(٣٨)

تحليل المناهج وتقويمها

إن المنهج هو السياق الذي تتم فيه عملية التعليم ؛ وهو نظام يتكون من مجموعة من العناصر تتكامل وتترابط ، ويؤثر بعضها في بعض ، ويعتمد تحليل المنهج وتقويمه على مجموعة من المعايير المستخدمة : من مطالب نمو التلميذ ، ومن طبيعة عملية التعلم ، ومن طبيعة المواد الدراسية ، ومن وظيفية المعرفة ومتطلبات السوق . . . إلخ . وتقويم المنهج ـ بصفة عامة ـ يعتمد على مجموعة من المعايير تتعلق بالمدى والتتابع والاستمرار والتكامل ، وتقويم محتواه يعتمد على معايير أكثر تفصيلاً أشير إليها في هذه الفقرة ، ويستخدم أسلوب تحليل المحتوى في هذا المجال ، كما تستخدم قوائم التقدير، وينبغي أن يكون لكل العاملين في مجال المنهج دور في هذا التقويم ، أعني الطلاب والمعلمين والإداريين ، علاوة على الخبراء في مجال المناهج ، والمواد الدراسية .

وفيما يلي بيان ذلك :

أولاً : مشكلات تنظيم المنهج :

تنظيم المنهج صعب ومعقد ، فهو في حاجة إلى تطبيق كل ما عرفناه عن طبيعة المعرفة ، وعن نمو الطفل وتنميته وعن التعلم ، ولكي نبين الصعوبات المختلفة التي تواجهها عملية التنظيم نطرح أسئلة التالية :

أي قوانين التعلم نختار؟ هل قانون الأثر والنتيجة؟ أو قانون المحاولة والخطأ؟ أو التعزيز؟ أو الاستبصار؟ أو الاشتراط؟ ثم ماذا يعني بمنطق المادة؟ كيف يمكن أن نطوع هذا المنطق للجانب النفسي للمتعلم؟ كيف يمكن أن

يؤدي التنظيم المنطقي للمادة إلى تنمية بعض الاتجاهات؟ كيف يمكن تنظيم المحتوى بحيث يستطيع التلاميذ من مختلف المستويات الفكرية أن يحصلوا أساسيات المعرفة ؟

ويرجع إلى مشكلة التنظيم هذه كثير من الاضطراب الذي حدث في المنهج والذي يعود أساسًا إلى عدم مواجهة هذه المشكلة ، ومن الأمثلة على ذلك : الصراع بين التنظيم المنطقي للمادة ، والتنظيم النفسي لها ، فأنصار التنظيم المنطقي يرون أن المحتوى هو النقطة الرئيسة ، وأهملوا حقيقة أن التلميذ لا يمكن أن يسيطر على التراث الثقافي دون مراعاة لعدة شروط أساسية ، منها مدى التلاؤم والانسجام بين التراث والواقع النفسي والاجتماعي للمتعلم . أما هؤلاء الذين يدافعون عن التنظيم النفسي لخبرات التعلم ؛ فهم في العادة يركزون على الجانب النفسي للتنظيم ، ولا يُقدِّرون حقيقة أن المحتوى في حاجة إلى نوع معين من البناء ، والمنطق ، وهذا المنطق لا ينبغي أن يُهمَل في تنظيم محتوى المنهج .

ومجال الخبرات ، وتتابعها ، واستمرارها ، وتكاملها ، هي المشكلات الأساسية في تنظيم المنهج ، وكل نمط من أنماط التنظيم يستخدم فكرة معينة عن المجال ؛ لأنه يعتمد على ميادين معينة للمعرفة ، وكل منها ـ أيضًا ـ يميل إلى استخدام معايير خاصة بالتتابع والاستمرار والتكامل وينبغي أن نعلم أن هذه الجوانب متصلة ببعضها ، ويؤثر كل منهما في الآخر ، فالطريقة المستخدمة في تحديد جانب تؤثر في تحديد الجانب التالي ، بل إن تحديد أي مستوى من مستويات المنهج يؤثر في البناء ككل .

ونعني بمجال المنهج أو مداه : تلك الوحدات التي يشملها تنظيمه ، وبعبارة أخرى المواد والخبرات والأفكار المشتملة في منهج ما ، ولذا كانت الوحدات الأساسية هي المواد الدراسية ، فتغطية المحتوى تصبح الوسيلة الأساسية لتحديد المجال . وإذا كانت الأفكار الرئيسة والمفاهيم هي أساس الوحدات الدراسية ، فإن تغطية الأفكار والمفاهيم تعتبر معيارًا للمجال ، أو المدى .

والتتابع : هو وضع المحتوى ، والخبرات بترتيب معين ، وقد حدد «ليونارد» المشكلة بوضع الأسئلة التالية :

- ما الذي يحدد نظام تتابع مواد التعلم ؟
- ماذا يتبع ماذا ؟ ولماذا ؟
- ما الوقت الملائم لتحصيل نوع معين من التعلم ؟

وحينما يكون المحتوى هو الاهتمام الأول كما في منهج المادة الدراسية ، فمنطق المادة يملي مبادئ التتابع ، ومن هذه المبادئ :

- التدرج من البسيط إلى المعقد .
- ومن الكل إلى الجزء .
- ومن القديم إلى الحديث .
- ومن القريب إلى البعيد .
- ومن الحسي إلى المجرد .

وحينما يُنظَر إلى المنهج على أنه خطة للتنمية الشاملة ، وليس خطة لعرض المحتوى فقط ، فهناك اعتبارات لابد أن تُراعَى في عملية التتابع ؛ من هذه الاعتبارات ما يتصل بأنماط السلوك وتحصيل المفاهيم المجردة ، وتنمية طريقة حل المشكلات ، والسيطرة على مهارة تحليل المعلومات ، والكشف عنها .

أما الاستمرار : فمعناه ترقية المهارات المطلوبة ، والتزويد بمواد أكثر تعقيدًا وبمواد أوسع وأعمق كلما ارتقينا من مرحلة إلى أخرى ، وقد يحتاج هذا الاستمرار إلى فترات أطول أو أقصر ، وذلك بحسب طبيعة المطلب .

أما التكامل في المعرفة : فهو مشكلة مستمرة في التربية ، ولقد ثبت أن التعلم يكون ذا فعالية أكثر إذا كانت الحقائق والمبادئ في ميدان ما يمكن أن تتصل بميدان آخر ، مثلاً : أليست الأفكار المأخوذة عن الحياة العربية من قراءة

الأدب العربي تغني المعارف المأخوذة من دراسة التاريخ؟ ولقد عرف التكامل عدة تعريفات تنظر إليه على أنه الصلة الأفقية بين الميادين المختلفة للمنهج ، ونظر إليه على أنه «شيء ما يحدث في الفرد» بصرف النظر عما إذا كان محتوى المنهج منظما لهذا الغرض أولاً .

ثانيا : اختيار محتوى المنهج ومعاييره :

لا نظن أن أحدًا يجهل مدى ما بين الشكل والمحتوى من علاقة متبادلة ، فكل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به ؛ فالمحتوى يؤثر في اختيار الشكل ، ونوع الشكل يحدد المحتوى ـ إلى حد كبير ـ وفيما يلي نتناول أولاً كيفية اختيار خبرات المنهج وأنشطته ، وهنا سنتناول جانبين :

- الإجراءات والوسائل المتبعة في اختيار محتوى المنهج وأنشطته .
- معايير اختيار محتوى المنهج وأنشطته .

الإجراءات والوسائل المتبعة في اختيار محتوى المنهج وأنشطته :

وهنا نركز على الوسائل التي يمكن أن تُستخدَم في اختيار خبرات المنهج وأنشطته وسواء كانت مسئولية الاختيار تقع على عاتق المعلم أو مجموعة من المعلمين ، أو على عاتق خبراء المادة فإن المعايير التي سوف نذكرها بعد ذلك مفيدة تمامًا في هذا المجال .

ولكن ينبغي أن نعلم أن التطبيق الحرفي للعلم وحده لا يكفي ، إذ لابد من الإحاطة أولاً بالقيم الأساسية لفلسفة المدرسة ، وبأهدافها ، ومتى أمكن ذلك فالوسائل الموضوعية يمكن أن تستخدم ، ومن الواضح أنه لا يوجد إجراء واحد يمكن أن يطبق بدرجة واحدة في كل المواقف ، ففي معظم الحالات يمكن أن تستخدم جميع الوسائل التي سنذكرها هنا .

ومن أهم الوسائل المستخدمة في اختيار محتوى المنهج وأنشطته :

١- رأي الخبير . ٢- التحليل . ٣- المسح .

وفيما يلي الحديث عن كل وسيلة من هذه الوسائل :

١- رأي الخبير :

استُخدِمت هذه الوسيلة على نطاق واسع في اختيار خبرات المنهج وأنشطته ومواده في مراحل التعليم المختلفة ، وتتلخص هذه الطريقة أساسًا في فحص ومراجعة توصيات الخبراء فيما يختص بما ينبغي أن يعلم ، ولاشك أن المجهودات المبذولة من المتخصصين في الجامعات في مجالات مثل : العلوم والرياضيات تساعد في اختيار المواد التي ينبغي أن تقدم في مراحل التعليم .

وعلى الرغم من أهمية هذه الوسيلة فهناك عدة انتقادات توجه إليها ، منها :

- على الرغم من أن توصيات الخبراء والمتخصصين ذات قيمة عظيمة في اقتراح مقررات الدراسة إلا أنه من الصعب في بعض الأحيان تطبيق هذه المقررات في المواقف المدرسية .
- من الصعب تحديد كفاءة المتخصصين ، فمن المألوف أن نجد آراء متصارعة في منهج معين ، فأي هذه الآراء نختار ، وأيهما نترك ؟ وما معايير الكفاءة؟ ما الموقف من بعض المتخصصين الذين ينظرون إلى المنهج نظرة ضيقة ، ويشغلون أنفسهم بالموضوعات والأنشطة التي عمرت أكثر من غيرها ، مع أن الاتجاه الحديث لكثير من المؤسسات التربوية هو تركيز الانتباه على الحاجات الاجتماعية والشخصية والفكرية للتلميذ ، وتقديم الخبرات التي تؤدي بطريقة مباشرة إلى نموه وتطوره .

٢- التحليل :

شاعت هذه الوسيلة أول ما شاعت في ميدان التربية المهنية ؛ وتتلخص هذه الوسيلة في ملاحظة أنشطة عدد من الأفراد الذين يعتبرون أكفاء في مهنة ما ، وذلك لاكتشاف أنواع الإجراءات والعمليات وتواتر حدوثها ، ثم تبويبها ، ومن ثَمَّ تُستخدَم هذه المعلومات كأساس لاختيار مواد المقرر ؛ مثلاً ، يمكن أن نجري تحليلاً لمواقف (الحديث الشفهي) في حياة الكبار ، حتى يمكن تحديد

مجالات تعليم (لغة الكلام) ، وبذلك نضمن وظيفية اللغة ونضمن وضع برنامج جديد لتنمية (الكلام) وإتقان مهاراته ، وذلك بدلاً من التخبط الذي يسير عليه معلمو اللغات في تعليم (التعبير الشفهي) . ومن الممكن ـ أيضًا ـ أن تستخدم طريقة التحليل الوظيفي في اختيار المواد في علوم كثيرة منها : الفنون الصناعية ، والاقتصاد المنزلي ، والزراعة ، ومسك الدفاتر . . . إلخ .

ومن الأمور التي ينبغي الانتباه إليها في هذه الوسيلة نقاط الضعف الآتية :

- **أولاً** : إن الأنشطة التي ينفذها الكبار ، يمكن ألا تكون مناسبة للشباب .
- **ثانيًا** : من الممكن أن يكون استخدام الكبار لمهارات معينة دون المستوى المطلوب إكسابه للتلاميذ ، أو ليس هو الاستخدام الجيد .
- **ثالثًا** : من يستطيع أن يقول : إن الأنشطة التي تجرى الآن يمكن أن تكون هي نفسها في المستقبل؟ من يضمن ثبات الظروف والمواقف؟ وعلى أية حال فإن هذه الوسيلة تزود رجل المنهج بكثير من المعلومات المفيدة ، وتمكنه من تقويم خبرات التعلم استنادًا إلى هذه المعايير (الصدق ـ الأهمية ـ شيوع التطبيق) .

٣- المسح :

إن النتاج العلمي لبعض العقود الماضية اشتمل على تصورات عدة لتطبيق وسيلة «المسح» في اختيار محتوى المنهج ؛ مثلاً مسح مدرسو اللغة الإنجليزية معظم الأخطاء الشائعة في الاستخدام اللغوي ، وكذا مسح مدرسو الرياضيات أنواع المشكلات التي تواجه التلاميذ في حياتهم اليومية ، كذلك مدرسو المواد الاجتماعية قاموا بعملية مسح لاتجاهات التلاميذ في المسائل الاجتماعية المختلفة ، ومن أمثلة كثيرة ، أدى المسح إلى وجود معلومات قيمة للأهداف التربوية ، مثلاً مسح ميول التلاميذ في القراءة كشف أنواع الكتب والصحف والمجلات التي لها جاذبية أكثر بالنسبة للتلاميذ ، ومسح الآراء في المسائل

الوطنية والاجتماعية حدد محتوى مقررات المواد الاجتماعية ، ومسح عادات الصحة استخدم كثيرًا في اختيار المحتوى المناسب لمقررات العلوم والتربية الصحية . . . إلخ .

وما قيل عن النقائص في وسيلة التحليل ، يمكن أن يقال هنا أيضًا ، فمثلاً معرفة ميول التلاميذ في القراءة ، ومعرفة أنشطتهم ليس أساسًا كافيًا لكي نبني عليه برنامج قراءة جيدًا ؛ إذ أن الميل للقراءة مشروط بعدد من العوامل مثل : توافر المادة ، والدافعية . . . إلخ ؛ لذلك لزم أن يُضَم إلى معرفة الميول في القراءة ما يمكن لهم أن يقرءوه ، وبذلك نضمن الاستمرار في النمو .

كذلك فإن أخطاء التلاميذ في الاستخدام اللغوي ذات أهمية كبيرة في مراجعة الأهداف ، وفي تقويم المحتوى ، لكن هناك مطالب أخرى لابد من العمل على الوفاء بها ، ومن أمثلتها : مساعدة التلاميذ للحصول على الأفكار التي يعبرون عنها ، وإتاحة الفرص الكثيرة للتعبير الكتابي والشفوي .

وفي الحقيقة يعتمد اختيار المواد والخبرات في مناهجنا العربية ـ بصفة أساسية ـ على رأي الخبراء ، وهم ـ في الغالب ـ ذوو كفاءات مختلفة ، ومرتبطون ارتباطًا وثيقًا بالاتجاهات التقليدية في بناء المنهج ، وعلى هذا نسمع كثيرًا عن ضعف المحتوى ـ بصفة عامة ـ وعن ضحالته ، وعدم تحديه للتلاميذ .

كذلك فإن إهمال الوسيلتين الأخيرتين في اختيار مواد لمنهج أدى ـ في الغالب ـ إلى انفصال المواد عن حركة المجتمع ، وأدى ذلك بدوره إلى تعميق الاتجاه النظري في التربية ، ذلك الذي عانينا منه كثيرًا ، وما زلنا نعاني .

معايير اختيار المحتوى والأنشطة :

إن إحدى المشكلات الكبيرة في تطوير المنهج هي اختيار مقرر الدراسة المناسب ، واختيار الخبرات ، إذ أن مدى التعلم ، وتحصيل الأهداف التربوية يعتمدان على الاختيار الدقيق لمواد التعلم وخبراته .

وتبرز الحاجة إلى المعايير الأساسية لاختيار مواد المنهج للعوامل التالية :

١- الزيادة الهائلة في كمية المعرفة المتاحة تجعل الاختيار الدقيق أمرا لا مفر منه .

٢- التغيرات الاجتماعية السريعة تحتم على المدارس أن تعيد النظر في مناهجها في ضوء حاجات الشباب وأهدافهم .

٣- عدم التجانس الواضح بين طلاب المدارس يتطلب تكييف المنهج بحيث يتلاءم مع التباين الواسع في الميول والقدرات والحاجات .

٤- التغيرات السريعة التي حدثت في المجتمع المصري والعالمي ، مثل سيادة الحياة الديمقراطية ، والانفتاح على العالم ، وتغير صورة الإنتاج .

وهذه المعايير التي سوف نذكرها هنا وسيلة تساعد على تحقيق أهداف المدرسة ، وهناك علاقة متبادلة بين الأهداف والمعايير المستخدمة في اختيار خبرات المنهج ومواده ، وهذه المعايير التي نتحدث عنها مستقاة أساسًا من علم النفس التعليمي ، ومن بحوث مشكلات الشباب وحاجاتهم ، ومن تحليل أهداف المدرسة في المجتمع الحديث .

ومعايير اختيار خبرات المنهج وأنشطته مقسمة ثلاثة أقسام :

١- معايير متصلة بقيمة المحتوى .

٢- معايير متصلة بعملية التعلم .

٣- معايير متصلة بحاجات التلاميذ .

وفيما يلي بيان هذه الأقسام .

أولاً : معايير متصلة بقيمة المحتوى :

١- صلة المحتوى بالأهداف :

من الواضح تمامًا أن طبيعة الأهداف العامة للتربية ، والأهداف الخاصة بمادة معينة أو بدرس معين تؤثر في طبيعة المحتوى المختار .

ودراسة منهج مرحلة التعليم الثانوي على امتداد تطورها يعطينا الدليل على أن هذا المعيار إجرائي وعملي ، فحين كان هدف المرحلة الثانوية الإعداد للجامعة اختير المحتوى على أساس إعداد الطلبة لمتابعة الدراسة الأكاديمية الأكثر تقدمًا ، وحينما دخلت الأهداف المهنية والوطنية ضمن أهداف المرحلة الثانوية ، اختيرت المواد الدراسية من عدة مصادر متنوعة ومختلفة .

لكن مازالت المرحلة الثانوية عندنا تقف عند إعداد الطلبة لمتابعة الدراسة الأكاديمية ، ودخول الجامعة ؛ ولذلك خلت مناهج المرحلة الثانوية من البرامج العملية التي تهيئ الطالب للحياة والمساهمة فيها .

وهنا نقطة مهمة ينبغي أن نلفت النظر إليها ، وهي : أهمية وجود علاقة واضحة بين الأهداف العامة ، والأهداف الخاصة ، مثلا من أهم وظائف المرحلة الثانوية المحافظة على الصحة ؛ لذلك ينبغي أن تكون أهداف تدريس العلوم مرتبطة تمامًا بهذا الهدف العام الذي سبقت الإشارة إليه .

أما الانفصام بين الهدف العام والهدف الخاص فهو أمر في غاية الخطورة . وهنا في البلاد العربية نعاني من هذا الانفصام ، فبينما نجد أهدافًا عامة ذات بريق ، نجد أهدافًا خاصة لا تخدم هذا الهدف العام ، فبينما نجد أن أهم أهداف التعليم في المرحلة الابتدائية تَعرُّف التلميذ على بيئته ومشاكلها ، لا نجد من العلوم المختلفة ولا من الأهداف الخاصة لهذه العلوم ما يخدم هذا الهدف العام .

وعلى هذا ، فتدرج الأهداف في المدرسة الحديثة أمر مهم ، والأهم من ذلك هو ترابط هذه الأهداف في تدرجها ، واختيار المادة الدراسية بحيث تساعد على تحصيل الأهداف العامة والخاصة ـ على حد سواء ـ بل أكثر من هذا ينبغي أن نضع في أذهاننا في اختيار مواد التعلم وخبراته القيم المحتملة لهذه المواد في تحصيل عدد من الأهداف العامة في المدرسة ، فمثلا : الاشتراك في الألعاب الرياضية والهوايات المختلفة لا يؤدي ـ فقط ـ إلى تحسين الصحة ، والكفاءة

الجسيمة ، بل يؤدي ـ أيضًا ـ إلى الاستخدام الرشيد لوقت الفراغ وتحصيل درجة عالية من الكفاءة الاجتماعية .

٢- صدق المحتوى وأهميته :

يشمل مصطلح المحتوى : المفاهيم ، والأفكار ، والتعميمات التي تعلم ، ومن وجهة النظر التقليدية يعد المادة الدراسية في الغالب المتخصصون ، وأحكامهم الخاصة بصدق الحقائق والمفاهيم الموجودة يمكن الاعتماد عليها أكثر من الاعتماد على أحكام المدرس الفرد ، وفي هذه الحالة التي يركز الاختيار فيها في يد المتخصصين في المادة نجد أن وسائل التعلم وأنواعها محدودة ، والأنشطة التي يشترك فيها التلاميذ محصورة ـ غالبًا ـ في القراءة والحفظ وتكرار الحقائق والاشتراك في العمل الروتيني اليوم .

وعلى أية حال ، فإنه في العصر الذي نعيشه تستخرج المادة الدراسية من مصادر عدة ، علاوة على الكتب المقررة ، ومن هذه المصادر الكتب الثقافية ، والسجلات ، والصحف ، والنشرات ، والدوريات ، والراديو ، وبرامج التليفزيون والتسجيلات والسينما ، والمواد المبرمجة ، وفي نفس الوقت دخلت هذه الوسائل حجرة الدراسة ، ومن هذه الوسائل : النماذج ، والصور ، والرسوم البيانية والخرائط ، والكمبيوتر . . . إلخ .

ولهذه الكثرة الهائلة في مصادر المعرفة ووسائلها لزم أن يكون المحتوى المختار للمنهج صادقًا ومهمًا ، والصدق يعني : الصحة ، والدقة ، والمعلومات المؤكدة ، والمصادر الموثوق بها ، والاتصال بالحقائق ، والدليل الصادق الذي لا يشك فيه ، فنحن نقول مثلاً : إن الخريطة صادقة حينما تكون دقيقة وتامة ومعتمدة على الحقائق الموثوق بها ، وعلى التفاصيل الدقيقة ، ونقول كذلك عن السينما إنها صادقة حينما يكون الحوار والمناظر والأزياء والأحداث مطابقة للزمن والوقت والثقافة التي تمثلها .

والأهمية معناها : قيمة المحتوى بالنسبة للمتعلم والمجتمع ، وكثير من المعارف الموجودة في مناهجنا لا يمكن أن يقال إنها تفي بهذا المعيار ، فالتفاصيل المذكورة في الغالب لا قيمة لها ، وغير مترابطة ، والمادة الدراسية في الغالب ـ سيئة إن لم تكن مضرة ـ وكثيراً ما يسأل تلميذنا : ما قيمة ما أدرسه وما أهميته؟ هل الذي أدرسه في اللغة يفيدنا في الحياة أو في العمل؟ هل مثلاً : دراسة الأمطار والرياح وظواهر السطح في الأقطار النائية عنا ذات قيمة بالنسبة لي؟ هل الشعر القديم بألفاظه الغريبة والبعيدة عن لغة العصر ذو أهمية؟ إلى غير ذلك من الأسئلة المعبرة عن حيرتنا إزاء ما يقدم في مناهجنا من معلومات قديمة ورثة لا قيمة لها في حياتنا الواقعية .

ثانيا : معايير متصلة بعملية التعلم :

١- الإفادة من ميول التلاميذ :

ثبتت من الدراسات أهمية الميول في دفع عملية التعلم ، وتحريكها ، ومنذ زمن بعيد عبر المدرسون عن هذه الحقيقة وذلك بقولهم : إن التلاميذ الذين يميلون حقيقة إلى أعمالهم لا تنمو لديهم ـ فقط ـ الاتجاهات المفضلة ، بل يحصلون على نتائج أكثر تناسبًا مع قدراتهم ، والبحوث التجريبية الواسعة في العقود القليلة الماضية تؤكد المبدأ الذي يقول :

«في اختيار مواد المنهج وأنشطته ينبغي أن يعطي الاعتبار لميول التلاميذ ، وهذا يعني أن يختار المحتوى والخبرات ذات الجاذبية المباشرة للتلاميذ ، لكن القبول الأعمى للميل يمكن أن يكون خطيرًا ، كالخطورة التي توجد في التمسك الزائد بالمنهج التقليدي الذي يتميز غالبًا باللفظية ، وإلزام جميع التلاميذ بطريقة تدريس واحدة لموضوعات ضعيفة المعنى ، أو لا معنى لها على الإطلاق ، وإذن تبدو أهمية الفهم الجديد للميل .

وفي المقام الأول : ينبغي ألا تختلط الميول بالرغبات المؤقتة ، أو مظاهر حب الاستطلاع التي غالبًا ما يتباهى بها الأفراد ، والميول التي لها قيمة في

الإسهام في تحصيل الأهداف التعليمية هي تلك التي لها قيمة ثابتة ودائمة . والمدرس الذي يعتمد على الرغبات العارضة للتلاميذ في اختيار المواد سوف يكتشف ضعف هذه الوسيلة ليس ـ فقط ـ في الخطر الذي يتعرض له التعلم . بحيث يبدو قطعا متفرقة بل ـ أيضًا ـ في الخطر الذي يظهر في عدم الاهتمام بترقية وتنظيم المستويات العليا من الخبرات والمهارات ؛ وذلك لأن الأطفال والشباب ـ في الغالب ـ قضاة قاصرون أو متحيزون في تقويم ميولهم ، وأهميتها ، وقد أظهرت الدراسة المتعلقة بالميول المهنية مدى التباين الواسع بين ما يفضله التلاميذ من المهن وبين إمكانات تحصيلها ، وأكثر من هذا فالميول والحاجات والقدرات تختلف بدرجة كبيرة بين الأفراد ، كالخلاف الذي يوجد بين قدراتهم في فهم حاجاتهم وميولهم وإدراكهم .

وفي المقام الثاني : يعمل الاختيار الدقيق لمواد المنهج وخبراته على توجيه الميول غير المناسبة وغير المحددة ، وعلى إيجاد غيرها ، مما هي أكثر جدارة ومناسبة ، ومن الميادين التي نحتاج فيها مثل هذا التوجيه : القراءة ، إذ تظهر البحوث أن نوع قراءة تلاميذ المرحلة الثانوية ضعيف في الغالب ، وكمية هذه القراءة ضئيل أيضًا ، وهذا موقف سيئ ، فالتلاميذ حين يختارون مواد للقراءة يختارون تلك التي لا تحتاج إلى مجهود ، مثل المجلات المصورة ، والوسائل الفكاهية ، والسطحية ، ومن الواضح أن المدرسة قد فشلت في أن تدفع التلاميذ لإغناء خبراتهم بمواد القراءة المختارة بعناية ، وعلى أية حالة ، فإنه يمكن ـ كما ثبت ـ تنمية قدرات القراءة وعاداتها والميول فيها وتحسينها ، وذلك بالإرشاد الجيد والتوجيه الحسن .

ومعرفة الميول لا يمكن إنكار دورها في تحريك الدراسة وأنشطة التعلم ، وينبغي أن نختار المادة الدراسية التي تشبع الميول الحالية ، والتي تهم في إيجاد أنشطة تعليمية أكثر سعة وفائدة .

٢- الاستمرار والتنظيم :

يؤكد علم النفس الحديث أن التربية عملية نمو مستمرة ومتدرجة ، وهي تتقدم بفاعلية أكثر حينما تحمل مواد التعلم وأنشطته صلات مباشرة مع المواد والخبرات التي عرضت من قبل ، وحينما تؤدي إلى فهم المواد والخبرات الأكثر تعقيداً والمواد والخبرات التالية ، ومن الأمور المهمة هنا : تشجيع العلاقات والارتباطات ، وتأكيد السببية ، وتأكيد الاستمرار ، وترقية الاتصال ، والتنظيم المتتابع ، والتخطيط المتكامل ، والمبدأ الذي وراء ذلك كله هو أنه إذا لم توجد مراجعة للمعرفة المحصلة من جيل سابق ، وللمهارات والميول وجميع عناصر التعليم ، إذا لم تحدث هذه المراجعة فسوف تكون العملية التربوية غير اقتصادية وغير مؤثرة ، وعلى هذا ينبغي أن تؤدي مواد المنهج وخبراته إلى الاستمرار والمتابعة .

ومنذ وقت طويل افتُرِضَ أن هذا المبدأ ، الاستمرار والتنظيم ، يفي به التنظيم المنطقي للمادة ، كتقديم مادة التاريخ مثلاً على أساس البعد الزمني : القديم ، ثم الوسيط ، ثم الحديث .

وعلى هذا الأساس اختيرت الموضوعات التي ظُنَّ أن لها صلة بالمادة ، لا التي لها صلة بقدرات التلاميذ ، وحاجاتهم ، وميولهم ، ومن هنا كانت المعارف والحقائق المقدمة بعيدة ـ في الغالب ـ عن مدى خبرات التلاميذ ، ومفاهيمهم . وأكثر من هذا أدى التداخل بين الموضوعات في المادة أو في عدة مواد إلى ضياع كثير من الجهد ، ومن الضروري الآن أن يختار المنهج وأنشطته، أو ينظم على أساس من الوجهتين النفسية والمنطقية معًا ، وفي ظل هذا الاتجاه الجديد ظهرت المبادئ التالية :

- التعلم يتقدم من المعلوم إلى المجهول .
- ومن المحسوس إلى المجرد .
- ومن المألوف إلى الغريب .
- ومن المباشر إلى غير المباشر .

وهذه المبادئ يمكن أن تطابق التنظيم المنطقي ، لكن المهم أن يراعي استعداد التلاميذ لأنواع التعلم الجديد في مجال معين ، ومن هنا ومن المهم أن نأخذ في الاعتبار المستويات الحالية لنضج التلاميذ ، ونخطط بعناية لكي نرشد التلميذ من أجل التقدم المستمر في تحصيل المستويات المختلفة للتعلم ، وهذا واضح في توجيه التلاميذ دائمًا نحو تنمية المفاهيم والتعليمات واكتساب عادات التفكير ومهارات العمل الديمقراطي ، وذلك لا يتأتى من موقف واحد ، بل لابد من التزويد بفرص كثيرة ومتعددة لتنمية ما يراد تنميته من المهارات وأنماط السلوك .

هناك نوعان من الاستمرار : الاستمرار الرأسي والاستمرار الأفقي ، والاستمرار الرأسي يتحقق بتدريج خبرات المنهج في مراحل متتابعة ، والاستمرار الأفقي يتحقق عن طريق الترابط أو الوحدة بين المواد التي يدرسها التلاميذ في صف معين .

٣- تعدد أهداف التعليم :

ويؤكد علماء النفس في السنوات الحديثة أن نتائج التعلم متعددة ؛ أي أن الطفل حينما يُستثَار يُحدِث أنماطًا مختلفة من الاستجابات المصاحبة للاستجابة الرئيسة التي أحدثها ، فالتلميذ الذي يحفظ قصيدة يتعلم من الترديد والتكرار الكلمات الصعبة ، وفي نفس الوقت ، سوف يكتشف أو يستخدم طريقة أسرع في الحفظ ، بل إنه قد ينمي التذوق عنده ، أو يكتشف ميلاً للشعر لم يعرفه من قبل ؛ لكن التعلم المصاحب ـ ولسوء الحظ ـ ليس إيجابيًا أو بَنَّاءً بصفة دائمة ، ففي بعض الأحيان تنمو أنماط التعليم السلبية ، غير المقبولة ، فالتلميذ في المثال السابق قد لا يعرف معاني الكلمات الصعبة بالقصيدة وقد لا يتذوق الشعر ـ بصفة عامة ـ بل قد يكره المدرس الذي أعطاه القصيدة التي يحفظها ، ويكره الفصل الذي هو عضو فيه .

ولهذا ففي اختيار مواد التعلم وأنشطته من المهم جدًّا أن تُعطَي العناية لسمة التعدد في نتائج التعلم .

وفي الماضي ، اختيرت مواد المنهج ـ بصفة رئيسة ـ من زاوية إسهاماتها في جانب واحد من جوانب نمو التلاميذ ، هذا الجانب هو الجانب الفكري المتعلق بحفظ الحقائق وترديدها ، وعلى الرغم من أهمية هذا الجانب فهو غير كافٍ اليوم لتحصيل الاتجاهات الجديرة بالاهتمام ، ولتحصيل التذوق ، وعادات السلوك ، وهذه الأمور الأخيرة في حاجة إلى تأكيد متزايد اليوم لأنها محددات هامة للسلوك الإنساني .

والناظر إلى أهداف التربية عندنا يرى أنها محدودة وضيقة ، فهي لا تتعدى الجانب الفكري والمعرفي ، وهي في مستواه الأول ، وهو التذكر والحفظ ، ومن ثَمَّ لا تتعجب إذا لم تجد كثيرًا من الإبداع والابتكار في أعمالنا ؛ لأننا تعلمنا أساسًا على أساس من الروتينية الجامدة ، فعلى التلميذ أن يلم بالمعلومات والحقائق ، وسعيد الحظ من لديه قدرة على الحفظ .

والتعلم المصاحب لدى تلاميذنا ـ في الغالب ـ سلبي ـ إلى حد بعيد ـ فمن الذي درس مادة معينة وتحمس لها فيما بعد ، إلا القليل النادر ، إنك قد تسأل تلميذًا ما عن الكتب التي قرأها فيقول لك : ولماذا أقرأ؟ الحمد لله قد رميت الكتب إلى الأبد بعد أن أديت الامتحان .

وعلى أية حال ، فمن الممكن تغيير المعلومات المحدودة وغير المرغوب فيها ، وكذلك تغيير الاتجاهات والتذوق ، كما أنه من الممكن تنمية أخرى جديدة ، فمثلاً ثبت من الدراسات العلمية أن فيلمًا واحدًا يمكن أن يؤدي إلى تغيرات مهمة في اتجاهات التلاميذ ، وأيضًا فإن دراسة البيولوجي يمكن أن تقضي على المعتقدات التي ورثناها وتلك التي تؤدي إلى كثير من الأخطاء في سلوكنا تجاه أجسامنا وصحتنا .

والحقيقة أن أنواع النتائج التي يمكن أن توجد في موقف تعلم تجعل من الضروري اختيار المادة الدراسية التي تؤدي دورًا عظيمًا في التنمية الشاملة لكل طالب .

٤- مراعاة الفروق الفردية :

من المفاهيم الحديثة في التربية الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ ، وذلك للإعداد للحياة الديمقراطية ، ومن المعروف أن الإعداد لهذه الحياة لا يأتي من التسوية الباطلة بين الأفراد ، بل يأتي من اعتبار الفروق بين الأفراد ، الفروق بينهم في القدرة ، وفي الابتكار ، وفي الحساسية الاجتماعية ، وفي الإدراك ، وفي كل الصفات المعقدة المتضمنة في لفظ « الشخصية » ، ومراعاة هذه الفروق أحد الأسس العظيمة للحياة الديمقراطية .

وعلى هذا فالحاجة ماسة لتقديم كمية كافية من مختلف المواد والخبرات لمواجهة الحاجات الفردية وإذا لم يحدث هذا فإمكانيات النمو للأفراد يمكن أن تكون محدودة ، إذ أن هناك فروقا ذات مغزى بين قدرات التلاميذ في التعلم وفي درجات النجاح الذي يمكن أن يُحصِّلوه باستخدام الوسائل المختلفة .

ولمواجهة هذه الفروق يقترح ما يأتي :

أ- اختيار المواد والأنشطة التي تمثل درجات متنوعة من الصعوبة والتعقيد ، مثلاً يمكن أن تكون مواد القراءة مختلفة ، ومتنوعة ، وأن تكون المواد التعليمية مختارة بحيث تتحدى قدرات التلاميذ ، وفي نفس الوقت تسمح لكل فرد منهم بأن يحصل قدرًا من النجاح .

ب ـ إتاحة الفرص المتنوعة لإعادة عرض مادة ، بحيث يتمكن كل تلميذ من تنمية المهارات المختلفة ، والمعارف ، وأنماط التذوق ، والاتجاهات .

جـ ـ اشتمال مواد المنهج على عدة أنواع من وسائل التعلم ، مثل : الكتب ، ومواد المعمل ، والوسائل السمعية والبصرية التي يمكن أن تساعد التلاميذ الذين لديهم عيوب في الإدراك وتزود بالفرص المناسبة لكل التلاميذ للاشتراك في الخبرات المباشرة وغير المباشرة .

وعلى الرغم من كثرة تكرار هذا الكلام على ألسنة المربين والمدرسين ، فإنه قلما توجد صيغة مناسبة ومنظمة لمواجهة ما يسمى « بالفروق الفردية » فما زال جميع التلاميذ يواجهون بنمط واحد من المواد الدراسية ، وليست هناك مواد اختيار داخل التخصص الواحد ، وتوزيع الطلاب بين العلمي والأدبي ليس على أساس قدراتهم الفعلية بل على أساس الرغبات الطائشة ، أو على أساس البريق الاجتماعي الذي يُعطَي لتخصص معين .

كذلك فإننا نجد أن فصولنا تجمع بين الذكي جدًّا ، والغبي جدًّا ، وتُقدَّم لكل منهما مواد واحدة ، وتدريبات ثابتة جامدة ، ولا يستعان في عملية التدريس إلا بالكتاب ، أما الوسائل المُعِينة التي قد تساعد البطيء على التعلم فهي نادرا ما تستخدم ، كذلك لا نجد في مواد الثانوية العامة ما يلبي حاجة البنين والبنات لفهم متطلبات حياة الجنسين .

لذلك كله نسمع بين الحين والآخر كثيراً من الشكاوى المستمرة من عدم فعالية نظام التعليم عندنا ، وبخاصة « الثانوي العام » والسبيل إلى مواجهة ذلك لا يكون إلا بعدة أمور جوهرية يمكن أن نوجزها فيما يلي :

- الاعتماد على الاختيار الحر للمواد المدروسة .
- إيجاد بعض الموضوعات الاختيارية في المادة الواحدة .
- إدخال كثير من الهوايات العملية والفنية ، وجعل هذه الهوايات أموراً أساسية ومطلوبة في المنهج .

ولعل أصدق تمثيل لهذا النمط المقترح من المدارس هو « المدرسة الشاملة » وهي نوع من المدارس التي تجمع في مناهجها بين الجانب الأكاديمي ، والجانب العملي .

وقد زار الكاتب إحدى هذه المدارس في الولايات المتحدة ، فوجد أن هناك ٣٠ مقررًا في السنوات الثلاث للمرحلة الثانوية ، وأن ١٣ مقررًا منها تمثل الجانب الأكاديمي ، و ١٧ تمثل الجانب العملي ، ووجد ـ أيضًا ـ داخل كل مقرر حرية كبيرة للأفراد لكي يختاروا ما يميلون إلى دراسته .

ثالثا : معايير متصلة بحاجات التلاميذ :

إن الفشل الذي يواجهه الشباب في التكيف المناسب للحياة يتحدى التربويين في محاولاتهم لتحسين المنهج ؛ ذلك أن الاتجاه نحو مراعاة حاجات الشباب في بناء المنهج أصبح يلقي دعمًا قويًا ؛ ولهذا ظهرت أهمية العناية في اختيار مواد المنهج وأنشطته بالحاجات الاجتماعية والشخصية للتلاميذ .

وفي العقد الماضي بُذِلت محاولات كثيرة في الغرب للحصول على معلومات أكثر تأكيدًا تتعلق بحاجات التلاميذ ، وليس التربويون وحدهم الذين يهتمون بحاجات الشباب ، بل هناك جهات أخرى كثيرة في المجتمع تهتم بهذا الأمر ، ومن الوسائل التي استخدمت في تعرف حاجات الشباب : مؤتمرات الشباب ، والاستفتاءات ، والمسح ، ودراسة حالات السلوك ، والاختبارات ، والامتحانات المختلفة ، ومن هذه الوسائل جميعًا توافرت كمية كبيرة من المعلومات المتعلقة بحاجات الشباب في كثير من مجالات الخبرة ، لكن المدرسة مع هذا فشلت في مواجهة حاجات الشباب الشخصية ، والاجتماعية ، والوطنية ، وفشلت في إعدادهم مهنيًا .

١- معايشة الشباب لمجتمعهم :

وإحدى حاجات الشباب المهملة عندنا هي معايشة الشباب لمجتمعهم ، والمشكلات اليومية التي تواجه المواطن ، ومن هنا فالتلميذ خارج المدرسة لا يفعل شيئًا ـ من الناحية العملية ـ يشترك به في حل مشكلات مجتمعه ، ولا يتابع باستمرار معرفته بأمور وطنه ، ولا يهتم بالمشكلات الاجتماعية التي تواجهه هو نفسه كمواطن .

ولاشك أننا نعاني تمامًا من هذه المشكلة ، مشكلة انفصال المدرسة وتلاميذها عن مجتمعهم ، ومن أبجديات المدرسة أن يكون لها دور في تطوير البيئة المحلية لكننا لا نجد صدى ، أي صدى ، لهذه الأبجديات وما ذلك إلا لأن المدرسة لا تقدم المعرفة الضرورية والحقيقية التي تربط الفرد ببيئته ، لماذا لا تكون أنشطة المدرسة خارج أسوارها بدلاً من داخلها؟ لماذا لا يقوم التلاميذ بمشروعات خدمة البيئة في الإجازات ، وما أطولها في التعليم العربي؟ إن التلميذ يقضي ما يقرب من خمسة شهور خارج أسوار المدرسة لا يفعل شيئًا ، اللهم إلا الشغب ، واللعب غير الهادف ، مع أن بلادهم في حاجة ماسة إليهم لو أحسن توجيههم واستخدامهم .

أما حاجات الشباب الصحية ، والجسمية فقد أخذت أهمية كبيرة في المدارس من الحرب العالمية الثانية ؛ وذلك بناءً على تقارير كثيرة عن المعفين من الخدمة العسكرية ، وأيد هذا ـ أيضًا ـ أن الشباب الذين رُفِضُوا من الجندية لأسباب انفعالية أو أسباب نفسية لم تُتَح لهم بالمدرسة الخبرات المناسبة التي تؤدي إلى ترقية الصحة الانفعالية أو الفكرية لديهم .

حقيقة إن كثيرًا من الظروف التي تؤدي إلى هذه العيوب لا يمكن أن تتحكم فيها المدرسة ، ومع ذلك فمن المحتمل أن تساعد المدرسة ـ بدلا من أن تمنع ـ على بقاء المتاعب والصراعات التي تؤدي إلى عدم التوافق النفسي ، إذ أن كثيرًا من البرامج المدرسية لا تساعد الشباب على معالجة مشكلاتهم ، وهذا ـ بدوره ـ يؤدي إلى الفشل ، والإحباط ، وإلى ردود الفعل غير المرغوب فيها .

ومن المجالات التي ينبغي أن تعطي العناية الكافية في المدرسة الثانوية ما يلي :

١- قضاء وقت الفراغ .

٢- مواجهة مسئوليات الحياة العائلية .

٣- اكتساب المعارف الخاصة بمجالات العمل .

٢- المنهج والحياة :

من المعروف الآن عالميًا أن التربية ينبغي أن تتصل بالحياة ، وتقتصر هذه المعرفة - في الغالب - على الجانب النفسي ، أما تطبيق هذا الاتجاه فقد ووجه بأمرين كثر حولهما الجدل ؛ الأول هو : هل العلاقة بين التربية والحياة مقتصرة على الحاضر فقط ، أو على المستقبل أيضًا ، والثاني هو : إلى أي حد تكون هذه الصلة؟

وفي الحقيقة فإن الجدل حول الأهمية النسبية للقيم الحالية ، أو لقيم المستقبل ليس جدلاً حديثًا ، وفي التربية التقليدية ، كان الاتجاه نحو اختيار المواد والأنشطة على أساس تأثيرها المفترض في مواجهة المطالب المتوقعة في حياة الكبار ؛ فالتربية على هذا عملية إعداد للمستقبل ، وفي الوقت الحاضر فإن الاتجاه في اختيار مواد المنهج وأنشطته إنما هو فيما له قيمة حقيقية في مواجهة وحل مشكلات الحياة الحاضرة ، وهي - أيضًا - ذات قيمة في المستقبل .

ومن هنا ينبغي أن يُختَار المحتوى الذي يفي بهذين البعدين الحاضر والمستقبل ؛ لأن الحياة عملية نمو مستمرة ، لذلك لا يمكن الدفاع عن الفجوة التي يتخيلها البعض بين الحاضر والمستقبل . إن الخطأ - في نظر « ديوي » - لا يكمن في الاهتمام بالمستقبل بل في النظر إليه على أنه المنبع الرئيس للجهد الذي يبذل الآن في التعلم .

وعدم الاتفاق على الحد الذي تكون عليه الصلة بين التربية والحياة نبع أولاً من عدم فهم عملية التعلم ، إذ أن المدرسين يبالغون كثيرًا في مجهوداتهم المركزة حول تأكيد العلاقات المباشرة بين التربية والحياة ، ويبالغون - أيضًا - في نتائج هذه المجهودات لإيمانهم المطلق بنظرية انتقال أثر التدريب غافلين عن أنه إذا لم يكن بالمحتوى صلات مباشرة وقوية يمكن أن يدركها التلاميذ وإذا لم تكن فرص التطبيق متاحة لهم في المواقف الطبيعية ؛ فإن الآثار المنقولة يمكن أن تكون ضعيفة في الحقيقة .

كذلك فإن تحديد الطرق الكفيلة بتحقيق الوحدة بين الحياة والتربية يمثل صعوبة كبيرة ، إذ أن كثيراً من الوقت يضيع في تشجيع التلاميذ على الاشتراك في أنشطة الجماعة والمدرسة ، واستخدام المهارات والمعلومات التي تعلموها .

وهناك ـ أيضًا ـ مشكلة تقويم المحاولات التي بُذِلت لإيجاد العلاقات بين التربية والحياة ، فهذه المحاولات كانت معقدة ـ إلى حد كبير ـ وفي أغلب الأحيان ليس لدى المدرس وسيلة للتقويم غير رأيه الخاص ، وتقارير التلاميذ التي لا يمكن الاعتماد عليها .

وعلى الرغم من هذه المشكلات ، فمن المهم أن نختار مواد التعليم وأنشطته التي تتيح أقصى الفرص للتطبيق في مواقف الحياة اليومية .

ففي المقام الأول : يصبح التعليم أكثر فعالية حينما يفهم التلاميذ صلات المنهج وتطبيقاته في أنشطة الحياة اليومية ، وهذه مسألة ميل وتدريب ، والأفكار المجردة لا تربي هذا الميل ، ولا تدفعه ، ودون الدافع المناسب للتعلم يصبح التعلم ضعيفًا ، وبطيئًا ـ في نفس الوقت ـ وكذلك فإن الممارسة وكميتها يساعدان التلاميذ على استخدام المهارات والمعارف المحصلة .

وفي المقام الثاني : أصبح الاتصال مع الواقع مطلبًا معقولاً للنمو الشخصي، فإذا اعتقد الشباب أن خبرات مدارسهم منفصلة وبعيدة عن الحياة فإن شخصياتهم تضطرب ، ويصيبها القلق والتناقض ، وعلى هذا لابد أن تكون للمدرسة تأثيراتها التربوية والإيجابية في المجتمع، وينبغي أن نضع في أذهاننا أن التلاميذ لا تنمو شخصياتهم نموًّا كاملاً ما لم يكونوا قادرين على مواجهة حاجات الحياة اليومية بنجاح .

٣- عمومية الحاجة :

يدعو التربويون في السنوات الحديثة المدرستين الإعدادية والثانوية أن تعملا على مزيد من التنمية لكل الشباب من سن الثانية عشرة إلى الثامنة عشرة ؛ لأن التغير الحادث في نوعية تلاميذ المدرسة اليوم من مجموعة مختارة إلى

مجموعة غير متجانسة أدى إلى أن تعقدت مشكلات اختيار مواد المنهج وأنشطته بصورة كبيرة ، ومن ناحية أخرى أدى هذا التغير إلى ضرورة التركيز على الحاجات الأساسية للشباب ، فالخبرات المشتركة ، والشائعات في حيوات كل الأفراد مهما كانت أعمارهم ، ونوعيتهم ، وطموحهم ، أو قدراتهم ، هذه الخبرات مطلوبة للجميع .

وهناك مطلبان أوليان لبناء المنهج هما :

١- تَعرُّف هذه الحاجات العامة .

٢- اختيار مواد التعلم والخبرات التي تفي بهذه الحاجات .

ويتبع هذا ـ من ثَمَّ ـ أنه في اختيار مواد المنهج ينبغي أن يكون التفضيل لهذه المواد والخبرات العامة في حياة التلاميذ في الحاضر والمستقبل .

وهذا المعيار لا يهمل الحاجات الخاصة لبعض التلاميذ ، فالتلاميذ ذوو المواهب الخاصة في الموسيقى ، والفن ينبغي أن يُشجَّعوا على تنمية قدراتهم هذه .

إن بعض مواد التعلم وأنشطته يمكن أن تكون خاصة من حيث التطبيق ، ومن النادر أن يحس الطالب بالحاجة إليها في أثناء الحياة ، وهناك بعض المواد الأخرى والأنشطة التي تحتاجها نسبة كبيرة من التلاميذ مع تواتر كبير ، وإذا كان للمنهج أن يقابل حاجات الشباب فينبغي أن يكون التأكيد على هذه المواد والأنشطة التي لها تكرار عالٍ في الحياة اليومية ، وينطبق هذا على المفاهيم الأساسية في مجال العلوم ، والمواد الاجتماعية ، وفنون اللغة ، والرياضيات . وهناك دراسات كثيرة أجريت في هذا المجال ، مجال أنشطة الصغار والكبار . وعلى هذا الأساس ظهرت قوائم المفردات ، وقوائم التهجي ومن المعقول أن تجري البحوث في حاجات التلاميذ المرتبطة بالحياة اليومية .

استمارة مقترحة لاستخدام المعايير السابقة :

لتسهيل عملية اختيار مواد التعلم والأنشطة صُمِّمَت الاستمارة التي سنراها فيما يلي : وبهذه الاستمارة يمكن الحكم على المحتوى الذي اختير بإحدى الطرق السابقة ، والمادة الدراسية التي تأخذ ترتيبًا أعلى بالنظر إلى المعايير السابقة ، لها الأسبقية في عملية التعلم .

لكن ينبغي أن نعي أن عملية اختيار المحتوى ليست عملية ميكانيكية أو رياضية بحتة ، والاستخدام الفعال لهذه الاستمارة ينبغي أولاً أن يتضمن :

١- فهمًا واضحًا لفلسفة المدرسة وأهدافها .

٢- تحليلاً للأهداف في صيغة سلوكية تعلم وتنمي .

٣- تحديد الأهمية النسبية لكل معيار في اختيار المواد .

٤- اختيار المواد والأنشطة على أساس المعايير المعترف بها ، وذات القيمة المعروفة .

طريقة استخدام الاستمارة :

١- ضع علامة (صح) في العمود (١) إذا رأيت أن المعيار مهم جدًّا .

وفي العمود (٢) إذا كان له بعض الأهمية .

وفي العمود (٣) إذا كان قليل الأهمية أو لا أهمية له .

٢- ضع علامة (صح) في العمود (١) إذا كان المحتوى المقترح مطابقًا للمعيار بدرجة كبيرة .

وفي العمود (٢) إذا كان مطابقًا إلى حد ما .

وفي العمود (٣) إذا كان مطابقًا بدرجة طفيفة أو لم يكن مطابقًا .

استمارة اختيار مواد المنهج وخبراته

معيار الاختيار	تقدير المعيار			تقدير مواد المنهج		
	١ فوق المتوسط	٢ متوسط	٣ دون المتوسط	١ فوق المتوسط	٢ متوسط	٣ دون المتوسط
١- ينبغي أن تكون مواد المنهج ذات صلة مباشرة بأهداف المدرسة .						
٢- ينبغي أن تكون المواد المختارة صادقة ومهمة .						
٣- ينبغي أن ينظر إلى ميول التلاميذ في اختيار المواد .						
٤- ينبغي أن تؤدي مواد المنهج وأنشطته إلى الاستمرار والتتابع .						
٥- ينبغي أن تكون مواد المنهج ذات أهداف شاملة ومتعددة .						
٦- ينبغي أن تواجه مواد المنهج وأنشطته الفروق الفردية .						
٧- ينبغي أن يعطى الاهتمام في مواد المنهج وأنشطته لحاجات الشباب الاجتماعية والشخصية .						
٨- ينبغي أن تعطى مواد المنهج وأنشطته الفرص الممكنة للتطبيق في مواقف الخبرة الحقيقية .						
٩- ينبغي أن يتجه الاختيار إلى المواد والخبرات التي لها تطبيق في حياة كل الأفراد .						
١٠- ينبغي أن يكون التأكيد على المواد والأنشطة التي تتردد بكثرة في الحياة اليومية .						

ثالثا : مستوى المنهج :

يرتبط بالمحتوى ما يسمى بمستوى المنهج ، ويُقصَد بالمستوى توزيع خبرات المنهج أو المحتوى في سلسلة زمنية أو بعبارة أخرى تقرير متى يُدرَّس كل جزء من أجزائه ويُكيَّف حتى يمكن تحقيق التكامل بين أجزاء النسق فالتلاميذ يأتون إلى المدرسة لعدد معين من السنوات ، وتقوم المدرسة بتقسيم هذه السنوات إلى صفوف ، ويقضي الطالب سنة دراسية في كل صف ، وهناك مناهج دراسية تلازم التلميذ طوال مراحل التعليم العام كاللغة القومية ، وهناك مناهج تُدرَّس في مرحلة دون غيرها ؛ فالفلسفة مثلا لا تُدرَّس في المرحلة الابتدائية ، وهناك مناهج يختارها التلميذ في حالة اختياره لتخصص معين كمنهج الرياضيات بالنسبة للقسم العلمي ، والمواد الاجتماعية بالنسبة للقسم الأدبي ، ويتحدد المستوى وفقًا لأسس مختلفة كأن يتحرك التلميذ بين محتوى المنهج من الأسهل إلى الأصعب ومن البسيط إلى المركب ، والمقصود بالبسيط والأسهل الخبرات التي يقتضي إدراكها عمليات عقلية ، فالجمع مثلا يقتضي تعلمه عمليات عقلية أقل من القسمة أو تحليل المعادلات .

وثَمَّة أساس آخر لتحديد المستوى هو أن يتحرك التلميذ من الكل إلى الجزء كأن يتعلم مثلا أن الأرض كروية قبل أن يتعلم أن القاهرة هي عاصمة مصر . وهناك الأساس التاريخي الذي تجده شائعًا في تحديد مستوى منهج التاريخ والدراسات الأدبية والحضارية ، فيدرس التلميذ التاريخ القديم قبل الوسيط ، والوسيط قبل الحديث .

وهناك ـ أيضًا ـ الأساس المنطقي ، حيث يفترض واضع المنهج وجود نوع من العلاقات المنطقية بين أجزاء المحتوى ، كأن يتحرك التلميذ من المعلوم إلى المجهول ومن الملموس المحسوس إلى المجرد .

وبالإضافة إلى هذه الأسس ، فهناك عدة معايير يمكن مراعاتها عند تحديد مستوى المنهج ، وفي مقدمة هذه المعايير :

١- تكامل حلقات المستوى ، فما يدرسه التلميذ في الصف الثاني من منهج اللغة العربية متصل بما درسه في الصف الأول وما سيدرسه في الصف الثالث ، وكل هذه الحلقات تتأثر ببعضها وترتبط بمراحل نمو التلميذ ، وللأسف لا يوجد لدينا حتى الآن أساس تجريبي عن كيفية مناسبة مستوى المنهج لمستوى النمو .

٢- اتباع أساس تطوري ؛ بمعنى أن ما يتعلمه التلميذ في حلقة من حلقات المستوى يزيد من دافعيته للحلقة القادمة في المستوى ، وهذا المعيار يحقق فكرة التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة .

« إن المنهج الجيد يخلق في التلاميذ الرغبة لمزيد من التعلم وعدم الوقوف عند المستوى المقرر» .

٣- تحقيق الترابط العضوي بين حلقات المستوى المختلفة ، وفي هذه الحالة تُلغَي الحواجز المصطنعة بين فروع المنهج وما يُعرَف بالصفوف وتتحقق الوحدات والنظرة المتكاملة للمعرفة الإنسانية من خلال ذلك ، كما نجد تجديدات في تنظيم المستوى تتمثل في المنهج المفتوح والمنهج غير الملتزم بالصفوف .

٤- المعيار البؤري أو تحديد مستوى المنهج على أساس بؤرة المنهج أو على أساس الاهتمامات الرئيسة فيه ، وفي هذه الحالة يجب أن يُدرَّب المدرس على أن يدرك المهم والأهم والأكثر أهمية في المنهج ، ويساعد التلميذ في إدراك العموميات الرئيسة ، فكثير من التلاميذ يركزون على حفظ الحقائق واسترجاعها دون التمكن من إدراك المفاهيم والربط بينها واستنتاج العموميات الصحيحة منها .

ولنضرب مثلاً يوضح الفرق بين هذه المصطلحات الثلاثة الحقائق والمفاهيم والعموميات ، فإذا قلنا :

« يوجد في شبه جزيرة سيناء عدد من آبار البترول ومناجم الفوسفات والمنجنيز ، ويمكن أن تقوم بها صناعة تعدينية لأن الصناعات توجد حيث توجد المواد الخام» . فإن هذه العبارة مجموعة حقائق عن شبه جزيرة سيناء وثروتها المعدنية وبها مفاهيم كالصناعة والمواد الخام ، أما العموميات فهي اكتشاف العلاقة بين أكثر من مفهوم في عبارة « توجد الصناعة حيث توجد المواد الخام» والعمومية تمثل مستوى أعلى في التعلم من الحقائق والمفاهيم .

رابعا : تحليل المحتوى :

ارتبطت نشأة أسلوب تحليل المحتوى بالدراسات الإعلامية حيث اعتبره البعض في بدايات القرن العشرين ليس منهجًا قائمًا بذاته ؛ وإنما هو مجرد أداة أو أسلوب جديد ضمن أساليب وأدوات أخرى في إطار منهج متكامل يستخدم لجمع المعلومات وتحليلها وفقًا لأشكال وأنماط متنوعة ؛ مما يؤدي إلى استنباط المزيد من التحليلات والتفسيرات والاستدلالات ، هذا المنهج هو المنهج الوصفي .

وقد برزت أهمية تحليل المحتوى قبل وأثناء الحرب العالمية الثانية ، حيث استُخدِم على نطاق واسع في تحليل المواد الصحفية المنشورة بالجرائد والمجلات والمواد الإذاعية والتليفزيونية والفيلمية ، فضلاً عن تحليل الخطب والرسائل والمحادثات والصور للوصول إلى المعرفة الكامنة وراء هذا الإنتاج الإعلامي ، وكشف الأساليب الدعائية ، واكتشاف الميول والاتجاهات السياسية والعقائدية من خلال التعبيرات المكتوبة أو المنطوقة .

وهكذا سجل النصف الأول من القرن العشرين جهود الباحثين الإعلاميين كرواد في اكتشاف أسلوب تحليل المحتوى ، وتطويره ، وصقله ، وتطويعه للاستخدامات الإعلامية ، وإفادة العلوم الأخرى بإتاحة أسلوب منهجي جديد متطور يضاف إلى مجموعة الأساليب المنهجية البحثية المتنوعة ، ويثريها .

غير أن أسلوب تحليل المحتوى قد نما وتطور في العصر الحديث نتيجة للزيادة السريعة في حجم المعرفة ، وأيضًا نتيجة لظهور معالجات جديدة للمواد المكتوبة بالطريقة الكمية ، مما دفع بعض الباحثين في بعض المجالات الأخرى كالمجالات الاجتماعية والأدبية والسياسية والاقتصادية إلى الإفادة منه ، ثم استُخدِم هذا الأسلوب حديثا في مجال التربية .

التعريفات المختلفة لتحليل المحتوى :

بُذِلَت محاولات عديدة لتحديد تعريف لتحليل المحتوى ، ومن أهم هذه التعريفات :

تعريف « برلسون » الذي يرى أن تحليل المحتوى أسلوب يستخدم لوصف المحتوى من حيث ظاهره وصفًا موضوعيًا ، وكميًا ، ومنظمًا .

كما يرى « جانيس » أن تحليل المحتوى هو الأسلوب الذي يستخدم في تصنيف وتبويب المادة المراد تحليلها إلى فئات وفقًا لقواعد محددة .

ويذهب « بيزلي » إلى : أن تحليل المضمون هو أحد أساليب الإفادة من المعلومات المتاحة عن طريق تحويلها إلى مادة قابلة للتلخيص والمقارنة باستخدام التطبيق الموضوعي والمنهجي المنظم لقواعد التصنيف .

ويؤكد « كلوز كريندورف » أن تحليل المضمون هو أحد الأساليب البحثية التي تستخدم في تحليل المواد بهدف التوصل إلى استدلالات واستنتاجات صحيحة ، وإعادة عرضها في قوالب جديدة .

وعلى هذا الأساس يمكن أن نضع تعريفًا شاملاً لتحليل المحتوى في ضوء استخداماته على النحو التالي :

(تحليل المحتوى هو أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن نستخدمها في مجالات بحثية متنوعة لوصف المحتوى من حيث الشكل والمضمون (أي التحليل الكمي والكيفي) .

ويعتمد التحليل الكمي على العد والقياس باستخدام الأرقام مما يؤدي إلى توفير كم من المعلومات يمكن التحكم فيه باستخدام الأساليب الرياضية والإحصائية ، والخروج باستنباطات كمية تساعد القائم بالتحليل في التوصل إلى النتائج ، أما التحليل الكيفي فيعتمد على انطباعات الباحث بعد قراءة المادة موضع التحليل ، ثم قيامه بالعمليات الاستنتاجية بناء على هذه الانطباعات .

ولا يُعدُّ التحليل الكمي هدفًا في حد ذاته وإنما هو وسيلة تستخدم لزيادة كفاءة التحليل ودقته وشموله وتعبيره تعبيرًا صحيحًا عن المضمون وابتعاده عن التخمينات والتقديرات الذاتية ؛ وعلى هذا الأساس فالتحليل الكمي مقدمة وأساس للتحليل الكيفي .

خصائص تحليل المحتوى :

يمكن أن نلخص أهم الخصائص التي يتميز بها أسلوب تحليل المحتوى ، وذلك على النحو التالي :

١- يسعى تحليل المحتوى عن طريق تصنيف البيانات وتبويبها إلى وصف محتوى المادة المراد تحليلها .

٢- يعتمد تحليل المحتوى على تكرارات ورود أو ظهور الجمل ، أو المصطلحات ، أو المعاني المتضمنة في قوائم التحليل في المادة المراد تحليلها بناء على ما يقوم به المحلل من تحديد موضوعي لفئات التحليل ووحداته .

٣- لا يقتصر تحليل المحتوى على الجوانب الموضوعية فقط ، وإنما يشمل الجوانب الشكلية أيضا .

٤- ترتبط عملية تحليل المحتوى من النواحي الفنية والمنهجية والإجرائية بالمادة المراد تحليلها .

٥- تحليل المحتوى أداة وأسلوب للتحليل إلى جانب أدوات وأساليب أخرى .

٦- يجب أن يتميز تحليل المحتوى بالموضوعية التي تقتضي ضرورة أن يتم بناء كل خطوة من خطوات التحليل على أساس قواعد وإجراءات واضحة ودقيقة .

٧- ينبغي أن يكون تحليل المحتوى منتظمًا ، ويتطلب ذلك توافر وصف متكامل للإجراءات التي يتم في ضوئها التحليل ، وتحديد الطرق التي ستتبع في الحصول على المادة العلمية ، وتوافر نظرة شاملة للمشكلة دون الاقتصار على الجوانب فرعية أو مداخل جزئية .

٨- لا يقتصر تحليل المحتوى على استقصاء الظواهر ورصد معدلات تكرارها ، وإنما يتعدى هذا الوصف الكمي إلى التحليل الكيفي الذي يبرز ما في الكتب من قيم ، وما يسود فيها من اتجاهات أو مواطن اهتمام .

٩- يجب أن تكون نتائج تحليل المحتوى مطابقة في حالة إعادة الدراسة التحليلية .

١٠- ينبغي أن تكون نتائج تحليل المحتوى قابلة للتعميم ، ويُقصَد بالعمومية ضرورة ارتباط نتائج تحليل المحتوى بالإطار النظري للدراسة .

١١- تدمج نتائج تحليل المحتوى مع بقية النتائج الأخرى لدراستها في إطار أهم وأشمل ، وتحليل مادتها تحليلاً متكاملاً في سياقها العام والظروف الموضوعية المحيطة بها .

إجراءات تحليل محتوى الكتب المدرسية :

أولا : تحديد الهدف من التحليل :

وهذا يقتضي من الباحث أو المعلم تحديد الغرض من التحليل في ضوء الأهداف التالية :

١- استكشاف أوجه القوة وأوجه الضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية ، وتقديم أساس لمراجعتها وتعديلها لتوضيح أي الموضوعات أكثر قيمة .

٢- تزويد المؤرخين والجغرافيين والعلماء والمفكرين بالفرصة للعمل تعاونيًا مع المعلمين ومديري المدارس وقادة العمل الحكومي والعام ؛ وذلك لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية .

٣- تقديم المساعدة للمؤلفين والمحررين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة ؛ وذلك بتزويدهم بالمبادئ والتوجيهات ، والتأكيد على ما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه .

٤- تقديم مواد مساعدة في إعداد المعلمين والإداريين في اختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية .

ثانيًا : تحديد وحدات التحليل وفئاته :

ومن بين الوحدات ما يلي :

أ- الكلمة . ب- الموضوع . ج- الشخصية .

أما فئات التحليل ؛ فيقصد بها نوع المفاهيم أو الحقائق أو القيم والمعلومات المطلوب البحث عنها ، فقد تكون الفئة القيم ، أو المعاني ، أو الاتجاهات . . . إلخ .

ثالثًا : التعريف الإجرائي لوحدة التحليل التي سوف تستخدم .

رابعًا : القيام بالتحليل في ضوء هذا التعريف الإجرائي .

خامسا : التأكد من ثبات التحليل من خلال قيام شخص آخر على نفس المستوى العلمي بإجراء التحليل مرة أخرى .

* * *