال المواقف التي يواجهها. وهو إذا يقوم بتحليل خبراته، يحسن حياتـه ويصـبح سلوكه أكثر ذكاء. وهو يعبر عن هذا الذكاء أثناء تكيفـه إزاء المشـكلات الـتي تواجهـه. فالذكاء ليس صفة مجردة تعيش بعيدة عن الخبرة.

ولما كانت البيئة تتطلب من الفرد أن يسلك سلوكاً جديداً، فالفرد لا يعتمـد في ذلك على تعلمه السابق أو على معانيه القديمة فحسب، بـل يلجـأ إلى حلـول جديـدة، ويعتمد سلوكه الذكي على قدرته على ذلـك. ولـذلك فالحيـاة في ضـوء هـذا تجريبيـة، والذكاء دائماً فعال ورهن الإشارة. ومع أن الإنسان لديه قدرة أساسـية توجـه خبرتـه، ولكن المدى الذي تنمو فيـه هـذه القـدرة يعتمـد علـى الأسـلوب الـذي يسـتخرج بـه المعـاني، ويسـتخدمها بنجـاح، وهـذا بالتـالي يعتمـد علـى الخـبرة. وإذا كـان الـذكاء والشخصية ينموان خلال الخبرة الإنسانية فإن التربية لا يمكن أن تخدم هـذا النمـو عـن طريق المجردات أو المواد الدراسية فقط بل عن طريق توفير الخبرات المربية أساساً.

والذكاء في ضوء ما سبق يكتسـب خـلال السـلوك، ويتفـق هـذا المفهـوم مـع الآراء الحديثة اليت تؤكد وحدة الكائن الـذي يتفاعـل هادفـاً للـتخلص مـن تـوتره أو اضطراباته. وبذلك لا ينفصل الـذكاء عـن فهمنـا لأهميـة الخـبرة والغـرض والنشـاط والميول والحاجات، ومن الواضح أن هذا المفهوم للـذكاء يعطـي أهميـة كـبرى للخـبرة الإنسانية، ويؤكد أن الفرد يعمل بذكاء حيث يتفق سلوكه مع أغراضـه، وحينمـا يـربط المعاني بالمعرفة والحوادث، وحيث يدرك العلاقات بين الأشياء والغباء هو عدم القـدرة على فعل هذا.

ويتبين لنا مما سبق أن هناك اختلافاً حول معنى الـذكاء وطبيعتـه. وقـد دعـت الجمعية القومية الأمريكية لدراسة التربية لجانها لكتابة تقرير عن هذا الخلاف. وعـبرت التقارير على أن علماء النفس يختلفون فيما بيـنهم علـى ماهيـة الـذكاء، كمـا يختلفـون حول طبيعته، وحول مدى ثبات نسبته[١].

(١) National Society for the study of Education, Intelligence, Its Nature and Nurture. Paris I and II (Bloomington. Illionis. Public School Publishing Co., ١٩٤٠).

وتدل معظم الدراسات الحديثة على إمكان تغيير الـذكاء تحـت ظـروف سـيئة

كما أنها تدل على أن نسبة الذكاء تتحدد بأربعة أشياء:

١ - العوامل الوراثية (الجينات).

٢ - العوامل التكوينية العضوية التي لا تمت بصلة للجينات أو الضغوط الاجتماعية.

٣ - الدافعية (الإحباط وما شابهه).

٤ - العوامل البيئية كالتغذية، والإثارة، والتربية، ونوع النظام الاجتماعي.

ويلاحظ أن بعض هذه العوامل تتأثر بالعناية الأبوية وبالظروف المنزلية والمدرسية. كما يتأثر بعضها بأسلوب النظام الاجتماعي وبعضها الآخر بظروف الفرد نفسه[١].

وسواءً اعتقدنا في فطرية الذكاء أو في نمو الذكاء، فإننا بوجه عام نرى أن اختبـارات الذكاء المستعملة الآن في أي مكان، لا يمكن أن تحدد قدرة الفرد. وفي هذا يقول كورتيس:

"إن مدرك العمر العقلي أو مسـتوى النمـو كـان، ومـا يـزال، ذو فائـدة كـبرى بالنسبة للتفكير التربوي. فاختبارات الذكاء وسائل قيمـة لتحديـد مسـتوى نمـو الطفـل بسرعة.. ولكن العمر العقلي أو نسبة الذكاء لا يحددان الاستعداد.. فنسبة الـذكاء تعـد أساساً مجرد قياس نسب مقارنة للنمو (النمو العقلـي بالمقارنـة بـالنمو الـزمني). وعلـى نفس الأساس يمكن للفرد أن يوجد نسباً للطول والقراءة والنمو الاجتماعي.. إلخ.

وخلف كل هذا النمو، يكمن العامل الرئيسي في عمليـة النضـج، وقـد يكـون طاقة هذه العملية نفسها. ولكن الأفراد يختلفون في هذا العامل، مهما كان وإليـه ترجـع الاختلافات بين ٩٪ تقريبـاً مـن درجـات جميـع الاختبـارات سـواءً كانـت للـذكاء أو القدرات الأكاديمية أو المستويات الاجتماعية. وتقدير الطفل في اختبار يزيد من عام إلى آخر سواءً تعلم أم لا يتعلم لمجرد أنه أكبر وأقوى وأكثر نضجاً"[٢].

---

(١) J. Paul Leonard Developing the Secondary School Curriculum (U.N.S., Rinehart and Co., ١٩٥٣), p. ٧٣.

(٢) L.A. Courtis, Debunking the ١.Q, The Nations Schools, ٤٥: ٥٧ – ٥٩, ١٩٥٠.

وقد دلت البحوث الحديثة على أن اختبارات الذكاء تفرق بين أطفال الطبقة المتوسطة والطبقة الدنيا. وقد يكون هذا طبيعياً، إذا أدركنا أن الأطفال يختلفون تبعاً لبيئتهم في المحصول اللغوي. ولما كانت اختبارات الذكاء تستخدم في الغالب كلمات تناسب الطبقات المتوسطة والعليا وخاصة التي تعيش منها المدن، فإن هذا يعني أن محتويات الاختبارات (اللفظية منها) ترتب بخبرات أطفال الطبقات العليا والمتوسطة، مما يجعلها تناسب أطفال هذه الطبقات فقط.

والآن لنا أن نتساءل عن مدى تأثر المنهج بالآراء السابقة؟

قد يكون من الواضح أنه إذا كنا نعتقد أن الذكاء هو استعداد معرفي يتحدد دائماً وبجمود عند الولادة، وأنه عبارة عن سلسلة من الأجزاء المنفصلة التي ينبغي تدريبها، فإن البرنامج التربوي ينبغي أن يوجه اهتمامه إلى اكتساب المعرفة وإلى وضع سلسلة من التدريبات المعينة، التي تهدف إلى إظهار الاستعدادات الكامنة.

أما إذا كنا نرى أن الذكاء هو استعداد موروث، يعمل كوحدة وليس كأجزاء متجمعة، لا يمكن تحسينه ولكن يمكن استخدامه، فإن المنهج ينبغي أن يخطط في ضوء تمرينات موحدةت ذات طابع تدريبي لإنماء القوى العامة بحيث يمكن استخدامها في مواقف مختلفة.

ولكن إذا اعتقدنا في إمكان إنماء الذكاء، فإن هذا يعني أن تختار الخبرات التربوية التي تساعد على هذا الإنماء، وعلى تعلم الأسلوب الذكي في معالجة المواقف.

ونود أن نقول قبل أن نختم الحديث عن الذكاء، بأننا نرى بأنه ليس هناك ما يدعو إلى تحديد الخبرات التي ينبغي توفيرها للطفل في ضوء مستوى افتراضي للذكاء. كما ينبغي ألا نفترض مقدماً عدم قدرة طفل ما على تعلم شيء. فالمحك الحقيقي لقدرة الطفل أو عدم قدرته هو الممارسة العملية للخبرات، والكشف الواقعي عن هذه القدرة أثناء العمليات الحيوية.

الفروق الفردية:

لقد حاولنا فيما سبق أن نوضح الطبيعة الإنسانية والعوامل المؤثرة فيها وأثر ذلك على تخطيط المنهج. ولا شك أننا إذا نتكلم عن الطبيعة الإنسانية لندرك أن العوامل التي تؤثر فيها تختلف من فرد إلى آخر.

ولقد أدى ازدياد فهمنا عن طبيعة الأفراد ونموهم إلى زيادة فهمنا أيضاً عن مدى ونوع الفروق بينهم، مما أثر بالتالي على التربية والمنهج تأثيراً كبيراً. فقبل هذا القرن لم نكن نعرف الكثير عن الاختلافات بين الأفراد في الاستعدادات والقدرات والاهتمامات. فبالرغم من أن حقيقة الفروق بين الناس كانت معروفة منذ القدم، إلا أن طبيعة هذه الفروق كانت غير معروفة.

ولكن بعض الدراسات التي قامت منذ بدء هذا القرن بدأت تلقي ضوءاً على هذا الموضوع الهام[1]، مما أدى إلى اهتمام المربين بأنواع من الفروق الفردية لم تكن معروفة من قبل. ولم يصبح الاعتقاد في أن الذكاء هو السبب المباشر لهذه الفروق اعتقاداً صحيحاً، إذ أن هذا الاعتقاد ليس أكثر صحة من افتراض أن الصحة هي العامل الوحيد الذي يؤدي إلى هذه الفروق فالصحة والذكاء ليسا إلا عاملين فقط من العوامل التي تؤثر في أفعال وأفكار الناس، التي تتأثر أيضاً بعوامل أخرى مثل البيئة والخبرة والدوافع والوراثة.

وبذلك أصبحنا ندرك في الوقت الحاضر أن الفروق الفردية متنوعة ومعقدة، ولا تقتصر على مجرد الدرجات المتفاوتة للقدرة العقلية، بل تتناول أيضاً الرغبات والميول والنواحي الانفعالية والاجتماعية. فهناك الفروق في نسب الذكاء، والفروق في الميل نحو نواحي النشاط المختلفة، والفروق في الطابع المزاجي (من حيث الهدوء والعصبية). ويمكن أن نميز في الفصل الواحد فروقاً عديدة بين التلاميذ، سواءً بالنسبة للذكاء أو الصحة الجسمية أو المقدرة التحصيلية في كل مادة... إلخ.

---

(١) Anastasi, Anne. Differential Psychology: individual and Group Differenced in Behaviour, (New York: the Mac-Millan Co., ١٩٣٧).

ومن الواضح أن تلك الأنظمة والمناهج التعليمية الموجودة في مدارسنا اليوم لا تلائم تلك الفروق المتنوعة. فتصنيف التلاميذ المتبع حالياً (سواءً تبعاً للسن أو الذكاء أو ترتيب النجاح) تصنيف لا يؤدي إلى نتيجة، لأنه مهما وضعنا من أسس لهذا التصنيف فلن يصل إلى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات متجانسة كما يعتقد البعض. وهذا إلى جانب الخطأ الاجتماعي الذي نقع فيه، وهو أننا لا نتيح للتلاميذ فرصة التعامل مع أفراد مختلفين عنهم بالرغم من أننا نعدهم للمجتمع بما فيه من تباين وتنوع.

أما عن المناهج التي توضع تبعاً لمستوى افتراضي، فهي مناهج لا تتمشى مع الواقع، ولا تلائم حاجات التلاميذ المختلفين اختلافاً كبيراً فيما بينهم في جميع النواحي. فنحن إذ نعترف بوجود الفروق بين التلاميذ، لا بد لنا أن نضع المناهج التي تلائم هذه الحقيقة، والتي توفر لكل فرد نوع الخبرات التي تتلاءم معه.

ونحن إذ ندرك أن المجتمع الديمقراطي يهتم بإنماء الفرد تبعاً لظروفه الخاصة. ندرك أيضاً بأن هذا لن يتأتى ما لم نراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ليس فقط في النواحي التحصيلية بل في النواحي الاجتماعية والانفعالية أيضاً. ولهذا ينبغي أن يعمل المنهج على مساعدة كل فرد على النمو في ضوء قدراته الحقيقية. وليس تبعاً لمستوى افتراضي يقوم على غير أساس. ولا يعني هذا بالطبع أننا لا نستطيع الاعتماد على الأبحاث التي تعمل للكشف عن طبيعة الأفراد في مرحلة معينة وفي بيئة معينة. إلا أننا نوجه النظر إلى ضرورة جعل المنهج مرناً. بحيث يمكن للمدرس الذي يتابع تلاميذه أثناء الدراسة، أن يلائم بين هذا المنهج وبين الفروق بين تلاميذه.

النمو الإنساني وعلاقته بالمنهج:

بينا فيما سبق أهمية العناية بالفرد في أية عملية تربوية. وقد تعد العملية التربوية عملية نمو للفرد تؤدي إلى زيادة كفايته في التكيف مع بيئته وبالتالي زيادة سعادته وطمأنينته. ولا شك أن أنواع الخبرات التي توفرها المدرسة هي وسيلتها للوصول إلى هذا الغرض.

وإذا نظرنا إلى عملية النمو بالمعنى السابق لوجدنا أنها تتأثر بعاملين هامين هما:

١- النضج.

٢- التعلم.

إلا أن هذين العاملين ليسا منفصلين بل هما متكاملان، يؤثر كل منهما في الآخر فتومسون يقول بأن النضج والتعلم يتدخلان تدخلاً محبوكاً معقداً في عملية النمو، حتى أنه من العبث عملياً محاولة الاستمرار في الفصل بينهما، إذ لا يوجد أدنى شك في أن كليهما يعد حيوياً للنمو النفسي الطبيعي للإنسان[١].

وسنحاول فيما يلي أن نبين أثر مفهومنا عن كل من هذين العاملين في تخطيط المنهج.

١- النضج والمنهج:

وما أن يولد الطفل حتى يبدأ في النمو، ويشمل هذا النمو جوانب عدة في الفرد. فهو ينمو جسمياً فيزداد وزنه وطوله وتقوى عضلاته وحواسه.. إلخ. كما ينمو جهازه العصبي إلى جانب نمو قواه العقلية.

ويلاحظ أن هذا النوع من النمو، وهو ما نسميه بالنضج ينتج أساسياً من عوامل داخلية تزداد بزيادة العمر، ويعرف النضج بأنه عملية نمو داخلي متتابع يتناول جميع نواحي الكائن. ويحدث بطريقة لا شعورية ويستمر حتى وقت الرقاد[٢].

ومن الواضح أنه يصعب على الإنسان تعلم شيء يفوق مستوى نضجه، بالإضافة إلى أن كفاية العملية التربوية تزداد إذا ارتبطت بحاجات الفرد، وهذه تتأثر بنضجه. ويمكننا أن نحصل على نتائج تربوية سليمة إذا وفرنا للأفراد تلك الخبرات التي تلائم نموهم العقلي والاجتماعي والجسمي.

ولسنا في المجال الذي يسمح لنا بمناقشة تفصيلات نمو الإنسان في مراحله المختلفة وأثرها في المنهج، مع أنها قد تكون ضرورية عند تخطيط المنهج.

---

(١) حسن حافظ، عزيز رضا، إبراهيم وجيه: علم النفس والتعلم (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٥٨)، ص٨٣.

(٢) المرجع السابق، ص ٨٢.

ولكننا سنكتفي هنا بذكر أهم أسس النمو التي تعد أساسية بالنسبة لتخطيط المنهج.

١- **النمو عملية متصلة:** بالرغم من أن علماء النفس كثيراً ما يقسمون نمو الإنسان إلى مراحل عدة، إلا أنهم دائماً يؤكدون أن عملية النمو عملية متصلة تبدأ منذ تلقيح البويضة حتى الموت. فليس هناك فواصل محددة بين هذه المراحل، وليس هناك تغيرات مفاجئة، إنما كل ما يمكن أن يقال أن هناك تغيرات ملحوظة بالنسبة لمرحلة معينة إذا قورنت بمرحلة أخرى.

وإذا كانت عملية النمو عملية متصلة، فإنه من المهم بالنسبة للتدريس أن نعرف الإطار العام لنمو كل طفل، إذا أردنا أن نفهم بدقة مستوى نموه في أي وقت، فالحاضر يعتمد على الماضي، كما يعد هذا الحاضر أساساً للمستقبل. وتكيف الفرد مع المواقف المختلفة وعلاقاته مع الآخرين ومميزات شخصيته، هي نتاج لنموه في المراحل السابقة، وبالمثل يعد إطار شخصيته الحاضرة أساس لفهم مميزات نموه في المستقبل.

كما يتطلب هذا الأساس من أسس النمو، أن تكون الخبرات التي توفر للطفل في وقت ما، امتداداً لخبراته السابقة. فمثلاً لا ينبغي أن ينتقل المنهج بالطفل من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية انتقالاً مفاجئاً، ليدرس نواحي مجردة بعد أن كان يدرس نواحي محسوسة، بل يجب أن ننتقل معه تدريجياً من المدركات الحسية إلى المدركات المجردة وهكذا.

٢- **النمو عملية فردية:** ينبغي أن يدرك كل واضع منهج، أنه لا يوجد طفلان متشابهان. ومفهوم الفردية هذا، كما سبق أن بينا عند الحديث عن الفروق الفردية، أساسي لفهم نضج الأفراد، وبالتالي لوضع تخطيط سليم للبرامج التعليمية في المدرسة. **فالأفراد من ناحية النمو يختلفون في:**

أ- معدل النمو.

ب- نمط النمو.

ج- أقصى نمو يمكن أن يصل إليه الفرد.

ويهمنا أن نشير إلى أن المستويات التي نضعها للنمو في المراحل المختلفة تعبر فقط عما نتوقعه من طفل في سن معينة، وذلك في ضوء الملاحظات العامة عن الأطفال. وقد تكون هذه المعايير مفيدة عند مقارنتها الأطفال ببعضهم كما قد تكون مفيدة عند وضع البرامج والأنظمة التعليمية بالنسبة لعدد كبير من الأطفال. ولكن من الخطأ استخدام هذه المعايير بالنسبة لكل طفل على حدة، كما أن مطالبة كل طفل بالوصول إلى هذه المستويات أمر منافٍ للطبيعة الإنسانية التي تختلف من فرد لآخر. وبالإضافة إلى هذا، لا ينبغي النظر إلى هذه المستويات على أنها جامدة ونهائية، حتى لا نقفل الطريق أمام التجريب.

ولا يختلف الأفراد في معدل النمو فقط، بل قد نجد طفلين متساوين في الطول. ومع ذلك يكون جذع أحدهما طويلاً بينما أرجل الآخر أطول كذلك قد يحصل طفلان على درجتيْن متساويتيْن في امتحان للحساب، ولكن بعد أن بذل أحدهما جهداً أكثر من الآخر.

وهناك فروق من نوع آخر، وهي فروق تتعلق بدورة النمو. فقد يتساوى طفلان في القدرة على القراءة عند اختبارهما في وقت ما. مع أنهما لو اختبرا قبل هذا التاريخ أو بعده بمدة ستة أشهر، قد تجدهما مختلفين[١]. ويدل هذا على أن أحدهما يسير في نموه بسرعة منتظمة، بينما يسرع نمو الآخر أحياناً ويبطء أحياناً أخرى.

والطابع الفردي لعملية النمو، يخلق مشكلات عدة بالنسبة للمنهج الدراسي. فمثلاً على أي أساس يوضع منهج فرقة ما؟ هل يوضع للأذكياء أم للأغبياء؟ وهل لا يمكن وضع منهج يلائم جميع التلاميذ، ونحن نكرر ما سبق أن قلناه، بأن المنهج باحتوائه على أنواع مختلفة من النشاط، ومجالات متنوعة للخبرات الفعلية، يمكنه أن يلائم تلك الفروق في النمو بين الأفراد. كما أن المنهج إذ يكون مرناً، يمكن المدرس من توفير الخبرات التي تلائم تلاميذه، في نفس الوقت الذي يتيح لكل منهم النمو تبعاً لظروفه الخاصة.

---

(١) Arthur T. Jersid, and Associates, Child Development and the Curriculum (New York, Teachers College, Columbia University, ١٩٥٠), p. ٢٧.

٣- **السلوك الإنساني معقد:** ينبغي أن يدرك واضع المنهج أن السلوك الإنساني ليس بسيطاً، بحيث يمكن الحكم عليه من مجرد الملاحظات العابرة أو بحيث يمكن تعميم الأحكام الفردية. بل أن الأمر لا يقف عند هذا الحد، إذ لا يمكن الحكم على سلوك فرد ما من موقف معين. ففي أي موقف سلوكي يوجد شخص متفاعل وبيئة محيطة به. ويحمل الفرد معه في هذا الموقف، مجموعة من القدرات في الصفات التي يتطلبها الموقف، ودوافع شخصية، وصفات اكتسبها من تعلمه السابق. كما أن البيئة نفسها تتغير بتغير الفرد فهو يفسرها تفسيراً خاصاً، هذا بالإضافة إلى مفاهيمه وقيمه وأغراضه ورغباته الخاصة.

ولذلك ينبغي إزاء هذا التقيد، أن نحلل السلوك تحليلاً عميقاً، وأن نبحثه بعناية، إذا أردنا حقيقة فهم سلوك الفرد. فمثلاً، قد يكون هناك طفل أقل من زميله في التحصيل القرائي، تبعاً لما نضعه من المعايير، وحينئذٍ قد يحكم المدرس بسرعة على أن هذا الطفل متأخر عن الآخر في النمو أو أقل منه في القدرة، في حين قد يكون هذا الطفل متفوقاً عن الآخر في عدد من القدرات الأخرى، كما قد تكون دورة نمو هذا الطفل مختلفة عن دورة نمو الطفل الآخر، بحيث يتأخر عنه في السنة الثالثة، ثم تبدأ دورة نموه في الإسراع في السنين التالية بحيث يتفوق عليه فيما بعد.

٤- **تتأثر جوانب النمو المختلفة ببعضها:** ينبغي أن يدرك واضع المنهج أن جوانب الفرد المختلفة، إذ تنمو كل منها بدرجات متفاوتة، إلا أن كلاً منها يتأثر بالآخر. فالجانب الحركي مثلاً ينمو نمواً مستقلاً في بعض النواحي عن النمو الاجتماعي والانفعالي والعقلي، إلا أنه يؤثر ويتأثر بهذه الجوانب المختلفة. فهو يلعب دوراً كبيراً في النمو الاجتماعي وخاصة في المراحل المبكرة من عمر الطفل، حيث يعتمد في اتصالاته الاجتماعية مع الآخرين على نشاطه الحركي. كما أنه يؤثر في النمو الانفعالي، فالطفل المتأخر في مهاراته الحركية يغضب ويخاف إذا واجهته العراقيل والتهديدات، وهكذا بالنسبة لنواحي النمو المختلفة[1].

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٣ – ٢٤.

ولذلك فإن اختيارنا للخبرات التربوية، لا بد أن يراعى فيه هذا الأساس وهو الاهتمام بجوانب النمو المختلفة باعتبارها أجزاء متكاملة. كما أن إعدادنا للفرد في ناحية ما، يستلزم العناية بالجوانب المختلفة لشخصيته، فإعداد الطفل لحل المسائل الرياضية يستلزم إعداده في النواحي الانفعالية أيضاً.

٥- **تم النضج في المواقف الاجتماعية:** مع أن النمو يعتمد إلى حد كبير على عوامل فطرية، إلا أن النضج يحدث في موقف اجتماعي يفرض مطالبه على الفرد، وعلى أشكال نموه، وخاصة في النواحي الشخصية والاجتماعية.

وتتكون البيئة الاجتماعية من عوامل لا حصر لها، من بينها المطالب التي يفرضها على الفرد أبواه وأخوته وزملائه ومدرسوه والجماعات المختلفة الأخرى، وهذه كلها تفترض نمو الطفل تبعاً لما يريدونه. ويتأثر النمو أيضاً بالقيم والمعايير السائدة في المجتمع. ولذلك فالقوى الاجتماعية تؤثر بوجه عام على النمو الشخصي – الاجتماعي للفرد.

ومن الطبيعي أن هؤلاء الأفراد والجماعات يضعون معايير للتعلم والتكيف والنمو، ينبغي أن يصل إليها الطفل حتى يستمتع بوجوده في الجماعة الاجتماعية التي يعد جزءاً منها. وفشل الطفل في تحصيل هذا، يؤدي إلى عدم التكيف وعدم الرضا وعدم التقبل من المجتمع.

وقد وضع كثير من الباحثين قوائم بالمطالب الاجتماعية للنمو، أي المطالب التي يفترض المجتمع قيام الطفل بها، **ومنها القائمة التالية التي وضعها كوري:**

أ- الطفولة المبكرة (من ٢ – ٦ سنة):

١- يمسك ويضع ويبلع ويحب الغذاء الصلب.

٢- الانتقال من مكان إلى آخر عن طريق المشي.

٣- فهم الفكرة العامة من الرموز اللفظية واستعمالها والاستجابة لها بذكاء.

٤- التحكم في فضلات الجسم.

٥- السلوك بطريقة معقولة.

٦- السلوك سلوكاً ثابتاً تجاه بعض المدركات الأساسية في العلم المادي.
٧- وضع أحكام بسيطة فيما يتعلق بالخطأ والصواب.
٨- السلوك سلوكاً ملائماً في علاقاته مع أخوته وأبويه وأقاربه.

ب- الطفولة المتأخرة (من ٦ – ١١ سنة):

١- يعتمد على نفسه فيما يتعلق بملبسه ونظافته.
٢- استخدام جسمه تبعاً لإرادته، أي التوافق بين حركاته بحيث يصبح سلوكه أكثر كفاية.
٣- اتخاذ دور جنسي ملائم تجاه الأولاد والبنات الصغار.
٤- معاملة رفقائه معاملة معقولة.
٥- استخدام المهارات العقلية الأساسية اللازمة للحياة اليومية، مثل القراءة والكتابة وبعض مبادئ الحساب.
٦- اكتساب حساسية أكثر دقة فيما يتعلق بالخطأ والصواب، والسلوك سلوكاً ثابتاً تبعاً لمعايير مقبولة.
٧- السلوك بثبات في ضوء الاتجاهات المتعارفة عن الجنس والعقيدة والمدرسة والأسرة.
٨- كبت الانفعالات إلى حد ما.

جـ- المراهقة (١٢ +):

١- العناية بالجسم.
٢- اكتساب علاقات جديدة مع الرفقاء.
٣- عدم الاعتماد على الآباء.
٤- تأكيد بلوغه في النواحي الاجتماعية والاقتصادية.
٥- اكتساب الثقة بالنفس وتكون نظام للقيم.

ومن الواضح أن المنهج ينبغي أن يأخذ في اعتباره تلك المطالب الاجتماعية التي تفرض على الطفل، بحيث يتيح له الفرصة لتحقيقها بقدر الإمكان.

٦- **التعلم دالة النمو:** إن العلاقة بين المتعلم والنمو الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي واضحة جداً. فمثلاً، لا يمكننا أن نعلم القسمة المطولة لطفل في السادسة من عمره، ولا يمكننا وضع وحدة دراسية عن الزواج والعلاقات الأسرية في السنة الخامسة الابتدائية. فالتعلم يعتمد على النضج، فكما أنه من الغباء تعليم طفل عمره سنتان قيادة سيارة، كذلك من الغباء أن نعلم طفلاً القراءة قبل أن يبلغ مرحلة النمو اللازمة لذلك، ولهذا فإن مستوى نمو الفرد، تبعاً لدورة نموه الخاصة، هو عامل أساسي في التعلم.

ولكن يجب أن ندرك أيضاً، بأن التعلم هو أحد العوامل المؤثرة في النمو. فمثلاً النمو اللغوي للطفل يعتمد إلى حد كبير على نوع الخبرات التي يمر بها الطفل وعلى مدى إتاحة الفرصة له لاستخدام محصوله اللغوي.

التعلم والمنهج:

إن الهدف من عملية التربية ومن وسائلها المختلفة هو تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة. ويستلزم هذا التعديل تعلماً وقد أحيطت عملية التعلم بمفاهيم مختلفة، فيما يتعلق بطبيعتها وبكيفية حدوثها.

ونود أن نؤكد قبل أن نبحث في هذه المفاهيم بأنها تختلف باختلاف القيم والأهداف التي نسعى إلى تحقيقها.

فإذا كان المدرس يعتقد أن الحصول على الحقائق والمعلومات هي أهم نتائج التعلم، فإن هذا يستتبع أن يكون مفهومه عن التعلم بأنه تدريب على الحفظ، ولذلك يلجأ إلى نظرية في التعلم تتمشى مع هذا المفهوم.

ولكن إذا كان المدرس يعتقد أن القيمة الأساسية في المجتمع الديمقراطي هو نمو التفكير العلمي، فمن الطبيعي أن ينظم العمل في الفصل الدراسي في صورة مشكلات تتطلب الحل أو خططاً توضع وتنفذ، وبالتالي يلجأ إلى نظرية للتعلم تختلف عن الأولى... وهكذا.

ومع أن المدرس قد يتعلم من علم النفس أفضل الطرق للوصـول إلى النتـائج، ولكنه لا يتعلم منه الأهداف التي ينبغي أن يسـعى إلى تحقيقهـا. ولـذلك فـإن القـوانين ونظريات السلوك الإنساني تتصل إلى حـد مـا بالأيديولوجيـة السياسـية والاجتماعيـة والاقتصادية وبالأماني الإنسانية للحياة. فما يقوله السيكولوجي قد يصلح مهما كانت القيم الاجتماعية أو الشخصية. ولذلك فعلى المربي أن يحـدد قيمـه وأغراضـه قبـل أن يساعده السيكولوجي في طريقة الوصول إلى تحقيقها.

ماهية التعلم:

مع أن مفهوم التعلم قد تطور تطويراً كبيراً، إلا أن المناهج المدرسـية مـا زالـت متأثرة ببعض المفاهيم القديمة عنه، والتي ثبت خطؤهـا بالتجريـب، **ويمكننـا هنـا أن نميـز بين ثلاثة مفاهيم للتعلم:**

١- **التعلم كتحصيل للمعرفة والمهارات:** لقد استمر التعلم يعد لمدة طويلة مرادفاً للمعرفة، ومن الواضح ان المربي الذي ينظر إلى التعلم هذه النظرة لا يهتم كثيراً بمـدى اسـتخدام التلاميذ لهذه المعرفة والمهارات في حل مشكلات الحياة الحقيقية. فمثلاً، قد يهتم المدرس بقدرة الطفل على تسمية عظام الجسم وتتبع الـدورة الدمويـة، في نفـس الوقـت الـذي يفشل فيه في توفير الخبرات اللازمة التي تمكن الطفل من أن يعيش حياة صحية. كما أنه قد يهتم بتعليم الأطفال قواعد اللغة وتصريف الأطفال دون أن يتيح الفرصـة لمسـاعدة تلاميذه على الحديث والكتابة بأسلوب أكثـر كفايـة في المواقـف الحقيقيـة الـتي تسـتلزم الكتابة والقراءة. ولهذا، فإن هذا المفهوم للتعلم يبتعد بنا عـن الحيـاة وينظـر إلى التعلـيم كشيء يستمد مـن الكتـب، ولا يمـت بصـلة لمشـكلات الأطفـال واهتمامـاتهم. ومـن الطبيعي أن يكون الدليل على التعلم في هذا المفهوم، هو القدرة على تسميع المعلومات، وليس التعديل الذي يحدث في سلوك التلميذ.

وقد أثر هذا المفهوم عـن الـتعلم علـى جميـع نـواحي الحيـاة المدرسـية وعلـى البرامج التعليمية في المدارس التقليدية.

فالمناهج التي تشتمل على كثير من المعلومات والمهارات الأكاديمية، وإعداد المدرسين لتقديم المواد الدراسية في ميادين محددة، ودفع التلاميذ على التعلم بواسطة الجوائز وأنواع العقاب، والامتحانات التي تقيس تذكر الحقائق.. إلخ، كلها نابعة من هذا المفهوم الثابت الضيق للتعلم.

٢- **التعلم كتدريب عقلي**: أما المفهوم الثاني عن التعلم فهو تدريب العقل أو إنماء القدرة العقلية، ولقد تطور هذا المفهوم كثيراً. فمنذ سنين عديدة، وجدت نظرية الملكات، التي كانت تعتقد في أن العقل الإنساني مقسم إلى قدرات منفصلة في الملكات، مثل ملكة الذاكرة وملكة التفكير. ومن هنا نشأت فكرة تدريب هذه الملكات، أو إنماء هذه القدرات. ولذلك نظمت المناهج الدراسية بحيث تشتمل على المواد التي افترض أنها لازمة لتدريب هذه الملكات. فمثلاً وضع الشعر لكي يدرب.

٣- يقل مقدار التمرين الضروري للوصول إلى إتقان الاستجابة إذا نبعت المدركات المتعلقة بالموضوع من الخبرة المباشرة للتعلم: فمقدار التمرين الذي يلزم للمتعلم، ليتذكر المعادلات الكيميائية مثلاً، يقل إذا مر المتعلم بخبرة عملية كافية في التجارب الكيميائية.

٤- **التمرين الموزع أكثر فائدة من التمرين المتصل**: فالتمرين ثلاثون دقيقة على رمزي الكرة في السلة عشرين يوماً أبعد أثراً من التمرين على تصويب الكرة عشرة ساعات متتالية. ومع ذلك لا يمكن وضع قاعدة معينة لهذا التوزيع لتداخل عوامل أخرى، كسن المتعلم، وقوة الدافع، والحالة الجسمية، وطبيعة العمل.

٥- **يجب أن يراعى ربط الجزئيات بالكل الذي ينتمي إليه**: فالمتعلم الذي يتدرب على لعبة ما ينبغي أن يدرب عليها كلها قبل أن يدرب على جزئياتها، والتمرين على تعلم اللغة يجب أن يقوم على جمل ذات معنى، وفي مواقف حية، بدلاً من أن يكون قائماً على حفظ الكلمات والتركيبات.

والآن، وبعد أن حاولنا في الصفحات السابقة أن نوضح بعض الأسس النفسية المؤثرة في المنهج، نود أن نتفكر ما سبق أن قلناه من أن كل منهج لا يأخذ

طبيعة التلميذ ونموه وتعلمه في اعتباره، إنما هو منهج لا يقوم على أسس سليمة. كما نود أن نوجه عناية الباحثين والمدرسين إلى ضرورة دراسة التلميذ في ضوء ظروفه الحقيقية التي يعيش فيها، حتى يمكن وضع المناهج الملائمة لحقيقة حاجاته وميوله ونموه.

الأسس الفلسفية للمنهج:

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية معينة، وقد تعددت هذه الفلسفات وتنوعت وتداخل بعضها في البعض الآخر، وانعكس أثرها على المناهج الدراسية بشكل واضح وملموس. وكانت النتيجة ازدحام هذه المناهج بالمواد الدراسية المختلفة، وبأنواع عديدة من النشاط، وقد عبر يودا عن هذه الحالة بقوله: "إن مناهج المدارس قد ازدحمت وذلك بإدخال عدد كبير من المواد الدراسية فيها، يعد بعضها الطلاب للناحية المهنية الشخصية ويهدف البعض الآخر إلى تزويدهم بالدراسات الاجتماعية التي تتناول المشكلات الاقتصادية السائدة. كما تهدف أنواع أخرى كثيرة إلى تثقيف الطلاب في مجالات الفنون والموسيقى وما إليها. وأصبحت المدراس بذلك، من مرحلتها الابتدائية حتى مرحلتها العليا، مكاناً لضيافة كل نوع من أنواع الميول الإنسانية"[(١)].

ولا يمكننا أن نتناول بالتفصيل ذكر هذه الفلسفات التربوية المختلفة، وسنحصر في مجالنا هذه على مناقشة فلسفتيْن: الفلسفة الأساسية[(٢)] والفلسفة ..[(٣)]، وذلك في أثرهما على التربية بوجه عام وعلى المناهج بوجه خاص، وقد اخترنا هاتين الفلسفتيْن لأنهما من الفلسفات الرئيسية في المجال التربوي في الوقت الحاضر.

ويفهم أنصار الفلسفة الأساسية التربية على أنها عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي. ويرون أن المجتمع يملك في أي مرحلة من مراحله تراثاً من المعرفة

---

(١) Bo…. Boyd H. "The Confusion in Present Day Education" in W, H-Kilpatrick (editor), The Educational Frontier (١), Appleton Century, ١٩٣٢.

(٢) Essentialism.

(٣) Progressivism.

والمهارات والاتجاهات والقيم، وأن الوظيفة الأساسية للمدرسة، باعتبارها وكيفة عن المجتمع في تربية الأبناء، نقل هذا التراث الثقافي إليهم، وبذلك تعدهم لحياة طيبة نافعة في المجتمع في الوقت الذي يحفظ فيه التراث الاجتماعي الذي لا يمكن أن يقدر بقيمة. ويؤكد الأساسيون أهمية حصول الأطفال جميعهم على أساسيات المعرفة لاعتقادهم الراسخ أن حصولهم على هذه الأساسيات أكثر أهمية لهم من إرضاء دوافعهم أو إخصاب خبراتهم.

وقد يعترف الأساسيون بأهمية عامل "الميل" في جعل عمليات التدريس أكثر فاعلية، وفي تلطيف "مرارة" التعلم، ولكنهم لا يعتقدون في الوقت ذاته بأن ميول الطفل غير الناضج تقف في المرتبة الأولى من الأهمية في تربيته. وهم يقدرون ذهابه للمدرسة كأمر واجب عليه، كما يرون ضرورة تعوّده على أداء الواجبات حتى ولو لم تكن سارة بالنسبة إليه، وذلك لأن الحياة ذاتها تتضمن كثيراً من مثل هذه الواجبات. أما الحرية كقيمة من القيم، فلا ينبذها الأساسيون أيضاً، ولكنهم يفهمون أن الحرية الحقيقية لا يمكن الحصول عليها إلا عن طريق النظام، وعن طريق إتقان أساسيات الخبرات الاجتماعية الماضية.

وإذا انتقلنا للتقدميين، وجدناهم يقدمون لنا مدارس تربوية متعددة، فيرى بعضهم أن تدور كل شؤون التربية حول الطفل، ويرون تبعاً لذلك أن واجب التربية الاهتمام بإطلاق وتنمية وتهذيب القدرات والميول الإبداعية، والاهتمام بتحرر القدرات الدفينة، وإثارة نمو الشخصية. كما يرى بعض التقدميين أن تدور التربية حول مشكلات المجتمع لاعتقادهم بأن التعاون الاجتماعي، والمسؤولية الاجتماعية المتبادلة، وتحسين مستوى المعيشة في المجتمع أهداف رئيسية من أهداف التربية.

وتتحد المدارس التقدمية فيما بينها في معارضتها اعتبار نقل التراث الثقافي العنصر الرئيسي في العملية التربوية، وتبعاً لذلك، لا يرى أنصار هذا الرأي البدء بوضع برامج دراسية ثابتة، بل يرون أن مناهج المدارس تنشأ وتنمو وتتطور في ضوء علاقتها بميول وحاجات مجموعات معينة من الأطفال، وفي ضوء علاقاتهم بالمواقف المتعددة للحياة التي يحيونها. ويرون أيضاً أن العناصر القيمة من التراث الثقافي

الاجتماعي يجب أن تساعد على تحقيق حاجات الطفل وحاجات المجتمع الـذي يعـيش فيه، وإلا كانت قيمتها ضئيلة أو معدومة. وتفكر تلك المدارس في أطفالها علـى أسـاس أن لكل منهم شخصية خاصة به، والتي تميزه عن غيره من الأطفال، أكثر مـن تفكيرهـا فيهم على أنهم مجموعة متشابهة من الأطفال. وهي تؤكد وتهتم بأنواع النشـاط البنائيـة الإبداعية، وبالحرية والاسـتقلال الفكـري كمـا تشـجع النظـام الـذاتي وتكـره النظـام المفروض[١].

لسنا بحاجة إلى القول بأن الفلسفة التقدمية قـد أحـدثت ثـورة كـبيرة في المجـال التربوي، فهذا أمر واضح ملموس، فما من مدرسة في العالم في الوقت الحاضـر يقتصـر عملها على مجرد تلقين تلاميذها المعلومات الأساسية للـتراث الاجتمـاعي مـع إغفـال حاجاتهم وميولهم وحاجات البيئة المحلية التي يعيشـون فيهـا، والمجتمـع الـذي ينتسـبون إليه، إلا إذا كانت مدرسة تعيش على هامش الحياة ولا تكاد تحـس بـالواقع. وقـد أدى الأثر الكبير الذي أحدثته الفلسفة التقدمية إلى مناداة بعـض أنصـار الفلسـفة الأساسـية بوجوب وجود طريق وسط يجمع بين المحافظـة علـى الـتراث الاجتمـاعي وبـين السـير وفق مقتضيات التغيير الاجتماعي، ووفق حاجات الطلاب كما أدى أيضـاً إلى التقليـل من عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات قلة ملحوظة، وإلى وضـوح ظهور ثلاثة أنواع من المدارس تتقاسم فيمـا بينهـا المجـال التربـوي في الوقـت الحاضـر،

وهذه المدارس هي:

١- المدارس التقليدية المعدلة[٢].

٢- المدارس الثنائية[٣].

٣- المدارس التقدمية[٤].

---

(١) See: Brameld, Theodore, Patterns of Educational Philosophy. A Democratic Interpretation; (New York, World Book Co., ١٩٥٠).

(٢) The Modified Conventional Schools.

(٣) The Dual Schools.

(٤) The Progressive Schools.

أما المدارس التقليدية المعدلة فتحتفظ بطابعها التقليدي إلى حد كبير، ومناهجها مواد دراسية منفصلة تدرس في أوقات مختلفة ومحددة. وتضع السلطات التعليمية العليا المناهج مقدماً لهذه المدارس، وقد تطبق لعدة سنوات متتالية دون تغيير. ويتضمن الكتاب المدرسي المنهج تقريباً، وقد يسمح بتعديل هذا المنهج، كما قد يعطي المدرسون بعض الحرية في اختيار طرق التدريس. ويكمل نظام الدروس العادية في تلك المدارس بالسماح للتلاميذ بإجراء التجارب الإيضاحية، والعمل بالمعمل، كما يسمح بإدخال أنواع النشاط المختلفة كاشتراك التلاميذ في إصدار صحيفة، أو إقامة حفلات تمثيلية، أو إعداد معارض أو إقامة أندية.

أما المدارس الثنائية فتقيم فروقاً واضحة بين الأساسيات العامة وبين أنواع النشاط الإبداعية، أو بعبارة أخرى تقيم فروقاً واضحة بين أهداف المدارس التقليدية وأهداف المدارس الحديثة. وكما في المدرسة التقليدية المعدلة، تتبع في المدارس الثنائية طرق موحدة للتعليم، وتفرض مواد دراسية ثابتة. كما يجتاز تلاميذها اختبارات وامتحانات. ولكن هذه المدارس تتميز بأن النشاط الذي يطلق عليه أنصار المدرسة المعدلة نشاطاً إضافياً على المنهج[1] ويمارس في غير أوقات الدراسة. يدخل في البرنامج اليومي للمدرسة، فيكرس نصف الوقت المدرسي للعب في الملاعب وفي الاشتغال بالموسيقى والأشغال اليدوية والرسم، ولحضور الاجتماعات، والمناقشات، والتمثيليات، وغيرها، ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسية التقليدية. وتمثل لنا طريقة وينتكا[2] حيث يقسم المنهج بين الأساسيات العامة وبين أنواع النشاط الجمعية والإبداعية، هذا النوع الثنائي.

---

(١) Extra-Curricular Activities.

(٢) Winnetka.

أما المدارس التقدمية فتقسم بدورها إلى أنواع عديدة نكتفي بـذكر ثلاثـة أنـواع منها. ولكل نوع من هذه الأنواع مميزاته الخاصة به، **بالإضافة إلى اشتراكها جميعاً في بعض المميزات وهي:**

١- المدرسة التي يدور نشاطها حول الطفل[١].

٢- المدرسة المتكاملة[٢].

٣- مدرسة المجتمع المحلي[٣].

١- المدرسة التي يدور نشاطها حول الطفل:

وهي المدرسة التي تعد فيها دوافع وميول الطفل أساساً لبرنامج المدرسة. وهـي في هذا تسير على أساس الحرية غير المقيدة الـتي تنـادي بـه الفلسـفة الطبيعيـة والهـدف الأساسي للتربية في هذه المدارس هي تيسير أقصى نمو لفردية كل طفل. وينظر إلى هـذا النمو على أنه متلائم كلية وبطبيعته مع النمو الاجتماعي. وكمـا يقـول رج وشـوماكر نشجع هذه المدرسة الطفل على أن يصبح شخصـية خاصـة، وأن يـدين بالفرديـة، وأن يعتقد في قدرته. وهي تهيئ له المواقف التي تعطيه مراناً مستمراً علـى الحيـاة التعاونيـة، كما تقدم له أنواع النشاط التي تساعده على المساهمة في الأعمال الجماعية الـتي يحصـل منها على خبرات اجتماعية، والتي يحس نتيجة لها أن عضو مقبول ومحـترم مـن أعضـاء المجتمع[٤].

ومنهج هذه المدرسة مـنهج غـير نظـامي، ولكـن العمـل فيهـا، مـع ذلـك، لـيس عشوائياً، كمـا يبـدو للنـاظر...، وبـالرغم مـن أن هـذه المدرسـة تتجنـب بـرامج الدراسـة الموضوعة، وبالرغم من أنه لا توضع أهـداف مقـدماً، إلا أنـه توجـد أغـراض عامـة، كمـا توجد طريقة للمعالجة. فالعادات والاتجاهات والمعارف العامة الـتي يـرى الحصـول عليهـا،

---

(١) Child Centered School.

(٢) Integrated School.

(٣) Community School.

(٤) Rugg Harold, and Shumaker, Ann, The Child-Centered School. (World Book Co., ١٩٢٨). P. ٦٥.

موجـودة في ذهـن القـائمين علـى تعلـيم الأطفـال، وجهـودهم موجهـة إلى إمـداد هـؤلاء الأطفـال بـأنواع النشـاط والأدوات الـتي يحتاجونهـا في كـل مرحلـة مـن مراحـل نمـوهم. والاتجاه العـام في مثـل هـذه المدرسـة هـو إعطـاء الفرصـة للأطفـال ليلعبـوا ويدرسـوا في مجموعات مع ملاحظة اتجاهاتهم وميولهم أثناء اللعب أو العمل، وخلـق المواقـف التعليميـة التي تساعد على نموهم والتوجيه الزائد من المدرس لأطفاله في هذه المدرسـة غـير مرغـوب كثيراً، لأنه يقود إلى سيطرة المدرسين، وإلى إجبار التلاميذ على تعلـم أشـياء محـددة، وغالبـاً ما يؤجـل حصـول الأطفـال علـى المهـارات اللازمـة، كـالقراءة والكتابـة، ودراسـة المـواد الدراسية، إلى ما بعد السنتين الأوليين من حياة الطفل في المدرسة. وفي مدرسـة شـهيرة مـن هذه المدارس حلت أنواع النشاط الآتيـة محـل المـنهج العـادي: التمرينـات البدنيـة، دراسـة الطبيعة، الموسيقى، الأشغال اليدوية، رواية القصص، الثقافـة الجنسـية، المفـاهيم الأساسـية للأعداد، والتمثيل والألعـاب. وكلـف الأطفـال الأكـبر سـناً في المجموعـة برسـم الخـرائط ودراسة الجغرافيا الوصفية[1].

٢- المدرسة المتكاملة:

لم توضح المدرسة التي يدور نشاطها حـول الطفـل أثـر الثقافـة الاجتماعيـة في تكوين شخصية الفرد، ولذلك بدت أهمية التعرف على هذا الأثـر، كمـا بـدت أهميـة التوفيق بين أهداف الفـرد ومطالبـه، وأهـداف المجتمـع ومطالبـه. وأصـبح يطلـق علـى المدارس الـتي توفـق بـين الاتجـاهين في مناهجهـا وأسـاليب الحيـاة بهـا اسـم المـدارس المتكاملة. ويقرر أنصار هذه المدرسة أن اتجاههم هذا هو الاتجـاه الصـحيح، لأن عمليـة الحياة والنمو الإنساني لا بد أن تشمل الأفراد، وأن تشمل الوسـط الاجتمـاعي الـذين يعيشون فيه، لأن فردية الأفراد وشخصياتهم أن تتكشف، ولـن تنمـو وتتكامـل إلا إذا وجدوا في مجتمع، كما أن المجتمع لن تقوم له قائمة إلا إذا وجد الأفراد.

(١) See: John and Eveiyn Dewey. The Schools of Tomorrow (Dutton, ١٩١٥).

ويرى أنصار هذه المدرسة أن التكامل لا يتحقق إلا إذا وجهت المدارس عنايتها للنواحي الثلاث الآتية:

١- **دراسة الثقافات المعاصرة:** فالحضارات في أزمنتها وأماكنها المختلفة، يجب أن تدرس دراسة كلية، مع توجيه العناية الخاصة لفهم العلاقات بين النواحي الاقتصادية والسياسية والفنية والأخلاقية والدينية.

٢- **العناية بتوجيه الشباب:** وذلك بأن تقدم المدرسة للشباب الإمكانيات الكافية التي تساعدهم على التعرف على ذواتهم وعلى الاستفادة من قدراتهم إلى أقصى حد، وليحصلوا على الشعور بالاطمئنان، وبالثقة في النفس. ويشمل هذا التوجيه: التوجيه المهني والتوجيه للتوافق مع الأسرة، ومع الجنس الآخر، ومع الأصدقاء. كما يشمل التوجيه مناقشة المشكلات الدينية والأخلاقية، ومساعدة الشباب على تكوين فلسفة معينة في الحياة.

٣- **اعتبار الديموقراطية الفلسفة التي تقوم عليها الحياة المدرسية:** ويعني هذا تشجيع النمو الكامل لكل فرد، وتشجيع المعيشة والعمل سوياً والمشاركة في الأهداف والأغراض، كما يعني التناول الحر للآراء في المشكلات الإنسانية، والتحرر من السلطات الضاغطة، واحترام الاختلاف في الآراء والتسامح مع الآخرين. ويجب أن يظهر هذا المبدأ الديمقراطي في كل نواحي الحياة في المدرسة، فيظهر في إدارتها في طرق التدريس بها، وفي العلاقات القائمة بين الأشخاص فيها.

ويرى ليستر[١] أن منهج المدرسة المتكاملة يجب أن يحقق النواحي الآتية:

أ- دراسة التلاميذ لنموهم البدني والعاطفي وتعريفهم بكيفية الحصول على الضروريات الأساسية لهم، وكيفية قضاء أوقات فراغهم وأوقات لعبهم، والإلمام بالأنواع المختلفة للنشاط الاجتماعي.

---

(١) Lister, Dix A Character for Progressive Education Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, ١٩٣٩, p. ٥٧.

ب- دراسة التلاميذ للبيئة الاجتماعية، وتشمل دراستهم نشوء وتكوين وتطور الثقافات.

جـ- دراسة التلاميذ للبيئة الطبيعية، وتشمل علاقة الإنسان بالطبيعة، ودراسة الوسائل التي استخدمها ليلائم بينه وبينها.

د- دراسة التلاميذ للفنون المختلفة، وتشمل دراسة الفنون التي يستخدمها الإنسان للتعبير عن نفسه، وللاتصال بغيره.

وقد أوضحت اللجنة التي ألفتها رابطة التربية الحديثة في أمريكا لدراسة مناهج المدارس الثانوية، بأن هذه المناهج يجب أن تكون محققة لحاجات الشباب في الظروف الاجتماعية والثقافية المعاصرة.

٣- مدرسة المجتمع المحلي[١]:

وقد ظهرت مدرسة جديدة فيما بعد، وهي مدرسة المجتمع المحلي. وهي تختلف في مفهومها عن المدرستيْن السابقتيْن في أن نشاطها يدور حول المجتمع المحلي، والمساهمة في حل مشكلاته ومطالبه. ويرى أنصار هذه المدرسة أن المدرسة يجب أن تكون هيئة لتحسين حياة المجتمع المحلي الذي تعد جزءاً منه. ولا تهتم هذه المدرسة بدراسة المشكلات الاجتماعية بوجه عام يقدر اهتمامها بدراسة الحاجات الصحية والترويحية والمهنية للمجتمع الذي توجد فيه: ففي نظر أنصار هذه المدرسة يعد المجتمع المحلي معملاً مليئاً بالمشكلات الثقافية والوطنية والاقتصادية والاجتماعية التي يمكن أن تستخدم كبرنامج عملي لكل مدرسة[٢].

ولا تختلف النظرية التربوية التي تقوم عليها هذه المدرسة عن النظرية التربوية التي تقوم عليها المدارس التقدمية الأخرى، فهي تؤمن أن الحياة تربي، وأن التربية يجب أن تقوم على حاجات الفرد والمجتمع وهي تسعى لتنمية قدرات تلاميذها في مواقف اجتماعية ذات قيمة، كما أن عملياتها تقوم على أسس ديمقراطية. وفيما يلي مقتطفات من منهج إحدى مدارس المجتمع المحلي.

---

(١) Thayer' V.T. Zachry, C.B., Kotinsy". R., Secondary Education. (D. Appleton- Century, ١٩٣٩), p. ١٧٩. (م١٠ المنهج).

(٢) See Everet, Samuel (editor), The Community School (D. Appleton Century, ١٩٣٨). p. ٤٣٠.

يجب أن يتلاءم برنامج المدرسة مع الحاجات الخاصة للمجتمع المحلي إلا أن يتصل بالبرامج التقليدية المنظمة. وأوجه نشاط المجتمع المحلي هي المعمل الذي يحصل منه الأطفال على الخبرات المربية ولذلك يجب أن يشترك الأطفال في النشاط الزراعي والاجتماعي وفي المشروعات الوطنية ورعاية المنزل، وذلك تحت توجيه وقيادة المدرسين.

وهذا يعني أن تستمد المدرسة خبراتها من واقع الحياة في المجتمع المحلي. فالفنون الصناعية، والمتاحف والمكتبات، ومشكلات المواطنين، وغيرها، يجب أن تكون محور النشاط في المدرسة، وبذلك يدور منهج الدراسة حول مشكلات الحياة أكثر من دورانه حول المواد الدراسية[١].

ويتضح من عرضنا السابق أن المدرسة الأساسية بموادها الدراسية المتعددة وبعدم عنايتها العناية الكافية بالطفل وحاجاته وميوله، وبحاجات المجتمع ومطالبه ومشكلاته، قد خسرت المعركة أمام المدرسة التقدمية بنشاطها الديناميكي، أو بمراعاتها حاجات الأفراد وحاجات المجتمعات التي يعيشون فيها. ولما كنا قد اتجهنا السنوات القليلة الماضية نحو الأخذ ببعض مبادئ التربية التقدمية، وببعض وسائلها وطرقها العملية، فمن المهم أن توضح النقد الذي يوجهه خصومها لها، وأن نحاول إيضاح مبلغ الصحة في هذا النقد. فبهذه الطريقة نستطيع أن نعيد النظر في مناهجنا على أسس قوية سليمة.

ويعد وليم باجلي[٢] من أكثر الأساسيين نقداً للفلسفة التقدمية في التربية وهو يهاجم هذه التربية فيما يراه من نتائجها، فالطفل الذي يتعلم وفق الطرق الحديثة لا يمكنه، كما يقول، أن يجاري طفلاً آخر تعلم بالطرق التقليدية المعروفة، وذلك في معرفته بالمواد الدراسية المختلفة. كما يعتقد أن الطرق التعليمية الحديثة كانت لينة إلى الدرجة التي أدت إلى انتشار الجرائم الخطيرة بين الشباب. ويقدر بأجلى أن هانك

(١) Clapp, Elsie R., Community School in Action (Viking, ١٩٨٩).

(٢) William Begley.

أسباب أخرى كثيرة الانتشار جرائم الشباب، ولكنه يصر على أن الفلسفة التربوية الحديثة كانت من أكبر أسباب انتشار هذه الجرائم. كما يرى أيضاً أن المستويات الثقافية والخلقية قد هبطت نتيجة اتجاهات الضعف التي تغرسها النظرية التربوية الحديثة في نفوس وعقول الأطفال والشباب. فالاهتمام بميول وحاجات الأطفال، ومنحهم الكثير من الحريات، والاعتماد الكبير على خبراتهم، قد أدى إلى اتجاهات خطيرة أضعفت من هذه المستويات.

ويرى باجلي أن من آثار التربية الحديثة:

أ- عدم اهتمام المدارس بالوصول بتلاميذها إلى مستوى علمي معقول، وأن هذا قد أدى إلأى نقل التلاميذ من فرقة إلى أخرى دون النظر لمستوى تحصيلهم ومدى ملاءمته للطرق الجديدة. وأدى هذا بالتالي إلى وجود تلاميذ في المدارس الثانوية يحتاجون إلى التعرف على كثير من أساسيات المعلومات.

ب- الاهتمام الزائد بالدراسات التي يعتقد التقدميون أنها تساعد على إقامة نظم اجتماعية جديدة. ويرى ياجلي، شأنه في ذلك شأن غالبية الأساسيين، أن المدرسة لا تستطيع أن تقيم نظاماً اجتماعياً جديداً، وأن البرامج التي تقدمها المدرسة التقدمية بغرض إحداث تغيير اجتماعي، برامج تؤدي إلى نتائج تافهة، وأن الوقت الذي يضيع في مثل هذه البرامج كانت فائدته تصبح محققة إذا وجه لدراسات الأساسيات.

جـ- أن استخدام مناهج النشاط قد أدى إلى الاهتمام بنظرية التعلم العابر، ونتيجة لهذا: أهملت الدراسات المنظمة القائمة حول المواد الدراسية وحول الترتيب الزمني المنطقي.

وقد وجه باجلي نقده للتربية التقدمية في مناسبات عديدة، نذكر منها مقالاً عقد فيه المقارنة بينها وبين التربية التقليدية وسأل فيه الأسئلة الآتية[1]:

١- الجهد أم الميل؟ يعترف باجلي بالقوة الدافعة للميول، غير أنه يرى أنها تكون أكثر ثباتاً وقيمة إذا جاءت نتيجة لجهد الفرد لتعلم أمر ما لم يكن يجذبه في بادئ الأمر.

٢- أيهما يوجه العملية التربوية المعلم أم المتعلم؟ يرى الأساسيون أن قيام الكبار بتوجيه ورقابة وإرشاد الصغار غير الناضجين أمر فطري في الطبيعة الإنسانية، وأن الطبيعة نفسها تطيل في طفولة الإنسان ليقوم الكبار بوظيفتهم الطبيعية، كما يرون أن في إرشاد الكبار للصغار نفع إيجابي يجب المحافظة عليه وعدم إهماله.

٣- خبرة الجنس البشري أم خبرة الفرد؟ لقد تطلب جمع التراث البشري آلاف السنوات، وهو تراث ثمين، فكيف نضحي به لنجعل من خبرات التلاميذ أساساً تقوم عليه العملية التربوية.

٤- المواد الدراسية أم أنواع النشاط المختلفة؟ يرى الأساسيون أن المواد الدراسية هي الخبرة المنظمة للثقافة الاجتماعية، بينما يرى التقدميون أن الاهتمام بالشؤون الحاضرة، دواء ضد الشكلية واللفظية، وضد الاهتمام الزائد بالكتب الدراسية.

٥- التنظيم المنطقي أم التنظيم السيكولوجي؟ يرى التقدميون ترك التعليم الشكلي المنظم بينما يرى الأساسيون أن المناهج الحديثة لا تصلح إلا للصغار وللمتأخرين عقلياً. أما الدراسات الأساسية المنظمة فهي ضرورية ولازمة لكل متعلم. ويرى باجلي أن الديمقراطية الصحيحة تتطلب مجتمعاً ملماً بالثقافة، وبمحور عام من الأفكار والمعاني والمفاهيم والمثل، وأن هذه كلها تتوافر في التراث الثقافي للجنس البشري، ولذلك يجب العناية به حتى يمكن تحقيق الديمقراطية الصحيحة. كما يرى أيضاً، أن الحرية الحقيقية تكتسب ولا تمنح، وأن الحرية التافهة التي يمنحها التقدميون للطفل الصغير، بإتاحتهم له اختيار ما يجب أن يتعلمه لا يمكن أن تقارن

---

(١) Bakley W., "Just what is the Grux of the Conflict between the Progressives and the Essentialists?" in Administration and Supervision, October, ١٩٤٠.

في أهميتها بالحرية التي تسبغها عليه المعرفة المنظمة، إذ تحقق له التحرر من الحاجة، والتحرر من الخوف. ويعتقد باجلي أيضاً أن تحقيق القيم التربوية للمواد الدراسية يتوقف أولاً على المدرس، وعلى مدى إتقانه لعمله، وتقديره للعلاقة بين تخصصه وبين الرفاهية الإنسانية، وعلى فهمه العطوف لمشكلات المتعلم. ويقرر باجلي أن الأموال التي تنفق على المناهج والطرق الجديدة كانت تنتج أطيب الثمرات لو أنفقت على تدريب المعلمين وإعدادهم للقيام بواجبهم.

ولم يكن باجلي بطبيعة الحال وحده الذي قام بنقد المدارس التقدمية، فقد نقدها كثير غيره من خصومها، كما نقدها بعض أنصارها المخلصين أمثال يودا وكاونتس ففي كتابه "التربية التقدمية في مفترق الطرق"، يقول يودا أنه إذا حاولنا أن نعرف المدرسة التقدمية لوجدنا عديداً من المتناقضات، فهي تؤكد الاهتمام بالحرية، ولكنها في الوقت ذاته تعطي أهمية كبرى للتوجيه والإرشاد. وهي تضع الفرد في مركز الصدارة في المسرح، ولكنها في الوقت ذاته تفقد المنافسة القائمة في النظام الاجتماعي في الوقت الحاضر. وهي ترى في الكليات الجامعية قلعة لعدوها (التربية التقليدية)، ولكنها تعمل أساساً لتوجيه الطلاب للكليات، وهي تردد أن التعليم يجب أن يحدث عن طريق العمل، إلا أننا نجد أن النشاط الجسمي يقل كثيراً كلما صعدنا في البرنامج التعليمي، إن الملاحظ المدقق يجد اضطراباً في كل هذا[1].

تعليق على نقد الفلسفة التقدمية للتربية:

من الملاحظ أن كثيراً من المعارضين للتربية التقدمية لا يفرقون كثيراً بين الأنواع العديدة للتربية التقدمية، ويعدونها نوعاً واحداً، كما لا يفرقون بين مفاهيمهم الخاصة عن هذه التربية. وبين ما يعنيه أنصارها بها. ويكاد معظم النقد الذي يوجه لها، يقوم على أساس أنها تتركز حول الطفل وحول ميوله، وأنها تنقل كافة النواحي الاجتماعية الأخرى.

---

(١) Bode B.H., Progressive Education at the Crossroads. (Newson. ١٩٣٨), p. ١٠.

ولا يسعنا في هذا المجال الضيق أن نتوسع في التعليق على نقد هذه التربية، ولذلك سنقتصر على مقارنة بين التربية التقدمية وبين التربية الأساسية فيما يتصل ببعض النواحي الهامة التي يدور حولها الجدل كثيراً بين أنصار المدرستيْن. ومن هذه النواحي: مستوى التحصيل في كل من المدرستيْن: التقليدية والتقدمية، ومدى الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية في كل منها أيضاً. وتوضح لنا دراستان هاتيْن الناحيتيْن تمام التوضيح، وقد قام بالأولى رايتستون[1]، وقامت بالثانية لجنة من لجان رابطة التربية الحديثة الأمريكية[2].

وقد حاول رايتسون أن يحكم على فاعلية التدريس بالمدرستيْن بمدى تحقيقها لبعض الأهداف مثل: إتقان المعارف والمهارات العامة، واكتشاف الفروق الفردية وإظهارها، ومدى فهم وممارسة العلاقات الاجتماعية المرغوبة، ومدى تنمية عادة التفكير الناقد، وتقدير أنواع النشاط القيمة، والرغبة في الاستفادة منها. أما لجنة رابطة التربية الحديثة، فقد أوضحت المشكلة في صورة أسئلة على لسان الآباء: هل يتعلم الأطفال القراءة والكتابة والمحادثة والهجاء، وهل يمكنهم أن يحلوا بعض المسائل الرياضية؟ وهل يحترم الأطفال السلطة الاحترام اللازم؟ وهل يضبط الأطفال أنفسهم ويسلكون سلوكاً خلقياً طيباً؟

وقد أكدت الدراستان أن أطفال المدارس التي تتبع الطرق والبرامج الحديثة يحصلون على الأساسيات ويعرفون كثيراً من المادة الدراسية، مثل الأطفال في المدارس التي تتبع الطرق التقليدية؛ وأنه توجد بعض الشواهد التي تدل على أن أطفال المدارس التقدمية يتفوقون في القراءة والكتابة على أطفال المدارس التقليدية، ولكنهم قد يتخلفون قليلاً عنهم في الهجاء والحساب. أما إذا نظرنا للمواد الدراسية ككل فلا نكاد نجد نظاماً من هذين النظاميْن يتفوق على الآخر، وإن وجد، فهو في صف المدرسة

(١) Wrightstone J. Wayne. Appraisal of Newer Elementary School Practices, (Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, ١٩٣٨).

(٢) New Methods Versus Old in American Education, (Bureau of Publications Teachers College, Columbia University ١٩٤١).

التقدمية. وقد ذكر رايتستون بعد فحص نتائج الاختبارات التي أجريت على التلاميذ من المدرستيْن، أن تلاميذ المدارس التقدمية قد حصلوا على درجات أعلى من تلاميذ المدارس التقليدية، وأنه في كل المواد، ما عدا الحساب، كان الفرق بين التلاميذ في صف المدارس التقدمية بشكل واضح[١]. وأكد تقرير اللجنة هذا الأمر أيضاً بقوله: "تدل الدلائل بوجه عام على أن الطرق الجديدة لا تؤدي إلى أي فقدان في الكفاية الأكاديمية في المواد الدراسية المعتادة، وبأنه يوجد كسب مؤكد في نواحي الابتكار، والمهارة في معالجة المشكلات ومعرفة الشؤون المعاصرة والعالمية"[٢]. ومن العجيب أن يسجل عدم فقدان الكفاية الأكاديمية في الوقت الذي تحدد فيه المدارس التقدمية وقتاً أقل مما تحدده المدارس التقليدية لدراسة المواد الدراسية المختلفة.

وقد دل البحث على أنه يمكن الإفلال من الدروس التقليدية العادية دون أي هبوط ظاهر في التحصيل المدرسي[٣]، وأن الوقت الذي يتوافر من هذا الإقلال يمكن استخدامه في تزويد المنهج بأنواع النشاط المكملة العديدة.

وقد أكدت دراسة رايتستون أن التربية التقدمية تؤدي إلى قيام التلاميذ بأعمال ابتكارية في فنون الكتابة والرسم والتصوير واللغات. فالتلاميذ في المدارس التقدمية يصلون إلى مستوىً عالٍ في التعبير نثراً وشعراً بسهولة، وبطريقة مبتكرة. كما أنهم يؤدون أعمالاً ابتكارية في الرسم والتلوين والرقص والموسيقى والتمثيل. وقد ظهر تفوق تلاميذ المدارس التقدمية واضحاً في قدرة تلاميذها على التفكير الناقد. كما أظهرت اختبارات رايتستون أيضاً أن تلاميذ المدارس التقدمية يمتازون بقدرتهم على الحصول على الحقائق من المصادر، وبقدرتهم على تفسير هذه الحقائق وتطبيقها على المشكلات الهامة بالنسبة إليهم. كما أوضحت تفوقهم في الاختبارات التي تتطلب معرفة الشؤون الاجتماعية والاقتصادية الجارية، وتفسير المسائل المعاصرة. ودلت على

---

(١) Wrightstone, op. cit. pp ٢٠٣-٢٠٤.

(٢) NewMethodsvs. Old. Op. cit. ٥٣.

(٣) Ibid, p. ٣١.

أن تلاميذ هذه المدارس يميلون إلى اتخاذ قرارات تقوم على العقل وليس على التحيز، أو لمجرد مراعاة التقاليد، وذلك في المسائل الاجتماعية الجدلية. وقد وصلت اللجنة إلى مثل هذه النتائج، وعبرت عن ذلك بقولها: أن التربية الجديدة تساعد التلاميذ على الالتجاء لمصادر المعرفة حينما يحتاجون إليها، كما تساعدهم على تنظيم المعرفة التي يحصلون عليها، وعلى تطبيقها على المشكلات التي تواجههم. وإذا أمكننا تعليم الأطفال كيفية حل المشكلات بطريقة منطقية علمية، فسينمو في مجتمعنا اتجاه للاعتماد على المعرفة في حل المسائل الجدلية، أكثر من اعتماده في حلها على الآراء المبتسرة على التقاليد. وقد يؤدي أي تغيير في الاتجاه في هذه الناحية إلى نتائج خطيرة على الصحة، وعلى الثروة، وعلى سعادة الأمة[1].

وقد قامت الدراستان أيضاً بتوضيح مدى ممارسة التلاميذ للعلاقات الاجتماعية المرغوبة في كل من المدرستيْن. **ومن هذه العلاقات الاجتماعية المرغوبة التي بحثتها الدراستان:**

١- اشتراك التلاميذ في أنواع النشاط المدرسي، كالاشتراك في النوادي والمساهمة في إدارة المدرسة وفي الجمعيات المختلفة.

٢- سلوك التلاميذ ومدى تطوعهم للقيام بأعمال اجتماعية، كاقتراح أنواع النشاط واقتراح طرق تنفيذها، والتطوع للقيادة في بعض النواحي، وإحضار بعض الأدوات اللازمة لتسهيل عمل النشاط المدرسي.

٣- تحمل التلاميذ للمسؤولية وتعاونهم في أداء الأعمال دون إشراف ودون تأخر، واحترام الآخرين ومساعدتهم عند الضرورة.

٤- عادات العمل، مثل استخدام التلاميذ لوقتهم بطريقة مجدية، ودرجة تأهبهم للعمل وتفانيهم فيه.

وقد أظهرت الدراستان في هذا المجال، مجال ممارسة العلاقات الاجتماعية المرغوبة، تفوق المدارس التقدمية على المدارس التقليدية خاصة في نواحي الابتكار، والتعاون، والقيادة، والروح الطيبة في العمل والاعتماد على المعرفة الصحيحة أكثر من الاعتماد على

(١) Ibid, p. ٤.

الأهواء والآراء الشخصية المبتسرة. كما أظهرت الدراستان اتجاهات الصداقة والمحبة عند تلاميذ المدارس التقدمية نحو زملائهم ونحو مدرسيهم ونحو المدرسة بوجه عام.

وبالرغم من القائمين على الدراستيْن قد أوضحوا أن النتائج التي حصلوا عليها ليست نتائج نهائية بل تقبل أن تكون موضعاً للبحث والتجريب، إلا أنهم تمكنوا من أن يزيدوا الثقة بصحة البرامج والطرق الجديدة، وأن يقللوا من خوف الآباء على أبنائهم منها.

هاتان هما الفلسفتان، الأساسية والتقدمية، حاولنا أن نوضح بعض الأسس التي تقوم عليها كل منهما. ولعله قد اتضح أن الفلسفة الأساسية تكاد توجه مجهودها لنقل التراث البشري الاجتماعي والمحافظة عليها، في الوقت الذي تحاول فيه الفلسفة التقدمية الجمع بين نواحٍ عدة، كإشباع حاجات وميول الأطفال والشباب، وخدمة حاجات البيئة المحلية والمجتمع بوجه عام، وذلك بجانب استمرار العناية بالتراث البشري الاجتماعي، بالقدر الذي يساعد على فهم المسائل والمشكلات القائمة، وبالقدر الذي يساعد على تطوير المجتمع وتقدمه، وسنحاول في فصول أخرى أن نوضح تطبيق هاتيْن الفلسفتيْن في مناهج وبرامج متنوعة.

الأسس السيكولوجية للمنهج المدرسي:

هناك أسس سيكولوجية قديمة بنى عليها المنهج المدرسي في الماضي وأسس سيكولوجية حديثة يجب أن تراعي في المنهج المدرسي في الوقت الحاضر.

الأسس السيكولوجية القديمة:

إن أهم الأسس السيكولوجية القديمة التي بنى عليها المنهج المدرسي في الماضي هي ما عرف باسم "نظريات الملكات"[(١)]، وما عرف باسم "نظرية التدريب الشكلي"[(٢)]، وآراء "جون لوك" عن رغبات الأطفال وميولهم وما يعرف باسم "سيكولوجية هربارت"[(١)].

---

(١) الملكات = Mental faculties.

(٢) التدريب الشكلي = Formal discipline.

فنظرية الملكات تقول إن الإنسان عنده ملكات عقلية مختلفة هي قوى خاصة يمتاز بعضها عن بعض مثل ملكة التذكر، وملكة التخيل، وملكة الانتباه، وغيرها. إذ كان أصحاب هذه النظرية كلما كشفوا، عن طريق التأمل الباطني، عملية خاصة في العقل أطلقوا عليها اسماً وزعموا وجود ملكة تتمشى مع هذا الاسم[٢].

وكانت هذه النظرية ترى أن الملكات المختلفة يمكن أن تلاحظ وتدرس مستقلة بعضها عن بعض، وكانت هذه الملكات تعد حقائق مركزية يجب أن تصنف تحتها المادة السيكولوجية (النفسية).

وقد تأثر المنهج المدرسي بهذه النظرية: فيما أنها لم تنظر إلى العقل كوحدة متكاملة فإن المنهج المدرسي لم يهتم باتصال المواد الدراسية، ولم يعنَ بربط هذه المواد بحياة التلاميذ بل اهتم بتدريب الملكات كقوى مستقلة.

وقد أثبت علم النفس الحديث خطأ الأخذ بنظرية "الملكات" لأن المظاهر المختلفة سالفة الذكر ليست متميزة بعضها عن بعض بل إنها تمثل مظاهر شيء واحد هو الحياة العقلية. والإنسان مثلاً لا يستطيع أن "يستدل" أو يفكر ويستنبط إلا إذا قام في نفس الوقت بالتذكر والتخيل والانتباه، ثم إننا يمكننا أن نصنف أو نصف أي سلوك بطرق كثيرة مختلفة تبعاً لما تختار ملاحظته ودراسته من نواحي ذلك السلوك[٣].

ونظرية التدريب الشكلي القديمة قد بنيت على نظرية الملكات الخاطئة، وكانت ترى أن الملكات أو القوى العقلية المستقلة تشبه العضلات في أنها يمكن أن تقوى بالتمرين عن طريق أي نشاط تختاره لها. فإذا زادت قوتها عن طريق هذا التمرين فإنه يسهل فيما بعد استخدامها في مواقف أخرى[٤].

---

(١) جون لوك = John Locke (١٦٣٢ – ١٧٠٤م).

(٢) هربارت = Johann Friedrich Herbart (١٧٧٦ – ١٨٤١م).

(٣) انظر كتاب:

Florence G. Good enough, Developmental Psychology, New York, D. Appleton Century. C. ١٩٤٥. p. ٢٨.

(٤) انظر كتاب:

ولقد رأى أصحاب هذه النظرية وأنصارها ما يأتي[1]:

إن العقل يستطيع أن يتدرب بدراسة أية مادة من المواد، مع مراعاة أن هناك بعض مواد تصلح أكثر من غيرها لأغراض التدريب إذ تعطى قوة يمكن أن تطبق في أي اتجاه. وقالوا إن كل فرد يجب أن يقوم بكل الدراسات الهامة بصرف النظر عن ميله أو قدرته أو غرضه، وذكروا أن اللغات القديمة تقوى "ملكة التذكر"، وأن الرياضيات تشحذ "ملكة الاستدلال"، لذلك شمل المنهج المدرسي عدداً من المواد الدراسية لأعلى أساس أهميتها بالنسبة لحياة الدارسين بل على أساس قيمة كل منها في التدريب العقلي وتنمية قوى يمكن أن تطبق في أي اتجاه آخر.

وقد نصح "لوك" بالاهتمام بالعلوم لا للمعرفة الواقعية التي تتضمنها ولكن للتدريب العقلي. ورأى ألا نجعل التلاميذ يدرسون العلوم ليبرعوا في أي علم منها ولكن لتوسع عقولهم إلى أقصى حد ممكن. وبما أن تدريب العقل هو أهم ناحية في نظر "لوك" فإنه كان يرى أن نُعنى عناية كبيرة بعقول الأطفال بأن "نخزن" فيها مبكرين ما سوف يؤثر في حياتهم باستمرار.

وقد تأثرت المناهج المدرسية بهذه الآراء وظهر هذا التأثير في عنايتها بإعطاء التلاميذ أكبر قدر ممكن من المعلومات في العلوم دون أي اهتمام بفائدتها في حياتهم، وظهر هذا التأثير أيضاً في عناية المناهج القديمة بأن تكدس مبكراً في عقول الأطفال أكبر قدر مستطاع من الحقائق والمعلومات.

George W. Hartmann, Educational Psycology, NewYork, American, Book Co., ١٩٤١. pp. ٣١٠-٣١١.

(١) انظر ما يأتي:

[a] John Adams, The Herbartian Psychology Applied to Education, Boston, Heath Co., ١٨٩٧ pp. ١٠٨-١٠٩.

[b] Robert R. Rusk. The Doctrines of the Great Education, London, Macmillan, ١٩٣٧. p. ١٢٠.

[c] Frank P. Graves, Great Educators of Three Centuries, New York, The Macmillan Co., ١٩٣٩. pp. ٦٠ – ٦١.

ولكن بحوث علم النفس الحديث وتجاربه قد أثبتت خطأ نظرية التدريب الشكلي القديمة، وأثبتت أن انتقال التدريب[1] أو انتقال أثر التدريب ليس أمراً آلياً نحدد مقداره ونتنبأ به مقدماً، **ثم إنه يتوقف على عوامل خاصة يرتبط بعضها ببعض ويمكن إجمالها فيما يلي:**

أ- وجود عناصر مشتركة بين ما مرّ به الفرد من خبرات في الماضي وما يمر به من خبرات جديدة، أو بين ما سبق أن تعلمه وما يقوم بتعلمه. فهذه العناصر المشتركة تجعل الخبرات والمعاني السابقة تأتي ضوءاً على الخبرات والمعاني الجديدة فتساعد على تفسيرها ووضوحها والاستفادة منها.

ب- التعلم المبني على إدراك المعالم الرئيسية والنواحي المشتركة في النوع تحت مختلف الظروف (أي التعلم المبني على التعميم) يسهل انتقال أثره، بعكس التعلم الذي يقتصر على حالات خاصة وظروف معينة كأنه يقتصر عليها ولا ينتقل أثره.

جـ- التعلم الذي يتم عن طريق نشاط المتعلم نشاطاً يؤدي إلى فهم تام، هو تعلم يسهل انتقال أثره إلى التعلم الجديد، بعكس التعلم الجزئي أو السطحي الذي لا يتم عن طريق نشاط المتعلم.

وأما آراء "جون لوك" عن رغبات الأطفال وميولهم فتتلخص في أنه كان يرى أن يخضع الأطفال رغباتهم أو يكبتوها، وأن يعيشوا من طفولتهم المبكرة بغير ميول، وأنهم يجب أن يتعلموا أننا لا نقدم لهم أي شيء من الأشياء لأنه يسرهم بل لأنه قد وجد صالحاً لهم[2]. وقد أثبت علم النفس الحديث خطأ هذه الآراء.

وأما المنهج المدرسي فقد تأثر بهذه الآراء في الماضي، إذ كان يكبت فعلاً رغبات الأطفال، ويهمل ميولهم، ويفرض عليهم مقداراً كبيراً من معلومات رأي الكبار الراشدون أنها تلزمهم، بصرف النظر عن درجة ميل هؤلاء الأطفال إليها.

---

(١) انتقال التدريب = Transfer of training.

(٢) انظر كتاب:

Fran P. Graves, Great Educators of Three Centuries, New York, The Macmillan Co., ١٩٣٨, p. ١.

وأما "سيكولوجية هربارت" فتتلخص في أن هربارت كان يرى أن العقل فراغ تأتيه الأفكار من المخارج وأن هذه الأفكار هي التي تكوّن العقل[1]. وقد أثبت علم النفس الحديث خطأ هذا الرأي أيضاً.

وأما المنهج المدرسي فقد تأثر بهذا الرأي في الماضي إذ كان يحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات والآراء دون أن يعنى بقيمتها العملية في حياتهم ودون أن يعني بملاءمتها لمستوى نضجهم.

الأسس السيكولوجية (النفسية) الحديثة:

أدت بحوث علم النفس الحديث وتجاربه إلى نتائج هامة عن كل من:

خصائص نمو التلميذ، وحاجاته، وميوله، واتجاهاته، وقدراته، ومهاراته، واستعداداته، وطبيعة عملية التعلم، وغيرها مما يجب أن يراعي في اختيار المواد الدراسية وميادين التعلم في كل مادة منها، وما يجب أن يُراعى في أوجه النشاط المختلفة التي يقوم التلاميذ بها في داخل حجرة الدراسة أو في خارجها، وما يراعى في الوسائل التعليمية وطرق استخدامها، وما يراعى في التوجيه اللازم والإرشاد الضروري.

وإذا نحن أهملنا هذه النتائج واقتصرنا في بناء المنهج المدرسي على الأسس الاجتماعية التي بيناها في الباب السابق فإن عملنا يكون ناقصاً كل النقص لأنه سيهمل أهم عنصر في العملية التربوية وهو "التلميذ" الذي نهدف في النهاية إلى تنميته على نحو يجعل منه المواطن الصالح المنشود.

ومعنى هذا أن المنهج المدرسي وإن كان يراعي الأسس الاجتماعية السالفة الذكر فإنه يراعي أيضاً ما أظهرته بحوث علم النفس الحديث وتجاربه.

---

(١) انظر كتاب:

John Adams, The Herbartian Pcychology Applied to Education, Boston, Heach Co., ١٨٩٧. p. ٤٩.

وقد رأينا لزيادة الفائدة أن نتحدث في هذا الباب عن كل مما يأتي في شيء من التفصيل:

- نمو التلاميذ وعلاقته بالمنهج المدرسي.
- حاجات التلاميذ وعلاقتها بالمنهج المدرسي.
- ميول التلاميذ وعلاقتها بالمنهج المدرسي.
- اتجاهات التلاميذ وعلاقتها بالمنهج المدرسي.
- قدرات التلاميذ، ومهاراتهم، واستعداداتهم وعلاقتها بالمنهج المدرسي.
- التعليم كأس

نموالتلاميذ وعلاقته بالمنهج المدرسي:

النمو بوجه عام

مظاهر النمو:

يمر الطفل منذ ولادته في تغيرات كثيرة مختلفة تدريجية نلاحظها في حجم جسمه، ونسبة أجزاء هذا الجسم بعضها إلى بعض، وفي قوى عضلاته وحركاتها وعلاقتها بعضها ببعض والتنسيق بينها، ونلاحظها أيضاً في قدرته على الكلام ليعبر عن نفسه، وقدرته على التركيز والتفكير، وقدرته على كل من تنمية معلوماته، واكتساب مهارات خاصة، وتكوين عادات معينة، وتنمية عادات اجتماعية مختلفة، وتعديل سلوكه بوجه عام، وللمواءمة بين نفسه والبيئة التي يوجد فيها أو المواقف أو المشكلات التي تواجهه.

وبعض هذه التغيرات يحدث عن طريق الزيادة فيما هو موجود فعلاً، وبعضها يحدث عن طريق التهذيب أو التعديل فيما هو موجود، وبعضها يشتق من تنظيم عدد من العمليات وترابطها وتداخلها، والبعض الآخر يحدث عن طريق ظهور شيء جديد نسبياً أو عن طريق استبعاد بعض المظاهر التي كانت مناسبة في سن مبكرة ولم تعد مناسبة أو مفيدة.

ولا تحدث هـذه الـتغيرات فجـأة، ولا تسـير علـى غـير هـدى، بـل تتجـه في مجموعها إلى هدف عام هو البناء والنضج، وتسير وفق خطة واضحة تجعـل كـل مظهـر منها لا ينفصل عما سبقه أو يليه، فهي مظاهر متعاقبة في نظام عام.

ويطاق لفظ "النمو" على هـذه المـتغيرات، وهـو كمـا رأينـا يحـدث في النـواحي الجسمية، والانفعالية، والعقلية، والاجتماعية. وليست هـذه النـواحي منفصـلة بعضـها عن بعض بل تؤثر كل منها في الأخرى، كما سنبين بعد قليل في كلامنا على خصـائص النمو عامة. وفيما عدا النواحي الجسمية أو معظمها، لا يقف النمو على سن معينة بـل يستمر في كل حياة الفـرد. ولا يـدرك كـثير مـن النـاس طبيعـة النمـو في غـير المظـاهر الجسمية ومنهم من يخطئ ويـربط النـواحي العقليـة والاجتاعيـة والانفعـالات بـالنمو الجسمي.

ولا تنمو أجزاء الجسم وسماته المختلفة بسرعة واحدة. وتتخلل النمـو فـترات تتضح فيها مظاهر خاصة فتصبح معالم بارزة في عملية النمو. ومن أمثلة ذلـك: الحبـو، والمشي، والكلام، وغيرها. وتبدو مظاهر النمو في أول أمرهـا غـير دقيقـة أو فجـة ثـم تصبح تدريجياً متخصصـة فمتقنـة لأن النمـو يحتـاج إلى وقـت للظهـور، والتخصـص، والإتقان، والتثبيت. ومن أمثلة ذلك: حركات جسم الطفل الصغير إذ تكـون حركـات عامة وردود أفعال ثم تنمو منها حركات متخصصـة كـالقبض علـى الأشـياء والمشـي. وتنمو من هذه بعد ذلك دقة استخدام الأدوات المختلفة والألعـاب الرياضـية وغيرهـا. وهناك أمثلة كثيرة لبقية مظاهر النمو الأخرى.

عوامل تؤثر في النمو:

هناك عوامل تؤثر في النمو فتزيد من سرعته ومقداره، أو تقلل من سـرعته، أو تعوقه، أو تعرقل سيره المنتظم. وأهم هذه العوامـل: الوراثـة، وإفـرازات غـدد الجسـم وبخاصة الغدد الصماء، ونوع التغذية ومقدارها وانتظامها، والظروف الصـحية، والبيئـة الاجتماعية التي يعيش الطفل فيها، ونوع انفعالاته وقوتها. وكثيراً ما تـزول الإعاقـة أو العرقلة بزوال أسبابها.

ومعنى هذا أن سرعة نمو الأفراد تتأثر بهذه العوامل فيكون النمو سريعاً عند بعض الأفراد وبطيئاً عند غيرهم، أي تكون هناك فروق فردية في النمو. وهناك فروق في سرعة ماظهر النمو عند الفرد الواحد نفسه كما سنبين بعد قليل.

تأثير النمو:

من الواضح أن النمو بنواحيه المختلفة سالفة الذكر يؤثر في صفات الفرد، واتجاهاته، وسلوكه العام، وبعبارة أخرى يؤثر في تكوين شخصيته. ويترتب على ذلك أن ما يحدث في هذا النمو من إعاقة أو عرقلة يؤثر كذلك في صفات الفرد واتجاهاته النفسية وسلوكه العام تأثيراً غير مرغوب فيه.

من أجل هذا كله أصبحت هناك قاعدة عامة هي مراعاة خصائص النمو في وضع المنهج المدرسي وتنفيذه كي تصبح المدرسة في نشاطها، ودراساتها، وجوها العام، مجتمعاً يساعد كل تلميذ على النمو من جميع نواحيه إلى أقصى حد يستطيعه. وفيما يلي خصائص هامة في النمو وعلاقتها بالمنهج المدرسي.

خصائص هامة في النمو وعلاقتها بالمنهج المدرسي:

أظهرت الدراسات والبحوث أن عملية النمو لها خصائص هامة كثيرة. وبما أن اتخاذ هذه الخصائص أساساً من أسس المنهج المدرسي يجعله يتمشى مع طبيعة التلاميذ **فقد رأينا أن نلخصها ونبين علاقتها بالمنهج على الوجه الآتي:**

١- **النمو عملية مستمرة،** وتدريجية، تتابع مظاهرها، ويمهد كل مظهر فيها للمظهر الذي يليه. وبذلك لا تكون التغيرات ذات علاقة بالحاضر وحده بل تصبح في نفس الوقت أساساً للنمو القادم.

وبما أن النمو تدريجي فإننا في الغالب لا ندرك التغيير إذا قمنا بملاحظته في فترات قريبة بعضها من بعض. وأما إذا لاحظناه في فترات يبعد بعضها عن بعض فإنه يتضح لنا كثيراً. وقد يبدو النمو سريعاً أحياناً وبطيئاً أحياناً أخرى، وقد يكون البطء بدرجة تجعلنا لا نلاحظه إلا بعد فترة طويلة.

هذه النواحي تتطلب أن يكون المنهج المدرسي مرناً مرونة تسمح بدراسات وأوجه نشاط مختلفة يقوم فيها كل تلميذ بما يتلاءم مع مستوى نموه الحالي وفي نفس

الوقت يفيده في نموه التالي. وينتقل التلميذ انتقالاً تدريجياً في مستويات الدراسة والنشاط، فتكون كل دراسة، وكل ناحية في النشاط، وكل مرحلة دراسية مبنية على ما سبقها، وتمهد لما سيليها، وتساعد التلميذ على السير السليم فيها سيليها.

وتكون أمام المدرس فرص تجعله يتصل بتلاميذه في فترات طويلة تسمح له بدراستهم من حيث خصائص نمو كل منهم ومستوى هذا النمو ليستطيع توجيه كل تلميذ توجيهاً يناسبه في دراساته وما يتصل بها من أوجه النشاط.

٢- **عندما يبدأ الطفل ظاهرة جديدة في نموه** فإنه لمدة معينة من الزمن يعطي هذه الظاهرة اهتماماً وجهداً كبيريْن ويبدو مبالغاً في ذلك. فمثلاً عندما يتعلم الطفل المشي نجده يهتم كثيراً بهذه الظاهرة ويبذل فيها جهداً كبيراً.

ولكنه بعد أن يتقنها تنتقل من مركز اهتمامه وجهده وتصبح مجرد وسيلة للحركة من مكان إلى آخر.

ومن أمثلة ذلك أيضاً حالة الطفل في أول تعلمه الكتابة، وما يبذله فيها من اهتمام وجهد ثم مقدار الجهد البسيط الذي يبذله فيها بعد أن يتقنها. وهناك أمثلة أخرى كثيرة[١].

وعلى هذا الأساس يلاحظ واضعو المنهج المدرسي ومنفذوه أن التلميذ كلما بدأ دراسة جديدة أو نشاطاً علمياً جديداً فإنه يجد الوقت الكافي للتدريب والإتقان، ويوجه في ذلك توجيهاً يؤدي إلى تهذيب الطرق التي يتبعها أو تعديلها كي لا يبذل جهداً أكثر من اللازم.

٣- **ينمو الطفل من جميع نواحيه نمواً متكاملاً**، فنواحيه الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والانفعالية، وإن كانت لكل منها طرقها في النمو إلا أنها تتفاعل بعضها مع بعض في هذا النمو كوحدة متماسكة متناسقة، ويؤثر بعضها في بعض.

---

(١) انظر:

Arthur T. Jersild and Associates, Child Development and the Curriculum, New York, T, C., Columbia University, ١٩٤٦. pp. ١٣ – ١٤.

فمثلاً النمو الحركي يساعد على النمو الاجتماعي لأنه يجعل الطفل يتحرك ويتصل بغيره من الأفراد ويولد بينه وبينهم علاقات، وهذه العلاقات تساعد تدريجياً على ظهور أنماط من السلوك الانفعالي المقبول. والعلاقات الاجتماعية والسلوك الانفعالي المقبول تؤثر في عمليات الطفل العقلية.

ومن ناحية أخرى نلاحظ أن التأخر في النمو الحركي يجعل الطفل إذا ما اعترضته عقبة تردد أمامها أو خاف منها وغضب، وتكرار هذا التردد أو الخوف والغضب يؤثر في عملياته العقلية، بعكس حالة الطفل المتقدم في نموه الحركي، الذي لا يخشى هذه العقبات. هذا بالإضافة إلى أن التأخر في النمو الحركي يتبعه اتصال أقل بالآخرين فيكون لذلك أثره في النمو الاجتماعي.

وعلى هذا الأساس نلاحظ الأثر الذي يحدثه النشاط في نمو التلميذ من جميع نواحيه، أو بعبارة أخرى نلاحظ أثر هذا النشاط في تكوين التلميذ الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي. فلو كان النشاط مثلاً في أساسه عقلياً، أو جسمياً، أو اجتماعياً، أو انفعالياً فلا نهمل فيه بقية جوانب التلميذ ليزداد إقباله عليه وليساعده هذا على النمو المتكامل المنشود.

٤- لكل فرد نمط خاص لنموه، لأن مظاهر النمو لا تنمو بسرعة واحدة عند كل الأطفال بل تختلف في **سرعتها** من طفل إلى آخر. وعلى ذلك، وإن كنا نتوقع المشي والكلام والقراءة وغيرها من كل طفل فإن سرعة نمو هذه النواحي تختلف من طفل إلى آخر. وإذا حددنا مستوى معيناً لأي مظهر من مظاهر النمو فإن معظم الأطفال يصلون إليه في أوقات مختلفة. ونستطيع أن نقول إذن: وإن كانت هناك مظاهر عامة للنمو إلا أننا يصعب أن نحدد سناً معينة لكل مظهر منها عند جميع الأطفال في أية مجموعة منهم، ولا يجوز لنا أن نفترض أنهم متساوون في نمط معين من أنماط النمو، فهناك اختلافات بين أفرادهم تعرف بالفروق الفردية، وقد أشرنا إليها من قبل.

وبالإضافة إلى هذه الاختلافات التي بين الأفراد هناك اختلافات في الفرد الواحد نفسه. فمثلاً سرعة نمو الفرد في الطول والوزن ليس معناها نمو قدرته على التفكير، ونمو قدرته في ناحية من النواحي ليس معناها نمو قدرته في ناحية أخرى سواها. فقد يكون عالي المستوى في القدرة العقلية ويكون قرب المتوسط في قدراته الحركية. والنضج الاجتماعي ليس من الضروري أن يكون معناه سيطرة كبيرة على الناحية الانفعالية وهكذا. وهذه الاختلافات التي في الفرد الواحد تنتجت من أن مظاهر نموه تختلف في سرعة ظهورها كما تختلف في مدى نموها[1].

وعلى هذا يسمح المنهج المدرسي بمراعاة الفروق التي بين التلاميذ وذلك: بأن تكون فيه دراسات وأوجه نشاط متنوعة تنوعاً كبيراً. وتكون في كل دراسة وكل نشاط مستويات مختلفة ليجد كل تلميذ ما يناسبه، ويسمح المنهج له باختياره (بتوجيه من جانب المدرس وتحت إشرافه).

ولكي لا يهمل المنهج المدرسي ما يوجد في الفرد الواحد من اختلافات يتيح فرصاً تسمح للمدرس بدراسة تلاميذه ليفهم نواحي القوة ونواحي الضعف عند كل منهم ليوجهه إلى ما يناسبه من الدراسة والنشاط وما يساعده على الوصول إلى أقصى ما يستطيعه من النمو في جميع نواحيه.

٥- **يمر الطفل في نموه بفترات يصبح في كل منها مستعداً للإفادة من أنواع خاصة من الخبرات أكثر من غيرها** فيقبل عليها، ويشعر بالارتياح فيها، ونؤدي إلى ما تعلمه تعلماً مرغوباً فيه.

ومعنى هذا أن الطفل لا يفيد من التدريب على أية حركة أو مهارة إلا إذا كان قد وصل في نموه إلى المستوى الذي يتطلبه هذا التدريب.

---

(١) انظر:

Florence Stritemeyer and others, Developing a Curriculum For Modern Living, New York, T.C., Columbia University, ١٩٤٧, p. ٥٧.

ولذلك أصبح على واضعي المنهج المدرسي ومنفذيه أن يفهموا خصائص النمو في كل مرحلة من مراحله وما يناسب كل مرحلة من الخبرات المختلفة (وسنتكلم بعد قليل عن هذه المراحل وخصائص كل منها) ليستطيعوا الحكم على الوقت الذي يكون فيه التلاميذ أكثر استعداداً لكل نوع من أنواع الدراسة والنشاط. وعلى أساس هذا الفهم لا يقدم المنهج المدرسي إلى التلاميذ دراسة أو أوجه نشاط مبكرة جداً عن وقتها فتصبح أمام هؤلاء التلاميذ صعبة ينفرون منها، ولا يؤخرها جداً عن وقتها المناسب فيستخف التلاميذ بها.

وإذا حدد المنهج المدرسي دراسات أو أوجه نشاط على أساس قيمتها الذهنية أو الاجتماعية أو الجسمية أو الانفعالية ولم يراعِ مدى استعداد التلاميذ لها فإن وقت هؤلاء التلاميذ يضيع سدى، لأن المعنى المتصل بالدراسة أو النشاط يكون غير واضح عند التلاميذ وقد يكون خاطئاً. وعلى هذا لا يكون التعلم على النحو الذي نريده.

٦- **يحتاج النمو العقلي إلى خبرات عوضية.** فلو اقتصر الطفل على اتصالاته ببيئته أو بما يستطيع الوصول إليه، أو بعبارة أخرى لو اقتصر الطفل على خبراته الشخصية المباشرة فإنه يظل محدود الأفق والتفكير. فالنمو العقلي في حاجة إلى الجمع بين الخبرات المباشرة والخبرات العوضية.

ونقصد بالخبرات العوضية أن الوسائل التعليمية تحل محل الخبرات المباشرة في الحالات التي تتعذر فيها هذه الخبرات المباشرة.

فعن طريق هذه الوسائل التعليمية يتمكن الفرد من توسيع عالمه يسمعه من قبل، ويشعر بما لم يشعر به من قبل، ويعرف ما لم يعرفه من قبل، ويفهم ما لم يفهمه من قبل. ومعنى هذا أن الخبرات العوضية تجعل الفرد يمر في خبرات كانت مباشرة بالنسبة لغيره من الأفراد.

وعلى هذا يكون المنهج المدرسي مجالاً لاختيار خبرات مباشرة وأخرى عوضية لها معنى عند التلاميذ ولها قيمة كبيرة في نموهم من جميع نواحيهم.

ويراعي المنهج المدرسي ألا تؤدي الخبرات العوضية إلى كثرة النواحي المعنوية التي لا تناسب مستوى نضج التلاميذ. وأهم الوسائل التي تستخدم في الخبرات العوضية: التمثيل، والصور، والسينما، والأفلام الثابتة، والرسوم، والأشكال، والنماذج، وقص القصص، ورواية الأخبار، والقراءة.

٧- يتداخل النمو والتعلم في سلوك الفرد تداخلاً كبيراً يجعل من الصعب وضع حد فاصل بين أثر كل منهما. فلئن كانت آثار النمو تبدو واضحة في النواحي الجسمية فإنها لا تكون واضحة تماماً في السلوك، بل إن التغيرات الكثيرة التي تحدث في السلوك في أثناء النمو لا نستطيع أن نحدد ما يرجع منها إلى النمو وما يرجع منها إلى التعلم لتداخل تأثيريْ النمو والتعلم وتفاعلهما معاً.

ويراعي المنهج المدرسي أن يقوم التلاميذ بأوجه نشاط تفيد نموهم من جميع نواحيه كما قلنا وتساعد في نفس الوقت على تعلمهم تعلماً مرغوباً فيه. فلا تطغى العناية بالتعلم على العناية بالنمو أو العكس. وفي كل هذا يلاحظ المنهج المدرسي خصائص مرحلة النمو التي فيها التلاميذ.

والآن بعد أن عرفنا هذه الخصائص كلها وعلاقتها بالمنهج المدرسي، نستطيع أن نقول إننا في اختيار دراسات المنهج المدرسي وأوجه نشاطه المختلفة نلاحظ مدى ما تسهم به هذه الدراسات وهذا النشاط في إثارة نمو التلاميذ وتهيئة فرص استمراره إلى أقصى حد مستطاع، مع توجيهه وجهات سليمة تجعل التلميذ ينمو عضواً عاملاً ناجحاً في المجتمع الذي يعيش فيه.

مراحل نمو التلميذ:

على الرغم من استمرار النمو، وتداخل مظاهره وتتابعها، فإن من درسوه قسموه إلى مراحل (أي فترات طويلة) تراعي في كل منها الصفات العامة التي تصدق على المتوسط العام للأطفال في فترة معينة من العمر، وذلك كي تسهل دراسة النمو ويتيسر بحثه.

وهذه المراحل، وإن كانوا قد حددوا لكل منها بداية ونهاية تقريبيتيْن، إلا أنها ليست فترات محددة بعضها عن بعض تحديداً واضحاً.

بل إن نهاية كل منها تتداخل في بداية التي تليها تداخلاً كبيراً. فلا تكون هناك فواصل مطلقاً بين المراحل المختلفة، كما أنها تختلف في الأفراد اختلافاً كبيراً في بداياتها ونهاياتها.

ومعرفة خصائص النمو في كل مرحلة من هذه المراحل تبين لنا الحاجات العامة التي يجب أن تشبع في أوقات معينة من العمر، وتفيد في دراسة الطفل الفرد لمعرفة مدى نموه بالنسبة لمتوسط الأطفال في نفس سنه وما يلزمه من توجيه وإرشاد. وقد عرفنا أن كل فرد له نمط خاص لنموه.

ولما كان تقسيم النمو إلى مراحل هو لتسهيل دراسته وتيسير بحثه. فقد أصبح هذا التقسيم لا يُبنى على أساس واحد باستمرار بل أصبح الأساس يختلف تبعاً للهدف الذي ينشده الباحث من تقسيم النمو إلى مراحل. **وقد اخترنا تقسيماً يفيد واضعي المنهج المدرسي ومن يقومون بتنفيذه وهو:**

١- مرحلة ما قبل المدرسة (وهي سنوات المهد والطفولة المبكرة من ميلاد الطفل إلى حوالي ٦ سنوات).

٢- الطفول من ٦ إلى ١٢ (وهي تقابل مرحلة المدرسة الابتدائية عندنا).

٣- المراهقة (وهي تقابل التعليم التالي للمرحلة الابتدائية، أي المدرستيْن الإعدادية والثانوية، وتمتد من سن ١٢ إلى سن ١٨، وقد تمتد إلى أكثر من هذا كما سنرى).

ويجد القارئ في الفصول الثلاثة التالية أهم خصائص النمو في هذه المراحل الثلاثة وعلاقة هذه الخصائص بالمنهج المدرسي.

الفصل الثالث

مرحلة "ما قبل المدرسة"

وعلاقتها بالمنهج المدرسي

إن معرفة خصائص النمو فيما قبل المدرسة لها قيمة كبيرة في تربية الأطفال وتعليمهم، فما يحدث في الطفولة المبكرة تصبح له علاقة بحياة الفرد كلها. ومن المعروف أن عدداً كبيراً ممن يوصفون بتلاميذ من النوع "الشكل" يكون لهم في هذا الوصف تاريخ يمتد إلى ما قبل المدرسة. فتربية الطفل تبدأ منذ ولادته، وتتلقى المدرسة طفلاً عنده عادات، وله ميول، وأسلوب واتجاهات في الحياة.

ومن أجل هذا رأينا أن نختار في هذا الفصل خصائص من نمو الطفل قبل التحاقه بالمدرسة الابتدائية (أي من الميلاد إلأى سن السادسة) مما له تأثير كبير في مراحل نموه التالية وله في نفس الوقت علاقة كبيرة بالمنهج المدرسي. فما سنذكره إذن قد اخترناه على هذا الأساس وليس كل خصائص هذه المرحلة من عمر الطفل. وقد رأينا أن نبين في هذا الفصل أيضاً علاقة هذه الخصائص بمنهج مدرسة يمكن أن تسبق المدرسة الابتدائية (أي تبدأ من سن الثالثة أو أقل قليلاً) ونطلق عليه اسم مدرسة "الحضانة وروضة الأطفال".

ولسنا هنا في مجال التحدث بالتفصيل عن نمو ما سنذكره من خصائص أو أسباب هذه الخصائص، بل سنوضح منها أبرز النواحي التي لها علاقة كبيرة ببناء المنهج المدرسي وتنفيذه ونبين هذه العلاقة. وهذا على النحو الآتي:

وأصبح التعديل لا يمس صميم المشكلات والعيوب التي يلمسها المدرس مع تلاميذه ويعيش فيها بالمدرسة. ولذلك كانت محاولات التحرر من القديم على هذا النحو محاولات فيها نقص غير صعير.

ومن المعروف أن المدرسين إذا اشتركوا في هذا التعديل فإنهم يشعرون أن فيه وجهة نظرهم، وأنهم يفهمون فلسفته، وأنهم قد ارتضوه فأصبح من واجبهم تنفيذه، فيقبل كل منهم عليه ويتحمس له. أما عدم اشتراكهم في هذا التعديل فقد ساعد على تراخيهم في تنفيذه.

الفصل الرابع

أسس تمثل اتجاهات تربوية حديثة

هذه الأسس التي تمثل اتجاهات تربوية حديثة قد بنيت على كثير مما ذكرناه في الأسس الاجتماعية والأسس السيكولوجية (النفسية)، كما أنها في نفس الوقت تتضمن فلسفة تربوية مشتقة من تجارب التربية الحديثة وبحوثها. وهي في مجموعها تبعد المنهج المدرسي عن التركيز على المادة الدراسية كهدف أسمى، وتجعل هذه المادة وسيلة من الوسائل التي تساعد على نمو التلميذ نمواً متكاملاً كفرد وكعضو ناجح في المجتمع الذي يعيش فيه.

إنها أسس تدرك أن تعليم التلميذ وتربيته عملية لا تقتصر على داخل جدران المدرسة، بل تحدث أيضاً في المنزل والمجتمع المحلي وتتأثر بأي شيء يتطلب من التلميذ سلوكاً معيناً أو لوناً من ألوان المواءمة. وتدرك أيضاً ضرورة مرور التلاميذ في خبرات تربوية تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها.

وقد جمعنا هذه الأسس في ثلاث مجموعات رئيسية لتيسير دراستها فقط، وليس معناها مطلقاً وجود مجموعات منفصلة، فمحورها جميعاً هو تربية التلميذ. وهذه المجموعات هي:

أ- ما يتصل بالمادة الدراسية.

ب- ما يتصل بالتلميذ.

جـ- ما يتصل بكبار راشدين لهم صلة بعملية التربية.

أ) ما يتصل بالمادة الدراسية

يؤمن المنهج المدرسي الحديث بأن كل جيل يفيد في حياته من المعرفة والكشوف التي وصلت إليه من الأجيال السابقة، وبأن تقدم أي مجتمع يحتاج إلى الإفادة من الماضي: فكل جيل يُبنى على ما وصل إليه من الأجيال السابقة وقد يعدل فيه وفق ما يتجمع لديه من كشوف ومعلومات جديدة.

ويؤمن المنهج المدرسي الحديث أيضاً بأن فهم الحاضر فهماً سليماً يتطلب الرجوع إلى الماضي المتصل به، إذ يساعد ذلك على فهم كثير من أساليب الحياة وكثير من الاتجاهات، والعادات، والتقاليد، والمثل العليا وغير ذلك.

ومع إيمان المنهج المدرسي الحديث بكل هذا يدرك في نفس الوقت أن المعرفة في المجتمع الحديث المعقد متنوعة وكثيرة جداً بحيث لا يستطيع أي فرد واحد إتقانها كلها، ومن الضروري الاختيار منها وتنظيم ما يختاره كل يسهل تعليم أفراد المجتمع الناشئين تعليماً يساعد كلاً منهم على فهم بيئته وعلى النجاح في حياته عامة كعضو عامل في المجتمع يسلك سلوكاً مبنياً على الفهم.

لذلك كله يعني المنهج المدرسي الحديث بالمواد الدراسية.

ولكنه لا يتمسك بمواد دراسية تقليدية معينة، بل يراعي في هذه العناية أسساً خاصة متداخلة أيضاً ويكمل كل منها الآخر، ونستطيع أن نجمع أبرزها في ثلاثة كبرى.

وسنجد أن كل أساس منها يمكن أن يتفرع إلى أكثر من فرع. وفعلاً قد تضمن الأساس الأول منها مجموعة من أسس فرعية كما يتضح مما يأتي:

اختيار المادة الدراسية كوسيلة لبلوغ أهداف تربوية منشودة، لا كغاية في ذاتها:

فقد تغيرت النظرة إلى وظيفة المادة الدراسية في المنهج المدرسي، فلم تعد هذه المادة غاية في ذاتها بل أصبحت وسيلة هامة لبلوغ أهداف تربوية منشودة.

وعلى ذلك أصبح المنهج المدرسي يراعي قواعد تربوية خاصة في اختيار المادة الدراسية وتدريسها للتلاميذ. **ومن أكثر هذه القواعد استخداماً أن المادة الدراسية في دراستها وفي النشاط المرتبط بها:**

- تكون في مستوى يتناسب مع مرحلة نمو التلاميذ وما لديهم من قدرات.
- تبنى على خبرات التلاميذ السابقة، وتساعد على ربط خبراتهم التي يمرون بها في داخل المدرسة بخبراتهم التي يمرون بها في خارج المدرسة.
- تساعد التلميذ على فهم مواقف الحياة ومشكلاتها فهماً يتمشى مع مستوى نموه.
- تساعد في مجموعها التلميذ على المواءمة بين نفسه والعالم المادي المحيط به، أو بين نفسه والأسرة، أو بين نفسه والمواقف الاجتماعية والاقتصادية والمدنية التي تواجهه

في الحياة عامة، أو هذه جميعها. ويكون هذا عن طريق مد التلميذ بحقائق ومعلومات خاصة ومساعدته على تنمية اتجاهات لازمة وعادات ضرورية ومهارات مناسبة متنوعة.

- يكون النشاط المرتبط بها نشاطاً متنوعاً يناسب مستوى نمو التلميذ ويساعده على اكتساب المهارات العملية الضرورية، كما يساعده على النمو المتكامل المنشود.
- يكون ما يعود على التلميذ من دراستها واضحاً محدداً، فلا يترك كتعليم مصاحب أو لمجرد الصدفة.
- يتعلم التلميذ عن طريقها تعليماً منظماً ضرورياً لا يتعلمه على هذا النحو بدونها وبدون ما تحتاج إليه من قراءة ووسائل مناسبة وإشراف.
- تساعد على إشباع حاجات هامة من حاجات التلاميذ، وحاجات هامة من حاجات المجتمع الذي يعيش التلاميذ فيه.
- لا تقتصر على إشباع حاجات حالية عند التلاميذ بل تساعدهم أيضاً على معالجة المشكلات والمواقف التي يواجهونها في حياتهم عامة.
- تساعد على تحسين قدرة التلاميذ على التفكير المستنير وقدرتهم على الابتكار، كما تساعد كلاً منهم على تنمية الثقة في نفسه.
- تساعد التلميذ على تنمية الرغبة في الاستزادة من التعلم.
- تساعد التلميذ على قضاء بعض أوقات الفراغ فيما يعود عليه بالفائدة مثل: القراءة، إجراء تجارب، ملاحظة ظاهرة معينة، القيام بجولات لجمع معلومات خاصة، القيام برسوم مختلفة، جمع إحصاءات، عمل نماذج، جمع عينات من الإنتاج أو من غيره مما يدرسه التلاميذ، التمتع بجمال الطبيعة، وغير ذلك مما يناسب مرحلة نمو التلاميذ ويقوم به كل منهم من تلقاء نفسه عن رغبة وميل دون إرغام أو ضغط.

ومعنى هذا أن أصبح المنهج المدرسي لا يعني بمد التلاميذ بأكبر مقدار مستطاع من الحقائق والمعلومات، بل أصبح يراعي القواعد سالفة الذكر في اختيار المادة الدراسية وإرشاد المدرسين في تدريسها.

وهذه القواعد تتطلب أن يكون المنهج المدرسي مرناً مرونة تسمح بالاختيار في المادة الدراسية وبالتقديم والتأخير فيها، وتتطلب إتاحة فرص كافية وإعداد إرشادات خاصة تساعد المدرس على الكشف عن قدرات التلاميذ وحاجاتهم كما تساعده على التعرف على خبراتهم السابقة. إنها تتطلب أيضاً أن يتيح المنهج المدرسي فرصاً لقيام التلاميذ بالممارسة والتطبيق في المدرسة وفي خارجها، وفرصاً للتعاون بين المنزل والمدرسة.

مراعاة تتابع خاص في المادة الدراسية:

يتلخص هذا الأساس في أن يُعنى المنهج المدرسي بتنظيم المادة الدراسية في الصف الواحد وفي الصفوف المتتالية بحيث يكون فيها اتصال وتدرج في الفهم وفي تنمية المهارات الأساسية، وبحيث لا يحدث تكرار غير ضروري، وبحيث تدرس الأجزاء الجديدة في المادة الدراسية في الوقت المناسب من نمو التلميذ دراسة تتمشى مع تقدمه في تعلمه. فلم يعد التتابع كما كان في الماضي يقتصر على تنظيم أجزاء المادة الدراسية على أساس درجة صعوبتها والعلاقات التي بينها دون مراعاة فهم التلميذ وتنمية مهارات عنده ودون مراعاة مستوى نموه.

وهذا يتطلب أن يعرف من يبنون المنهج المدسي ومن ينفذونه (في كل صف من الصفوف) ما درسه التلاميذ من قبل وما مروا به من خبرات، وما سيدرسونه في الصف التالي وما سيمرون به من خبرات. ويتطلب أيضاً تحديد المفاهيم الأساسية التي يجب أن تدرس في كل صف من الصفوف المدرسية في كل مادة من المواد الدراسية بحيث تتمشى مع خصائص مرحلة نمو التلميذ.

ويعنى المنهج المدرسي بإرشاد المدرسين إلى ما يقوم به كل منهم لتحقيق هذا التتابع وجعل التلاميذ يشعرون به في أنفسهم. مع ملاحظة أن ما يدرسه التلاميذ لا يؤدي وحده إلى شعورهم بالتتابع بل يجب أن يكون هناك توجيه وإرشاد من جانب المدرس، وعناية بتهيئة الجو المدرسي المناسب، وتوفير القراءات والأدوات اللازمة.

وفي استغلال مظاهر البيئة المحلية ومنشئاتها كمصادر للمعرفة، يلاحظ المدرسون تنظيم هذا الاستغلال بحيث يساعد أيضاً على تحقيق التتابع المرغوب فيه وزيادة شعور التلاميذ به.

عناية باستخدام وسائل تعليمية متنوعة:

فيتيح المنهج المدرسي فرصاً لاستخدام الصحف، والمجلات، والأفلام الثابتة والمتحركة، والصور، والنماذج، والعينات، والرسوم التخطيطية، والرسوم البيانية، والخرائط المختلفة، والتمثيل، والرحلات، والإذاعة، والتلفزيون، وكلها وسائل تدخل الحياة في المادة الدراسية وتجعلها شائقة يقبل التلاميذ عليها.

ويوجه المنهج المدرسي عناية إلى استخدام هذه الوسائل التعليمية لتحل محل الخبرة المباشرة في حالة تعذر أو استحالة مرور التلاميذ في خبرات مباشرة تتصل بالمادة الدراسية التي يدرسونها، كما هي الحال في المادة المتصلة بظواهر طبيعية أو بشرية في جهات نائية، وكما هي الحال في دراسة أحداث ماضية. وحتى في حالة البيئة المحلية والبيئات القريبة منها أصبحت الوسائل التعليمية المناسبة تستخدم (بعد الخبرة المباشرة) أكثر من مرة كلما دعت الضرورة لجمع معلومات، أو للتأكد منها، أو لتنظيمها في وقت أقصر وبدون عناء كبير.

وحين يستخدم المنهج المدرسي الوسائل التعليمية يكون هذا لتوضيح كثير من النظريات والآراء والمعاني وتبسيطها، أو للتعبير عن المعاني والألفاظ تعبيراً محسوساً تراه العين وقد تتناوله اليد أيضاً (وبخاصة إذا خشينا أن يعطي التصوير اللفظي فكرة غير دقيقة أو خاطئة)، أو لتيسير الموازنات بين الحقائق المختلفة وما يتصل بها من ظواهر، أو لتشويق التلاميذ إلى القراءة، أو لإثارة رغبتهم في الاستطلاع، أو لمساعدتهم على تنمية القدرة على الملاحظة والدقة والنقد.

وتستخدم هذه الوسائل أيضاً لتزيد من انتباه التلاميذ إلى ما يدرسونه من المادة الدراسية، ولتجعل تعلمهم في هذه المادة أسرع وأكثر تأثيراً. فقد أثبتت التجارب أنه إذا استخدمت الوسائل التعليمية استخداماً سليماً فإن التلاميذ يسرعون في تعلمهم ويتقنونه أكبر.

وكثيراً ما يوجه استخدام الوسائل التعليمية ليصبح أساساً لأوجه نشاط متنوع فردي وجماعي يتصل بالمادة الدراسية ويزيدها وضوحاً أمام التلاميذ وييسر عليهم دراستها وفهمها. ولسنا هنا في مجال التحدث عن بقية فوائد الوسائل التعليمية أو قيمها التربوية.

ب) ما يتصل بالتلميذ:

زادت العناية بالتلميذ كمحور للعملية التعليمية، وأصبح المنهج المدرسي ينظر إلى تربية التلميذ كعملية شاملة مستمرة طول الوقت وتحدث (كما قلنا من قبل) في أي مكان يوجد فيه التلميذ، وترمي إلى مساعدته على النمو المتكامل إلى أقصى حد مستطاع.وقد راعت هذه العناية أسساً بين جانب كبير منها على فلسفات تربوية مختلفة. وهذه الأسس بدورها متداخلة أو يكمل كل منها الآخر كما يمكن أن يتفرع كل منها إلى أكثر من أساس. وفيما يلي أبرزها:

مراعاة طبيعة التلاميذ:

هذا الأسس جعل المنهج المدرسي يُعنى عناية كبيرة بأن تكون المادة الدراسية وأوجه النشاط المختلفة على نحو يشبع حاجات التلميذ وميوله ويتمشى مع قدراته واستعداداته واتجاهاته المرغوب فيها. وبذلك يسير التعلم سيراً فيه اقتصاد في الوقت وفيه تجنب كثير من نواحي الفشل ويساعد التعلم على نمو التلميذ نمواً متكاملاً مرغوباً فيه.وهذا يتطلب ممن يبنون المنهج المدرسي أن يعرفوا حاجات التلاميذ، وميولهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، واتجاهاتهم في مراحل النمو، وكيف تدرس وكيف تربط بالمواد الدراسية وبأوجه النشاط، ويعرفوا أيضاً العوامل التي تؤثر فيها، وكيف يوجه المدرسون في ذلك كله.

ويُعنى المنهج المدرسي أيضاً بأن يكتسب التلميذ مهارات ضرورية له في حياته، وهي كثيرة متنوعة تحتاج إلى تدرج كبير مع التلميذ في مراحل نموه. **ومن هذه المهارات التي ينميها المنهج عند التلميذ:**

- مهارة في السلوك السليم في الأسرة.
- مهارة في القيام بالاختيار السليم مما يحتاج إليه من أدوات، ووسائل، وسلع، وخدمات.
- مهارة في اختيار ما يناسبه من القيم، ومهارة في اتباعها.
- مهارة في استخدام الأدوات والوسائل اللازمة في الحياة الحديثة.
- مهارة في تقدير الجمال في كل من الأدب والموسيقا والرسم والظواهر الطبيعية.
- مهارة في استخدام وقت الفراغ استخداماً سليماً يؤدي إلى الإفادة منه مع الشعور بالارتياح والسعادة.

عناية يربط مجالات التربية بواقع حياة التلميذ:

ويتلخص هذا الأساس في أن يُعنى المنهج المدرسي بتشابه المواقف التعليمية في المدرسة مع مواقف حياة التلميذ في خارجها:

فلا تقتصر التربية على ما يحدث في داخل مباني المدرسة بل تمتد أيضاً إلى خارجها، وتراعي مستوى نمو التلميذ وتجعل ميادين دراساته ومجالات نشاطه متصلة بحياته في منزله وجيرته وفي البيئة المحلية.

وبذلك يدرس التلميذ المعرفة دراسة عملية عن طريق معالجة مواقف ومشكلات وظروف متصلة بحياته ليكتسب مهارات وعادات ومعلومات مرغوباً فيها وتتناسب مع قدراته ومستوى نموها.

ويتضمن هذا إدراك المنهج المدرسي أن الحياة تربى، وأن المدرسة لا تنفصل عن الحياة بل تتصل بها اتصالاً وثيقاً.

ونظراً لتغير المجتمع كما عرفنا وظهور مشكلات جديدة، فقد زادت عناية المنهج المدرسي بالمشكلات الجديدة غير الطارئة التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بحياة التلاميذ. ولكنه لا يفرض هذه المشكلات على التلاميذ كما هي بل يراعي فيها حاجاتهم وميولهم ومستوى نموهم. وعلى ذلك أصبح المنهج المدرسي مرناً مرونة تسمح بتعديله كي يتمشى مع مطالب الحياة وظروفها.

وربط الدراسة بحياة التلميذ على هذا النحو يساعد على ربط المواد الدراسية وجعلها ذات قيمة واضحة يشعر التلميذ بها.

عناية باختيار التلميذ المادة الدراسية التي يحتاج إليه والنشاط الذي يميل إليه وفي المستوى الذي يناسبه.

يتلخص هذا الأساس في أن التلميذ يقوم، تحت إشراف مدرسه، باختيار المادة الدراسية التي يدرسها، والنشاط الذي يقوم به، ويسير في هذا كله وفق قدراته واستعداداته إلى المستوى الذي يناسبه. فلا يقرر المدرسون أو غيرهم أن هذا التلميذ يدرس هذه المعلومات أو تلك أو يقوم بهذا النشاط أو ذاك، ولا يقررون مقدماً المستوى الذي يجب أن يصل التلميذ إليه في أية ناحية من هذه النواحي.

وقد أدى اتباع هذا الأساس إلى جعل المنهج المدرسي يشمل من المادة الدراسية وأوجه النشاط خطوطاً عريضة، وأما التفاصيل التي تدرس أو تمارس، والمستويات التي يصل التلاميذ إليها فلا تحدد في المنهج مقدماً بل تنمو وتحدد في أثناء وجود المدرس مع تلاميذه.

وقد تطلب هذا، أن يختار التلاميذ تفاصيل المادة الدراسية والنشاط في أثناء معالجتهم مواقف مختلفة، وفي أثناء مواجهتهم صعوبات ومشكلات ملحة مشتركة وفردية، وذلك لشعورهم بحاجة إلى هذه التفاصيل لزيادة الوضوح والفهم، ولشعورهم بميل إليها.

ومجالات هذا كثيرة متنوعة تشتق من حياة التلاميذ في المدرسة والأسرة، ومن اتصالاتهم بالبيئة المحلية، ومن قراءاتهم، ومما يسمعونه في الإذاعة ويناقشونه مع المدرس، ومما يشاهدونه في صورة أو نموذج أو عينة أو في فيلم سينمائي ويناقشونه مع المدرس كذلك. وغير هذه المجالات كثير.

ولذلك أصبح المنهج المدرسي يُعنى بإتاحة فرص تساعد على تنوع مواقف التعلم التي يواجهها التلاميذ في المدرسة وفي خارجها. ويوجه المدرس تلاميذه ويرشدهم في أثناء معالجة هذه المواقف توجيهاً وإرشاداً يتطلبان منه أن يتعرف على صعوبات تلاميذه ومشكلاتهم وحاجاتهم وميولهم الملحة (المشتركة والفردية) كي يساعده هذا على تحديد مراكز اهتمامهم التي يختارون في ضوئها ما يدرسونه وما يمارسونه.

واختيار التلاميذ المادة الدراسية وأوجه النشاط في ضوء مراكز اهتمامهم من شأنه أن يجعل هذه المراكز عاملاً هاماً من عوامل ربط المواد الدراسية ربطاً يشعر التلاميذ به فيفيدون منه كثيراً.

وبهذا كله يشعر التلاميذ أن ما يدرسونه وما يمارسونه شائق ومفيد لهم فيقبلون عليه في شوق وحماسة وارتياح.

ويُبنى كل هذا الأساس على ما يأتي:

١- إن تفاصيل المادة الدراسية إذا حددت مقدماً فإنها كثيراً ما تؤدي إلى تعذر إشباع حاجات أفراد التلاميذ وميولهم.

٢- إن النشاط حين يحدد للتلاميذ ويفرض عليهم فإنهم لا يقبلون عليه كثيراً وقد لا يكون مناسباً لأفرادهم. وهذا عكس اختيارهم له.

٣- إن التلاميذ لا يستطيعون الوصول إلى مستوى واحد في الدراسة والأداء، (وستتكلم فيما بعد في نفس هذا الفصل عن زيادة عناية المنهج المدرسي بالفروق الفردية التي بين التلاميذ والفروق في قدرات التلميذ الواحد وعلاقة هذه الفروق جميعها بالمنهج المدرسي).

٤- إن هذا الاختيار وإتاحة الفرص للوصول إلى المستوى المناسب يؤديان إلى شعور التلاميذ أن الدراسة وأوجه النشاط تفيدهم حقاً، وبذلك يتمشى المنهج المدرسي مع أساس يتلخص في أن "يختار التلاميذ ما ينفعهم من المادة الدراسية وأوجه النشاط".

عناية بتدريب التلاميذ على التفكير الناقد:

فقد تنبه من يبنون المنهج المدرسي ومن ينفذونه إلى أهمية تدريب التلاميذ على التفكير الناقد وعلى إصدار الأحكام السليمة، فجعلوا هذا التدريب أساساً هاماً من أسس بناء المنهج المدرسي وتنفيذه.

ومن أجل هذا، أصبحنا نجد أن المنهج المدرسي يُعنى بالتدرج مع التلاميذ في مراحل نموهم ليصلوا إلى فهم أسلوب هذا التفكير الناقد وكيف يتبعونه. ويتصل بهذا

التفكير الناقد توجيه العناية إلى تدريب التلاميذ على ما يناسبهم من التجريب بحيث يتدرجون في ذلك إلى ما يعرف بالأسلوب العلمي، وهو لا يخرج عن: الملاحظة، وتحديد الموقف أو تحديد الحالة أو المشكلة، وفرض الفروض واختبار صحتها، وجمع المعلومات اللازمة المناسبة المستطاعة التي تساعد على الوضوح والفهم، واختبار هذه المعلومات أو دراستها للتأكد من دقتها، والوصول إلى الفهم وإلى أحكام عامة، والتحقق من سلامة الفهم ومن صحة الأحكام العامة. دون التقيد التام بترتيب هذه الخطوات على هذا النحو.

وفي كل هذا، يراعى المنهج المدرسي مرحلة نمو التلميذ وقدراته، ويظهر أمام التلميذ أن التفكير بدون غرض مضيعة للوقت وأن التفكير الدقيق ينبغي أن يوجه إلى ناحية معينة حتى لا يتشتت في اتجاهات كثيرة.

ويتدرب التلميذ في ذلك تدريجياً على النقد السليم، وتكون لديه مهارة في مواجهة مواقف الحياة مواجهة سليمة، وينمو لديه تدريجياً ميل إلى البحث عن المعلومات فلا يصبح عبداً لكتاب واحد، ويتدرب على التمييز بين المعلومات الهامة وغير الهامة، كما يتدرب على اليقظة والصبر والتفكير في الصعوبات التي تواجهه.

عناية بتنشئة التلميذ تنشئة اجتماعية:

أخذ المنهج المدرسي بهذا الأساس فأصبح يُعنى كثيراً بتعلم التلميذ كيف يتعامل مع غيره تعاملاً سليماً وكيف يولد بينه وبين غيره احتراماً متبادلاً، وكيف يحب لغيره ما يحب لنفسه، وكيف يفيد نفسه ويفيد غيره تحت القيادة أو الريادة المستنيرة، وكيف يتعاون مع غيره من أجل الصالح العام، وكيف يقود غيره قيادة سليمة في المواقف والظروف التي تحتاج منه إلى ذلك.

ويحقق المنهج هذا كله تدريجياً في خلال ألوان مختلفة من النشاط الفردي والجماعي تحت إشراف دقيق من جانب المدرسين. وفي خلال هذا النشاط توجه عناية إلى ما يحتاج التلميذ إليه لتنمو عنده تدريجياً النواحي التي تنقصه.

توجيه عناية أكبر إلى نشاط التلاميذ:

وهذا أساس ظهرت آثاره في الأسس الأخرى، وهو يتلخص في: أن يوجه المنهج المدرسي عناية كبيرة إلى نشاط التلاميذ بحيث يجعل هذا النشاط وثيق الصلة بالدراسة وبحياة التلاميذ في داخل المدرسة وفي خارجها، وبحيث يشمل: جولات، وزيارات، ورحلات، وحل، وتركيب، وتمثيل، وغناء، وألعاب، وندوات، ومحاضرات، وتدوين وعمل نماذج، وتصوير، ورسم، وجمع عينات، وإقامة معارض، وتكوين متاحف، وإسهام بقدر المستطاع في مشروعات المجتمع المحلي، وغير ذلك تبعاً لمستوى نمو التلاميذ.

ولا يقتصر التلاميذ على الكتب المدرسية في جمع المعلومات بل يقرأون أيضاً ما يستطيعون قراءته فيما يرشدهم المدرسون إليه تبعاً لمستوى نموهم. ويقومون باتصالات بعض الهيئات والمؤسسات للحصول على معلومات لازمة. ويربط التلاميذ بين بعض الصور والنماذج والعينات والرسوم ويشاهدون أفلاماً سينمائية، وكل هذا لاستخلاص معلومات خاصة. ويقومون بزيارات للملاحظة في واقع الحياة لجمع معلومات مناسبة كذلك. ويجمعون صوراً من صحف ومجلات ويصنفونها. ويعدون رسومات بيانية ويرسمون أشكالاً تقريبية أو خرائط. وينشؤون ملفات لحفظ ما يقطع من الصحف والمجلات متصلاً بالدراسة. ويقومون بمناقشات في جماعات صغيرة في حجرة الدراسة وفي خارجها تحت إشراف المدرس. ويعدون تقارير تحريرية تربط المعلومات التي جمعوها وناقشوها واتفقوا عليها تحت إشراف المدرس. ويضعون خططاً لما يواجهونه من مشكلات ويدرسونها. وفي كل هذا يكون هناك توجيه وإرشاد فردي وجماعي من جانب المدرس يشعر التلميذ شعوراً حقيقياً بترابط المواد الدراسية ووحدة المعرفة.

ويكون في المدرسة نظام الحكم الذاتي وفيه ينتخب التلاميذ من بينهم نواباً عنهم يقومون بجزء مناسب من إدارة المدرسة، ويكونون تحت إشراف دقيق من جانب المدرسين وإدارة المدرسة دون تدخل إلا عند الضرورة القصوى.

فبذلك يقل الاهتمام بحفظ الكتاب كأسمى غاية، ويتسع نطاق مصادر التعلم، وتتنوع هذه المصادر ويصبح لها أثر كبير في تعلم التلميذ ونموه النمو المتكامل المنشود.

ومعنى هذا أن يحيا التلميذ في جو مدرسي فيه ألوان مختلفة من النشاط والممارسة لم تتوفر في المدرسة القديمة.

وقد تطلبت زيادة العناية بنشاط التلاميذ على هذا النحو، أن يعني المنهج المدرسي بما يأتي:

١- أن تتوافر في النشاط عناصر تتفق مع خصائص مرحلة نمو التلاميذ.

٢- أن تهيء المدرسة فرصاً لأكبر عدد مستطاع من أنواع النشاط سالفة الذكر، وأن تكون هناك مستويات مختلفة في كل نوع من هذه الأنواع ليجد كل تلميذ في النشاط ما يناسبه فيقبل عليه.

٣- أن يشعر كل تلميذ أن نشاطه في داخل المدرسة يُبنى على نشاطه في خارجها، وأن كلاً منهما يكمل الآخر.

٤- أن تكون لكل نشاط أهداف يتفق التلاميذ عليها، ويدرسها كل منهم ويشعر بأهميتها وحيويتها من وجهة نظره هو.

٥- أن يكون هناك حرية في اختيار أوجه النشاط، والطريقة أو الطرق التي تتبع فيها، والأدوات والوسائل التي تستخدم، والوجهات التي تتجه إليها لبلوغ الأهداف المتفق عليها، بحيث يصبح النشاط بدافع من نفس التلميذ فلا يفرض عليه فرضاً.

٦- أن يعلم التلميذ نفسه بنفسه في خلال هذا النشاط، تحت إشراف دقيق من جانب المدرس، على ألا يتدخل المدرس إلا عند الضرورة القصوى كما ذكرنا.

٧- أن تكون هناك حرية في أن يبدأ كل تلميذ النشاط عندما يشعر برغبة فيه وتأهب له وأن تكون هناك حرية في أن يترك كل تلميذ النشاط عندما يشعر بالتعب أو الملل.

فهذا كله يجعل التلاميذ يقبلون على نشاطهم بهمة وحماسة، ويجعلهم يتعلمون، وينمون نمواً متكاملاً مرغوباً فيه.

ويدرك المنهج المدرسي أن بعض التلاميذ قد لا يقبلون على أوجه النشاط من تلقاء أنفسهم مع توافر معظم النواحي السبع السابقة أو كلها. فقد يكون السبب أنهم في حاجة إلى تشجيع من جانب المدرس حتى يتذوقوا النشاط وتثار شهيتهم إليه، أو يكون السبب أن لديهم جانباً من مقاومة نفسية تحتاج إلى دفع مؤقت ثم تعود الحرية بعد، أو يكون السبب صحياً أو نفسياً يحتاج إلى علاج.

يدرك المنهج المدرسي ذلك فيوجه نظر المدرس إليه وإلى ما يجب أن يقوم به نحوه، ويوجهه إلى ضرورة التعاون مع الأخصائي الاجتماعي والأخصائي النفسي، ومع الطبيب، ومع أسرة التلميذ في الحالات التي تحتاج إلى علاج.

ونشاط التلاميذ كأساس من أسس المنهج المدرسي على نحو ما ذكرنا هنا، يتضمن أسساً فرعية هامة من أبرزها ما يأتي:

أ- تعلم التلميذ عن طريق الممارسة: فالممارسة تتمشى ما يمر الطفل به في حياته قبل التحاقه بالمدرسة وفي أثناء التحاقه بها وبعد انتهائه من التعليم المدرسي.

فالطفل قبل التحاقه بالمدرسة يتعلم أشياء كثيرة بنفسه عن طريق ممارستها في أسرته، ومع أقرانه في البيئة المحلية، ثم إنه في أثناء التحاقه بالمدرسة يمارس هذه الأشياء وغيرها فيزداد تعلمه منها أو يتعدل. وبعد أن ينتهي التلميذ من تعليمه المدرسي ويشترك في حياة المجتمع كعضو عامل منتج فإنه يمارس هذه الأشياء وغيرها فيزداد تعلمه.

وعلى هذا الأساس يلاحظ المنهج المدرسي أن تكون في النشاط فرص متنوعة لهذه الممارسة مع توجيه التلميذ إلى ما يناسبه منها ويساعده على تعلم متنوع منشود يتفق مع خصائص مرحلة نموه.

ب- تدريب التلميذ على تحمل المسؤولية: فيتحمل التلميذ مسؤولية نشاط فردي يقوم به من أوله إلى آخره تحت إشراف المدرس وبتوجيه منه. ويتحمل التلميذ أيضاً مسؤولية الاشتراك في نشاط جماعة أو أكثر اشتراكاً حراً كعضو عليه واجبات وله حقوق، وكعضو يواجه في هذا النشاط مواقف مختلفة.

ويتحمل التلميذ مسؤوليات هذا النشاط تبعاً لظروف كل موقف من المواقف، ويستمر في تحمل هذه المسؤوليات أو يعدل فيها تبعاً لما يصل إليه من نجاح أو فشل، ويكون المدرس في كل هذا موجهاً ومرشداً.

وفي كل هذا يراعي النشاط أن تتوافر في المسؤوليات التي يتدرب التلميذ عليها تلك النواحي السبعة سالفة الذكر.

جـ- **تنمية ثقة التلميذ في نفسه:** فيلاحظ المدرس أن يشعر التلميذ بنجاحه فيما يقوم به من نشاط ليساعده هذا النجاح على الإقبال على النشاط وعلى الاستمرار فيه، وعلى الرغبة في التفوق فيما يقوم به. وكل هذا ينمي ثقة التلميذ في نفسه ويزيدها.

د- **ملاحظة وجود برامج ترفيه للتلاميذ:** فيلاحظ المنهج المدرسي أن يشمل النشاط فرصاً يمارس التلاميذ فيها ألواناً مختلفة من الترفيه المناسب في داخل المدرسة وفي خارجها ليجددوا حيويتهم وليسعدوا بذلك كثيراً. ويراعي المنهج في هذا أن تتكون عند التلاميذ اتجاهات نفسية محابية لهذا الترفيه ليقوموا بممارسته في أوقات فراغهم.

ولا يكون ترفيه التلاميذ متلافاً يسيء استخدام خامات يمكن أن تكون أساساً لإنتاج معين بل يبتعد الترفيه عن هذا الإتلاف بكل الوسائل الممكنة. ويتطلب هذا وجود برامج ترفيه تحت إشراف وتوجيه سديدين. وتدعم هذه البرامج بالتعاون مع أهل المنطقة المحلية التي تخدمها المدرسة.

العمل على تكامل شخصية التلميذ[1]:

أصبح اصطلاح "التكامل" يستخدم ليشير إلى أمور هامة يراعيها المنهج المدرسي. **وهي مما أظهرته بحوث التربية وعلم النفس. وهذه الأمور تحدد لنا مفهوم "التكامل" في المنهج المدرسي وهي:**

إن التكامل عملية تحدث في الفرد نفسه. وهي عملية تتضمن أن ما يتعلمه الفرد يصبح جزءاً من شخصيته بأن يدخل في كيان ما لديه من فهم واتجاهات وقدرات ويصبح عوامل حيوية تحدث تغييرات فيه، فلا يكون مجرد إضافات إلى مجموع ما لديه. إنه عملية تتضمن تعلم أشياء مفيدة حقاً، وذات معنى عند المتعلم، وتدخل في سلوكه مباشرة، وتظل مفيدة في السلوك. وبما أن الفرد يتفاعل باستمرار مع الخبرات التي يمر بها فالتكامل مستمر.

وقد يشير التكامل أيضاً إلى علاقات الفرد بالآخرين وبالمجتمع، بأن يفهم الفرد الآخرين وينسجم معهم ويؤثر فيهم، ويفهم النظم والمواقف التي يعيش فيها وينسجم معها ويدخل تحسينات عليها.

والفرد المتكامل يكون أكبر مقدرة على الاحتفاظ بصحته الجسمية والعقلية سليمة، ويكون أكثر مقدرة على مواجهة المواقف الجديدة في الحياة وتحليلها، ولا يتعارض عنده المعرفة والرغبات والقدرات، وتكون له فلسفة سليمة في الحياة، كما

---

(١) استفاد هذا الجزء مما جاء في:

[١] James A. Fitzgerala and Patricia G. Fitzgerald, Methods and Curricula in Elementary Education, Milwaukee, The Bruce Publishing Co., ١٩٥٦. pp. ٧٥ & ٣٠٤-٣٠٥.

[٢] Henry Beaumont and Freeman G. Macomber, Psychological Factors in Education. New York. McGraw – Hill Book Co., ١٩٤٩. p. ٢٩٩.

[٣] William H. Burton, The Guidance of Learning Activities, New York, D. Appleton – Century Co., c. ١٩٤٤. pp. ١٣٤ – ١٣٨.

[٤] Hollis L. Caswell, Education in the Elementary School, New York, American Book Co., c. ١٩٤٢. pp. ١٩١ – ١٩٢.

يستطيع، وهو واثق من نفسه، معالجة مشكلات جديدة في الحياة مستفيداً في حلولها من الخبرات الماضية التي تتصل بها. إنه فرد يتمشى نموه الاجتماعي والعقلي والانفعالي مع نضجه الجسمي، ويوائم بين سلوكه وقدراته، ويتفاعل ككل مع التراث الثقافي الذي يعيش فيه ومع ما يواجهه في هذا التراث من مواقف ومشكلات.

ويولد الطفل متكاملاً نفسياً، ويستمر في نموه بطريقة متكاملة جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً حتى يتدخل الوالدان والمدرسون وعوامل أخرى.

والتكامل درجات: فإذا كان مستواه عالياً تصبح لدى الفرد أعلى درجات القدرة على الاستجابات السليمة المناسبة للمواقف المختلفة، ولا يكون عنده صراع داخلي. وإذا كان مستوى التكامل غير مرتفع فإن الفرد يشعر بصراع داخلي، وكثيراً ما تتعثر استجاباته للمواقف، وتنقصه الثقة في نفسه والقدرة على تعديل سلوكه ليلائم الأحوال المتغيرة. وإذا كان مستوى التكامل منخفضاً جداً فإن الفرد لا يكون لديه اتزان انفعالي، فتنتابه الشكوك والمخاوف، ويكون فريسة لانفعالات متضاربة، ولا يستطيع إصدار قرارات معقولة، ثم إنه تصبح قدراته الجسمية غير سديدة الهدف، وربما أصبح عنده اختلال عقلي.

ويذكر وليم بيرتون [1] مجموعة من صفات صاحب الشخصية المتكاملة وصاحب الشخصية التي ينقصها التكامل وقد تكون أحياناً منجلة. ويمكن أن يسترشد (من يبنون المنهج المدرسي ومن ينفذونه) بهذه الصفات في مراعاة ما يتبع لمساعدة التلميذ على التكامل والشعور به. **وقد انتقينا معظم هذه الصفات مع التصرف فيما يلي:**

صاحب الشخصية المتكاملة	صاحب الشخصية التي ينقصها التكامل
– نشيط، محب للاستطلاع فيما حوله، يقوم باتصالات كثيرة واسعة.	– غير نشيط، لا يميل إلى خبرات جديدة، يفضل البيئة الضيقة المألوفة.
– يكوّن أصدقاء، يتحدث، يضحك.	– خجول، يتجنب الاتصالات بالآخرين.
– يظهر ميلاً إلى المرح، يتقبل الفكاهة على	– جاد وحساس أكثر من اللازم، يخاف من أن

(١) في كتابه المذكور في الهامش السابق، ص ١٣٦ – ١٣٨.

صاحب الشخصية المتكاملة	صاحب الشخصية التي ينقصها التكامل
نفسه بروح طيبة. - يواجه المشكلات بثقة وعن طيب خاطر. - يحدد المشكلات ويقبل على وضع خطط للوصول إلى حلول لها، ويقبل على تنفيذ الخطط. - يميل إلى إخضاع اقتراحاته وعقائده للنقد والاختبار. - يميل إلى الدفاع عما يسهم به، إلى أن يقتنع بأنه غير صحيح. - يميل إلى تقبل نتائج أحكامه، وتقبل كل من نتائج الأخطاء وثمار القرارات الصحيحة. - يتقبل المسؤولية التي تتمشى مع قدرته ومستوى نضجه. - يعترف للآخرين بما قاموا به، ويكون متواضعاً في التحدث عما قام به. لا يجد ضرورة للغش. - يعبر عن انفعاله ولكنه لا يخضع له، يزيد من سيطرته على التعبير الانفعالي على أعصابه، لا يصر على طريقة واحدة. - يعمل ويلعب مع غيره، يسهم بسهولة وطبيعياً في أوجه نشاط تعاوني، يساعد غيره. - تكون له هوايات وميول خاصة، يستخدم الكتب كمصادر للمعرفة أو للمتعة. - سعيد وواثق من نفسه، لا يوجد عنده قلق، لا يحزن على ما لا يمكن تحصيله، واثق من مكانته واحترامه عند والديه ومدرسيه	يضحك الناس عليه، لا يقبل المزاح. - يتجنب المشكلات والصعوبات من أي نوع، ويهرب منها ويرفض مواجهتها. وعندما يكون الهروب مستحيلاً فإنه يواجه المشكلات بقوله "لا أستطيع" وبالعناد وبالخداع. - لا يعرف ما يفعله، يتذمر من أن المطلوب غير واضح، يستفسر كثيراً عن المطلوب. - يرفض الخضوع للاختبار والتجربة ويضايقه النقد تماماً. - غير متأكد، لا يثق فيما يقوم به ويسأل عن الصواب باستمرار. - ينسب الخطأ إلى غيره، ويدعي أن الفضل له في أي نجاح أو في أكبر قسط من نجاح الجماعة. - لا ينجز ما يعد به، ويتجنب القيادة. - يقلل من قدر غيره، يبالغ في تأكيد قدرته وإسهامه، يتشاجر، يغش. - يفشل في السيطرة على تعبيره الانفعالي غير المرغوب فيه، يبكي، يصرخ، لا يريد اللعب، يصر على طريقته. - يرفض الإسهام مع غيره، يبالغ في التنافس، يحب أن يكون دائماً في قمة الجماعة، يهدم غيره إن أمكن. - ميول ضيقة ومحدودة في خارج أوجه النشاط الضروري، يستخدم الكتب للهروب من الواقع في بعض الحالات.

صاحب الشخصية المتكاملة	صاحب الشخصية التي ينقصها التكامل
وأقرانه. وبالاختصار يتمتع بصحة عقلية سليمة. - حالته الصحية حسنة بوجه عام، يشبع حاجاته الجسمية العادية بدون صعوبة.	- مكتئب وخائف، قلق، غير سعيد بسبب عدم قدرته على تحاشي ما لا يمكن تجنبه، يظهر خوفاً من والديه ومدرسيه وأقرانه، صحته العقلية غير سليمة. - صحته سيئة، يشعر بآلام، عنده عادات عصبية فيما يتصل بالأكل والتخلص من الفضلات وغير ذلك.

ولهذا كله أصبح من أهم أسس المنهج المدرسي أن يحافظ على التكامل الطبيعي عند التلميذ ويساعد على استمراره. إنه يجب أن يُبنى على الخصائص التي ذكرناها عن مفهوم التكامل بحيث يساعد التلميذ على الشعور بهذه الخصائص في نفسه. ومن الضروري أن يوجه المنهج المدرسي كل مصادر التربية المستطاعة توجيهاً يساعد على رفع مستوى تكامل التلميذ.

والواقع أن المنهج المدرسي الذي لا يشجع على تكامل التلميذ على النحو الذي وضحناهيكون منهجاً سيئاً.

زيادة العناية بالفروق الفردية بين التلاميذ وبالفروق في قدرات التلميذ الواحد:

زاد اهتمام المنهج المدرسي بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، فأصبح يدرك تماماً أن التلاميذ يختلفون فيما بينهم في ميولهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، واتجاهاتهم، وحالة نموهم، وسرعة هذا النمو، وكثير جداً من الخصائص والصفات التي تميز شخصية كل تلميذ عن غيره من التلاميذ.

وتنبه المنهج المدرسي إلى الفروق في قدرات التلميذ الواحد أو في خصائصه، فأصبح يراعي أن التلميذ الواحد تختلف قدراته في الميادين المختلفة، إذ ليس معنى تفوقه في ناحية أن يتفوق في غيرها من النواحي، وليس معنى تأخره في ناحية أو بطء تعلمها فيها أن يكون متأخراً أو بطيئاً في غيرها. فالتلميذ قد يتعلم بسرعة في ميدان اللغات مثلاً ويتفوق فيها كثيراً ولكنه يكون متوسطاً أو حتى أقل من المتوسط في

ميدان الهندسة على الرغم من الجهد الذي يبذله في هذه المادة وعزمه على التفوق فيها، وقد يكون بطيئاً في ميادين التعلم النظري ولكنه يكون سريعاً متفوقاً في الميادين العملية.

يدرك المنهج المدرسي هذه الفروق الكثيرة ويدرك أنها حالة طبيعية لا يمكنه تجنبها، وأن مظاهر كثيرة من نجاح المجتمعات وسعادتها ترجع إلى ما بين الأفراد من فروق فردية: ففي كل مظهر من مظاهر الحياة في المجتمع قادة مساعدون وتابعون، وفي المجتمع إنتاج متنوع يتطلب كل نوع منه عدداً من التخصصات والقدرات والمهارات المختلفة كما يتطلب مستهلكين للإنتاج.

والواقع أن الحياة تصبح مملة كثيراً إذا كان كل فرد يقترب تماماً من متوسط جماعته في كل ناحية، ثم إن الدراسة والمقارنات تبين لنا أن المجتمعات الحديثة المتمدينة تمديناً كبيراً تستغل ما بين أعضائها من فروق فردية وتوجه هذه الفروق إلى ما فيه سعادة الفرد والجماعة.

يدرك المنهج المدرسي هذا كله، ويدرك في نفس الوقت أن هذه الفروق لا نعرقل العمل المدرسي:

فيتيح المنهج فرصاً تسمح بالتعرف على ما لدى كل تلميذ من خصائص تساعده على النجاح في حياته أكثر من غيرها، ويدعم المنهج هذه الخصائص وينميها بعناية كبيرة. ويكشف في كل تلميذ عن شيء يستطيع التفوق فيه ويساعده على هذا التفوق ليصبح لكل تلميذ ميدان قدرة خاصة يبرز فيه ويتفوق مهما كان هذا الميدان محدوداً.

ويهيء المنهج المدرسي دراسات اختيارية متنوعة وبرامج خاصة تتمشى مع الفروق الفردية في الميول والقدرات.

فيختار التلميذ من بين المواد الدراسية ما يتمشى مع ميله وحاجاته وقدرته على الدراسة.

وتتنوع تعيينات التلاميذ كثيراً في المادة الواحدة، ولا يطلب المنهج من كل التلاميذ مستوى واحداً للتحصيل، بل يضع مستويات مختلفة يصل كل تلميذ إلى ما يناسبه منها.

ويكون هناك أيضاً نشاط مختلف الأنواع يختار التلاميذ منه، ويكون بعضه فردياً، كما يكون البعض الآخر جماعياً تعاونياً يسهم فيه كل تلميذ بما يتمشى مع قدرته على الإسهام، حتى إن التلميذ الذي لا يستطيع التقدم بشكل مرضي في نمط من النشاط يمكنه أن يتقدم في نمط آخر يتمشى أكثر من طبيعته، ويكون هناك استخدام واسع للوسائل التعليمية كي تتاح فرص أخرى للتمشي مع الحاجات والميول والقدرات والمهارات والاستعدادات الفردية.

ووجهت عناية إلى التعليم الفردي أيضاً كنتيجة طبيعية للتمشي مع الفروق الفردية، وبخاصة في النواحي التي يكون النمو فيها فردياً في طبيعته مثل تعلم الكتابة، وتعلم بعض أجزاء من الحساب، والكتابة على الآلة الكاتبة. ومن مظاهر هذا التعليم الفردي أيضاً توجيه عناية إلى التلميذ الذي يظهر ميلاً إلى ناحية خاصة في المادة الدراسية أكثر من غيره في حجرة الدراسة، فيشجع على قراءة في هذه الناحية أكثر من غيره وعلى دراسة أعمق تحت رعاية مناسبة وبإرشاد سليم.

ويهيء المنهج المدرسي فرصاً لأولئك الذين يظهرون ميلاً شديداً إلى نشاط قد لا يتصل اتصالاً مباشراً بأية مادة من المواد الدراسية ولكنه نشاط ترغب المدرسة في تشجيعه لأهميته في نمو التلميذ نمواً متكاملاً مرغوباً فيه: فيهيئ المنهج فرصاً لجامعي طوابع البريد، وفرصاً للتصوير الفوتوغرافي، وفرصاً لعمل نماذج الطائرات، وغير ذلك.

ومع التمييز بين دراسات التلاميذ وألوان نشاطهم ومستوياتهم في ذلك، يعني المنهج المدرسي بأن تكون في الدراسات وأوجه النشاط عناصر مشتركة تساعد على تكوين فهم مشترك للمجتمع الذي يعيش التلاميذ فيه وتساعد على التقريب بينهم وعلى ربطهم بعضهم ببعض.

ويدرك المنهج المدرسي أن التلميذ البطيء بطئاً ملحوظاً حين يوضع في موقف يتنافس فيه على أساس واحد مع التلاميذ العاديين أو مع الذين فوق المتوسط فإن ذلك يقلل من فرص نجاحه، إذ يجعله يتوقع الفشل ويفقده الثقة في نفسه، وقد يظهر عنده اضطراباً انفعالياً، وقد يؤدي به إلى تكوين عادات سيئة يصعب التخلص منها.

ويدرك المنهج المدرسي أيضاً أن التلميذ القادر الذي لا يجد ما يناسب قدراته بل يجد مستوى أقل منها، يقل انتباهه ويشعر بأنه يستطيع النجاح بمجهود قليل أو بدون مجهود، وتنمو عنده فكرة أنه لا يحتاج إلى إجهاد نفسه وبخاصة إذا لم يجد مثيراً يجعله يبذل أكبر جهد، وقد يؤدي هذا إلى لون من الإهمال والتراخي.

لذلك يقسم التلاميذ في حالات كثيرة إلى ثلاث شعب هي:

أ- شعبة للأذكياء.

ب- شعبة للمتوسطين.

جـ- شعبة للمتخلفين.

وتستخدم عادة اختبارات ذكاء واختبارات تحصيل، وتدرس البطاقات المدرسية المجمعة، كأساس هام من أسس هذا التقسيم. وفي معظم الحالات تهيأ للأذكياء الظروف والأدوات والقراءات دون أن يوصفوا باستمرار بأنهم أعلى ذكاءً من بقية التلاميذ حتى لا تكون لذلك نتائج غير سليمة في نفوسهم. ولا يعرف بقية التلاميذ أنهم متوسطون أو متخلفون حتى لا يؤثر هذا في هممهم، وفي إقبالهم على العمل، وفي نظرتهم إلى الحياة عامة.

وبالإضافة إلى هذا تكون في المنهج المدرسي عناية خاصة بالأفراد الذين لديهم عيوب عقلية أو جسمية كالتلاميذ البطيئين جداً في التعلم أو التلاميذ ضعاف السمع. وقد يتطلب الأمر إعداد فصول خاصة للمتخلفين في بعض المهارات الأساسية في تعلم المواد الدراسية، وفصول خاصة لضعاف السمع أو البصر أو العقل لأنهم لا يستطيعون السير مع بقية تلاميذ الفصول الأخرى، ويكون لكل جماعة من هؤلاء منهج خاص بها. وقد تنشأ مدرسة خاصة بكل جماعة منهم.

ومراعاة الفروق الفردية تتطلب وجود مرونة في المنهج المدرسي تسمح بالتعديل (بالإضافة أو بالحذف أو بالتقديم أو بالتأخير) تبعاً لمطالب الفروق الفردية التي ذكرناها.

ويوجه المنهج المدرسين وإدارة المدرسة إلى أهمية التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ، والتعرف على الفروق في قدرات التلميذ الواحد، وطرق هذا التعرف ووسائله، لا بقصد العمل على استبعاد هذه الفروق بل بقصد جعل المنهج المدرسي يتمشى معها كعناصر في شخصيات مختلفة يتكون منها المجتمع. وبناءً على هذا التعرف يقف المدرس على حاجات كل تلميذ وميوله وقدراته ومهاراته واستعداداته واتجاهاته (وسبق أن ذكرنا في فصول سابقة وسائل هذا التعرف). ويعرف المدرس مختلف نواحي القوة ونواحي الضعف في التلميذ ليستغل نواحي القوة وينميها إلى أقصى حد مستطاع وليتعهد في نفس الوقت نواحي الضعف ليعالجها بقدر المستطاع.

مراعاة مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم:

من الواضح أن كل ناشئ في المجتمع يجب أن يتساوى مع غيره في الفرص التي تتاح أمامه للتعليم، ولكن بما أن هناك فروقاً فردية بين التلاميذ وفروقاً في قدرات الفرد الواحد كما عرفنا فقد أصبح مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم معناه ألا تتاح نفس الفرص بالذات لكل تلميذ بل معناه أن تتاح فرصة لكل تلميذ ليحصل على تعليم من نوع يناسب قدراته واستعداداته وميوله، على أن تكون الفرصة المتاحة له تساوي في قدرها وقيمتها التربوية ما يتاح لغيره من التلاميذ وتساعد على تربيته إلى أقصى ما تؤهله له طبيعته.

هذا هو مبدأ تكافؤ الفرص كما يراه المنهج المدرسي، وهو كما نرى وثيق الصلة بالفروق الفردية: فقد أصبح المنهج المدرسي يراعي هذا المبدأ بأن يهيئ فرصاً متنوعة للتربية والتعليم يجد فيها كل ناشئ ما يناسب طبيعته بصرف النظر عن مستواه الاقتصادي أو الاجتماعي، فالنشء جميعاً في نظر المنهج المدرسي يحتاجون إلى فرص للتربية والتعليم تناسب شخصية كل منهم.

وما ذكرناه عن إعداد فصول ومناهج خاصة بكل من ضعاف العقول والعميان والصم والبكم يتفق مع مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم. وهو يتمشى مع ناحية هامة هي أن إهمال جزء من أبناء الأمة وحرمانه من التعليم، مع ما له من نفس الحقوق التي للآخرين، يكون معناه حرمانه من الحياة التي له الحق في أن يحياها كغيره من بني وطنه.

توجيه عناية إلى تربية التلميذ تربية مهنية مناسبة:

هذا الأساس وثيق الصلة بالأساسيْن السابقيْن، بل هو في الواقع مكمل لهما، ويتلخص فيما يلي:

يُعنى المنهج المدرسي بتربية التلميذ تربية مهنية كجزء أساسي لا يتجزأ من مسؤولية المدرسة، فلا تكون هذه التربية شيئاً على هامش الحياة المدرسية بل تكون ميدان تربية هام توجه إليه عناية كبيرة. إنها تربية مهنية ضرورية للتلميذ ليستطيع تحمل مسؤوليات الحياة في خارج المدرسة على نحو يتمشى مع أقصى ما يستطيعه كعضو عامل منتج في المجتمع الذي يعيش فيه.

إنها تربية تتضمن توجيهاً وإرشاداً وتعليماً وتدريباً تجعل التلميذ يتدرج في اختبار قدراته، ومهاراته، واستعداداته، وميوله، وقيمه، وظروفه في عالم الواقع ليفهم نفسه وما يستطيع النجاح فيه أكثر من غيره، وليقبل على نوع من العمل مؤمناً بتوافقه مع طبيعته، وليتدرب عليه التدريب المناسب له كأساس لالتحاقه به حين يشترك في حياة المجتمع كعضو عامل منتج.

وعناية المنهج المدرسي بالتربية المهنية المناسبة تتطلب منه أيضاً أن يتدرج مع التلميذ تدرجاً يساعده على فهم ما يستطيع فهمه من أحوال مجتمعه الاقتصادية، وأن ينمي عند التلميذ رغبة في أن يسهم بما يستطيعه لتشجيع الإنتاج في مجتمعه ورفع مستواه، ولاستغلال المصادر الطبيعية في بيئته استغلالاً حكيماً يحفظها من الفناء السريع.

وعلى ذلك يكون في المنهج المدرسي عدد من المواد العملية المتنوعة المختلفة المستويات تمثل ما يحتاج المجتمع إليه. وبالإضافة إلى هذا يهيء المنهج المدرسي للتلميذ تدريباً واسعاً. وتنال الأعمال اليدوية في الحياة المدرسية احتراماً كبقية المواد الأخرى، أي أن المدرسة تحترم العمل اليدوي على أساس أنه لا يقل أهمية عن أية مادة دراسية، بل قد يفوق بعض المواد في أهميته، ليساعد ذلك على تكوين اتجاهات محابية للعمل اليدوي عند التلاميذ.

وفي العناية بالتربية المهنية المناسبة يدرك المنهج المدرسي أن التنبؤ الدقيق بالنجاح مستقبلاً في مهنة من المهن لا يكون مستطاعاً في سن مبكرة. ولكن المنهج يدرك في نفس الوقت أن كثيرين من التلاميذ لن يستمروا في التعليم بعد المرحلة الابتدائية وسيلتحقون بعمل من الأعمال في المجتمع. ولذلك يتيح المنهج فرصاً مناسبة في أواخر المرحلة الابتدائية يتبع فيها ما ذكرناه في فصل سابق عن التعرف على قدرات أفراد التلاميذ ومهاراتهم واستعداداتهم ليتعهدها المدرسون بالرعاية تعهداً يساعد على انتقال من يشاء من التلاميذ انتقالاً ناجحاً من حياة المدرسة إلى حياة العمل في المجتمع وما تتطلبه حياة العمل من مسؤوليات ذات طابع خاص.

وقد تكون هناك مدارس إعدادية مهنية خاصة يلتحق بها فريق ممن انتهوا من المرحلة الابتدائية، وحتى الذين لا يلتحقون بهذه المدارس المهنية ويستمرون في التعليم الإعدادي العام يجدون فيه أيضاً تربية مهنية على النحو الذي ذكرناه عن المدرسة الابتدائية، لأن كثيرين منهم قد لا يستمرون في الدراسة بالمدرسة الثانوية بل يلتحقون بعمل في المجتمع.

وهناك مدارس ثانوية مهنية. وحتى المدارس الثانوية العامة تحدد فيها الصلاحية المهنية عند أفراد التلاميذ: فيهيء المنهج المدرسي فرصاً للاختيار المهني المناسب المبني على توجيه مهني سليم ويوجه التلميذ ويرشد في ضوء معرفة المدرس بقدراته واستعداداته وميوله وظروفه (وتتم هذه المعرفة بالوسائل والطرق التي سبق

ذكرها). وبذلك تساعد المدرسة الثانوية على انتقال التلميذ تدريجياً انتقالاً سليماً من توجيه المدرسة وإشرافها إلى مسؤوليات الحياة في خارج المدرسة.

وتتعاون المدرسة مع ما يوجد في البيئة المحلية أو بقربها من مصانع أو مزارع أو مؤسسات اقتصادية مختلفة، بحيث يخصص المنهج المدرسي جزءاً من كل يوم أو يوماً من كل أسبوع لتدريب التلاميذ تدريباً مناسباً في هذه المصانع أو المزارع أو المؤسسات ليتعلم كل منهم كيف يحتل مكانه في الحياة دون هيبة أو تردد، وليعرف كل منهم كيف يقوم بدور نشيط منتج له في الحياة العملية.

ومعنى هذا كله أن المنهج المدرسي لم يعد يجعل المدرسة ميدان دراسات نظرية بعيدة عن واقع مطالب المجتمع من أبنائه بل أصبح يجعلها مدرسة نظرية عملية وثيقة الصلة بالمجتمع الذي أنشأها لتخدمه.

تدريب التلميذ على الأساليب الديموقراطية السليمة:

يلاحظ المنهج المدرسي تنظيم الحياة المدرسية تنظيماً يراعي الأساليب الديموقراطية ويدرب كل تلميذ عملياً على هذه الأساليب بحيث تصبح جزءاً من سلوكه. فعلاقة التلميذ بالتلميذ، والتلميذ بالمدرس، والتلميذ بإدارة المدرسة، تنظم وفق الأساليب الديموقراطية السليمة. وفي خلال هذا يفهم التلميذ القيم التي تتضمنها هذه الأساليب وبقدر هذه القيم ويعمل على المحافظة عليها.

ولوجود علاقة واضحة بين المنهج المدرسي الحديث والديموقراطية سنتكلم على هذه العلاقة في فصل خاص من هذا الباب.

الاهتمام بنوع الخبرات التي يمر التلميذ بها:

يتداخل هذا الأساس في كل الأسس السابقة تقريباً. فالمنهج المدرسي الواسع كما عرفنا هو مجموع الخبرات التي يمر التلاميذ بها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها.

ويُعنى المنهج المدرسي بتوجيه المدرس إلى ما يتبعه مع تلاميذه لاختيار أنماط الخبرات التي تساعد على نموهم المتكامل الذي عرفنا جوابه في الأسس السابقة.

ومع اهتمام المنهج المدرسي بمرور التلاميذ في خبرات تفيدهم تربوياً، يعني أيضاً بإبعاد التلاميذ عن النواحي السيئة في الخبرات.
ولأهمية الخبرة في المنهج المدرسي سنتكلم عنها في فصل خاص من هذا الباب.

عناية كبيرة بتوجيه التلميذ وإرشاده على نحو سليم:

من الواضح أن هذا الأساس يتصل بالأسس السابقة جميعها ويتغلغل فيها. وعملية التوجيه والإرشاد تتطلب أن يتعرف التلميذ على ذاته، وأن يشعر بالاطمئنان مستفيداً مما لديه من قدرات واستعدادات ومما اكتسبه من مهارات مرغوب فيها ومما عنده من اتجاهات سليمة لازمة.

ويدرك المنهج المدرسي أن المدرس العادي قد لا يستطيع تحليل مشكلات كثير من التلاميذ ولا يستطيع توجيههم بخصوصها. ولذلك يطلب المنهج المدرسي وجود: أخصائي اجتماعي، وأخصائي أو أكثر في علم النفس وفي التوجيه التربوي والمهني، وطبيب. وذلك ليتعاونوا جميعاً مع المدرس تعاوناً يؤدي إلى النجاح في توجيه التلاميذ وإرشادهم.

مراعاة أن التقويم عملية تعاونية يشترك التلميذ فيها:

أصبح المنهج المدرسي يُعنى بتتبع ما يحدث في التلميذ نتيجة ما يهيئه له هذا المنهج من دراسات وأوجه نشاط مختلفة وإشراف وتوجيه. أي أن المنهج المدرسي أصبح يُعنى بمعرفة التغييرات التي تحدث في التلميذ نتيجة كل هذا وهو ما يعرف باسم "تقويم أثر المنهج في التلميذ".

فمن يبنون المنهج المدرسي الحديث ومن ينفذونه أصبحوا يلاحظون أن عملية التقويم لا ينفرد المدرس بها بل يشترك التلميذ فيها تحت إشراف المدرس: إذ يوجه المدرس تلاميذه ويرشدهم ليقوم كل تلميذ منهم بتقويم أثر المنهج المدرسي في نموه من جميع نواحيه، وليلاحظ كل تلميذ منهم أن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية نفسها ولذلك يبدأ معها من بدايتها ويستمر معها إلى آخرها.

ولكي يتم التقويم على نحو سليم، يلاحظ في المنهج المدرسي أن التلميذ في كل عملية من عمليات التعلم يشترك مع زملائه **ليقوموا بما يأتي تحت إشراف المدرس:**

- تحديد أهداف عملية التعلم بحيث تكون واضحة يسهل تتبعها.
- تحديد الدراسة وأوجه النشاط المرتبطة بهذه الأهداف. وتحديد ما يقوم كل تلميذ به في هذه الدراسة وهذا النشاط وأين يقوم به.
- تحديد الوسائل التي يشترك التلميذ في استخدامها تحت إشراف المدرس ليقف على مدى وصوله إلى أهداف عملية التعلم التي حددها مع زملائه.
- الاتفاق على دور التلميذ في استخدام هذه الوسائل بحيث يؤدي هذا إلى جمع الأدلة التي تبين مدى إفادة التلميذ من الدراسة والنشاط في ضوء الأهداف المتفق عليها لعملية التعلم.
- تنفيذ المتفق عليه من الدراسة والنشاط. وقيام كل تلميذ بدوره في عملية التعلم وفي تقويم أثرها فيه.

وفي كل هذا يراعي المدرس خصائص التلميذ الفردية، وتاريخه، وعوامل البيئة التي يعيش فيها.

واشتراك التلميذ في عملية التقويم على هذا النحو يؤدي إلى تدريبه على التقويم الذاتي المستمر المرن الذي يعد من أقوى المؤثرات في عملية التعلم، ويدربه على كل من النقد الذاتي، والتوجيه الذاتي، والتحسن الذاتي، والتفكير السليم إنه يجعل التلميذ يدرك ما يفعله ولماذا يفعله كما يجعله يتحقق من وسائل تغيير السلوك وتنميته. وكلما عرف التلميذ معلومات عما يقوم به تحسن عمله، وكلما تحقق من النجاح زاد إقباله على الدراسة والنشاط وعلى الاستمرار فيهما. وكل هذا يؤدي بالتلميذ إلى أقصى نمو يستطيعه.

ويلاحظ المنهج المدرسي أن نتائج التقويم لا تكون نهائية بل تتخذ أساساً لقيام التلاميذ بتحسين خططهم وطرق تعلمهم: فيلاحظ أن تؤدي عملية التقويم إلى إدراك التلميذ مواضع القوة عنده وكيف تدعم، ومواضع الضعف عنده والصعوبات التي واجهته والفشل الذي أصابه وأسباب كل هذا ووسائل علاجه.

ويدرك التلميذ خصائص الخبرات التي يمر بها، وقيمها، ومدى إفادته منها، والطرق التي يتبعها لتؤدي به إلى أقصى إفادة من هذه الخبرات[1].

والتقويم بهذا الشكل يصبح وسيلة لتحسين المنهج المدرسي ليزداد تمشيه مع مستوى التلاميذ، ويصبح أيضاً وسيلة لتوجيه نشاط التلاميذ لبلوغ الأهداف التربوية المنشودة ولعلاج ما قد يكون في هذا النشاط من عيوب أو لتدارك ما قد يكون فيه من نقص.

جـ- ما يتصل بكبار راشدين لهم صلة بعملية التربية:

هذه الأسس التي تتصل بكبار راشدين لهم صلة بعملية التربية، هي بدورها وثيقة الصلة بمعظم ما ذكرناه في هذا الفصل، وأبرزها ثلاثة أسس يكمل كل منها الآخر وهي:

إن المنهج المدرسي لا يضعه متخصصون في المادة الدراسية وحدهم ولا ينفذه المدرسون وحدهم:

وهذا في الواقع أساس هام من أسس المنهج المدرسي تتطلبه طبيعته التي عرفناها في الفصول السابقة.

ويتضمن هذا الأساس أن يتعاون على بناء المنهج المدرسي وتنفيذه المدرسون، والموجهون التربويون أو المشرفون الفنيون (المفتشون)، وناظر المدرسة أو مديرها، ومدير التربية والتعليم، وأشخاص من أهل البيئة المحلية التي يعيش التلاميذ فيها، ومتخصصون في المواد الدراسية، وخبير أو أكثر في التربية وعلم النفس، وأولياء أمور التلاميذ.

فمعرفة المدرس بخصائص مرحلة نمو تلاميذه، وحاجاتهم، وميولهم، وقدراتهم، واستعداداتهم، ومعرفته بواقع التعامل مع التلاميذ وما يواجهه في هذا من صعوبات، تفيد كلها في بناء المنهج المدرسي وتنفيذه.

---

(١) للتوسع في موضوع التقويم انظر الباب الثالث في الجزء الثاني من نفس هذا الكتاب.

والموجهون التربويون أو المشرفون الفنيون (المفتشون) يقدمون ثمار ما مروا به من خبرات في أثناء إشرافهم على تدريس المواد الدراسية وما يواجهه هذا التدريس من صعوبات، وما يحتاج إليه من وسائل وأدوات وأجهزة وقراءات، كما يساعدون على التنسيق بين إمكانات المدارس المختلفة في المنطقة الواحدة ومدى إمكان التعاون فيما بينها على نجاح عملية التعليم في المواد المختلفة بل نجاح عملية التربية المتكاملة المنشودة.

وناظر المدرسة (أو مديرها) يقدم خبرته عن مدى ما يمكن تهيئته من فرص لنشاط التلاميذ في داخل المدرسة وفي خارجها، وما يمكن عمله للتنسيق بين أنواع هذا النشاط ولتنظيم الدراسة بمعامل المدرسة (مختبراتها) وورشها. ويوضح الصعوبات والمشكلات التي تواجهها المدرسة ومدى إمكان التغلب عليها، وكيف تتعاون المدرسة مع أهل البيئة المحلية، كما يوضح ما نجح من وسائل هذا التعاون أكثر من غيره. إنه يوضح أموراً كثيرة غير ذلك فهو المشرف والموجه العام بالمدرسة.

ومدير التربية والتعليم بالمنطقة التعليمية له دوره كذلك. إنه يقدم معلومات عن خصائص منطقته وما تحتاج إليه، كما يقدم معلومات عن مدى توفر المال والإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ المنهج المدرسي، وما يمكن من تعاون بين المدارس في المنطقة لتنسيق استغلال البيئة المحلية كميدان للدراسة والنشاط. إنه المشرف والموجه العام بالمنطقة التعليمية.

ويفاد من أهل البيئة المحلية في معرفة حاجات هذه البيئة وكيف يساعد المنهج المدرسي على إشباعها، كما يفاد من خبرات بعض المختصين من أهل البيئة المحلية في تحديد ما يستطيعون إفادة التلاميذ به في دراسة المواد وفي أثناء ما يتصل بهذه المواد من نشاط يقوم التلاميذ به في المدرسة وفي خارجها.

والمتخصصون في المواد الدراسية يتعاونون مع المدرسين ومع خبراء التربية وعلم النفس على تحديد ميادين الدراسة التي تناسب التلاميذ ومعرفة القراءات المناسبة للتلاميذ والقراءات المناسبة للمدرسين.

وخبراء التربية وعلم النفس يعملون كمستشارين في كل ما يساعد على تحديد أهداف المنهج المدرسي التي تؤدي في مجموعها إلى نمو كل تلميذ نمواً متكاملاً كفرد وكعضو عامل في المجتمع، كما أنهم يعملون كمستشارين في كل ما يساعد على بلوغ هذه الأهداف في جو يتعاون فيه كل أولئك الذين ذكرناهم لاتصالهم بتربية التلاميذ.

وأولياء أمور التلاميذ يقدمون ما يطلب منهم من معلومات عن تاريخ التلاميذ وظروفهم المنزلية مما يفيد في تحديد وجهات المنهج العامة ووسائل تنفيذه.

ويؤدي تعاون كل هؤلاء إلى وضع الخطوط العريضة للمنهج المدرسي كما يؤدي إلى المرونة في تنفيذ ما تتضمنه هذه الخطوط بحيث يسير المنهج في الوجهات التربوية السليمة المنشودة.

إن المشرفين على المدارس يجب أن يعملوا على توفير ما يلزم لنشاط التلاميذ المتنوع:

فالمنهج المدرسي أصبح ينشد التربية السليمة التي تتطلب قيام التلاميذ بنشاط متنوع، وأصبح يُبنى على أساس أن المشرفين على المدارس يعملون على توفير ما يلزم لهذا النشاط.

إنه ينتظر من المشرفين على المدارس أن يعملوا على توفير كل ما يلزم توفيره من الخامات اللازمة، والأدوات، والأجهزة، والمعامل (المختبرات) المناسبة لسن التلاميذ، والورش الملائمة، وحديقة مدرسية وحقل زراعي للممارسة والتجارب، وملاعب، وأدوات للعب، وحظائر حيوان، ومناضد للعمل عليها، وأماكن لحفظ الأدوات، وأماكن لعرض نتائج النشاط، ومكتبات فصول (شعب) ومكتبة عامة بالمدرسة، ومقاعد ومناضد في حجرات الدراسة يسهل نقلها لإدخال التعديلات اللازمة للنشاط، وأماكن للمناقشات في جماعات صغيرة، وقاعة سينما ومسرح بحيث تصلح للاجتماعات العامة، ومتحف، ووسائل تعليمية مختلفة مناسبة لمستوى نمو التلاميذ، ومتحف يتعاون التلاميذ على إدارته، ومطعم يشترك التلاميذ في الإشراف عليه.

وأصبح المنهج المدرسي يُعنى بأن يتعاون التلاميذ مع مدرسيهم على وضع الخطط اللازمة التي تساعد على استخدام كل هذا استخداماً منظماً يؤدي إلى ما يهدف إليه نشاط التلاميذ. وفي وضع هذه الخطط، يلاحظ التنسيق بحيث لا يعطل فريق من التلاميذ فريقاً آخر.

إن المدرسة يجب أن يكون بها مدرسون ينجحون في تنفيذ المنهج المدرسي على نحو سليم:

ويتضمن هذا إدراك ناحية رئيسية في المنهج المدرسي هي أن المدرس عامل هام جداً في بلوغ الأهداف التربوية المنشودة بل يعد أهم عامل يتوقف عليه نجاح العملية التربوية أو فشلها، أي أن اختيار المدرسين الذين ينفذون المنهج المدرسي يعد أساساً هاماً من أسس هذا التنفيذ، إذ يتوقف على هذا الاختيار نجاح المنهج أو فشله.

فالمدرس الصالح يمكنه أن يشرف إشرافاً دقيقاً على ما يقوم التلاميذ به من دراسة ونشاط. وحتى إن كان الموجود من الأدوات والأجهزة والخامات والقراءات لا يكفي فإن هذا المدرس يستغله إلى أقصى حد يستطيعه ليفيد منه تلاميذه في نموهم السليم المتكامل المنشود وإذا واجه صعوبات فإنه يبذل كل ما يستطيعه للتغلب عليها مع تلاميذه.

والمدرس غير الصالح يسيء إلى العملية التربوية: فحتى إن وجدت الأدوات والأجهزة والخامات والقراءات اللازمة لهذه العملية، ووجدت المواقف التي تساعد على سير التربية سيراً سليماً، فإن هذا المدرس غير الصالح يجعل العملية التربوية تافهة الأثر، وقد يحولها إلى عملية سيئة الأثر.

وعلى هذا الأساس يتطلب تنفيذ المنهج المدرسي تنفيذاً سليماً أن تتوافر في المدرس النواحي التالية:

أ- أن تكون للمدرّس فلسفة تربوية سليمة مرنة تتمشى مع أحدث نتائج بحوث التربية وعلم النفس، ويتخذها المدرس أساساً لتدريسه ولإشرافه على تلاميذه ولتوجيههم ولإرشادهم.

ولا تكون فلسفة المدرس جامدة بل تكون مرنة تقبل التعديل والتحسين لتتمشى مع ما يظهر من نتائج البحوث ومع ما يقف المدرس عليه من خبرته مع تلاميذه ومن معرفة حاجاتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه. فهذا كله يساعد على تنفيذ المنهج المدرسي على نحو سليم.

وإذا لم تكن للمدرس فلسفة تربوية عامة توجهه ويسلك بمقتضاها فإن جهوده تتشتت ويضيع معظمها سدىً. وإذا كانت للمدرس فلسفة تربوية غير سليمة فإن تنفيذ المنهج المدرسي يتجه وجهات غير سليمة.

وقد يجتمع المدرسون ويتفقون سوياً على الفلسفة التربوية السليمة لمدرستهم بحيث تتمشى هذه الفلسفة مع أهداف التربية المنشودة، ويدونونها في أسلوب مختصر واضح يصبح أساساً لتوجيه البرامج في كل الميادين. وتُراعى في هذه الفلسفة المدونة طبيعة المرحلة التي يقوم المدرسون بالتدريس فيها، وأهدافها، وما يناسب التلاميذ من المواد الدراسية. وبعد تدوين هذه الفلسفة على هذا النحو، يتناولها كل مدرس ويفسرها في ضوء ميدان تدريسه على أن يراجع ناظر المدرسة (أو مديرها) والموجه التربوي أو المشرف الفني هذا التفسير للتأكد من تمشيه مع الفلسفة العامة التي اتفق عليها مجموع المدرسين.

ب- أن يستطيع المدرس رعاية التلميذ ككل فلا يقتصر عمله على الاهتمام بالناحية الذهنية عند التلميذ بل يراعي نمو التلميذ من جميع نواحيه.

فلا يقلل المدرس من عنايته بالنمو الذهني عند التلميذ، ولكنه لا يجعل هذا النمو الهدف الوحيد للحياة المدرسية. ويلاحظ المدرس علاقة هذا النمو بأوجه النشاط الأخرى التي يقوم التلميذ بها تحت إشرافه وتحت إشراف بقية المدرسين ليساعد التلميذ على النمو ككل. وسبق أن عرفنا أن المنهج المدرسي السليم يرعى نمو التلميذ من النواحي الذهنية والجسمية والاجتماعية والانفعالية. فالتلميذ في أي موقف من المواقف يتفاعل ككل.

ولكي تستمر العملية التربوية في وجهاتها السليمة، ينتقل المدرس مع تلاميذه من صف إلى صف ليكون لديه وقت يكفي لمعرفتهم معرفة دقيقة.

جـ- أن تتوافر في المدرس صفات خاصة، فيستطيع تهيئة الجو المناسب لمرور التلاميذ في خبرات تربوية تؤدي إلى نموهم المتكامل، ويستطيع التعرف على نواحي الضعف التي يمكن أن تظهر في التلاميذ، ويعرف الوسائل التي تستخدم في تقويم أثر المنهج المدرسي في التلميذ وكيف تستخدم هذه الوسائل.

وتكون لدى المدرس قدرة على التعرف على حاجات تلاميذه وميولهم وقدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم، وتكون لديه في نفس الوقت قدرة على مراعاتها جميعها في توجيه هؤلاء التلاميذ وإرشادهم. كما يكون على علم بكل من طبيعة عملية نمو الطفل وخصائص هذا النمو، وطبيعة عملية التعلم، ومظاهر الصحة العقلية السليمة والصحة العقلية غير السليمة عند التلاميذ، ووسائل التعرف على هذه المظاهر ووسائل علاجها، وكيف يتعاون مع الأخصائيين في ذلك.

ويكون المدرس على علم بمتى وكيف يساعد التلاميذ على الحصول على معلومات من أكثر من مصدر، ويفهم القيم الديموقراطية وكيف يربط نشاط التلاميذ بها.

ويكون المدرس واسع المعرفة بالمادة التي يقوم بتدريسها، ولا تقتصر معرفته على مادته وحدها بل يعرف أيضاً قدراً كبيراً من المواد الأخرى، وبخاصة علاقاتها بمادته لأنه يحتاج إلى استغلال هذه العلاقات في أثناء توجيه تلاميذه وإرشادهم.

ويكون محباً للقراءة، ولتتبع الأحداث الجارية، ويظل على اتصال بأهم ما ينشر من بحوث ومؤلفات في المادة التي يقوم بتدريسها. ويكون على اتصال بأهم ما ينشر من نتائج تجارب التربية وعلم النفس وبحوثهما، ويحاول تطبيق هذه النتائج بقدر ما يستطيع، ويقبل على التجريب. ويتتبع ما تذيعه الإذاعة من أحاديث تتصل بمادته، ويتتبع ما يعرض من أفلام سينمائية يستقي منها معلومات تتصل بما يدرسه التلاميذ.

ويكون لدى المدرس أيضاً ميل كبير إلى دراسة ما يقوم الناس به من أعمال وما تقوم الهيئات والمؤسسات به من نشاط يفيد في توجيه التلاميذ وإرشادهم. ويكون على علم بطرق استخدام الوسائل التعليمية وإرشاد التلاميذ في استخدامها.

وتتوافر في المدرس صفات خاصة تساعد على إقبال التلاميذ عليه وعلى ما يقوم به من إشراف وتوجيه[1]. ومن أهم هذه الصفات: بشاشة الوجه، والاتزان، والقدرة على خلق جو ودي وعلاقات طيبة مع التلاميذ، وتقدير مشكلات التلاميذ وصعوباتهم مع قدرة على توجيههم للتغلب على هذه المشكلات أو الصعوبات، وقدرة على التأثير على التلاميذ بأسلوبه وصوته، وقدرة على فهم علاقات التلاميذ بعضهم ببعض وملاحظة حساسيتهم، وصبر في مواجهة ضعف التلاميذ وأخطائهم.

وتكون لدى المدرس صفات أخرى لها قيمة كبيرة أيضاً في توجيه التلاميذ وإرشادهم في أثناء قيامهم بأوجه النشاط المختلفة. ومن أهم هذه الصفات: الثقة في النفس، والقدرة على الابتكار والتنظيم، وقدرة على تهيئة الفرص والظروف التي تساعد التلاميذ على القيام بنشاط متنوع، وحماسة في العمل، وتفاؤل (وهو أمر ضروري في توجيه التلاميذ وتدريبهم)، وقدرة على توجيه أسئلة في الوقت المناسب، وقدرة على العمل مع التلاميذ كعضو في جماعتهم وكمشرف وموجه في نفس الوقت، وقدرة على التعاون بنجاح مع غيره من المدرسين ومع أهل البيئة المحلية تعاوناً يساعد على بلوغ أهداف النشاط الذي يقوم التلاميذ به.

وسنذكر فيما يلي قائمة بجوانب هامة مما يقوم المدرس الصالح به في تنفيذ المنهج المدرسي على نحو سليم. ويمكن أن يسترشد المدرسون بهذه القائمة في عملهم مع تلاميذهم مع ملاحظة مستوى نمو هؤلاء التلاميذ[2].

---

(١) د. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، تدريس الجغرافية، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٦٦، ص ٢٢٢ – ٢٢٨.

(٢) أفادت هذه القائمة كثيراً مما جاء في كتاب:

فتبعاً لمستوى نمو التلاميذ يستطيع المدرس:

- أن يقوم بقراءة قصص للأطفال على نحو مشوق جذاب.
- أن يهيئ الفرص لقيام التلاميذ بالتمثيل.
- أن يشجع التلاميذ على تبادل الخبرات.
- أن يهيئ الفرص لدعوة أفراد من أهل البيئة المحلية والمختصين للتحدث إلى التلاميذ وللإجابة على أسئلتهم.
- أن يوجه التلاميذ في نشاطهم العملي.
- أن يساعد على وجود أدوات وعينات ونماذج ومواد للدراسة.
- أن ييسر وجود الوسائل التعليمية.
- أن يُعنى بتيسير الربط بين المواد الدراسية المختلفة.
- أن يدير مناقشات بين التلاميذ تحت إشرفه وبينه وبينهم.
- أن يوجه أسئلة تساعد التلاميذ على فهم ما يواجههم من مشكلات أو صعوبات.
- أن يوجه التلاميذ في البحث عن المعلومات والحقائق اللازمة للدراسة.
- أن يساعد التلاميذ على صياغة أسئلتهم واستفساراتهم.
- أن يوجه التلاميذ إلى ما يناسبهم من قراءات.
- أن يهيئ الفرص لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن يساعد على قيام التلاميذ بدراسات ميدانية في بيئتهم المحلية.
- أن ينظم مع تلاميذه خطط الدراسة.
- أن يساعد التلاميذ على تنمية ميول واتجاهات ومهارات مرغوب فيها.
- أن يوجه التلاميذ إلى كتابة تقارير عما يدرسونه.
- أن يهيئ الفرص التي تساعد التلاميذ على إقامة معارض لإنتاجهم.
- أن يوجه التلاميذ ويرشدهم إلى تكوين لجان من أنفسهم.

J. Murray Lee and Dorris M. Lee, The Child and His Curriculum, New York, Appleton – Century – Crofts, ١٩٥٠. p. ٢٥١.

- أن يوجه التلاميذ في تقويم أثر المنهج المدرسي في أنفسهم، ويشرف عليهم في ذلك ويتعاون معهم فيه.

هذه أهم أسس المنهج المدرسي التي تمثل اتجاهات تربوية حديثة وتجعل المنهج المدرسي من النوع الحديث. وبعد أن استعرضناها في هذا الفصل يظهر لنا بوضوح أكثر أنها متداخلة تداخلاً كبيراً.

ولأهمية العلاقة بين المنهج المدرسي وكل من الديموقراطية والخبرة التربوية، وهي علاقة يجب أن يدركها ويراعيها كل من يبنون المنهج المدرسي ومن ينفذونه، **فقد رأينا أن نكتب عنها في الفصلين التاليين تحت عنوانيْ:**

١- العلاقة بين المنهج المدرسي والديموقراطية.

٢- الخبرة والمنهج المدرسي.

الفصل الخامس

نماذج من تنظيم المنهج

أسس تنظيم المناهج الدراسية وأنواعها:

تعدّ الميول والخبرات ومشكلات الحياة ومحتوى المادة الدراسية من أكثر الأسس استخداماً في تنظيم المناهج، غير أن هذه الأسس لا تزودنا بالمعيار المناسب لاختيار تفصيلات المنهج، أو تفسير ما يتعلمه التلاميذ، أو تحديد العلاقات القائمة بين الحقائق التي يشتمل عليها المنهج، ومن المعلوم أنه من الصعب التحدث عن أساس لتنظيم المنهج بدون تحديد الأفكار الأساسية التي ينبغي وضعها فيه، **نظراً لكون هذه الأفكار تمثل محور المناهج وتحديدها يعود بعدة فوائد تتمثل في المساعدة على ما يلي**[1]:

- تحديد وحدات أو موضوعات المادة الدراسية من خلال رسم إطار عام لأبعاد المحتوى التي يعالجها.
- تحقيق الشمول، ورسم الحدود التي ينبغي أن يوقف عندها في دراسة التفاصيل.
- توفير الكثير من جهد التلاميذ وطاقتهم.
- اختيار التفاصيل بما يتناسب مع مستوى نضج التلاميذ واستعداداتهم وميولهم وحاجاتهم وخبراتهم الحالية.

نماذج من تنظيم المنهج:

يقصد بتنظيم المنهج بناؤه وتشكيله من خلال تحديد مجاله وتتابع أجزائه وعلاقة هذه الأجزاء بعضها ببعض، فالمنهج كما هو معروف يمثّل المحور الذي تدور حوله جميع المسائل التربوية، والمربون لم يتفقوا على كيفية تنظيمه، حيث كانت لهم آراء ووجهات نظر مختلفة، **أدت إلى ظهور نماذج مختلفة لهذا التنظيم من أبرزها ما يلي:**

---

(١) د. صالح هندي ورفيقه، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص ١٦٥.

أولاً: منهج الموضوع، المادة:

يعدّ هذا النوع أقدم أنواع المناهج وأسبقها ظهوراً، كما أنه كان أكثرها استخداماً حتى بداية الربع الأول من القرن الحالي، وبعد ذلك أخذ استعماله يقل في الدول النامية، ولم يعد مستعملاً في الدول المتقدمة[1].

وهذا النوع من المناهج ينظم حول عدد من المواد الدراسية التي ينفصل بعضها عن بعض كالتاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات.. إلخ، وكل مادة من هذه المواد تمثل جانباً من جوانب التراث الثقافي، ويجري توزيعها على سنوات الدراسة في مختلف المراحل التعليمية.

خصائص هذا المنهج:

يمتاز هذا المنهج بعدد من الخصائص من أبرزها ما يلي:

١- تنظيم المعرفة في صورة مواد دراسية منفصلة:

وقد ترتب على ذلك ما يلي:

- أن كل مادة أصبحت تدرس بمعزل عن غيرها من المواد بما في ذلك المواد ذات الصلة الوثيقة بها. فالتاريخ مثلاً يدرس بمعزل عن الجغرافيا والتربية الوطنية والاقتصاد والمجتمع، والطبيعة تدرس بمعزل عن الكيمياء والرياضة وهكذا. وبمرور الزمن أخذت عملية الفصل تتم بين فروع المادة الواحدة، حيث تقسم إلى أجزاء ويعامل كل جزء منها على أنه مادة مستقلة وعلى سبيل المثال فإن اللغة العربية قسمت إلى فروع (قراءة وقواعد وتعبير وخط وإملاء) وأصبح ينظر إلى كل فرع من هذه الفروع على أنه مادة مستقلة، ينبغي على التلميذ أن ينجح فيها، ونتيجة للفصل بين المواد وبين فروع المادة الواحدة، أصبح التلميذ مطالباً بدراسة خمس أو ست مود دراسية يومياً، كل منها تعطى في حصة منفصلة عن غيرها، ويقوم معلم معين بتدريسها.

---

(١) د. حلمي أحمد الوكيل، و د. محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص ٣٠٣.

كما أصبح الموضوع الواحد يدرس في مواد مختلفة، فالتلميذ مثلاً يدرس تاريخ قناة الغور الشرقية في مادة التاريخ، ويدرس جغرافيتها في مادة الجغرافيا، ويدرس أثرها الاقتصادي في مادة الاقتصاد، ولا يخفي أثر ذلك في إفقاد الموضوع وحدته وجعله أجزاء مفككة.

- أن كل مادة أصبح لها كتابها المقرر الذي يمثل المصدر الوحيد للمعرفة، وقد اكتسب الكتاب المدرسي صفة التقديس بمرور الزمن، نظراً لاحتوائه على المعلومات المراد تزويد التلاميذ بها، ولأن معظم النشاط التعليمي يدور حوله، مما جعل المعلم يلتزم به التزاماً دقيقاً، ويطالب تلاميذه بإتقان محتواه والنجاح في الامتحانات التي يجريها لهم في نهاية الفصل أو العام الدراسي.

٢- تنظيم المواد (المقررات الدراسية) تنظيماً منطقياً:

بمعنى أن أجزاء المادة يرتبط بعضها ببعض بعلاقات منطقية، وعلى سبيل المثال، فإن التنظيم في مادة الجغرافيا قد يدور حول مفهوم كروية الأرض، والأقاليم النباتية والحيوانية، أو حول أية فكرة أخرى ترتبط بالمعلومات، وفي التاريخ يكون التنظيم زمنياً من القديم إلى الحديث وفي الرياضيات يتم الربط بين النظريات الهندسية مثلاً حسب العلاقات المنطقية التي يقررها المختصون، وحسب طبيعة المادة نفسها، وليس حسب الخبرة الفردية وتنظيم الخبرة.

ويستدعي التنظيم المنطقي أن يُراعى في إعداد المادة وتدريسها ترتيب الموضوعات وعرضها على النحو التالي[1]:

أ- التدرج من البسيط إلى المركب: أي البدء بالمعلومات البسيطة، ثم التدرج إلى المعلومات المركبة، وكمثال على ذلك، فإنه يُراعى عند تدريس الرياضيات البدء بالعمليات البسيطة كالجمع، ثم التدرج إلى المعلومات المركبة كالقسمة على أساس أن القسمة تتطلب القيام بعمليتيْ الضرب والطرح.

---

(١) فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، ص ٣٢٤ – ٣٢٥.

ب- **التدرج من السهل إلى الصعب،** أي البدء بالأشياء التي يسهل فهمها، ثم الانتقال إلى الأشياء الأكثر تعقيداً.

جـ- **التدرج من الجزء إلى الكل،** ومن الأمثلة على ذلك تعليم اللغة، حيث يكون البدء بالحروف ثم الانتقال إلى المقاطع، فالكلمات فالجمل، أي البدء بالحروف والوصول إلى تكوين الجمل.

د- **التدرج من الماضي إلى الحاضر،** أي ترتيب الحقائق تبعاً لزمن حدوثها كدراسة عصور الأدب والأحداث التاريخية.

٣- التركيز على المعلومات:

بمعنى أن الهدف الأساسي للمنهج هو المعرفة، أو تزويد التلميذ بالمعلومات، وقد ترتب على ذلك أن دور المعلم في هذا المنهج اقتصر على توصيل المعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي إلى عقل التلميذ، وقد أدى ذلك إلى ما يلي:

- اعتماد الطريقة الإلقائية اللفظية في التدريس على أساس أنها تساعد المعلم في إعطاء أكبر قدر ممكن من المعلومات في أقل زمن ممكن، وبذلك يتسنى له إتمام المقررات الدراسية في الوقت المحدد، أي قبل بدء موعد الامتحانات.
- انحصار مهمة التلميذ في استقبال المعلومات وإتقان المادة الدراسية.
- محدودية نطاق الأنشطة، حيث كانت فرص النشاط المتاحة للتلميذ محدودة إلى درجة كبيرة، وتتم خارج حدود المنهج في الأعم الأغلب، ويمكن حصر هذا النشاط في نوعيْن هما:

* النشاط الحر الترفيهي والمتمثل في الرحلات والمعسكرات والمسابقات والألعاب الرياضية.
* النشاط التعليمي المتمثل في القيام ببعض التجارب المعملية، أو الاشتراك في اللجان الطلابية.

٤- حصر مهمة اختيار المحتوى بلجان من الاختصاصيين في المواد الدراسية، وكان جهد هؤلاء المختصين يقتصر على البحث عن المعارف التي يميلون إليها ويشعرون بقيمتها دون أن يأخذوا في اعتبارهم وجهة نظر المعلمين الذين يقومون بتدريس هذه المواد، أو التلاميذ الذين يدرسونها.

٥- اعتماد تنظيم المنهج على نظرية الملكات العقلية، والتي تقوم على أساس أن العقل الإنساني يتكون من أجزاء، وكل جزء من هذه الأجزاء يرتبط بقدرة من القدرات العقلية، وأن كل مادة من مواد الدراسة تعمل على تقوية وتدعيم إحدى هذه القدرات (الملكات) وعلى سبيل المثال، فإن مادة التاريخ تقوي ملكة التذكر، ومادة الشعر تنمي ملكة التصور، ومادة المنطق تنمي ملكة المحاكمة، ومادة الرياضيات تنمي ملكة التفكير المجردة، ومادة العلوم تنمي ملكة الملاحظة وهكذا.

وقد اتخذ علماء التربية من منهج المواد المنفصلة موقفيْن، أحدهما مؤيد والآخر معارض، وفيما يلي عرض لهذيْن الموقفيْن:

أ- موقف أنصار هذا المنهج:

لقد دافع أنصار هذا المنهج بالأدلة التالية:

١- أن هذا المنهج يمثل الطريقة المنطقية في تنظيم المعارف وترتيب الحقائق، ومن مزاياه أنه يساعد في إضافة الحقائق الجديدة إلى الحقائق القديمة، ويسهّل على المختصين مهمة تأليف الكتب المدرسية.

٢- أنه يعترف بما لكل مادة دراسية من دور في تنمية العقل.

٣- أنّ له أنصاراً ومؤيدين في مختلف دول العالم، نظراً لسهولة ترتيبه، واشتماله على التراث الثقافي الذي يحرص الكبار على نقله إلى أبنائهم.

كما أنّ المعلمين يرون بأنه أيسر عليهم من تنظيمات المنهج الأخرى.

إضافة إلى أن السلطات التعليمية تفضله تجنباً لبعض المشكلات التي لا مفرّ من مواجهتها فيما لو استبدل بمنهج آخر كمشكلة عادة تدريب المعلمين.

٤- أنه اقتصادي بالنسبة لغيره من المناهج فيما يتعلق بالأبنية المدرسية والمساحات التي تقوم عليها.

٥- أنه سهل التخطيط والتنفيذ، فتخطيطه لا يتطلب سوى تحديد أهداف التعليم، وتحديد المواد التي تخدم هذه الأهداف، وتعمل على تحقيقها، وتنفيذه لا يحتاج سوى إلى تجهيز الفصول وإعداد الكتب المدرسية، وطبع النشرات والتوجيهات اللازمة للمعلمين.

٦- أنه سهل التطوير، وتطويره يتم إما بالحذف أو الإضافة أو الاستبدال، وعمليات الحذف أو الإضافة تنصب على جزء من المادة الدراسية، أو على المادة الدراسية بأكملها.

٧- أنه يسهل عملية التقويم، فعن طريق الامتحانات يمكن الكشف عن مدى إتقان التلاميذ للمواد الدراسية.

ب- موقف معارضي هذا المنهج:

يؤكد المعارضون لهذا المنهج سلامة موقفهم بالأدلة التالية:

١- أن هذا المنهج يهمل ميول الأطفال وحاجاتهم وما بينهم من فروق فردية، وينظر إلى المواد الدراسية على أنها غايات في حد ذاتها، وأنها وجدت للحفظ والاستظهار.

٢- أنه ينظم على أساس المواد الدراسية ويغفل الناحية النفسية، ومن المعلوم أن المنهج السليم يجب أن يجمع بين التنظيم المنطقي للمادة، والتنظيم السيكولوجي للتعلم، وإعطاء كل منهما ما يستحق من عناية.

٣- أنه يرهق الأطفال ويعيق نموهم، بسبب اضطرارهم إلى إتقان المواد الدراسية ليضمنوا النجاح في الامتحانات.

٤- أنه يجزئ الخبرات التعليمية، ويضع بينها حدوداً مصطنعة، مما يفقد المادة التعليمية عنصر التكامل والترابط بين أجزائها.

٥- أنه يهمل دراسة المشكلات الاجتماعية القائمة، مما يفقد المواد التعليمية أهميتها ووظيفتها في خدمة الفرد والمجتمع.

٦- أنه يصرف الاهتمام إلى تعلّم التفاصيل على حساب تنمية عمليات التفكير النشطة.

٧- أنه مبني على نظرية التدريب العقلي الذي ثبت عدم جدواها في تنمية القدرات اللازمة للتفكير المنطقي.

٨- أنه يفرض على جميع التلاميذ، ويكون هؤلاء التلاميذ مطالبين بالوصول إلى مستوى واحد من التحصيل.

٩- أنه يركز على الخبرات غير المباشرة، وهي التي يمر بها التلميذ خلال قراءاته ومشاهداته، أما الخبرات المباشرة فلم تحظَ إلا بقسط ضئيل جداً من الاهتمام.

١٠- أنه يهتم بجانب واحد من جوانب نمو التلميذ وهو الجانب المعرفي، ويغفل جوانب النمو الأخرى، وغنيّ عن القول بأن المعرفة وحدها تعدّ قاصرة عن توجيه السلوك الإنساني.

١١- أنه يغفل كل نشاط يمكن أن يتم خارج غرف الدراسة، كما يغفل تنمية الاتجاهات النفسية السليمة، واكتساب طرق التفكير العلمية.

١٢- أن طريقة تدريسه تقوم على الآلية، حيث يقتصر دور المعلم فيها على التلقين، ودور التلميذ على حفظ المعلومات دون فهم، وتجدر الإشارة إلى أن المعلومات التي يكتسبها التلميذ في ظل هذه السلبية لا تدوم طويلاً، وغالباً ما تتبخر بسرعة من الذاكرة.

التعديلات التي يجب إدخالها على مناهج المواد المنفصلة:

لم تحل الانتقادات التي وجهت إلى مناهج المواد المنفصلة دون تطبيقها في الكثير من دول العالم. وإذا كان لا بد من الاستمرار في العمل بها مدة من الزمن، قبل تطويرها، فإن من واجب المدرسين الذين يطبقونها أن يحاولوا التقليل من مساوئها، من خلال إتقانهم لطرق التدريس أولاً، وقيامهم بربط أجزاء المادة بعضها ببعض، وربطها مع المواد الأخرى ثانياً.

ولجعل المواد المنفصلة تحقق غاياتها، وتتخلص من مساوئها وعيوبها، فقد جرى إدخال بعض التعديلات عليها، ومن أبرز هذه التعديلات تعديلان أساسيان هما منهج المواد المترابطة، **ومنهج المجالات الواسعة، وفيما يلي شرح موجز لكل منهج من هذيْن المنهجيْن:**

أ- منهج المواد المترابطة

يتميز هذا المنهج بربط المواد الدراسية بعضها ببعض دون إزالة الحواجز الفاصلة بينها، ونعني بالربط هنا إثبات العلاقات المتبادلة بين موضوعين أو أكثر من المواضيع الدراسية. ومن صورة ربط كل موضوع جديد في كل مادة بالموضوع السابق، أو ربط موضوعات مادة من المواد بموضوعات مادة أخرى كربط موضوعات التاريخ بموضوعات الجغرافيا، وربط موضوعات اللغة العربية بموضوعات التربية الإسلامية. فإذا أردنا أن نربط بين التاريخ والجغرافيا، فإننا ندرس جغرافية فلسطين مثلاً في الوقت الذي ندرّس فيه تاريخها القديم والحديث، وهكذا. ويتوقف النجاح في تطبيق هذا المنهج على نوعية العلاقات الموجودة بين المواد والقدرة على تحديدها، كما يتوقف على مدى إلمام المدرسين بطبائع المواد الأخرى التي يدرسها تلاميذهم.

وحتى ينجح المدرسون في عملية الربط بين المواد، لا بد لهم من التخطيط لعملهم مع بدء العام الدراسي، وإجراء التنسيق بين خططهم، للتخفيف من تجزئة المواد. هذا ويفضل أن يقوم مدرس واحد بتدريس المواد المتقاربة كالتاريخ والجغرافيا، أو اللغة العربية والتربية الإسلامية، وإذا تعذّر ذلك، فإن بالإمكان تفادي تجزئة المواد الدراسية بالتعاون الوثيق بين المدرسين.

ومن الواضح أن هذا المنهج لا يختلف عن منهج المواد المنفصلة إلا في نقطة واحدة هي محاولة الربط بين بعض المواد أو بالأحرى بين أجزاء بعض المواد التي يدرسها التلاميذ في نفس العام الدراسي. وعليه فهو يتفق مع منهج المواد المنفصلة في معظم خصائصه، مما جعل له نفس العيوب التي ذكرت لهذا المنهج باستثناء الفصل بين المواد، مما أدى به إلى عدم تحقيق النجاح المطلوب[1].

---

(١) د. حلمي أحمد الوكيل و د. محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص ٣١٤ – ٣١٥.

ب- منهج الحقول (المجالات) الواسعة:

ويعني تجميع المواد الدراسية المتشابهة، أو الخبرات التعلمية المتكاملة في حقل أو مجال واحد، بحيث تزول الحواجز بينها تماماً، ومن الأمثلة عليه مجال التربية الاجتماعية، حيث يتكوّن من جمع مواد التاريخ والجغرافيا والمجتمع العربي والقضية الفلسطينية، ومجال العلوم العامة الذي يتكون من الفيزياء والكيمياء والأحياء والجيولوجيا. ونظراً لأن هذا النوع من المناهج يتكوّن من عدة مجالات، فقد أطلق عليه منهج المجالات الواسعة.

وهذا المنهج يمثل إحدى المحاولات المتعددة التي قام بها التربويون لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة الذي اتصف بالزيادة المستمرة فيما يقدم من مواد، وبإمعان النظر في هذا المنهج، يتبين لنا أنه منهج مواد في أساسه غير أن الاختلاف بينه وبين منهج المواد المنفصلة يرجع إلى طريقة اختيار المواد المراد تدريسها. ففيه تنظم المواد المراد تدريسها في حقول أو مجالات، ويراعى أن يتألف كل مجال من هذه المجالات من عدة مواد دراسية، ويقسم محتوى المجال الواحد إلى مجموعات أو وحدات تعالج كل منها موضوعاً يتصل بمختلف المواد التي يتألف منها هذا المجال. ونجاح هذا المنهج في تحقيق الغاية المرجوة منها يتوقف على توافر ما يلي:

- العدد الكافي من الخبراء القادرين على إعادة صياغة المقررات الدراسية في صورة مجالات تذوب فيها العروق تماماً بين مكونات المجال الواحد.
- العدد الكافي من المعلمين المؤهلين والمدربين على تنفيذ هذا النوع من المناهج على النحو المطلوب وبالطريقة السليمة.

وقد استخدم هذا النوع من التنظيم في السنوات الأخيرة على نطاق واسع في بعض الدول العربية ومنها الأردن. **ولهذا المنهج مزايا وعيوب شأنه في ذلك شأن غيره من التنظيمات المنهجية. ومن أبرز مزايا منهج المجالات الواسعة أو الحقول:**

١- يعين على إظهار العلاقات وتحقيق التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة، ويساعد على ربط المعرفة بالحياة، أو تحقيق الدور الوظيفي للمعرفة.

٢- يوجه الاهتمام نحو الأفكار الرئيسية، وليس إلى الجزئيات التي تتجمع وسرعان ما تُنسى.

٣- يساعد على فهم المشكلات ودراستها، وعلى إيجاد الحلول المناسبة لها، كما يساعد على إيجاد نوع من الربط بين المدرسة والمجتمع من خلال التعرض للمشكلات.

٤- يمثل هذا المنهج مرحلة متوسطة بين مناهج المواد المنفصلة ومنهج النشاط.

أما عيوب هذا المنهج فمن أبرزها ما يلي:

١- ضغط عدة مقررات معاً لا يعني بالضرورة أنها كوّنت مجالاً دراسياً واحداً.

٢- تفضيل المدرس لمادة دراسية على غيرها من المواد المتضمنة في مجالاتها قد يجعل هذه المواد تبدو ثانوية من حيث الأهمية.

٣- صعوبة دمج بعض المواد في مجال واحد، نظراً لأن نجاح هذا الدمج يحتاج إلى الخبراء والاختصاصيين وهم لا زالوا قلة حتى الآن.

ولهذا السبب، فإن عملية دمج المواد في معظم الدول النامية لا زالت تتم بصورة سطحية صورية لا تحقق الهدف المنشود منها. حيث أن الدمج يقتصر على غلاف الكتب فقط، في حين يبقى كل جزء من المحتويات يمثل مادة دراسية منفصلة عن بقية المواد الأخرى.

٤- تركيز هذا المنهج على الأهداف المتعلقة بالجانب المعرفي على حساب الأهداف التربوية للجوانب الأخرى والتي تعدّ في غاية الأهمية لتحقيق التنمية الشاملة للتلميذ.

٥- ملاءمة هذا المنهج للمرحلتيْن الابتدائية والمتوسطة، وعدم ملاءمته للمرحلة الثانوية، نظراً لأنه يصلح فقط للإمام بأساسيات المعرفة، ولا يسمح بالدخول في التفصيلات. وغني عن القول بأن المرحلة الثانوية تحتاج إلى نوع من التخصص والعمق في المواد الدراسية.

٦- عدم إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة التربوية اللازمة، مما يجعلهم سلبيين في معظم المواقف، ويؤثر بالتالي على عملية تعلمهم[١].

منهج النشاط أو الخبرة:

ويقوم على مبدأ الفاعلية المبني على أساس أن الطفل يجب أن يكون فاعلاً لا منفعلاً، وأن يكون له نشاط ذاتي يسوقه إلى الكشف عن الحقائق بنفسه. فهو لا يتعلم تعلماً حقيقياً إلا إذا كان لديه سؤال يطلب جواباً عنه، فكل درس جواب عن سؤال، وكل تعلّم حل لمشكلة من المشكلات، وتعدّ المدرسة التجريبية التي أنشأها جون ديوي في شيكاغو سنة ١٨٩٦ أول مدرسة حديثة نظمت مناهجها على أساس النشاط والفاعلية (أي نشاط التلميذ وفاعليته) أو التعلم بالعمل. **وللنشاط عند ديوي أربعة دوافع إنسانية هي**[٢]:

- الدافع الاجتماعي، ويظهر في ميل الطفل إلى مشاركة من حوله.
- الدافع الإنشائي، ويظهر في ألعاب الأطفال وحركاتهم.
- الدافع إلى البحث والتجريب، ويظهر في قيام الطفل بعمل بعض الأشياء لمجرد الرغبة في التعرف إلى ما ينتج عن عمله.
- الدافع إلى التعبير، ويظهر في تعبير الطفل عن ميوله الإنسانية، أو في اتصاله بغيره من الأطفال.

وقد استغلّ ديوي هذه الدوافع في تربية الأطفال، فجعل محور النشاط في مدرسته يقوم على الحرف كالطهي والحياكة والنجارة والحدادة، وليس على المواد الدراسية، ذلك لأن هذه الحروف تتضمن النشاط الذي يبذله الطفل للحصول على طعامه وكسائه ومسكنه، وقد أدى ظهور كتاب (طريقة المشروع) لكلباترك سنة ١٩١٨ القائم على فلسفة ديوي إلى انتشار مناهج النشاط على نطاق واسع، **ويوجد لهذه المناهج في أيامنا هذه صورتان هما:**

١- مناهج النشاط القائمة على ميول الأطفال وحاجاتهم.

---

(١) د. أحمد الوكيل، و د. محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص ٣٢٠ – ٣٢١.

(٢) د. صالح ذياب هندي ورفيقه، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص ١٧١.

٢- مناهج النشاط القائمة على المواقف الاجتماعية.

وفيما يلي شرح موجز لكل صورة من هاتيْن الصورتيْن:

١- مناهج النشاط القائمة على ميول الأطفال وحاجاتهم:

وهذا النوع من المناهج يقوم على ميول الأطفال التي يشعرون بها من تلقاء أنفسهم، وليس على الميول التي يفرضها الكبار عليهم. ومن الثابت أن الطفل إذا قام بنشاط يتمشى مع أحد ميوله، فإنه يندفع إلى مزاولة نشاط آخر يولد في نفسه ميلاً جديداً. ولذلك قيل إن النشاط يدعو إلى النشاط، ومما يتميز به هذا المنهج عن غيره انه مبني على اعتبار النشاط شيئاً داخلياً، وليس شيئاً خارجياً، نظراً لأن ميول الأطفال وحاجاتهم تتحقق أثناء تنفيذ المنهج. وهو من هذه الناحية يختلف عن مناهج المواد التي تحتاج إلى إضافة نشاط خارجي لها يسمى بالنشاط اللامنهجي، **ومن مزايا هذا النوع من المناهج ما يلي:**

١- توجيه الاهتمام إلى العناية بنموّ الطفل نمواً متكاملاً من جميع نواحيه.

٢- إشباع حاجات الأطفال وميولهم، وإشعارهم بالاستقرار والطمأنينة خلافاً لمناهج المواد التي يشعر الأطفال معها بالقلق والخوف من الفشل في الامتحانات.

٣- التأكيد على تكامل المعرفة، وإشعار التلاميذ بأن الحقائق التي يتعلمونها سيتمّم بعضها بعضاً، وذلك خلافاً لمناهج المواد التي تجزئ المعرفة، وتدخل كل جزء منها في علم خاص.

أما المآخذ على هذا النوع من المناهج فهي:

١- صعوبة تحديد ميول الأطفال وحاجاتهم الأساسية.

٢- عدم مساعدة التلاميذ على إتقان المواد الدراسية، مما يترك في ثقافتهم فجوات كبيرة، تحول دون حصولهم على المبادئ العامة التي تنظم المعرفة تنظيماً منطقياً.

٣- توجيه الاهتمام إلى حاضر الطفل، وإهمال التراث الثقافي الذي تحدّر إليه من الماضي، وكذلك إهمال ما ينبغي للطفل أن يكون عليه في المستقبل، لمواجهة المشكلات التي تنتظره.

٤- الصعوبات التي يواجهها هذا المنهج في تنفيذه، ومن أبرزها صعوبة وضع منهج تعليمي متّسق منطقياً، وصعوبة تأليف الكتب المدرسية، وصعوبة تقويم أعمال التلاميذ من أجل نقلهم من صف إلى آخر، وقلة عدد المدرسين الأكفاء ومواقف الآباء السلبي منه، لأنهم اعتادوا على منهج المواد المنفصلة.

١- مناهج النشاط القائمة على مواقف الحياة الاجتماعية:

وهذا النوع من المناهج يقوم على مواقف الحياة الاجتماعية، وما تنطوي عليه من مشكلات وليس على ميول الأطفال وحاجاتهم فحسب، وذلك على أساس أن المدرسة تعدّ مؤسسة اجتماعية، وعليها أن تضطلع بمهمة تزويد الطفل بالخبرات والمهارات الضرورية له في مستقبل حياته وذلك بالنظر إلى أن نجاحه في المستقبل يتوقّف على ما يزود به من الخبرات الاجتماعية. فالأطفال هم رجال المستقبل، وتصور المستقبل يعدّ عاملاً أساسياً في تخطيط المناهج الدراسية.

ومن مناهج هذا المنهج ما يلي:

١- تزويد التلاميذ بخبرات تعلمية تتصل بحياتهم وحياة المجتمع الذي يعيشون فيه، وعلى سبيل المثال إذا نظمت المدرسة وحدة دراسية تدور حول موضوع كسب العيش، وقام التلاميذ بدراستها، فإنه يصبح باستطاعتهم بعد ذلك الاطلاع على الأعمال المختلفة التي يقوم بها الناس لكسب رزقهم، ومعرفة الشيء الكثير عن فرص العمل، وطرق الحصول عليه، والمشكلات المتعلقة بإدارة الأعمال، وغير ذلك.

٢- المساعدة في تحقيق أهداف المدرسة ووظائفها الاجتماعية، نتيجة لإسهامه في نقل القيم الأساسية للمجتمع والمحافظة عليها.

٣- المساعدة على تكامل الخبرات التعلّمية وتنظيمها على نحو وظيفي يبرز علاقاتها بالمواقف الاجتماعية، ويؤدي إلى حل المشكلات المتلعقة بتلك المواقف.

أما أبرز عيوب هذا المنهج فهي:

١- أن وحدات هذا المنهج تُبنى على أساس تصوّر الكبار، وغنيّ عن القول بأنه ليس كل ما يتصوره الكبار يعد ملائماً لحاجات الأطفال وميولهم.

٢- إن وحدات هذا المنهج تقلل من قيمة المواد العلمية، وتوجّه أنظار التلاميذ إلى تعلّم أجزاء منها، مما يحول دون دراستهم لها دراسة منطقية، وعلى نحو متكامل.

٣- إن تطبيق هذا المنهج في ظل النظم التربوية القائمة يعدّ أمراً صعباً، بسبب قلة عدد المدرسين الأكفاء وعدم وجود الكتب المدرسية المناسبة والوسائل التعليمية الملائمة.

ومما سبق يتبين لنا أن مناهج النشاط القائمة على مواقف الحياة الاجتماعية تتلافى الكثير من عيوب المناهج، القائمة على ميول الأطفال وحاجاتهم، غير أن مما يعيبها قيامها على أساس الوحدات أو المواقف التعليمية التي يتصوّرها الكبار. وعليه فإن منهج النشاط السليم هو المنهج الذي يجب أن يجمع بين مزايا هذين النوعين، أي الجمع بين حاجات الطفل وميوله من جهة، وحاجات المجتمع ومشكلاته من جهة أخرى.

المنهج المحوري:

المحور هو النقطة المركزية التي يدور حولها شيء ما، أو الجزء الرئيسي من الموضوع الذي ترتبط به وتدور حوله بقية الأجزاء، والمنهج المحوري يطلق على مراكز أو محاور الاهتمام التي تدور حولها جميع الدروس التي يتلقاها التلاميذ. وهذا المنهج يمثل الوجه العام للمنهج الدراسي، في حين يمثل الجانب الأكاديمي وجهه الخاص[1]،

ويمكن تصنيف المحاور في هذا المنهج في ثلاث مجموعات هي:

١- **المجموعة الأولى:** وتضم المحاور التي تركز على المادة الدراسية، ومن الأمثلة عليها:

- المحور الذي يقوم على ربط بعض المواد المتشابهة التي تدرس في صف معين.

---

(١) د. محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، ص ٢٤٠.

- المحور الذي يقوم على دمج أكثر من مادة في مجال واحد، بحيث تذوب الفوارق نهائياً بين المواد المدمجة مثل دمج التاريخ بالجغرافيا، أو دمج التاريخ بالأدب.
- المحور الذي يقوم على موضوع من موضوعات المادة ويتعرض لكافة المعلومات المرتبطة بهذا الموضوع، مثل: الماء والهواء... إلخ.

٢- المجموعة الثانية: وتضم المحاور التي تركز على التلميذ، ومن الأمثلة عليها:

- المحور الذي يقوم على ميول التلاميذ المشتركة.
- المحور الذي يقوم على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم المشتركة.
- المحور الذي يقوم على حاجات ومشكلات التلاميذ في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.

٣- المجموعة الثالثة: وتضم المحاور التي تركز على البيئة والمجتمع، ومن الأمثلة عليها:

- المحور الذي يقوم على المشكلات الاجتماعية.
- المحور الذي يقوم على نشاط موجه لخدمة البيئة.
- المحور الذي يقوم على جانب من جوانب الحياة الاجتماعية.

وقد اهتم هذا المنهج بالمحاور التي تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم في إطار حاجات المجتمع ومشكلاته. ونظراً لأن هذا المنهج يمثل جزءاً من المنهج المدرسي وليس المنهج كله، ولأنه يستمد خطوطه العريضة من المناهج والطرق التي كانت سائدة قبل ظهوره، فقد اقترح بعض المربين استبدال مصطلح المنهج المحوري بمصطلح البرنامج المحوري، على أساس أن تسميته بالمنهج المحوري ليس سليماً ولا دقيقاً إلا إذا اعتبر منهجاً فرعياً من المنهج المدرسي. **وفيما يلي أبرز الأسس التي يقوم عليها هذا المنهج**[1]:

١- التركيز على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم المشتركة في ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.

٢- إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة، والتقليل من التركيز على المادة الدراسية من خلال تنظيمه في صورة وحدات قائمة على المشكلات.

---

(١) د. حلمي الوكيل و د. محمد أمين المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ص ٤٢٨ – ٤٢٩.

فالمادة هنا لا تكون هدفاً في حدّ ذاتها، وإنما وسيلة لإشباع حاجة أو حل مشكلة أو تنمية ميل، والمعلومات لا تقدم إلا في إطار وظيفي، أي عند الشعور بأهميتها والإحساس بالحاجة إليها.

٣- إشراك جميع التلاميذ في دراسته إجبارياً، لأنه يرمي إلى إشباع الحاجات الرئيسية، وتكوين الاتجاهات العامة وتنمية المهارات الأساسية اللازمة لكل فرد.

٤- تخصيص فترة زمنية لدراسته تشمل من حصتين إلى ثلاث حصص متصلة في اليوم الدراسي الواحد[١]، ليتسنى تنفيذ الوحدة وما يرتبط بها من أنشطة متنوعة.

٥- قيام التلاميذ بالتخطيط لكل وحدة وتنفيذها تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

٦- قيام التلاميذ بالتدرّب على حل المشكلات، لاكتساب مهارات التفكير العلمي.

٧- اشتراك التلميذ في عملية التقويم المستمر لنشاطه.

خصائص المنهج المحوري:

من أبرز خصائص هذا المنهج ما يلي[٢]:

- اعتبار الخبرة أساساً لتعديل السلوك.
- تنظيم المحتوى على أساس المشكلات التي لها مغزى شخصي واجتماعي معاً.
- أخذ المحتوى من مصادر متعددة والاستعانة في ذلك بخبرات متنوعة من البيئة.
- استخدام طريقة حل المشكلات بدلاً من الحفظ والاستظهار.
- التأكيد على التخطيط الجماعي.
- إتاحة فرص التعاون بين المدرس والتلميذ، لتحديد المشكلات الهامة، والاهتمامات المشتركة، حتى يتسنى اختيار الخبرات التعلّمية المناسبة.

إنّ المنهج المحوري نشأ عن شعور المربين بأن الفصل بين المواد الدراسية يعيق النمو المتكامل لذي المتعلمين، ويقلل من كفايتهم الشخصية والاجتماعية. ويتم وضع هذا المنهج

---

(١) د. فكري حسن ريان، المناهج الدراسية، ص ١١٢.

(٢) د. محمد عزت عبد الموجود وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، ص ٢٤٠.

بتحديد المشكلات أو الموضوعات التي يجب معالجتها، ثم تخطيط الخبرات التعلمية وفقاً للغاية المقصودة من دراسة كل مشكلة. وهذه الطريقة تعدّ أسهل الطرق في إعداد هذا النوع من المناهج[1].

مزايا المنهج المحوري:

١- التحرر من تقسيم المعرفة إلى مواد دراسية منفصلة.

٢- الاهتمام بأسلوب حل المشكلات.

٣- مراعاة الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ.

٤- الاهتمام بتوجيه التلاميذ وإرشادهم فيما يتصل بإشباع حاجاتهم وحل مشكلاتهم.

٥- إبراز العلاقات القائمة بين جوانب الحياة المختلفة.

٦- إتاحة المجال لإيجابية التلميذ في عملية التعلم من خلال مروره بالخبرة واحتكاكه بعناصرها، وتفاعله معها.

٧- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث يتفاعل كل واحد منهم مع الموقف في حدود إمكاناته.

٨- إتاحة فرص النشاط الذاتي في عملية التعلم.

٩- توسيع مصادر الخبرة التعلّمية.

١٠- تنمية اهتمامات مشتركة لدى التلاميذ نحو مجتمعهم المحلي وأمتهم والعالم.

١١- تشجيع المعلمين على العمل بروح الفريق.

نقد المنهج المحوري:

من أبرز المآخذ على هذا المنهج ما يلي:

١- احتمال عدم تحقق الدرجة العالية من التخطيط والتنسيق التي يتطلبها هذا النوع من المناهج.

---

(١) د. صالح ذياب هندي ورفيقه، دراسات في المناهج والأساليب العامة، ص ١٧٠.

٢- عدم تمكن التلميذ من الاستمرار في التركيز، بسبب طول فترة دراسة المحور. ومن المعلوم أن مدى التركيز عند التلاميذ لا يزيد في أي مرحلة تعليمية عن نصف ساعة.

٣- اهتمام هذا النوع من المناهج بعموميات الثقافة وإغفاله لخصوصياتها.

٤- صعوبة اختيار خبرات تعلمية مناسبة لمستوى نمو التلاميذ، بسبب الاعتماد في أغلب الأحيان على نتائج دراسات هشة وغير مضبوطة عن حاجات التلاميذ وخصائص نموهم، وعن ظروف البيئة وخصائصها.

٥- افتقار تنظيم خبرات المنهج إلى عناصر الاستمرار والتتابع والتكامل، التي تعدّ من أهم شروط ومعايير الخبرة المربية. ويقصد بالتكامل هنا التكامل بين المحاور التي يعاد على أساسها تنظيم الخبرات التعلّمية، وليس التكامل بين المواد الدراسية.

٦- احتمال عدم نجاح استخدامه في الكثير من البيئات التعليمية، بسبب ضعف الإمكانات المادية والبشرية فيها، وعدم توافر جهاز فني من المشرفين والمرشدين التربويين.

أبرز مشكلات تدريس المحور:

إن تدريس المحور يواجه صعوبات مختلفة من أبرزها ما يلي[1]:

١- احتمال تعصب المدرس لمادة تخصصه الأصلية، فيهمل الجوانب الأخرى التي تتضمنها دراسة المحور، مما يشير إلى الحاجة إلى إعداد مدرس متخصص لتدريس المحور.

٢- احتمال عدم توافر الاتجاهات السليمة لدى المدرسين الآخرين بالنسبة لدراسة المحور، مما يعرقل التخطيط التعاوني.

٣- احتمال نشوء مشكلات إدارية بالنسبة لوضع الجداول، وتوفير المواد اللازمة لدراسة المحور.

---

(١) د. فكري حسن ريان، المناهج الدراسية، ص ١١٥.

الفصل السادس

تنفيذ المنهج وتحسينه

بعد بناء المنهج وتنظيمه يدفع به إلى الميدان لتنفيذه **ولكي يتم التنفيذ بشكل جيد وتتحقق الأهداف المتوخاة من المنهج فلا بد من مراعاة ما يلي:**

١- الإعداد الكافي للمدرس.

٢- الإدارة المدرسية الواعية.

٣- البيئة المدرسية الصالحة.

٤- توعية المدرسين والتلاميذ بأهمية المنهج.

٥- توفير التجهيزات المدرسية، وتأمين الوسائل التعليمية الضرورية لتنفيذ المنهج وتحديد الأنشطة المدرسية اللازمة.

٦- اختيار طرق التدريس المناسبة.

١- الإعداد الكافي للمدرس: من المعروف أن الدور الذي يقوم به المدرس دور رئيسي وهام، فالمدرس غير الكفء يكون عقبة في نجاح العملية التربوية، والمدرس الناجح يستطيع أن يسهم إسهاماً فعالاً وحقيقياً في نجاح العملية التربوية.

الخصائص اللازمة للمدرس الناجح: يمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين:

أ- خصائص شخصية:

الصحة الجيدة، الذكاء، الإحساس بالمسؤولية، القدرة على التعامل مع الآخرين، قادراً على القيادة، رحابة الصدر... إلخ.

ب- خصائص مهنية وعلمية:

١- أن يكون واسع الاطلاع على مختلف جوانب المادة التي يدرسها.

٢- أن يكون قادراً على الإقناع والدفاع عن آرائه.

٣- أن يكون ماهراً في التدريس.

٤- أن يكون قادراً ومستعداً للعمل المستمر لنمو التلاميذ وإبراز قدراتهم ورعاية ميولهم.

طرق إعداد المعلمين والإداريين:

يمكن أن نميّز نوعين من طرق إعداد المدرسين هما:

أ- الإعداد قبل الخدمة.

ب- الإعداد أثناء الخدمة.

أ- الإعداد قبل الخدمة: لا بد أن يشتمل برنامجه على أبعاد أربعة لا بد من تكاملها وتفاعلها، **وهذه الأبعاد هي:**

١- **النواحي الثقافية العامة:** ويقصد بها أنواع المعارف والخبرات التي يجب أن يحصل عليها المدرس كالثقافة الإنسانية العامة، وثقافة العصر.

٢- ثم الدراسة العميقة المتخصصة في المادة الدراسية.

٣- ثم تدريبه على استخدام مناهج البحث.

٤- دراسة المواد التربوية: وهذه الدراسة تعينه على مواجهة المشكلات التربوية.

ب- الإعداد أثناء الخدمة: ويهدف هذا إلى تطوير عمل المدرس وتجديده. بصورة تجعله قادراً على مواجهة مشكلات العمل ومسايرة كل جديد في المجال التربوي. وفي مجال تخصصه عن طريق التوجيه والإرشاد لإكسابه خبرات جديدة بما تحتويه من ميول واتجاهات ومفاهيم وأساليب. أما من حيث أساليب إعداد المعلمين في أثناء الخدمة فيمكن تحديدها في ثلاثة أنواع رئيسية هي: أساليب الإعداد النظري كالمحاضرات والمناقشات والندوات واللجان، وإجراء البحوث، وأساليب الإعداد العلمي: وتشمل الدروس التطبيقية، والزيارات، والرحلات والدورات التدريبية وأساليب الإعداد الذاتي: وتشمل التعلّم بالمراسلة والتلفزيون التعليمي، والتعليم المبرمج والإذاعة المدرسية.

٢- **الإدارة المدرسية المعدّة والواعية:** تلعب الإدارة المدرسية دوراً هاماً في تنفيذ المنهج فهي تعمل على تهيئة أنسب الظروف وأفضلها لكل من المدرس والتلميذ، ليقوم

كل منهما بدوره الماط به في العملية التربوية، أما بالنسبة للمعلم تبعث في نفسه الحماس للقيام بعمله وترفع من شأنه فيقبل على عمله بجد ونشاط، أما بالنسبة للتلميذ، فإنه يجد إدارة تتفهم وتهتم بمشكلاته وتحاول إيجاد حلول لها، وتقوم بتوجيهه وإرشاده.

٣- **البيئة المدرسية الصالحة:** فالبيئة الصالحة تساعد المعلم على القيام بتنفيذ المنهج، ومن العوامل التي تؤثر في صلاحية البيئة لتنفيذ المنهج أو إعاقة تنفيذه: عدد تلاميذ الصف الواحد، الوقت المخصص للتدريس، الأسلوب المتبع في تصنيف التلاميذ، عدد الحصص المخصصة للتدريس.

٤- **بيان أهمية المنهج للمدرسين والتلاميذ:** من أجل تنفيذ المنهج تنفيذاً سليماً فاعلاً لا بد من شرح أهميته للمدرسين والتلاميذ في آن واحد، من حيث توضيح أهدافه، وعندما تتضح هذه الأهداف في ذهن كل من المعلم والتلميذ يتجه الطرفان للاستفادة منه.

٥- **توفير التجهيزات المدرسية وتأمين الوسائل التعليمية الضرورية وتحديد الأنشطة المدرسية اللازمة: من هذه التجهيزات: قاعات ومسارح ومعارض ومرافق مدرسية مختلفة، وكلما تتوافر هذه التجهيزات كلما شعر التلاميذ براحة وانتماء إلى المدرسة التي يلتحقون بها، وإذا كانت المدرسة من النوع الذي لا يوفر لهم مثل هذه التجهيزات، فإن جو المدرسة يصبح كئيباً فلا يرتاح التلاميذ لوجودهم في هذه المدرسة فتكون معيقاً لتنفيذ المنهج.**

٦- **اختيار طرق التدريس المناسبة:** إن الطريقة المناسبة للتدريس لها أثر كبير في تنفيذ المنهج وهذه الطريقة تتأثر بعوامل عدة. مثل توفير الوسائل والأنشطة المناسبة، ومستوى التلاميذ وأسلوب تنظيم المنهج وعلاقة المشرف بالمدرس وكلما كانت هذه العلاقة قائمة على التعاون كلما أنتج المعلم واطلع على طرق جديدة يسديها له المشرف.

دور الكتاب المدرسي في تنفيذ المنهج:

إن الكتاب المدرسي يعدّ أحد العناصر الرئيسية والهامة التي تلعب دوراً بارزاً في تنفيذ المنهج، لأنه يعتبر ركيزة أساسية للمنهج الشامل، فلا يتمكن المدرس من الاستغناء عنه واستبداله بمجموعة من المحاضرات يقوم بنفسه إعدادها، والتعليم الفعّال يقتضي ضرورة توافر كتب مدرسية في أيدي التلاميذ، لإفساح المجال أمامهم للعمل الفردي المستقل. والكتاب هو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية. **والدول المتقدمة تولي الكتاب المدرسي عناية خاصة متناولة أسلوب إعداده وإخراجه وترجع أهمية الكتاب إلى ما يلي:**

١- أنه يقدم معلومات ومعارف وأفكاراً في تنظيم منطقي.

٢- أنه يساعد المعلم في الانتقال من موضوع لآخر كما يساعد المتعلم في الاستيعاب والحفظ.

٣- أنه يوفر على المعلم عناء البحث والدراسة.

٤- أنه يطمئن المعلم أن ما فيه من معلومات ومعارف وأفكار من حيث صحتها ودقتها.

ويبدو الحرص على الكتاب المدرسي لدى كثير من المربين والمدرسين والموجهين وذلك للاعتبارات التالية:

١- أنه يساعد المتعلم في عملية الحفظ والاستذكار.

٢- أنه يتمشى مع نظم الامتحانات السائدة.

٣- المدرس والموجه وأولياء الأمور تعلمواعلى هذا النظام الذي يعطي الكتاب المدرسي أهمية عظمى.

ومن أجل أن يكون الكتاب المدرسي صالحاً للاستخدام يجب أن يراعي الكتاب الأمور التالية:

١- يجب أن تكون العلاقة واضحة بين محتوى الكتاب وتنظيمه من ناحية، وأهداف المنهج من ناحية أخرى، فالأهداف التربوية العامة، تختص كل مرحلة تعليمية بنصيب منها، كما تختص كل مادة دراسية في كل مرحلة بنصيب منها كذلك.

٢- يجب أن تكون المادة "محتوى الكتاب المدرسي" مسايرة للمتحدث في مجال العلم، وإذا حدث شيء جديد فلا بدّ أن يتضمن الكتاب توجيهات للمدرس وللتلميذ بأخذه.

٣- يجب أن تكون المادة التعليمية "محتوى الكتاب المدرسي" ملائمة لمستوى التلاميذ من حيث المعلومات والمفاهيم والمصطلحات، وأن تنظم هذه المادة وتصاغ بشكل يتناسب ومستوى التلاميذ.

٤- يجب مراعاة التنوع والوضوح في محتويات الكتاب، والوسائل التعليمية، والتدريبات العملية اللازمة لتدريس محتوى الكتاب بشكل سليم.

٥- يجب أن يراعى في الكتاب المدرسي الترابط والتسلسل والتماسك في المادة الواحدة.

٦- يجب أن يراعى في الكتاب المدرسي الاهتمام بأساليب التقويم، حيث إن عملية التقويم هي عملية تشخيصية علاجية تعاونية مستمرة، تبدأ من بداية تدريس الكتاب وتنتهي بنهايته.

٧- يجب توجيه عناية كافية إلى إخراج الكتاب، ويقصد بإخراج الكتاب طباعته ونوعية الورق والتجليد وغلاف الكتاب، والعناوين الرئيسية والفرعية والرسوم والصور.

٨- يجب أن يتضمن الكتاب قائمة بالمصطلحات غير المألوفة، والتواريخ والأسماء مما يدفع التلميذ للبحث.

٩- يجب توجيه عناية كافية إلى مقدمة وفهرس الكتاب، حيث أن هذا يعطي التلاميذ فكرة عامة عن الأهداف والمادة الدراسية وموضوعاتها المتضمنة بالكتاب.

١٠- يجب أن يحتوي الكتاب عناوين المراجع والمصادر التي رجع إليها المؤلف عند وضعه حتى يتمكن التلميذ من الرجوع إلى هذه المراجع والمصادر في أثناء دراسته له.

الفصل السابع

مواصفات الكتاب المدرسي

إن الكتاب المدرسي الجيد يؤدي دوراً جوهرياً في تحقيق أهداف المنهج وذلك لأنه يعدّ أحد جوانب العملية التعليمية التي لا غنى عنها **وبناءً على ذلك فهناك بعض التوجيهات التي يستطيع المدرس بمراعاتها في استخدامه للكتاب المدرسي يفسح المجال لتحقيق الفائدة المرجوة منه :**

١- **التعريف بالكتاب:** لا بد للمدرس أن يعرف التلاميذ بعنوانه ومضمون مقدمته ومحتوياته من الموضوعات الدراسية والرسوم والإحصاءات والخرائط والرموز.

٢- التدريب على قراءة الكتاب قراءة مبصرة ناقدة ذكية، لا مجرد قراءة عادية وسطحية قد تؤدي إلى غموض الحقائق والمعلومات.

٣- التنويع في أساليب استخدام الكتاب المدرسي: فلا يقتصر استخدامه على الحفظ والاستظهار.

ومن حيث أهمية الكتاب ودوره في العملية التعليمية، وضرورته الملحة لتنفيذ المنهج يتضح الدور البارز الفاعل الذي يلعبه الكتاب في العملية التعليمية التعلّمية، لذا فإن الدول تعنى بالكتاب المدرسي وتتفق عليه الأموال الطائلة،وتخصص له في ميزانيتها ما يحتاجه من نفقات على اعتبار أنه أداة الدولة لدعم فلسفتها ليتشربها التلاميذ في أثناء إعدادهم وتكوينهم فكرياً ونفسياً، فإذا لم يحسن استخدامه واستغلاله، ولم تراع القواعد الأساسية في إخراجه، والإلمام بأساليب استخدامه استخداماً سليماً ولم يكن المدرس واعياً لقيمته ولم يحسن التصرف في تبيان أهميته لتلاميذه، فإنه ينصرفون عنه وتذهب الأموال هدراً والجهود تضيع سدى، ولا تتحقق الأهداف المرجوة منه سواءً على مستوى الدولة أو على مستوى التلاميذ ولا تتناسب الإفادة منه مع الجهود ونواحي الإنفاق التي بذلك فضلاً عما يؤدي إليه ذلك من قصور في بلوغ أهداف المنهج.

دور دليل المعلم في تنفيذ المنهج:

يصاحب المنهج الدراسي عادة مواد للمعلم، أي أن مخططي المنهج حينما يكونون بصدد إعداد مواد تعليمية للمتعلم يضعون في الاعتبار مقابل ذلك متطلباته من ناحية المعلم، ونتيجة لذلك نجد مواد متنوعة تصدرها السلطات التربوية المشرفة على أمر تخطيط المناهج وتنفيذها، بحيث يعتمد عليها المعلم حينما تبدأ مرحلة تنفيذ المنهج، وينطبق هذا الأمر على المناهج الدراسية سواءً في مراحل التجريب أو في مراحل التعميم، بمعنى أن المواد التي يتم إعدادها للمعلم يتم تجريباه بصورة مبدئية على نحو متوازٍ مع المنهج الجديد، وكما تجري التعديلات عليها في ضوء ما تشير به التجربة الميدانية بحيث تأتي في صورة مناسبة عند تعميم المناهج، ولما كانت مواد المعلم وثيقة الصلة بالمنهج الدراسي، مادة وطريقة ووسيلة ونشاطاً وتقويماً، فقد اعتبر كل ما يصدر للمعلم من مواد تعليمية جزءاً مكملاً للمنهج أو عنصراً من عناصره.

وتعدّ مواد المعلم مرحلة وسط بين المناهج عند المستويات التخطيطية وتناولها بالتنفيذ الميداني، أي أنها بمثابة حلقة وصل بين المخطط والمنفذ وهي في مجموعها تعبر عما يتصوره المخطط سبيلاً لتحقيق أهداف المنهج الدراسي، ولذلك يطلق على تلك المواد عادة مصطلحات مثل دليل المعلم أو مرشد المعلم أو كتاب المعلم، وهي تحمل جميعاً ذات المضمون، وكما يحتاج المنهج الدراسي إلى جهد مجموعة من المختصين يحتاج دليل المعلم إلى جهد مشابه، بل إن العمل في المنهج ودليل المعلم يجب أن يكون متوازياً، ويتصور البعض أن توافر دليل المعلم يؤدي إلى الازدواجية بينه وبين أدوار المشرف التربوي، حقيقة أن المشرف التربوي يقدم النصح والإرشاد والتوجيه للمعلم في شأن تنفيذ المنهج، ولكن المعلم لا يحظى في الواقع إلا بزيارات محدودة يقوم بها المشرف التربوي، وبالتالي فإن المعلم يحتاج إلى شيء دائم بين يديه يلجأ إليه عند الضرورة ليتبين كيف يكون التصرف إزاء مشكلة ما أو كيف يتعامل مع موقف تعليمي معين، ولذلك فإنه لا تعارض إطلاقاً بين الجانبين، ولا ازدواجية بين أدوار كل منهما بل على العكس، من ذلك فإن هناك حاجة ماسة إلى الجانبيْن، فدليل المعلم

يرجع إليه للاستزادة والاستنارة والمشرف التربوي يرى في الميدان كيف استطاع المعلم أن يتناول ما جاء في دليل المعلم، الأمر الذي يؤدي في معظم الأحوال إلى تحسين في نوعية المواقف التعليمية.

محتويات دليل المعلم:

أولاً: مقدمة الدليل: وهي في الواقع تحظى باهتمام بالغ، حيث تعرض فيها أساساً الفلسفة التي يقوم عليها المنهج الدراسي بشكل موجز، حتى يتعرف المعلم بداية على نوع الفكر التربوي الذي اعتمد عليه في تخطيط المنهج وبنائه، وتشتمل المقدمة أيضاً على تعريف بأهداف الدليل أي لماذا تم إعداده فقد يقال للمعلم مثلاً أن هذا الدليل أعدّ لكي تسترشد به في معرفة أهداف المنهج الذي ستقوم بتنفيذه، وستجد قائمة بتلك الأهداف، كما أنك تستطيع أن تجد نماذج لأهداف تعليمية تصلح للمواقف التعليمية وهي مشتقة من الأهداف العامة للمنهج، وغير ذلك من النواحي ذات الصلة الوثيقة بعمل المعلم، وتحتوي المقدمة أيضاً على تعريف بالأبواب أو الفصول الرئيسية للدليل، حتى يدرك المعلم منذ البداية الصورة الكلية للدليل، وفي أغلب الأحيان تكون المقدمة الجيدة من عوامل إثارة اهتمام المعلم بالدليل والاستفادة منه.

ثانياً: أهداف المنهج: وهي لا تقدم للمعلم في صورتها النهائية كما تم التوصل إليها فقط، ولكن يسبق ذلك معالجة تفصيلية إلى المصادر التي اشتقت منها، كما ذكر سابقاً، فهي لا تتبع من الفراغ، ولكن لها أصول تشتق منها، كالمجتمع وتطلعاته والمتعلم وطبيعته وطبيعة المعرفة والجديد من الاتجاهات في ميدان التربية، وبذلك يلاحظ أن تلك الأصول يتم تناولها في إيجاز غير مخلٍ بحيث يتوصل المعلم إلى شبكة العلاقات الأساسية التي تم الرجوع إليها في عملية اشتقاق الأهداف، ويشار هنا عادة إلى أن تلك الأهداف الخاصة بالمنهج الدراسي ليست سوى أهداف عامة يرجى تحقيقها عند الانتهاء من تنفيذ المنهج.

ومن المسائل الأساسية التي تعرض في هذا المجال أيضاً مسألة على جانب كبير من الاهمية وهي العلاقة بين أهداف المنهج وأهداف المواقف التعليمية اليومية، وفي هذا الشأن يتم تناول كل هدف من الأهداف النوعية التي تنتمي إليه، مع الإشارة إلى أن هذا النوع من الأهداف هي أمثلة لما يمكن تبنيه من الأهداف على المستوى اليومي في تنفيذ المنهج.

ثالثاً: وحدات المنهمج: وفي هذه المرحلة يقدم الإطار العام لوحدات المنتج، وما تحتويه كل منها من جوانب التعلم المختلفة، مثل الحقائق والمعارف والمفاهيم والتعميمات والاتجاهات والقيم والمهارات وما إلى ذلك، ويلاحظ أن هناك من البلدان من لا يلزم المعلم بمنهج معين، ولذلك يقدم إليه منهجاً معيناً وعدة بدائل لكي يختار من بينها المعلم، وفي الحالتيْن تعرض الوحدات مع بيان علاقاتها بأهداف المنهج والأهداف النوعية، ويلاحظ هنا أن أسلوب العرض تراكمي بمعنى أن عرض الوحدات يأتي على نح متكامل مع عرض أهداف المنهج والأهداف النوعية التابعة لها، كما يتم بيان متوسط الزمن أو عدد الحصص التي يحتاجها المعلم في تنفيذ كل وحدة من وحدات المنهج، وهذا الأمر يعتمد كلية على ما كشفت عنه التجربة الميدانية للمنهج قبل تعميمه.

رابعاً: الطرق والوسائل: وفي هذا المجال تقدم قراءات متنوعة بمختلف الطرق والوسائل التعليمية التي يستطيع المعلم استخدامها في التدريس، ولا يكتفي في هذا الشأن بمجرد تقديم قوائم من هذا النوع، ولكن يصاحبه أيضاً نماذج وأمثلة تفصيلية، لدرجة أن بعض تلك النماذج يأخذ شكل حوار بين معلم وتلاميذه في أحد المواقف التعليمية، بحيث يلمس المعلم بصورة واضحة طبيعية المطلوب من التفاعلات بينه وبين تلاميذه، وكذا إبعاد ما يستخدمه من طرق ووسائل تعليمية، ويراعى في تلك النماذج عادة شرط التنوع، بمعنى أن كل نموذج منها يهتم بناحية أو أكثر باستخدام طريقة دراسية ما، ويحتوي أهداف الموقف وطرق تعليم المفهوم وحوار المعلم والمتعلم، وطبيعة الأسئلة التي قد يوجهها المعلم.

ونوع الوسيلة المستخدمة ومضمونها، وكذلك أوجه النشاط المختلفة التي يجب توجيه المتعلم إليها، في أثناء عملية التدريس، هذا كما تحتوي تلك النماذج على أساليب التقويم المختلفة التي تستخدم في الموقف التعليمي، سواءً ما يتعلق منها بالتقويم الذاتي أم بتقويم المعلم لتلاميذه أو تقويمه لذاته ولأدائه في التدريب، وبالإضافة إلى شمول هذا الجانب بيانات حول مختلف أنواع الوسائل التعليمية اللازمة ومختلف المواد التعليمية المرتبطة بها، يلاحظ أنه يشتمل أيضاً على بيانات وافية عن كل وسيلة، وكل مادة تعليمية، وأيسر السبل للحصول عليها، وقواعد استخدامها، وعلاقتها بوحدات ودروس المنهج الدراسي. بل ويشار في كثير من الأحيان إلى مصادر التعلم الأخرى والتي تختلف باختلاف البيئات التي ينفذ فيها ذلك المنهج، فقد يكون هناك مؤسسات أو شركات أو مصانع أو معامل يمكن الاستفادة من إمكاناتها.

خامساً: النشاط: ويحظى هذا الجانب أيضاً باهتمام لا يقل عن الاهتمام بالجوانب السابقة، وهو يعرض أيضاً في جداول تراكمية بحيث تتضح فيها العلاقات بين مختلف الجوانب السابقة وهذا الجانب، كما يقدم أمثلة لخطط لتنفيذ أشكال من النشاط، ويركز على المرجو تحقيقه منها من الأهداف، وأدوار كل من المعلم والمتعلم، مع الإشارة إلى مسؤولية المعلم في إثارة الدافعية، وزيادة حماس المتعلم في البدء بالنشاط وفي أثناء تنفيذه، هذا وقد يكون النشاط المشار إليه من النوع الصفي أو اللاصفي، وفي الحالتين يوضح الدليل علاقة ما يبذل من جهد في النشاط بعناصر المنهج الأخرى، حتى يدرك المعلم بصورة لا تدع مجالاً للشك أن النشاط هو من صميم المنهج ويعمل مشدوداً إلى أهدافه، وأن له دوراً في تحقيقها شأنه في ذلك شأن المادة والطريقة والوسيلة التعليمية.

سادساً: التقويم: على الرغم من أن التقويم بأساليبه المختلفة يتم تناوله عادة في كل موضع من المواضع السابقة، إلا أن هناك من الأدلة ما يخصص جزءاً لمعالجة هذا الجانب بشيء من التفصيل، ليس على نحو نظري فقط، ولكن على نحو إجرائي أيضاً، بمعنى أنه يعرض الأسس العامة لعملية التقويم وأساليبها المختلفة وعلاقتها بكافة عناصر

المنهج الأخرى، مع إعطاء أمثلة عديدة يستطيع المعلم استخدامها أو بناء اختبارات معتمداً على تلك الخلفية النظرية والأمثلة المقترحة، ويتضمن هذا الجانب أيضاً معالجة تفصيلية لأنواع الأسئلة المختلفة وما يقيسه كل نوع منها.

وفي هذا بيان لعلاقة السؤال بحصيلة التعليم. وهذا الأمر يستهدف بيان الصلة الحقيقية بين أهداف الموقف التعليمي وأساليب التقويم التي تستخدم في أثنائه أو بعد انتهائه سواءً أكان التقويم ذاتياً أم مرحلياً أم نهائياً.

سابعاً: مصادر التعلم الأخرى: قد يكون هناك كتاب مدرسي أو أكثر في أيدي التلاميذ ولكن ذلك الأمر لا يعدّ نهائياً، فالمطلوب أن يرجع المتعلم إلى مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي للنقد والتحليل والموازنة وإصدار الأحكام، هذا بالإضافة إلى أن المعلم في حاجة إلى مصادر عديدة يتعلق بعضها بمجال تخصصه الأكاديمي، ويتعلق بعضها الآخر بالجانب التربوي في مهنته، ولذلك يلاحظ أن دليل المعلم وإن كان يورد بياناً ببعض تلك المصادر في أثناء تقديم النماذج المختلفة للتدريس، إلا أنه يخصص جانباً يقدم فيه قوائم لمصادر المتعلم، بل وفي كثير من الأحيان يتضمن هذا الجانب بعض المعلومات المختصرة عن كل مصدر منها.

ثامناً: التجارب والاتجاهات الجديدة: يحتاج المعلم في أثناء ممارسته للمهنة إلى التعرف على كل جديد في مجاله،ولذلك تضمن دليل المعلم عادة عرضاً موجزاً لأهم الاتجاهات الجديدة والتجارب المفيدة التي كشفت عن نتائج يمكن الاسترشاد بها في عمليات تنفيذ المناهج.

من ذلك يتضح أن مختلف الجوانب التي يتعرض لها دليل المعلم هي في واقع الأمر جوانب المنهج الدراسي في صورة إجرائية، بحيث يستطيع المعلم أن يأخذ المثل وأن يدرك العلاقات وخاصة على المستوى التنفيذي، وهذا هو ما جعلنا نؤكد على أهمية هذا العنصر. نظراً لأن بلوغ أهداف المنهج يعتمد بالدرجة الأولى على مدى كفاءة المعلم وخاصة فيما يتعلق بإدراكه لطبيعة العلاقة بين المكونات إذ أن النجاح في

تصميم المنهج وبنائه ليست ضماناً أكيداً لبلوغ أهدافه، فهناك بين الطرفين معلم مطالب بأن يجمع الخيوط من هنا وهناك لكي يشكل المواقف التعليمية التي يمكن من خلالها تحقيق هدف أو أهداف معينة. وهذا يؤكد أيضاً ما سبقت الإشارة إليه وهو أن أعداد دليل المعلم أو بنائه يجب أن يسير جنباً إلى جنب مع عمليات بناء المنهج، إذ أن كل عمل أو إجراء في إطار عمليات المنهج الدراسي لها متطلباتها وتفرض أدواراً معينة على المعلم، ومن ثم يجب أن تنعكس وتتضح بشكل مباشر في دليل المعلم. وكما أن المناهج الدراسية حينما يتم بناؤها في صورتها المبدئية تحتاج إلى تجريب ميداني، فإن نفس الشيء ينطبق على دليل المعلم، فليس من المعقول أن يتم بناء المنهج وتجريبه في ناحية ودليل المعلم في ناحية أخرى، بل إن ما يجري من تعديلات على مختلف جوانب المنهج يصاحبها بالضرورة تعديلات في دليل المعلم.

وإذا كانت المناهج الجديدة تحتاج إلى دورات تدريبية للمعلمين الممارسين للمهنة والذين سيقومون بتنفيذها، فإن ذلك الأمر ينطبق تماماً على مسألة دليل المعلم، فلا بد من حلقات مناقشة تعقد يشارك فيها المعلمون والموجهون التربويون وغيرهم مما شاركوا في عمليات المنهج، حتى تتاح الفرص للجميع لتبادل الرأي، وعرض التجارب الشخصية، والمشكلات الميدانية التي يكون من شأنها تطوير الدليل ليخرج في أحسن صورة ممكنة ليفيد منها المعلم في عمليات تنفيذ المنهج.

وبالرغم من الجهود التي تبذل في بناء دليل المعلم يلاحظ أن بعض المعلمين يتشككون في قيمته وجدواه بالنسبة لهم، ويكاد لسان حالهم يقول إننا نعرف كيفية صياغة أهداف دروسنا، ونعرف كيف ندرس، ونعرف كيف نخطط النشاط، وكيف نختار الوسيلة ونستخدمها، ونعرف كيف نقيّم وغير ذلك من متطلبات المواقف التدريسية اليومية، وأن ذلك الدليل ليس سوى جهد ضائع، إن مثل هذا القول ينطوي على خطر محقق، إذ أن المعلم- وخاصة المبتدئ يعرف الكثير من هذه الأمور على المستوى النظري، والقليل منها على المستوى الإجرائي، وخاصة وأننا نعلم قدر

التدريب العملي الميداني الذي يحتاج إليه كل واحد من طلبة معاهد وكليات إعداد المعلمين وبالتالي فهو في حاجة مؤكدة لدليل يرشده إلى السبيل السليم وحتى المعلم قديم العهد بالمهنة في حاجة أيضاً إلى دليل من هذا النوع، إذ أن خبراته بمهنة التدريس لا تعني عندم حاجته إليه، وإنما نؤكدها، إذ أن القوى التي يخضع لها المنهج في عملياته متغيرة بصورة مستمرة، وبذلك فإن المعلم في حاجة ماسة إلى معرفة ظواهر ذلك التغير وأدواره الجديدة التي تتطلبها. ومن ثم فإن دليل المعلم لا يمثل جهداً ضائعاً، بل هو في الواقع جهداً ضرورياً لجوهر العمل التربوي. فالمعلم يرجع إليه لفهم فلسفة المنهج ونموذجه، والمصادر التي اشتقت منها أهدافه، والعلاقات بين تلك الأهداف بمستوياتها المختلفة بعناصر المنهج الأخرى، كما يرجع إليه لتعرف نماذج عديدة من إعداد الدروس أو تخطيط الأنشطة وإنماء جوانب التعلم المختلفة، وكذلك الأمر بالنسبة لأساليب التقويم المختلفة، بالإضافة إلى تعرف الكثير والمتنوع من الأخبار والاتجاهات والتجارب التي تستهدف كلها تطوير أدائه التربوي.

ومن هذا كله، يتضح السبب الذي دفعنا إلى اعتبار دليل المعلم مكوناً من مكونات المنهج الدراسي على الرغم من إغفال الكثيرين لهذه الحقيقة عند معالجتهم لقضايا المنهج الدراسي وعملياته.

وتقديراً لهذه المعطيات، فقد حرصت وزارة التربية والتعليم الأردنية ممثلة في مديرية المناهج وتقنيات التعليم إيلاء دليل المعلم كل عناية واهتمام ووضعه جنباً إلى جنب مع الكتاب المدرسي.

الطرق المتبعة في تعديل المنهج وتحسينه :

من المعروف أن المعرفة في تزايد مستمر وتفجر هائل، فما من يوم إلا ويدفع إلى المطابع ودور النشر عشرات الآلات من الصفحات، والعديد العديد من المعلومات، لتنشر في كتب أو دوريات مختلفة، ليطلع عليها بنو البشر، وتأتي هذه

المنشورات مؤيدة لنظريات وأفكار قائمة أو نافية لها ومثبت عكسها أو معدلة لها، وكذلك فإنه لتقدم البحوث المختلفة في شتى حقول المعرفة، وتزايد الدراسات في التربية وعلم النفس وأساليب التدريس، كل ذلك أظهر ضرورة العمل على تطوير المناهج وتحسينها بالتغيير الكلي أحياناً، وبالتعديل والتحسين أحياناً، لتواكب المستجدات الحديثة والمعارفة المتسارعة والمتفجرة، لتبقى الأمة حية يلم أفرادها بكل جديد، وتستفيد مؤسساتها على اختلاف أنواعها من كل هذا التقدم في مختلف المجالات، ولما كان المنهج في حقيقته عبارة عن طريقة لإعداد النشء، ليشاركوا كأعضاء منتجين في ثقافة الأمة، كان لا بد من تحديد مطالب الثقافة وحاجات المجتمع في الحاضر والمستقبل، ليصار إلى تطوير المنهج وتحسينه بناءً على ذلك، فتحليل الثقافة ودراسة المجتمع تساعدنا على تحديد الأهداف الرئيسية للمنهج، وعلى اختيار محتواه وتحديد أنشطة التعلم اللازمة لتنفيذه. وكذلك فإن معرفة عملية التعلم وطبيعة التلاميذ تقدم لنا أساساً آخر لتطوير المنهج حيث أن المنهج هو بمثابة خطة للتعلم، فمعرفة عملية التعلم ودراسة نمو الفرد وخصائص هذا النمو ومطالبه تساعدنا على تحديد الأهداف التي يمكن تحقيقها، وفي أي الظروف يصبح ذلك ممكناً، كما تساعدنا على تحديد أنواع المحتوى التي نحتاجها، وطريقة تنظيمها، لكي نوفر أعظم فاعلية للتعلم. ونظراً لأننا نعيش في عصر التفجر المعرفي لكل ذلك، كان لا بد من إعادة النظر بين الحين والآخر في محتوى المنهج لنتأكد من أن المفاهيم والنظريات والأفكار تتسق مع ما يطرأ على العلوم ومجالات المعرفة المختلفة من تطور وتقدم. ويجب أن نتنبه إلى نقطة هامة عند العمل على تطوير المنهج وتحسينه، وهي ما يتعلق بفلسفة المجتمع وقيمه التي تشكل أساساً لا بد منه عند محاولة تطوير هذا المنهج، إذ يجب ان تغربل المعارف وتصفى باستخدام محكات قيمية معينة بحيث تأتي متفقة مع فلسفة المجتمع وقيمه، ولا تؤخذ على علاتها، لأن ما يناسب مجتمعاً معيناً لا يناسب مجتمعاً آخر.

وعند التخطيط لتطوير المنهج وتحسينه، لا بد من اتباع نظام معين ذي خطوات معينة، حتى يأتي هذا التطوير موضوعياً يستند إلى أساس علمي. ولك يكون تخطيطنا لتطوير المنهج التعليمي تخطيطاً جيداً فلا بد من التعرف على الحاجات وتشخيصها، وصياغة أهداف المنهج واختيار المحتوى بما يتناسب مع هذه الأهداف التي يمكن بلوغها من خلال تنفيذ هذا المحتوى الذي يجب تنظيمه بشكل سليم، ولا بد من اختيار خبرات التعلم وتنظيمها وتقويمها مع تحديد طرق هذا التقويم ووسائله.

إن التخطيط لتطوير المنهج بناءً على الأسس التي أسلفنا لا بد أن يتم كمشروع منظم يتم في خطوات أي أنه من الضروري أن تتبع في تطوير المنهج خطة عقلانية، تتناول تطوير ترتيب عناصره وربط بعضها ببعض، ولا بد من توافر طرق لهذا التطوير. فما الطرق التي يمكن اتباعها لتطوير المنهج وتحسينه.

يمكن التمييز بين نوعين من هذه الطرق[1]:

١- الطرق المنظمة والمستمرة لتعديل المنهج وتحسينه.

٢- الطرق غير المنظمة وغير المستمرة.

أولاً: الطرق المنظمة والمستمرة لتعديل المنهج وتحسينه. وهذه الطرق هي الوسيلة الرئيسية لمراجعة المنهج وتعديله. وتكون عن طريق تشكيل لجنة تكون مهمتها الأساسية معالجة موضوع معين، وأن تقوم بوضع إطار للمنهج وتحديد التوجيهات والإرشادات العامة. **وهناك طريقة طموحة أكثر لتطوير المنهج وتحسينه تتطلب تشكيل مجموعة من اللجان تعالج جوانب مختلفة من تطوير المنهج ومن المقترحات في هذا الشأن ما يلي:**

١- تشكيل مجلس أعلى للتعليم تكون وظيفته التعرف على المشكلات التي تهم الناس جميعاً في المجتمع، وفي كل منطقة من مناطقه، وتحديدها وتنمية وعي الناس بها، ووضعها في المناهج التي تدرس، وتنظيم وسائل دراستها، وهو ما يسمى في الأردن

(١) بني على ما جاء في: يحيى هندام، جابر عبد الحميد جابر، المناهج، ص ٣٠٧ – ٣٢١.

مجلس التربية والتعليم الذي يختص بالنظر في مناهج المراحل الدراسية المختلفة حتى نهاية المرحلة الثانوية، ومجلس التعليم العالي الذي يختص بمناهج التعليم الجامعي.

٢- يقوم هذا المجلس بتشكيل لجان عليا للتعليم تكون مهمتها مراجعة دليل المعلم وفحص المقررات الدراسية.

٣- يتعاون مع اللجان السابقة وينسق معها لجان تعمل في المناطق التعليمية ومدارسها. منها لجنة لدراسة فلسفة التعليم وأهدافه وتحديد اتجاهه العام. ولجنة فرعية لصياغة الأهداف التعليمية، ومجموعات توصي بالسياسة التي ينبغي اتباعها في حل المشكلات المدرسية. وفي تطوير السياسات التي تتعلق بمشكلات معينة في ضوء الفلسفة العامة ولجان متخصصة في مجالات التعليم لتطوير دليل المعلم الخاص بكل منهج، ولتنفيذ أهداف المنهج عند انتقاء محتواه، وتنظيم هذا المحتوى، ولجنة خاصة بالبرامج التعليمية تهتم بتحقيق الأهداف الكلية للمدرسة، ومعالجة الأهداف التي تخدمها المجالات الدراسية المختلفة، ولجان خاصة بجوانب معينة من البرامج المدرسية كالعلاقة بين المنهج والإشراف التربوي وأنشطة التلاميذ والخبرات المتصلة بالأعمال والمهن، ولجنة لمناقشة عدد من الحالات التي تتم دراستها بتعمق بقصد تطوير المنهج وتحسينه، ولجنة لوضع وحدات مرجعية، وإعداد المود والوسائل التعليمية. وكثيراً ما تستخدم مجموعة من اللجان لتتصدى لتطوير المنهج لأكثر من مرحلة تعليمية، بمعنى أن عملية التطوير تتم عن طريق عدد كبير من اللجان تتناول مجالات مختلفة وجوانب متباينة.

ثانياً: الطرق غير المنظمة وغير المستمرة منها ما يلي:

١- ما يقوم به المشرفون التربويون ومديرو المدارس حينما يساعدون المدرسين وبخاصة المبتدئين منهم على إحداث التغيرات المرغوب فيها من خلال تنظيم محتوى المنهج، واختيار خبرات التعلم، وحينما يساعدونهم على فهم محتويات دليل المعلم ومن ضمنها توجيهات تتصل بالمنهج المدرسي.

ومن الملاحظ أن هذا العمل الذي يقوم بـه المشـرفون التربويـون ومـديرو المدارس لا يعدّ عملاً لتطوير المنهج أو تغـييره، وإنمـا عمـلاً يسـاعد علـى حسن تنفيذ ما هو قائم منه وما هو موجود.

ويتم في الغالب مع عدد محدود من المدرسين في حجـرات الدراسـة، أو في اجتماعات المدرسين وهو لا يتم بصورة منظمة، وفي مراحـل متتابعـة. أي أن المشرفين نظراً لقلة أعدادهم إذا ما قيس بأعداد المعلمـين أنفسـهم فهـم يتناقشون مع عدد من المدرسين ويقدمون لهـم إجابـات عـن مشـكلات لم تتعرض للتحليل الكافي، وهذه العملية لا تفسح المجـال للـتفكير النظـري، ولا لتعميم التجارب، ولا للتوصل إلى ابتكار لـه أهميتـه أي أنهـا تقتصـر على إخبار المدرسين بما ينبغي عليهم أن يفعلوه، وتقديم مـواد يسـتعينون بهـا في التـدريس، بالإضـافة إلى أن بإمكـانهم رفـع نتـائج زيـارتهم لهـم، واجتماعاتهم بهم إلى المسؤولين عن وضـع المنـاهج وتطويرهـا وتعديلـها وتحسينها.

٢- تدريب المدرسين في أثناء الخدمة بتقسـيمهم إلى مجموعـات دراسـية، وإعـداد ورش عمل تعليمية لهم، وإشـراكهم في حلقـات نقـاش خاصـة بعملـهم، ويمكـن إعـداد التدريب بقصد تحسين المنهج، عن طريـق تغـيير طـرق التـدريس، أو تطـوير مـواد المنهج، أو عـرض أفكـار جديـدة، تـتم مناقشـتها في هـذه الـورش. وقـد تتصـدى مجموعات المدرسين المشاركين في هذه الورش لدراسـجة جانـب هـام مـن جوانـب المنهج كنمو الطفل والمصادر المتـوافرة للمـنهج المدرسـي، وقـد تـدرس العلاقـات الإنسانية في التعلم وغيرها.

٣- المؤتمرات وحلقات الدراسة، حيث تخصص عادة لدراسـة مشـكلة أو أكثـر دراسـة متعمقة وعلى نحو تعاوني، بحيث تنتهي إلى وضـع خطـط للعمـل، وطـرق للتنفيـذ وهذه الخطط قد تتفاوت وتختلف، فقد توضع خطة لرعاية الموهوبين مـن التلاميـذ، أو يتم التوصل إلى طريقة أو أكثر لتدريس المفاهيم في الدراسات الاجتماعية مـثلاً،

وقد تخصص ورشة لتدريب المشاركين فيها على تحليل المنهج، ومعالجة جوانبه المختلفة عند إعداد دليل المعلم، وبهذه الطريقة يمكن إدخال أفكار جديدة في المنهج المتداول أو توجيه الاهتمام إلى نواحٍ معينة، مما يؤدي إلى إدخال تعديل على المنهج وتحسينه.

٤- اشتراك جميع الأطراف ذات العلاقة وتعاونهم من أجل تعديل المنهج وتحسينه، حيث يشترك المعلمون والإداريون والأخصائيون والآباء – الذين يتأثرون بالسياسة التعليمية – على أوسع نطاق فيما يتخذ من قرارات بالنسبة للتعليم، وما يتم من أعمال، ويمكن تخصيص مدرسة أو أكثر لإجراء التجارب فيها على برامج النشاطات الخاصة بالمنهج، وتكوين جماعات للبدء في جهود التطوير. وبالإمكان دمج الإشراف التربوي، وتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، والعاملين في لجان المناهج المختلفة بقصد تحقيق أوثق تعاون بين العاملين في العملية التعليمية التعلّمية وذلك لتحقيق الربط بين العمليات التي يقوم بها جميع هؤلاء العاملين لتحسين التعلم وبالتالي تعديل المنهج وتحسينه، ويتأتى ذلك من خلال ملاحظة هؤلاء، والتنسيق بين جهودهم. وبإمكانهم إجراء التجارب مع الإجراءات والوسائل التي تحقق الانغماس في العمليات التعليمية، والتحمس لها على نحو فعال. وفي هذا المجال يمكن الاستفادة من الخدمات الاستشارية على اختلافها والإفادة منها في جميع المصادر المتاحة من وزارة التربية والتعليم، ومن مراكز البحوث التربوية والاجتماعية ومن الجامعات، والقيام ببحوث ميدانية تعاونية لمعالجة مشكلات معينة، ولتحسين الممارسات التربوية، وبالإمكان تشكيل فريق من مستويات مختلفة للتعاون في القيام بالمشروعات والأعمال التي يتطلبها تعديل المنهج وتحسينه. وتكوين قيادات ذات فاعلية وخبرة في المناهج وأسسها ووضعها وتنفيذها للاسترشاد بآرائها وأفكارها.

مما سبق يتضح لنا اتساع قاعدة المشاركين في تعديل المنهج وتحسينه من أولياء أمور وإدارة وتلاميذ ومشرفين ومدرسين ومتخصصين في تطوير المناهج وفي دراسة التعلم والنمو ولا يخفى بأن من المؤكد ظهور صعوبات ومعوقات أمام التطوير إذا لم تتضح الرؤيا أمام الجميع عن دور كل منهم في هذه المشاركة التي لا بد منها لإيجاد الحماسة لديهم، لتطوير هذا المنهج وتحسينه، إلا أنه يجب أن يكون واضحاً لديهم بأنه لا يمكن إشراكهم جميعاً في صنع القرارات المتعلقة بهذا التطوير. فليس من الضروري مثلاً أخذ آرائهم جميعاً في تحديد عناصر المنهج، أو تحديد مدى شموله، لهذا يجب تحديد أسس المشاركة في تطوير المنهج، إذ لا يجوز أن يستعان ببعض الآباء، ليشاركوا في وضع المنهج وتطويره المنهج إذ لا يجوز أن يستعان ببعض الآباء، ليشاركوا في وضع المنهج وتطويره أو ليتخذوا قرارات إذا لم يكونوا من ذوي الخبرة في هذا المجال، وكذلك فإن هناك بعض المدرسين الذين ليست لديهم البصيرة الكافية لاتخاذ قرارات فيما يجب تدريسه للتلاميذ في مراحل الدراسة المختلفة، وحتى اللجان المشكلة لتطوير المناهج فإننا نجد أحياناً أن اختيارها تمّ دون أن يكون أعضاؤها يمثلون المدارس التي تطور المناهج لخدمة تلاميذها، ولا يمثلون المستويات المختلفة التي تشارك في العمليات التعليمية، وكثيراً ما يكون لهؤلاء الأعضاء نشاط ظاهر أدى إلى معرفة الجهات المسؤولة بهم ولكنهم ليسوا أفضل فريق لتطوير المنهج. كما أن تطوير المنهج عن طريق اللجان يتطلب استراتيجية للقيادة السليمة. وحينما تتشكل اللجان من أعضاء من العاملين في التربية على مستوى التدريس والإشراف والإدارة، فإنهم يتجهون في العادة إلى الاتفاق على الحد الأدنى المشترك من العمل، بدلاً من التوصل إلى عمل جديد خلاق، وتنشأ صعوبات أخرى بسبب الخطأ في تقسيم العمل. ومن المعروف أن تطوير المنهج يتطلب أعمالاً كثيرة مختلفة، وأن كل عمل يتطلب درساً وتفكيراً. وحين تشكل لجان منفصلة لتقوم كل منها بخطوة من خطوات تطوير المنهج، فإن هذه الخطوات تنفصل الواحدة عن الأخرى مما يعرقل التفكير المنظّم المتّسق في المنهج.

وعليه، فإذا أريد للمنهج أن يعدل تعديلاً سليماً، فيجب أن يعدل من البداية وحتى النهاية، بحيث يمر بجميع الخطوات الضرورية على نحو يسمح بتوليد الأفكار الجديدة عن المنهج المعدّل المحسّن، والتي تتضمن الانتقال من الأهداف إلى المحتوى، ومن المحتوى إلى التنظيم، ومن التنظيم إلى التنفيذ والممارسة، ثم أخيراً إلى التقويم بعد تجربته في حجرة الدراسة، ولذا لا بد من اختيار اللجان القادرة على القيام بتعديل المنهج وتحسينه، وقيامها بعمل جاد يتطلب أفضل العقول. وكثرة المشاركي في هذا التطوير يقتضي تدريباً وتنظيماً لهؤلاء المشاركين، كما يتطلب مهارات قيادية ممتازة، وبذلك تكون المشاركة إيجابية وفعالة.

وفي الختام يجب أن نميز بين أمرين هما إدخال تحسينات على المنهج، وتغيير المنهج، فإدخال تحسينات على المنهج معناه تعديل أو تغيير بعض جوانبه دون تغيير التصورات الأساسية أو تنظيمه. فالتحسين عبارة عن توسيع المنهج الحالي وتنظيمه بعد توسيعه، وهو ما أتينا على ذكره فيما سبق، أما تغيير المنهج فيعتبر مشكلة مختلفة، ذلك لأنه يتطلب تغيير الأهداف والوسائل التي تحقق هذه الأهداف من أفكار متصلة بالمحتوى، وتتابع عناصر هذا المحتوى. وتغيير المنهج أيضاً يتطلب إحداث تغيير في الجوانب المعرفية والانفعالية التي تشعر الفرد بما هو هام، وبحيث ينفعل بالأهداف، ويتفاعل معها، وتتوافر لديه الدافعية لتحقيقها، والتغير الفعال هو الذي يتحقق نتيجة لتكامل هذيْن النوعيْن من التغير المعرفي والانفعالي. فلا يكفي إحداث التغير المعرفي وتزويد التلميذ بالمعارف دون أن يتحمس لتنفيذ ما عرفه من أفكار ومدركات جديدة نتيجة لتفاعله معها.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

١- أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة: عالم الكتب، ,١٩٨٢

٢- حسين سليمان فودة: الأصول التربوية في بناء المناهج، القاهرة: دار المعارف.

٣- حلمي أحمد الوكيل: تطوير المناهج، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ,١٩٧٧

٤- الدمرداش سرحان: المناهج المعاصرة، الكويت: مكتبة الفلاح، ,١٩٧٧

٥- رشدي لبيب وآخرون: المنهج، القاهرة: دار الثقافة للطباعة والنشر، ,١٩٨٤

٦- عبد الرحمن حسن إبراهيم، طاهر عبد الرزاق: استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، القاهرة: دار النهضة العربية، ,١٩٨٢

٧- فؤاد سليمان قلادة: أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار، القاهرة، دار المعارف، ,١٩٨٢

٨- محمد عزت عبد الموجود وآخرون: أساسيات المنهج، القاهرة: دار الثقافة، ,١٩٨٧

٩- وهيب سمعان ورفيقه: دراسات في المناهج، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ,١٩٨٢

١٠- يحيى هندام ورفيقه: المناهج، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨.