الباب الثالث

مكونات المنهج

مقدمة:

عني الباب السابق بمقومات المنهج المدرسي. وهذا الباب معني بمكونات هذا المنهج. والفرق بين مقومات المنهج ومكوناته أن المقومات هي الأسس التي ينبني عليها هذا المنهج والقواعد والأعمدة التي يرتكز عليها، أما المكونات فهي التي يتكون منها هذا المنهج ويتألف. ومثل المنهج المدرسي في ذلك مثل البناء الذي لا بد له من قواعد تتجاوز سطح الأرض وتنزل إلى أعماق بعيدة فيها، ولا بد له من هيكل عام يحدد أبعاده. وهذه القواعد والهياكل هي مقومات البناء. أما مكوناته فهي الحجرات وما تحتويها من أثاث وأدوات يتعامل معها من يقطن هذا البناء وينتفع بها بشكل مباشر.

وكذلك المنهج المدرسي لا يتعامل فيه المدرس ولا التلميذ مع مقوماته بشكل مباشر. وإنما يتعاملان مع مكوناته وإن كانت هذه المكونات تعتمد على المقومات. فالمدرس والتلميذ لا يتعاملان مباشرة مع فلسفة المجتمع وثقافته، ولا مع نظريات التعلم واتجاهات نمو التلميذ في مراحله المختلفة ولا مع غير ذلك مما أطلقنا عليه مقومات المنهج المدرسي. وإنما يتعامل المدرس والتلميذ مباشرة مع أهداف المنهج ومحتواه من حقائق ومعلومات وأنشطة وخبرات ومع الطريقة التي تنظم بها هذه الحقائق والمعلومات والأنشطة والخبرات ومع

طريقة التدريس التي تعرض بها هذه الخبرات والحقائق والمعلومات والأنشطة وهذه المقومات هي التي سيعرض لها هذا الباب والبابان اللذان يليانه وهي تشمل:

الأهداف التربوية للمنهج.

اختيار مادة المنهج ومحتواه.

تنظيم مادة المنهج بعد اختيارها.

طرق التدريس.

obeikandl.com

الفصل الأول

أهداف المنهج

obeikandl.com

obeikandl.com

مقـدمـة:

الأهداف التربوية هي المرشد الحقيقي والعملي لكل العاملين في حقل المناهج المدرسية، ابتداء من الذين يضعون هذه المناهج والذين يقيمون نتائجها وآثارها والذين يدرسونها ويؤلفون فيها الكتب المدرسية، وحتى التلاميذ الذين يدرسونها فالذين يضعون المناهج إنما يختارون محتوى هذه المناهج وينظمونها حتى تحقق الأهداف التربوية المرسومة، والذين يقيمون نتائجها وآثارها إنما يفعلون ذلك في ضوء هذه الأهداف ومدى تحققها في التلاميذ. والمدرسون ومؤلفو الكتب المدرسية يتحرون أن يعرضوا خبرات المنهج وأنشطته بشكل يحقق الأهداف المرجوة منها، والتلاميذ إنما يتعلمون لتتحقق فيهم أهداف المنهج لا لمجرد استيعاب محتواه ومادته ومن هنا جاءت أهمية الأهداف التربوية وضرورة أن تكون واضحة ومحددة حتى يفيد كل من هؤلاء منها في نشاطه الخاص به.

وبالإضافة إلى ذلك تمثل الأهداف النظريات التربوية التي تقوم عليها. فالنظرية التربوية الإسلامية لها أهدافها المتميزة عن غيرها. والنظرية السلوكية لها أهدافها. وهكذا بالنسبة لكل النظريات التربوية.

وسوف يعرض هذا الفصل لأنواع الأهداف التربوية ومستوياتها وما

يجب أن يراعى فيها من حيث الشمول والتنوع والوضوح والدقة حتى تتحقق الفائد المرجوة منها.

الأهـداف التربويـة

كثرة الأهداف وتعدد مستوياتها:

الأهداف التربوية هي ما تسعى التربية إلى تحقيقها في الطالب وفي المجتمع الذي يعيش فيه من تغيرات وأوضاع مرغوب فيها سواء أكانت إيجاداً من عدم أو تنمية لشيء موجود. والأهداف التربوية بهذا المعنى العام كثيرة ومتنوعة. وترجع كثرتها وتنوعها إلى المستوى الذي يمكن أن تتحقق عليه سواء في الفرد أو المجتمع. ولنتأمل لفهم ذلك الأهداف التربوية التالية التي وضعناها على مستويات خمسة:

المستوى الأول:

تمكين الإنسان من تحقيق رسالته في هذا الكون.

المستوى الثاني:

١ ـ تكوين المسلم الصالح الذي يرضى عنه ربه دنيا وأخرى.

٢ ـ تحقيق الحياة الفاضلة.

٣ ـ تحقيق الحياة السعيدة.

المستوى الثالث:

١ ـ تحقيق الحياة الديمقراطية.

٢ ـ تكوين المواطن القادر على تغيير حياته الشخصية وحياة مجتمعة إلى ما هو أفضل.

٣ ـ أن يصبح المواطن منتجاً، لا مجرد مستهلك لما ينتجه الآخرون.

المستوى الرابع:

١ ـ أن يلم الطالب بالتراث الأدبي والعلمي للجنس البشري بعامة ولأمته بخاصة.

٢ ـ أن يكتسب الطالب من المهارات والقدرات والاستعدادات ما يتمكن به من السيطرة على بيئته المادية والاجتماعية وتوجيهها.

٣ ـ أن تنمو شخصية الطالب إلى أقصى حد تسمح به استعداداته الوراثية، وظروفه الاجتماعية.

المستوى الخامس:

أن يتمكن من استعمال أساليب الإثبات والنفي حسب قواعد لغته القومية... الخ.

فإذا نظرنا إلى هذه الأهداف وجدنا منها ما هو قريب ومباشر يمكن تحقيقه بأيسر الجهد وفي أقصر الوقت كأن يتقن الطالب استعمال أسلوب معين من أساليب لغته، وكأن يعرف طقس بلاده أو حاصلاتها الزراعية في موسم معين، وكأن يعرف قانوناً علمياً معيناً والتجارب التي تثبته وتطبيقاته في الحياة العامة. ومنها ما هو بعيد جداً وغير مباشر، ولا يمكن تحقيقه إلا بعد سنوات من العمل وتضافر في الجهود المبذولة من أطراف متعددة، وذلك كالهدف الذي وضعناه في المستوى الأول هو «تمكين الإنسان من تحقيق رسالته في هذا الكون. وبين الأهداف القريبة المباشرة والأهداف البعيدة السامية مستويات كثيرة يصعب حصرها.

ومن الملاحظ كذلك على هذه المستويات الخمسة من الأهداف أن أهداف المستوى الخامس تؤدي إلى تحقيق أهداف المستوى الرابع، وأهداف المستوى الرابع تؤدي إلى أهداف المستوى الثالث... وهكذا حتى تنتهي إلى أعلى هدف وهو تمكين الإنسان من تحقيق رسالته في هذا

هذا الوجود.. فمتى أتقن الطالب قواعد لغته، وعرف القوانين العلمية (المستوى الخامس) فإنه يكون بذلك قد اكتسب من المهارات والقدرات والاستعدادات ما يمكنه من السيطرة على بيئته المادية والاجتماعية وتوجيهها (المستوى الرابع) وبذلك يمكنه أن يكون مواطناً منتجاً (المستوى الثالث) ويمكن أن يحقق لنفسه ولمجتمعه الحياة الفاضلة (المستوى الثاني) وأخيراً يستطيع بذلك أن يحقق رسالته في هذا الكون وهي عمارة هذا الكون وتسخيره لصالحه.

ومعنى هذا التدرج في مستويات الأهداف التربوية أن كل هدف منها أو كل أهداف مستوى تعتبر غاية لما قبلها، ووسيلة لما بعدها.. إلى أن نصل إلى الهدف النهائي الأخير الذي يعتبر غاية وليس وسيلة لغاية أخرى.

ولكثرة أهداف التربية وتنوع مستوياتها على النحو الذي شرحنا نلاحظ أن كل ضرب يتبنى هدفاً معيناً ويركز عليه. وذلك حسب نظرته وفلسفته واهتمامه. فبعض المربين يركز على الأهداف القريبة المباشرة، وبعضهم يركز على الأهداف البعيدة التي تتعلق بالمستقبل البعيد، وبعضهم يتوسط. وينبغي ألا ننزعج من هذه الظاهرة التربوية وهي تعدد الأهداف التي يتبناها المربون، واختلافها من مرب لآخر، ومن كتاب لآخر، بل من فصل معين في نفس الكتاب إلى فصل آخر. كما ينبغي ألا نظن أن المربين لا يستطيعون أن يتفقوا على هدف واحد للتربية. لأن للتربية أهدافاً كثيرة متعددة المستويات، وكل مرب ينظر إلى هدف معين وفي مستوى معين. بل إن بعض المربين يفضل أن تشتمل الأهداف على ما هو قريب وعلى ما هو بعيد، خاصة وأن الأهداف البعيدة توجه الأهداف القريبة وترشدها.

تعدد المصطلحات:

وبالإضافة إلى تعدد الأهداف على النحو الذي ذكرنا، هناك الكثير من الألفاظ والمصطلحات التي يمكن إطلاقها على تلك الأهداف. فهناك في اللغة العربية: غايات التربية، مرامي التربية، مهام التربية، أغراض التربية، وظائف التربية، أهداف التربية. أي أن هناك ستة مصطلحات ـ على الأقل ـ يمكن إطلاقها على نفس الشيء. وفي اللغة الإنجليزية توجد كذلك الألفاظ التالية:

Aims of Education
Goals of Education
Ends of Education
Purposes of Education
Functions of Education
Objectives of Education

ولا يقتصر الأمر على تعدد الأهداف وتعدد الألفاظ، بل إننا لا ندري أي لفظ يطلق على أي مستوى من الأهداف فنجد بعض المربين أو بعض مؤلفي كتب التربية يطلقون لفظ «هدف التربية» على بعض الأهداف من المستوى الأول ومن المستوى الثاني... وبعضهم يستعمل مرة لفظ «هدف» ثم بعد قليل يستعمل لفظ «غرض» على نفس الشيء... وكأن هذه الألفاظ الستة في اللغة العربية مترادفة تدل على نفس الشيء... بينما لا يوجد في الحقيقة شيء واحد، وإنما عدة أشياء. وهذا أمر يزعج الكثيرين ممن يقرأون في التربية أو يدرسونها.

ونود بهذا الصدد أن يصل المربون العرب إلى ما يقضي على هذه الفوضى أو ذلك الاضطراب في استعمال المصطلحات أو يخفف منهما على الأقل. وذلك من خلال ندواتهم التي يعقدونها، ومنظماتهم المختلفة ونقاباتهم وجمعياتهم.. الخ.

ونقترح بهذا الخصوص أن نتحدث عن مستويين اثنين على الأقل من الأهداف التربوية: مستوى بعيد غير مباشر، ومستوى قريب مباشر، أو يمكن الحديث على مستويات ثلاثة بأن نختار بعض الأهداف التي تقع وسطاً بين المستويين السابقين. ثم نخصص لكل مستوى بعض الألفاظ والمصطلحات، بحيث إذا أطلقت انصرفت للمستوى الذي نتفق عليه لا لغيره. فمثلًا يمكن أن نختار من الألفاظ الستة ما يناسب الأهداف البعيدة وغير المباشرة كلفظي: الغاية والمرمى وأن نختار منها لفظ هدف ووظيفة للأهداف القريبة المباشرة، ثم نختار لفظ غرض ومهمة ـ مثلًا ـ للأهداف المتوسطة بين المستويين المذكورين. وعلى ذلك إذا قيل الغاية من التربية كذا وكذا يكون المقصود ما يمكن تحقيقه على المدى البعيد وإذا قيل الهدف منها كذا وكذا يكون المقصود ما يتحقق بطريقة مباشرة وبشكل قريب وإذا قيل الغرض منها كذا وكذا يعرف أنه أمر لا هو بالقريب المباشر ولا هو بالبعيد غير المباشر، وإنما أمر متوسط.

الفرق بين غايات التربية وأهداف التعليم:

يمكن من المناقشة السابقة أن نلحظ الفروق التالية بين غايات التربية وأهداف التعليم:

١ ـ إن أهداف التعليم واضحة ومحددة بالنسبة للمعلم على الأقل وهو ما يهمنا هنا ونظراً لوضوحها وتحديدها يمكن وضع المناهج لها، وتحديد طرق تحقيقها. فيمكن وضع منهج لتحقيق هدف تعليمي مثل تمكين الطالب من القوانين العلمية في حقل دراسة علمية معينة، أو الإلمام بأوضاع بلد معين من النواحي الجغرافية، أو تنمية قدرات الطالب في مجال استعمال لغته القومية.. الخ بينما يكون من الصعب رسم منهج محدد لتحقيق غاية تربوية مثل: تحقيق الحياة الفاضلة، أو تمكين

الإنسان من أن يحقق رسالته في هذا الوجود.

٢ ـ تمثل الأهداف التعليمية دافعاً قوياً للمعلم، وذلك لأنها واضحة ومحددة، بينما لا تحفزه الغايات التربوية كثيراً على العمل لأنها على درجة أقل من الوضوح والتحديد بالنسبة له.

٣ ـ تسهل الأهداف التعليمية عملية تقييم المعلم لطلابه. فمن السهل عليه أن يعرف بالوسائل المناسبة ما إذا كان طلابه قد اكتسبوا المهارات والقدرات المطلوبة، وإلى أي حد اكتسبوها، بينما يصعب معرفة مدى تحقق الحياة الفاضلة.

٤ ـ تحقيق الأهداف التعليمية من مسئوليات المدرسة والمعلمين، ودورهم فيها واضح ومحدد. بينما تحقيق الحياة الديمقراطية أو الحياة السعيدة ليس مسؤولية المدرسة وحدها، بل تشاركها فيه مؤسسات اجتماعية كثيرة، كما يتوقف تحقيق هذه الغاية على عدة عوامل ليس للمدرسة عليها سلطان أو سيطرة.

٥ ـ ومع ذلك، فكل من الغايات التربوية والأهداف التعليمية له أهميته في توجيه العمل التربوي عامة والمنهج المدرسي بصفة خاصة.

ونتيجة لهذه الفروق التي تعتبر في صالح الأهداف التعليمية في الغالب، فإنها حظيت باهتمام المربين في السنوات الأخيرة. بينما قل الاهتمام بالحديث عن الغايات التربوية. وتجلت عناية المربين بالأهداف التعليمية بتقسيمها إلى أنواع وبظهور قوائم كثيرة لها، وبإجراء الدراسات المستفيضة عليها.

وليس معنى ذلك أن الغايات التربوية غير مهمة، أو لا قيمة لها. فمما لا جدال فيه أن معرفة هذه الغايات يساعد في تحديد محتوى المنهج المدرسي، بل وفي تعيين الأهداف التعليمية ذاتها، فإذا كانت الغاية من

التربية تكوين المسلم الذي يرضى عنه ربه في الدنيا والآخرة فإن تحديد الأهداف التعليمية والمنهج وطرائق التدريس سيتم في إطار تحقيق تلك الغاية. أو بعبارة أخرى، سوف لا يكون هناك في ظل هذه الغاية أي هدف تعليمي يتعارض معها، ولا أية مادة تعليمية ولا موقف تعليمي يتناقض معها.

كما أن الغاية التربوية تعبير عن نظرة بعيدة للعمل التربوي وما ينبغي أن يحقق، ودلالة على نظرة مستقبلية ممتدة، لا على نظرة موضعية محلية ضيقة، كما هي الحال بالنسبة للأهداف التعليمية في الغالب وعلى ذلك، ينبغي وجود النوعين في كل نظام تربوي: الغايات التربوية، والأهداف التعليمية. فلكل قيمته وأهميته.

ولذلك وضع الإسلام لتربية المسلم غايات بعيدة وأهدافاً قريبة مباشرة. فمن الأولى بناء المسلم الصالح وإعداد المسلم للحياة الأخروية. ومن الثانية أن يؤدي المسلم شعائر دينه من صلاة وصوم.. وأن يبر والديه، وأن يحسن إلى جيرانه، وهكذا. والسر في هذا أن يظل أمام المسلم دائماً هدف يعمل من أجله، وألا تكون حياته فارغة لا غاية منها.

تقسيمات الأهداف التعليمية:

أشرنا من قبل إلى أن الأهداف التعليمية قد لقيت في السنوات الأخيرة من العناية والاهتمام حظاً أكبر مما لقيته الغايات التربوية، وأن من مظاهر ذلك ظهور تقسيمات عدة لتلك الأهداف. ومن أشهر تلك التقسيمان ما قام به «بلوم Bloom» وزملاؤه بجامعة شيكاجو من تقسيم للأهداف التعليمية إلى أهداف معرفية Cognitive objectives وأهداف وجدانية Affective objectives[1].

---

(١) Benjamin s. Bloom «**Taxonomy of Educational objectives**» New York David Mckay, 1956.

أما الأهداف النفسية الحركية Psychomotor objectives فقد عني بدراستها «سمبسون» Simpson بعد ذلك ويقصد بالأهداف المعرفية تلك التي تعنى بما يقوم به العقل، والأهداف الوجدانية ما يتصل بالمشاعر والعواطف والقيم والاتجاهات والميول وبالأهداف النفسية الحركية ما يتصل بالمهارات الجسمية والعضلية والتي لها صلة بالنواحي النفسية.

وفي الجدول التالي بيان إجمالي بهذه الأنواع الثلاثة:

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف النفسية والحركية
١ ـ المعرفة	١ ـ الاستقبال	١ ـ الافعال المنعكسة
٢ ـ الفهم	٢ ـ الانتباه	٢ ـ الأفعال الأساسية والهامة
٣ ـ التطبيق	٣ ـ الاستجابة	٣ ـ القدرات الحسية
٤ ـ التحليل	٤ ـ التقويم	٤ ـ القدرات الجسمية
٥ ـ التركيب	٥ ـ تنمية (تكوين) القيم	٥ ـ الحركات المهارية
٦ ـ النقد أو التقويم	٦ ـ تنظيم القيم	٦ ـ الحركات التعبيرية

وفيما يلي حديث مفصل عن كل نوع، وبعض المقارنات بينها.

الأهداف المعرفية:

يوضح الجدول السابق أن الأهداف المعرفية ستة، تبدأ بأبسطها وهو المعرفة، وتنتهي بأعمقها وهو التقييم أو النقد، وبينهما الفهم ثم التطبيق، ثم التحليل ثم التركيب. وبيان ذلك أن العقل البشري إذا ما ووجه بموقف معرفي أو بمادة معرفية فإنه يحاول في البداية أن يحيط علماً بها، وأن يلم بالحقائق المتضمنة في ذلك الموقف أو تلك المادة. ثم يحاول فهم هذه الحقائق واستيعابها وإدراك ما بينها من ارتباطات وعلاقات، ثم يأخذ في تطبيق ما يمكن تطبيقه من ذلك وبالطريقة المناسبة، ثم يحلل الموقف المعرفي، أو المادة المعرفية إلى العناصر المكونة لهما، ثم يركب من هذه

العناصر كلا جديداً، أو يضعها في نظام جديد، وأخيراً يقيم الموقف أو المادة المعرفية ويمنحها حكماً، فيقول أنها جيدة مثلًا أو غير جيدة.. الخ.

ومن أهم الملاحظات التي ينبغي إبداؤها بالنسبة لهذه العمليات أو الأهداف المعرفية ما يلي:

١ ـ أن هذه الأهداف متدرجة من البساطة والسهولة إلى الصعوبة والعمق. فأبسطها المعرفة، وأصعبها وأعقدها التقييم، وكلما انتقل العقل من الهدف الأول إلى الذي يليه ثم الذي يليه تعمق أكثر فأكثر وهكذا.

٢ ـ أن ترتيبها بالشكل الذي عرضت به لا يعني بالضرورة أن العقل يمضي فيها بنفس الترتيب أو يتنقل بينها بنفس النظام. أنها أحياناً تكون متداخلة ومن الجائز أن يقوم العقل بشيء من التقييم وهو يستوعبها أو وهو يطبقها أو يحللها ويركبها. ومن الجائز أنه وهو يحللها ويركبها يزيد فهما واستيعاباً لها.. وهكذا أن العقل لا يقوم بخطوات ميكانيكية مستقلة، ولا ينتقل إلى واحدة منها إلا إذا فرغ من سابقتها. إنما ينشط العقل بالنسبة لها بطريقة دينامية. وإنما عرضت بهذا الترتيب لتسهيل دراستها وتحليلها فقط.

٣ ـ هناك عمليات عقلية أخرى لم تندرج في هذه القائمة بطريقة مستقلة ومباشرة، مع أنها تعتبر من الأهداف المعرفية التي ينبغي أن يسعى المدرس إلى تحقيقها لدى طلابه. ومثال ذلك عمليات المقارنة والابتكار وحل المشكلات. قد يرى البعض أن هذه العمليات الثلاث متضمنة في العمليات الست المذكورة. ولكنها من الأهمية بحيث تستحق أن ينص عليها بطريقة مستقلة وواضحة ففي عملية المقارنة يقوم العقل بتمييز العناصر التي تشترك فيها المادة المعرفية المدروسة

مع مادة معرفية أخرى، أو العناصر التي تختلف فيها عنها. وفي عملية الابتكار يستنتج العقل فكرة مجهولة من الأفكار المعروضة والمعروفة. صحيح أن عمليات التحليل والتركيب والتقييم تساعد على الابتكار. ولكنها لا توصل إليه بالضرورة ولدى كل الدارسين. وفي عملية حل المشكلات يواجه العقل موقفاً مشكلًا، أي موقفاً يثير سؤالًا، ولكنه لا يتضمن إجابته فيحاول العقل أن يفترض إجابات معينة لهذا السؤال، ثم يأخذ في التحقق من صحتها الواحدة بعد الأخرى. أو بعبارة تقليدية: يحس العقل بمشكلة ويفترض الفروض، ثم يجرب ـ ولو نظرياً ـ صحة هذه الفروض الواحد بعد الآخر ثم يتأكد من صحة واحد منها، فيعتبره السبب الحقيقي للمشكلة وبذلك يحل الإشكال.

وهذه العمليات العقلية الثلاث أهداف معرفية جيدة ينبغي أن يدرب المدرس طلابه عليها. فنحن بحاجة إلى مواطنين قادرين على المقارنة بين المواقف والموازنة بينها. قادرين على الابتكار والإبداع، قادرين على مواجهة المشكلات وحلها حلًا علمياً منظماً. والحل العلمي للمشكلات هو الذي يعتبر حلًا حقيقياً له، وليست الحلول العاطفية التي لا تقوم على منطق ولا على استيعاب للحقائق المتضمنة فيها.

٤ ـ إن مما يؤخذ على التعليم عندنا أنه لا يكاد يتجاوز الهدفين الأول والثاني وهما المعرفة والفهم على أحسن تقدير. فأكثر المدرسين يحاولون أن يوصلوا الحقائق المتضمنة في المادة المعرفية إلى طلابهم، ويحاولون التأكد بشتى الطرق أن طلابهم قد ألموا بها. وقليل منهم الذين يصلون بطلابهم إلى فهم هذه المادة العلمية واستيعابها حقاً. وأقل القليل هم الذين يحملون طلابهم على التطبيق،

ومن النادر جداً أن تجد بعض المدرسين الذين يحاولون أن يحلل طلابهم هذه المادة وأن يقيموها. وهذا النقد يعني أننا لا ينبغي أن نتوقف في تعليمنا للطلاب عند حدود الأهداف البسيطة السهلة. بل ينبغي أن نتجاوزها إلى ما بعدها من أهداف عميقة ومطلوبة حتى ننمي لدى الطلاب ما لديهم من الإمكانيات والاستعدادات لنصل إلى غايات التربية الحقيقية.

٥ ـ أن وضوح الأهداف المعرفية وتحديدها على النحو السابق من شأنه أن يعين المدرس على تحقيقها، إذ يستطيع أن يختار مادته العلمية على ضوئها، وأن يناقش طلابه لتحقيق واحد أو أكثر منها، وأن يضع امتحاناته ووسائل تقييمه لطلابه ليختبر واحداً أو أكثر منها.. وهكذا أن غياب مثل تلك الأهداف من ذهن المدرس أو عدم وضوحها فيه كفيل بألا يحقق شيئاً منها أو لا يحققها كلها على أحسن تقدير.

ولم تغب هذه الأهداف المعرفية عن المربين المسلمين. فقد عبر عنها كثير منهم بطرق مختلفة وربما بطرق أفضل وأشمل. ومن ذلك ـ مثلًا ـ «عبد الله بن المبارك المتوفى عام ١٧٥ هـ الذي قال (أول العلم النية، ثم الاستماع، ثم الفهم، ثم الحفظ، ثم العمل ثم النشر)».

وجمع «ابن زروق» هذه الأهداف ووضحها فيما يلي: لكل شيء وجه، فطالب العلم في بدايته شرطه الاستماع والقبول، ثم التصور والفهم، ثم التعليل والاستدلال، ثم العمل والنشر. فعالم بغير تحصيل ضحكه، ومحصل دون تصوير لا عبرة به، وصورة لا يحصنها الفهم لا يفيدها غيره، وعلم عرّي عن الحجة لا ينشرح به الصدر، وما لم ينتج فهو عقيم.

والمذاكرة حياته لكن بشرط الإنصاف والتواضع وهو قبول الحق لحسن الخلق، ومتى كثر العدد انتفيا. فاقتصر ولا تنتصر، واطلب ولا تقصر، وبالله التوفيق[1].

وقد جمعت هذه الأهداف ما تحدث عنه «بلوم» وزادت عليها هدف العمل بالعلم ثم نشره بين الناس للاستفادة به. بل إن أهداف المسلمين جمعت بين الأهداف المعرفية والوجدانية والسلوكية. ومن أهمها هدف الخلق الحسن وقبول الحق والنصح بطلب العلم وعدم التقصير فيه وطلب التوفيق من الله. ولاحظ أن المربين المسلمين يستحضرون الله في كل عمل ويطلبون هدايته ويبغون مرضاته. وإن كانوا يركزون كثيراً في أهدافهم التعليمية على الحفظ، مع عدم إهمالهم للفهم والتعليل والاستدلال.

الأهداف الوجدانية:

والمقصود بها المشاعر والأحاسيس والانفعالات والاتجاهات والميول والقيم وما إلى ذلك. وقد قسمت ـ بدورها ـ إلى ستة أهداف فرعية متدرجة على النحو التالي:

١ ـ الاستقبال.

٢ ـ الانتباه.

٣ ـ الاستجابة.

٤ ـ التقويم.

٥ ـ تكوين القيم.

٦ ـ تنظيم القيم.

---

(١) ابن زروق، **قواعد التصوف**، تحقيق محمد زهدي النجار، القاهرة، مكتبة الكليات الأزهرية ١٣٨٨ هـ ــ ١٩٦٨ م ص ٢٨. نقلاً عن: ماجد عرسان الكيلاني في **«تطور مفهوم النظرية التربوية»** جمعية عمال المطابع التعاونية ــ عمان، ١٩٧٨ ص ٩٤ ــ ٩٥.

ولفهم هذه العمليات الوجدانية يمكن أن نتصور إنساناً يشاهد منظراً طبيعياً كغروب الشمس، أو يقرأ قصيدة عاطفية، أو يسمع قطعة موسيقية.. فإن أول ما يحدث أنه يستقبل آثاراً معينة عن طريق عينية من المناظر الطبيعية أو من القصيدة التي يقرؤها، أو عن طريق أذنيه إذا كان يسمع موسيقى، أي أن الآثار التي يتلقاها آثار ضوئية أو صوتية. ثم ينتبه لتلك الآثار أو لبعضها، كأن يجذب انتباهه ألوان معينة في المنظر الطبيعي أو صور معينة في القصيدة أو أصوات معينة في الموسيقى.. ثم يستجيب لما يستقبله ولما ينتبه إليه. وتكون الاستجابة في شكل ارتياح لما يرى أو لما يسمع، أو رضى أو عدم ارتياح أو عدم رضى. والأفراد يختلفون في نوع استجاباتهم لمثل هذه المواقف العاطفية وفي مداها وفي طرق التعبير عنها.

وبعد ذلك يقيم المرء الموقف الذي يعيش فيه، أي يحكم عليه بالجودة أو غيرها. فقد يحكم على المنظر الطبيعي أنه رائع وخلاب، وعلى القصيدة بأنها رفيعة أو هابطة. وعلى الموسيقى بأنها سامية أو ساقطة.. الخ. وبعد ذلك يكون في نفسه قيمة أو قيماً نتيجة لمروره في عدة مواقف من هذا النوع. أي أنه بعد أن يشاهد مناظر كثيرة قد يحب مثل هذه المناظر، وتصبح لها قيمة عنده، وقد تكون القيمة التي كونها هي الكراهية والنفور. وقد يكون اتجاهاً طيباً نحو الموسيقى أو اتجاهاً غير طيب. وهكذا. وبعد أن تتكون لديه عدة قيم يبدأ في تنظيمها والتأليف بينها في قيمة أعلى تنسق هذه القيم وتوحد بينها. وقد تكون هذه القيمة النهائية هي حب الفنون عامة سواء أكانت فنوناً أدبية أم غير أدبية.

ويلاحظ على هذه العمليات أو الأهداف الوجدانية ما لوحظ على الأهداف المعرفية مثل:

١ ـ أنها متدرجة من العمليات البسيطة إلى العمليات المعقدة. فأبسطها

أولها وهي الاستقبال، وأعقدها تنظيم القيم، وما بينها يتوسط في التعقيد.

٢ ـ إن المرء لا يعيش هذه العمليات الوجدانية بنفس النظام أو الترتيب السابق. وإنما يعيشها بطريقة دينامية لا بشكل آلي، كلما فرغ من واحدة بدأ في التي تليها وهكذا. فقد يقيم الإنسان الموقف الوجداني ثم يستجيب له. وقد يبني بعض القيم وهو يستجيب دون أن يمر بالتقويم... وهكذا. وذلك لأن الإنسان ينشط بطريقة دينامية لا آلية.

٣ ـ إنها رغم كونها عمليات وجدانية تمثل أهدافاً ينبغي أن نبلغها بالتدريس والتربية في نفوس الطلاب. أي ينبغي أن نساعد الطلاب على أن يستقبلوا الآثار الصادرة من المصادر الوجدانية المختلفة وأن يميزوا بين تلك الآثار وأن يتعودوا الانتباه لها وخاصة ما يستحق منها ذلك، ثم نشجعهم على القيام بالاستجابات المناسبة، وعلى أن يصدروا حكماً، وأن نشجعهم على أن ينموا في أنفسهم قيماً مرغوباً فيها واتجاهات وميولًا مرغوباً فيها تجاه هذه المواقف الوجدانية، وأخيراً علينا من خلال التعليم أن نساعدهم في أن ينظموا القيم التي بنوها في أنفسهم في قيمة عليا، لا أن تظل هذه القيم متناثرة، وربما متنافرة متصارعة.

٤ ـ أن هذه العمليات أو الأهداف الوجدانية تقابل العمليات أو الأهداف المعرفية تقريباً. فالاستقبال يقابل المعرفة، والانتباه يقابل الفهم.

الأهداف النفسحركية:

والأهداف النفسية الحركية ستة كذلك، وهي كما يلي:

١ ـ الأفعال المنعكسة (اللاإرادية).

٢ ـ الأفعال الأساسية الهامة (الحركية وغير الحركية).

٣ ـ القدرات الحسية.

٤ ـ القدرات الجسمية.

٥ ـ الحركات المهارية.

٦ ـ الحركات التعبيرية[١].

والمقصود بالأفعال المنعكسة تلك الأفعال التي يقوم بها الجسم بطريقة آلية وبدون إرادة ولا وعي من صاحبها. وذلك كإغماض العينين عندما يتجه إليهما شيء. فهذه الحركة لا إرادية يقوم بها الجسم من تلقاء نفسه دون شعور ولا ترتيب من الإنسان وقد اقتضت حكمة الله جل وعلا أن يزود الجسم بهذه القدرة حماية ووقاية له مما يؤذيه بأسرع ما يمكن. إذ لو توقفت هذه الأفعال المنعكسة على إرادة الإنسان لوقع الضرر بالجسم. ومن أمثلتها كذلك إفراز الغدد الجسمية لعصاراتها.

أما الأفعال الأساسية فيدخل تحتها تحريك اليدين والرجلين والرأس والجذع وما إلى ذلك. وتمثل هذه خطوة أخرى متقدمة على طريق التطور الحركي لدى الإنسان بعد الأفعال المنعكسة.

وتشمل القدرات الحسية التمييز البصري والسمعي واللمسي.. كما تشمل التناسق بين هذه القدرات جميعاً. والمعروف أن الوليد البشري لا يبصر عند الولادة وإن كانت له عينان سليمتان، وهو لا يسمع ولا يحس بملمس الأشياء التي تتصل به. وإنما تنمو لديه هذه القدرات الحسية فيما بعد بالتدريج.

وتشمل القدرات الجسمية القدرة على التحمل واكتساب القوة والمرونة والرشاقة وما إلى ذلك من قدرات جسمية.

---

(١) Harrow. **A. Taxonomy of psyhomotor Domain**, New York: David Mckay Co. Inc. 1972 PP.10-77.

كما تشمل الحركات المهارية الجسمية التي يكتسبها الإنسان كمهارة السباحة أو الكتابة على الآلة الكاتبة أو العزف على آلة موسيقية.

وأخيراً يقصد بالحركات التعبيرية قدرة بعض الناس على التعبير بحركات أجسامهم عن أفكار ومشاعر معينة، ويمكن التمثيل لها ببعض الرقصات الشعبية أو رقصات أصحاب الحرف التي تعبر عن أعمالهم وعما يمارسون في أدائها من حركات كالصيادين والفلاحين وعمال المناجم.. وهكذا.

ويمكن تسجيل الملاحظات التالية على هذا النوع من الأهداف أو العمليات النفسية الحركية:

أولاً: إن هذه العمليات النفسية الحركية تمثل في الحقيقة وكما أشرنا من قبل إلى تطور الجسم ونموه. فبعد أن يكون هذا الجسم عاجزاً أو شبه عاجز عن القيام بأية حركة إلا ما وهبه الله من حركات تلقائية (الأفعال المنعكسة) يكتسب قدرات حسية وجسمية وحركات أخرى. ولذلك قد يظن البعض أنها نوع من النمو والتطور وليست أهدافاً تسعى التربية إلى تحقيقها. وهذا الظن غير صحيح. لأن هذه القدرات لا تتحقق للجسم من تلقاء نفسها، بل لا بد له في اكتسابها من تدريب وتربية. فالقدرات الحسية في حاجة إلى تدريب على التمييز بين الألوان والأصوات والملموسات وكذلك القدرات الجسمية والحركات المهارية والتعبيرية. صحيح أنها تتوقف إلى درجة كبيرة على النضج وعلى الاستعداد الجسمي الموروث، ولكنها تتوقف وإلى درجة كبيرة أيضاً على التدريب والتربية حتى يتم لصاحبها اكتسابها والتمكن منها. لذلك صح أن تكون أهدافاً تربوية تسعى المدرسة من خلال أنشطتها الملائمة إلى تنميتها لدى الطالب.

ثانياً: أنه من الواضح أن هذه الأهداف النفسية الحركية متدرجة من البساطة إلى التعقيد والتركيب. ففي البداية يكون جسم الإنسان عاجزاً تقريباً عن القيام بأية حركة إرادية. ولهذا كان الطفل البشري أعجز كثيراً من أطفال الحيوان والطير التي تولد أو تفقس وهي قادرة على القيام بحركات كثيرة تتضمن لها على الأقل الحد الأدنى من البقاء والحياة. بل إن بعض أطفال الحيوانات والطيور تولد قادرة على الاستقلال بنفسها والاستغناء عن أمهاتها. أما طفل الإنسان فيولد عاجزاً تماماً. ولهذا كانت حاجة الطفل الإنساني إلى الأمومة ورعايتها أشد من حاجة طفل الحيوان والطير إلى أمومته. ولهذا أيضاً كانت فترة الطفولة الإنسانية أطول من فترة طفولة غيرها. وبعد هذا العجز التام يبدأ جسم الطفل في اكتساب القدرات البسيطة، ثم الأقل بساطة ثم المعقدة فالأكثر تعقيداً وهكذا حتى يصبح أمهر من أي حيوان آخر، بعد أن كان أعجز عند الولادة من أي حيوان آخر.

ثالثاً: وما سبق يعني أن المدرسة ينبغي أن تجعل من أهدافها إكساب التلميذ هذه القدرات والمهارات الجسمية والعضلية، وأن تخصص لذلك الأنشطة الملائمة لا في دروس التربية البدنية فحسب، وإنما في كل الدروس والأنشطة التي تنظمها المدرسة.

رابعاً: أنه ينبغي أن لا نقنع في هذا الصدد بتحقيق الأهداف الأولى البسيطة من تلك الأهداف النفسية الحركية. وإنما ينبغي أن نتعمق في تحقيق تلك الأهداف الواحد بعد الآخر حتى نصل بالطالب إلى أن يكتسب ما يلائم جسمه وما يكون لديه استعداد له من حركات ومهارات جسمية وحركية وعضلية.

خامساً: إنه ينبغي أن ندرك العلاقة الوثيقة بين النمو الحركي من ناحية،

وبين العلاقة التي تشير إليها تسمية هذا النوع الذي نحن بصدده بالنفسية الحركية.

فقدرة الطفل على المشي ـ مثلًا ـ (وهو نمو حركي) يزيد من ثقته بنفسه ويشعره بالسرور (نمو وجداني) كما يجعله قادراً على فحص الأشياء التي كانت بعيدة عنه والتي أصبحت الآن في متناول يده. وهذا الفحص يزيد من معرفته بها ومن فهمه للبيئة المادية والاجتماعية المحيطة به (نمو معرفي). ونستطيع أن ندلل على هذه العلاقة بأمثلة كثيرة مثل القدرة على التمييز الحسي (البصري والسمعي واللمسي..)، ولكننا نكتفي بهذه الإشارة إليها، مؤكدين أن ذلك يدل مرة أخرى على أن الإنسان ينشط ككل وفي وحدة وتناسق وتكامل، وليس على شكل أجزاء أو وحدات منفصلة مستقلة وليس عزل هذه النواحي بالشكل الذي عرضناه إلا لفهمها وتحليلها ودراستها.

الأهـــداف السلوكيـــة

هناك من المربين من ينادي بضرورة أن تكون أهداف التربية سلوكية، أو أن تصاغ في عبارات سلوكية. وسنعرف فيما بعد ما الذي يجعل ذلك ضرورة في نظرهم. ولنحاول الآن معرفة المقصود بالأهداف السلوكية. المقصود بالأهداف السلوكية ـ كما يدل الاسم ـ الأهداف العملية المحددة الواضحة التي تنشد تغييراً في عمل الإنسان وتصرفاته وما إلى ذلك من جوانب محسوسة ملموسة في حياته[1]. وربما يعيننا على فهم الأهداف السلوكية للتربية أن ننظر إليها في الأمثلة التالية وأن نقارن بينها وبين الأهداف غير السلوكية.

---

(١) Gronlund. N., **Stating Behavioral Objectives, for Classroon Instruction**. New York Macmillan publishing Co., Inc, 1970 PP.112-117.

أولاً: في مجال تعليم اللغة:

أهداف سلوكية	أهداف غير سلوكية
١ ـ أن يجيد الطالب نطق الحروف من مخارجها الصحيحة ٢ ـ أن يستطيع كتابة عشر كلمات بدون أخطاء إملائية ٣ ـ أن يذكر معاني الكلمات الصعبة في القطعة المدروسة	١ ـ أن يتذوق معنى ما يقرأ ٢ ـ أن يدرك ما يرمي إليه الكاتب

ثانياً: في مجال تعليم الرياضيات:

أهداف سلوكية	أهداف غير سلوكية
١ ـ أن يحفظ جدول الضرب حفظاً جيداً ٢ ـ أن يعد من واحد إلى مائة بدون أخطاء ٣ ـ أن يرتب الأرقام في عمليتي الجمع والطرح بحسب مراتبها أو خاناتها	١ ـ أن يتذوق التعبير بالأرقام. ٢ ـ أن يستطيع حل بعض المسائل الرياضية بأكثر من طريقة. ٣ ـ أن يفهم القوانين الرياضية وطرق إثباتها.

ثالثاً: في مجال تعليم العلوم:

أهداف سلوكية	أهداف غير سلوكية
١ ـ أن يستعمل الأدوات والأجهزة العلمية بمهارة ٢ ـ أن يكون قادراً على قراءة ما تشير إليه بعض الأجهزة العلمية ٣ ـ أن يسير في خطوات التجربة خطوة خطوة	١ ـ أن يستطيع التعرف على تطبيقات أخرى للقوانين التي درسها ٢ ـ أن يستطيع إثبات بعض القوانين العلمية بتجارب أخرى ٣ ـ أن يقيم التجارب العلمية من دقتها وأحكامها.

ومن مقارنة الأهداف السلوكية بغير السلوكية في المجالات الثلاثة السابقة نستطيع أن ندرك الفروق التالية بينها:

١ ـ الأهداف السلوكية تنشد تغييراً في سلوك الطالب وتصرفاته وأعماله وحركاته. كأن ينطق الحروف نطقاً جيداً، وأن يكتب كتابة صحيحة من حيث رسم الكلمات والحروف، وأن يعد عداً صحيحاً من رقم معين إلى آخر. وأن يرتب الأرقام ترتيباً خاصاً، وأن يتناول الأدوات والأجهزة العلمية بمهارة... هذه وأمثالها تغييرات عملية تتم في سلوك الطالب أما الأهداف غير السلوكية فتتناول فهم الطالب وتذوقه وتقييمه للأمور أو الظواهر، كما تتناول قدراته الفكرية المعنوية كالقدرة على الاستدلال والإثبات وما إلى ذلك من أمور معنوية غير محسوسة.

٢ ـ الأهداف السلوكية محسوسة وملموسة. ويمكن للمدرس وللطالب نفسه أن يشاهدا التغييرات التي تمت. فجودة نطق الحروف شيء يمكن إدراكه والإحساس به وكذلك الكتابة الصحيحة، وحفظ جدول الضرب وتناول الأجهزة العلمية.. أما في الأهداف غير السلوكية فلا يمكن الإحساس بها إحساساً عملياً، لأن التذوق والتقدير وأمثالهما أمور معنوية داخل أصحابها، ويصعب على الخارجي أن يدركها بسهولة.

٣ ـ الأهداف السلوكية واضحة ومحددة، ويمكن للمدرس بالتالي أن يعرف ما هو مطلوب منه أن يحقق بالنسبة لها. إنه يعرف أن المطلوب منه أن يجيد طالبه النطق بالكلمات والحروف، وأن يحفظ جدول الضرب، وأن يعد من واحد إلى ألف مثلًا.. وهذه جميعاً أهداف محددة وواضحة بالنسبة له ويمكنه أن يعرف ما إذا كان قد حققها في الطالب وإلى أي مدى أو لم يحققها أصلًا. أما في حالة

الأهداف غير السلوكية فالأمر في كل ذلك على العكس فتذوق الطالب لما يقرأ هدف غير واضح وغير محدد، ولا يعرف المدرس بالضبط ما الذي يمكنه أن يفعل بالنسبة له، ولا يمكنه أن يعرف مدى تحقيق هذا الهدف في الطالب... وهكذا بالنسبة لجميع الأهداف غير السلوكية.

٤ ـ يمكن للمدرس أن يقيم طلابه بسهولة بالنسبة للأهداف السلوكية، بينما يصعب عليه ذلك كثيراً بالنسبة للأهداف غير السلوكية. فمن السهل أن يضع المدرس امتحاناً في الهجاء والنطق وعد الأرقام وحفظ جدول الضرب، واستعمال الأجهزة العلمية وتتبع خطوات التجربة العلمية. لأنها ـ كما قلنا ـ تغييرات محددة واضحة محسوسة وملموسة. ومن الصعب اختبار الطالب في التذوق وفهم ما وراء السطور وتقييم النتائج و... الخ.

ويبدو أن المربين قد وجدوا في الأهداف السلوكية مزايا تسهل على المدرسين وعلى واضعي المناهج التعامل معها فنادوا بضرورة صياغة الأهداف التربوية صياغة سلوكية، ولعل أول من استعملها استعمالاً واسعاً المربي الأمريكي «رالف تايلور» عندما صمم برنامجاً منظماً وضع له أهدافاً سلوكية. ومما ساعد على الأخذ بهذه الأهداف اختراع آلات التعليم وانتشار التعليم المبرمج الذي اقترحه أولاً «بريسي» ونشره «سكينز».

حجة المنادين بالأهداف السلوكية:

تقوم حجة الذين ينادون بضرورة أن تصاغ أهداف التربية صياغة سلوكية على النحو الذي مثلنا له على الاعتبارات التالية:

أولاً: أن الغاية النهائية من التربية هي تغيير سلوك الإنسان تغييراً مرغوباً فيه. وما دام الأمر كذلك فإنه ينبغي تحديد أنواع التغيير التي يتوقع

إحداثها في سلوك الطالب من خلال البرامج التعليمية. أو بعبارة أخرى، ينبغي أن تصاغ أهداف التعليم في شكل تغييرات نتوقع حدوثها في سلوك هذا الطالب.

ثانياً: تعتبر الأهداف السلوكية ذات معنى بالنسبة لكل من الطالب والمدرس كما أن المدرس أكثر فهماً لها من الأهداف غير السلوكية. فتغيير سلوك الطالب وتصرفاته العملية بالنسبة لبعض المواقف التعليمية والمشكلات التي تصادفه أمر مفهوم للمدرس أكثر من إكساب الطالب قيماً واتجاهات وقدرات معنوية، كما هي الحال في الأهداف غير السلوكية.

ثالثاً: وكون الأهداف السلوكية مفهومة لدى كل من المدرس والطالب راجع إلى أنها محددة وواضحة وموجودة بصورة عملية ظاهرة.

رابعاً: وحتى إذا كانت الغاية من التربية تغيير قيم الطالب واتجاهاته وميوله، فإن هذه القيم والاتجاهات والميول لا يمكن الاستدلال عليها إلا بتصرفات مسلكية ظاهرية. لأن القيم والتذوقات والأفهام والميول والاتجاهات أمور معنوية تنمو داخل الشخص نفسه، ولا يطلع عليها أحد إلا إذا عبر عنها صاحبها بتعبيرات مسلكية محسوسة ملموسة بطريقة ما. فكأن المهم هو التعبير العملي عن القيم والذي يدل على أنها تكونت بالفعل وأنها أصبحت توجه مسلكه وتصرفاته، أي أنها خرجت من حيز المعنويات إلى حيز التطبيقات العملية.

عيوب الأهداف السلوكية:

ورغم الحجج التي تستند إليها الدعوة بالأخذ بالأهداف السلوكية، والمزايا التي يحققها للأخذ بها سواء في مجال وضع المناهج أو في

التدريس أو في الامتحانات فإن في الاكتفاء بتلك الأهداف وفي الاقتصار عليها العيوب التالية:

الأول: أنها تمثل ـ في الحقيقة ـ الخطوات الأولى والمبدئية على طريق تعليم الطالب. وينبغي عدم الوقوف عندها أو الاقتصار عليها، بل ينبغي المضي بعدها إلى ما هو أهم وأولى بالعناية في تربية الطالب. ذلك أن إجادة الطالب لنطق الحروف والكلمات وإجادته لكتابتها وحفظه لمعاني الكلمات أمور مطلوبة مبدئياً في تعليم اللغة، ولا يمكن التقدم في تعليم اللغة إلا بعد تحقيقها. ولكنها ليست الأهداف الحقيقية أو النهائية من تعليم اللغة. وإنما الأهداف النهائية هي التذوق وفهم مرامي الكاتب والاستجابة والتقويم والتطبيق. وكذلك بالنسبة لتعلم الرياضيات. فليس الهدف الأخير هو حفظ جدول الضرب أو عد الأرقام عدا صحيحاً وإنما هذه أساسيات لأهداف اسمي وأبعد مثل تقدير التعبير بالرقم، وفهم العلاقات بطريقة كمية.. وهكذا. ومعنى هذا أن الأهداف السلوكية أهداف مرحلية، تمثل مرحلة أولى في التعليم وينبغي عدم الوقوف عندها بل لا بد من المضي لما بعدها.

الثاني: إن الأهداف السلوكية أليق بالتدريب الآلي الحركي الجسمي منها بالتربية بمعنى بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة القادرة على تقييم الأمور والمواقف واتخاذ القرارات المناسبة. فإذا كان لدينا برنامج للتدريب على الآلة الكاتبة، أو على استخدام بعض الأجهزة الحديثة وإدارتها وصيانتها أو على ممارسة حرفة عملية معينة كالنجارة أو الحدادة... فإن الأهداف السلوكية تكون أنسب لمثل هذا البرنامج أو ذاك. لأنها تحدد فعلًا ما ينبغي أن يحدث في سلوك المتدرب من تغييرات. أما إذا كانت مهمتنا

تربية الإنسان، وتنمية شخصيته حتى يصبح قادراً على الفهم العميق لما يجري حوله. وقادراً على مواجهة التغيرات والمشكلات وقادراً على الموازنة بين المتغيرات الداخلة في كل موقف، وقادراً أخيراً على اتخاذ ما يلزم من قرارات فإن الأهداف السلوكية لا تصلح. وإنما الذي يصلح هو أهداف أخرى تتجه نحو تنمية قيم الإنسان واتجاهاته وإفهامه ومبادئه وفلسفته في الحياة.

الثالث: أن في الأهداف السلوكية حطاً من قدر الإنسان، لأنها تنظر إليه كما لو كان حيواناً يدرب على القيام بحركات آلية ظاهرية أو كما لو كان هذا الإنسان آلة تقوم بعمليات معينة كلما ضغطنا على زر معين فيها. ومن الملاحظ أن الحيوانات يمكن أن تحقق الأهداف السلوكية، وكذلك الآلات. فالببغاء يمكن أن يعد من واحد إلى مائة، ويمكن لكثير من الحيوانات أن تؤدي حركات كثيرة ومعقدة أحياناً كلما رأت أو سمعت إشارة من مدربها أو أثيرت بطريقة ما. ولدينا اليوم الآلات الحاسبة التي تحل المعادلات الصعبة لا مجرد الجمع والطرح والضرب والقسمة. والإنسان أسمى من الآلة ومن الحيوان، ولا بد للتربية أن تنمي فيه كل ما يسمو به عنهما. أن الحيوانات لا تستطيع أن تقيم ولا أن تتذوق ولا أن تصدر حكماً. والإنسان وحده القادر على ذلك ولا بد للتربية من أن تنمي فيه هذا الذي يتميز به عن غيره.

الرابع: أن الدعوة لصياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية تنتمي ـ فيما يبدو ـ للحركة السلوكية في علم النفس 'Behaviorism' وهي الحركة التي تنظر للإنسان على أنه آلة معقدة، لا شعور له ولا إرادة، بل ولا نفس ولا روح. وهذا تصور خاطئ للإنسان

لا نوافق عليه ولا نسلم به. وليس هنا مكان دحض هذه الوجهة من النظر.

الخامس: إن الدعوة إلى أن تكون أهداف التربية أهدافاً سلوكية تتضمن دعوة أخرى مؤداها أنه إذا لم يمكن صياغة أي هدف من أهداف التربية صياغة سلوكية، فإنه ينبغي أن لا يكون هدفاً للتربية نعمل على تحقيقه. وهذه الدعوة الأخيرة مرفوضة كذلك. فليس معيار كون الشيء هدفاً أو غير هدف من أهداف التربية هو قبول ذلك الهدف للصياغة السلوكية أو عدم قبوله. إنما المعيار هو أن يكون شيئاً مرغوباً تحقيقه ومتفقاً مع دين المجتمع وفلسفته وآماله وطموحاته، ومتفقاً كذلك مع طبيعة المتعلم.

موقفنا من الأهداف السلوكية:

مع أن موقفنا من الأهداف السلوكية هذه قد اتضح ـ فيما نعتقد ـ من مناقشة عيوب هذه الأهداف، إلا أنه لا بأس من تلخيصه فيما يلي:

لا نقبل أن تكون الأهداف السلوكية هي الأهداف النهائية للتربية، وإنما يمكن أن تكون خطوات مبدئية وأساسية لا نقتصر عليها ولا نتوقف عندها في تربية النشيء وإنما نتعداها إلى ما هو أسمى وأنبل وأنسب لطبيعة الإنسان. كما نرفض الفلسفة التي تقوم عليها الدعوة لهذه الأهداف من اعتبار الإنسان آلة معقدة لا إرادة له ولا رغبة. ولا نقبل كذلك أنه إذا لم يقبل هدف ما من أهداف التربية المقبولة أن يصاغ صياغة مسلكية، فإنه لا يصح أن يكون هدفاً تربوياً. ومع ذلك نرى أنه كلما أمكن صياغة أهداف التربية صياغة محددة واضحة كان ذلك أفضل. أما الأهداف التي لا تقبل هذه الصياغة فتبقى أهدافاً للتربية نسلك لتحقيقها ولتقييمها الوسائل المناسبة.

شروط الأهداف التربوية الجيدة

من أهم شروط الأهداف التربوية الجيدة ما يلي:

١ ـ أن تكون واضحة لكل من يتصدى لتحقيقها من واضعي المناهج ومن المدرسين والطلاب وغيرهم.

٢ ـ أن تكون محددة ما أمكن، بحيث تعرف أبعادها.

٣ ـ أن تكون متنوعة فتشمل الجوانب المختلفة من الإنسان المتعلم من معرفية ووجدانية وحركية.

٤ ـ أن تتضمن مستويات مختلفة فيكون منها القريب المباشر والبعيد الذي يقتضي تحقيقه وقتاً أطول وجهداً مستمراً.

٥ ـ أن تتيح الفرصة للمتعلم أن يعبر عن انطباعاته وطموحاته وآماله.

٦ ـ أن تتيح الفرصة للمتعلم أن يحقق ذاته وينمي من خلالها مواهبه وإمكانياته.

٧ ـ أن تعبر عن فلسفة المجتمع واتجاهاته في حاضره ومستقبله.

الخـلاصـة

الأهداف التربوية من أهم مكونات المناهج المدرسية. فهي التي تحدد محتوى هذه المناهج ومادتها، وهي التي تحدد طريقة التدريس وأساليب التقييم. والأهداف التربوية متعددة المستويات. فمنها ذو المستوى القريب المباشر، ومنها ذو المستوى البعيد الذي لا يتحقق في الطالب إلا بعد جهد طويل ومنها ما هو بين هذا وذاك. ومن الواجب أن تمثل الأهداف التربوية هذه المستويات جميعاً، وإن كان يبدأ بأبسطها وأقربها تحقيقاً. وقد عني المربون المسلمون بتحديد أهداف كسب المعرفة وترتيبها من حيث التحقق كما قسمها علماء الغرب إلى ثلاثة

مجالات هي المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال الحركي. ومن الواجب أن تشتمل الأهداف التي نضعها على هذه المجالات جميعاً. ومن المربين من اشترط أن تكون الأهداف التعليمية أهدافاً سلوكية أي يمكن للمعلم تحقيقها في المتعلم وقياس مدى تحققها فيه وهذا وإن كان شرطاً مقبولاً فيما يمكن تحقيقه فيه من أهداف إلا أننا نرى أن بعض الأهداف لا تقبل ذلك، مع أنها تكون أهدافاً تربوية جيدة ومن الممكن في وضع الأهداف التربوية أن نحدد ما يقبل التحديد منها بقدر الإمكان وأن نترك للمعلمين تحديد وسائل تحقيق ما لا يقبل منها هذا التحديد الصارم.

obeikandl.com

الفصل الثاني

اختيار محتوى المنهج

obeikandl.com

obeikandl.com

مقـدمـة:

الخطوة المنطقية بعد تحديد أهداف المنهج هي تحديد ما الذي ينبغي أن نقدمه للتلميذ ليتعلمه ومن ثم تتحقق لديه الأهداف التي رسمناها. أي أن خطوة وضع المنهج هي التي تلي خطوة تحديد الأهداف. والمقصود بوضع المنهج تحديد المعلومات والحقائق والأنشطة والمواقف التي نقدمها للتلاميذ ليعرفوها أو يمارسوها. وهنا يتبادر السؤال الهام وهو: هل يمكن أن نقدم لهم كل ما توصلت إليه الإنسانية من معلومات وحقائق في مختلف مجالات التعلم والمعرفة؟ هل يمكن أن نجعلهم يمرون بكل المواقف والخبرات الممكنة حتى تتحقق لديهم الأهداف المطلوبة. وإذا كانت الإجابة عن ذلك لا يمكن تقديم كل شيء للتلاميذ أثناء الدراسة، فما هي الأسباب التي تمنع من ذلك؟ وما هي الحقائق والمعلومات التي يمكن تقديمها لهم في فترة دراستهم؟ وعلى أي أساس نختار ما نقدمه لهم من ذلك؟ أو ما هي المعايير التي بمقتضاها نقول هذا يقدم لهم وهذا لا يقدم؟ ذلك ما يجيب عنه هذا الفصل فيما يلي.

اختيار مادة المنهج

بعد أن يتم وضع أهداف المنهج وتحديدها لا بد من التقدم للخطوة

المنطقية التالية وهي تحديد مادة المنهج التي يتم من خلال اتصال المتعلم بها تحقيق أهداف المنهج لديه، والمقصود بمادة المنهج خبرات التعلم التي يمر بها المتعلم، سواء أكانت هذه الخبرات معلومات ومعارف وحقائق يحصلها المتعلم ويكتسبها أو أنشطة يمارسها أو مواقف يعيشها ليكتسب من وراء ذلك ما نهدف إليه من اكتساب مهارة أو اتجاه أو قيمة. ومعنى ذلك أن الأهداف لا تتحقق في المتعلم من تلقاء نفسها وبمجرد أن يتم وضعها وتحديدها، بل لا بد لها من وسائط يمر بها المتعلم لتتحقق فيه من خلالها تلك الأهداف.

فإذا كان هدفنا هو أن يمهر الطالب في القراءة السريعة الواعية فإنه لا بد من أن يمارس هذا الطالب القراءة عدداً كافياً من المرات، وفي كل مرة يحسب له الزمن ويختبر في مدى فهمه لما قرأ، ثم يقصر له الزمن الذي يقرأ فيه قدراً معيناً حتى يصل إلى المستوى المطلوب من حيث السرعة والفهم. عند ذلك نقول إنه تحقق الهدف لديه، وهذا الهدف لم يتحقق إلا من خلال ممارسة فعلية للنشاط المؤدي لاكتساب تلك المهارة. وإذا كان الهدف هو الإلمام بتاريخ أمته في فترة زمنية محددة، فإنه لا بد وأن تكون هناك مادة، أي حقائق ومعلومات خاصة بتلك الفترة ومصادر لتلك الحقائق والمعلومات يتصل بها، فيقوم المتعلم بالاطلاع على تلك المعلومات ويكتسب تلك الحقائق ويهتم بها ويفهمها. عند ذلك نقول إن الهدف قد تحقق ولكن من خلال مادة المنهج وهي تلك المعلومات والحقائق الموجودة في مصادرها.

وأحياناً لا يكون الهدف مهارة يكتسبها الطالب كما في المثال الأول السابق. ولا مجرد الوقوف على حقائق ومعلومات تتصل بموضوع معين كما في المثال الثاني. بل يكون قيمة نريد للمتعلم أن يكتسبها كقيمة العمل على سبيل المثال. عند ذلك نختار له مادة المنهج التي تساعده في

اكتساب تلك القيمة، كأن نهيء له المواقف المختلفة التي يرى فيها العمل وأثره في حياة الأشخاص والشعوب، والبطالة وأثرها، ونعد له القصص، والمقالات والآراء والحكم والأمثال والنصوص الدينية المختلفة التي تحض على العمل وتبغض في البطالة والكسل. وواضح أن الهدف هنا ليس الإلمام بالمعلومات ولا الوقوف على المواقف من حيث هي، وإنما استيعابها والمقارنة بينها وتحليلها للوصول إلى ما وراءها من القيمة المطلوبة.

والمادة التي يحتمل أن تكون مادة للمنهج أصبحت كثيرة ووفيرة. أي أن المعلومات والحقائق والمعارف الإنسانية والمواقف والأنشطة أصبحت من الضخامة والوفرة بحيث يعجز الإنسان عن حصرها. كما أن بعضها مناسب لتقديمه للمتعلمين، وبعضها غير مناسب. لذلك كان لا بد من عملية الانتقاء والاختيار. إذ لا يعقل أن يقدم للمتعلم كل شيء، ولا أي شيء.

ضرورة اختيار مادة المنهج:

هناك عدة أسباب ودواع رئيسة تحتم علينا أن نختار مادة المنهج التي نقدمها للمتعلم اختياراً دقيقاً. فمن تلك الأسباب:

أولًا، وفرة هذه المادة وضخامتها:

لدى الإنسان الآن رصيد ضخم من المعرفة في كل الحقول والمجالات، استطاع أن يكونه على مدى خمسة وعشرين قرناً من الزمان على الأقل. وتميز القرن الأخير وهو العشرون الميلادي بالكمية الهائلة التي أضافها إلى ذلك الرصيد، حتى ليمكن القول إن ما أضافه هذا القرن يعادل ما أضافته كل القرون السابقة. وأصبح بالتالي من المستحيل على الشخص أن يلم بالمعلومات والحقائق في حقل واحد، فضلًا عن الحقول

الأخرى. وكان من نتيجة هذه الزيادة الهائلة في المعلومات أن تفرعت تفرعات عدة، وأن ظهرت تخصصات دقيقة وضيقة، وأصبح على العالم أن يختار أحدها ليستطيع متابعة ما تم فيها من أفكار ومعلومات إذا أمكنه ذلك. وكذلك زادت الأنشطة والمواقف وتنوعت وأصبحت لها فروع وتخصصات دقيقة تبعاً لما حدث في مجال المعارف والحقائق والمعلومات.

وإزاء هذه الوفرة والضخامة في مادة المنهج بأنواعها المختلفة لا يسعنا إلا أن نختار من بينها ما نقدمه للمتعلم. وسيأتي الحديث حول معايير هذه الاختيار.

ثانياً: قصر المدة التي يقضيها المتعلم في المدرسة:

نستطيع القول بأنه حتى لو قضى الطالب عمره كله في المدرسة فإنه لا يستطيع أن يحيط بما تجمع في حقل واحد من حقول المعرفة فضلًا عن حقولها كلها.

فما بالنا وهو لا يقضي فيها سوى جزء يسير من عمره لا يتجاوز اثني عشر عاماً. هي فترة التعليم العام الذي نعني به هنا ونحن بصدد المنهج وحتى هذه الفترة لا يقضيها كلها في المدرسة، بل يقضي نصفها على الأقل خارج المدرسة. وإذا كان العلماء المتخصصون في فرع واحد من فروع العلم يعيشون ويموتون دون أن يدعوا أنهم عرفوا كل شيء في حقل تخصصهم فإن الدارس في التعليم لا يمكن أن نقدم له إلا شيئاً يسيراً في الفترة القصيرة التي يقضيها من حياته في المدرسة العامة.

وليس هناك أمل في أن نزيد فترة وجود المتعلم في المدرسة في المستقبل. بل إن العكس هو الصحيح. فالإجازة الأسبوعية أصبحت يومين في كثير من بلاد العالم ومحاولات الأخذ بنظام اليوم الكامل تتعثر ولا تلقى

تشجيعاً حتى من المسؤولين في الدوائر التربوية. والآباء لا يرتاحون لتأخر أبنائهم في المدرسة بعد الدوام الرسمي، ولا بد من الحصول على موافقتهم مسبقاً على ذلك. صحيح أن التقدم التقني سهل الكثير من وسائل اكتساب المعرفة، مما يعتبر تطويلًا لمدة وجود المتعلم في المدرسة. ولكن إذا عادلنا ذلك بمحاولات تقصير تلك المدة، فإن النتيجة في النهاية هي أن هذه المدة قصيرة جداً. وهذا يعني ضرورة أن نختار مادة المنهج بما يناسب تلك المدة القصيرة.

ثالثاً: ليس الهدف من التعليم مجرد جمع المعلومات والمعارف والإحاطة بها:

وحتى لو طالت مدة وجود المتعلم في المدرسة فإن المطلوب منه ليس أن يحيط بكل ما هو موجود من معلومات ومعارف ومواقف. وإنما المطلوب أن يكتسب مهارات وقدرات واتجاهات وقيماً ومفاهيم. وليست المعلومات في الحقيقة إلا وسائل لذلك، وليست المواقف والأنشطة إلا وسائط لاكتساب الاتجاهات والميول والقيم كما أشرنا. وهذه المهارات والقدرات والاتجاهات والقيم لا يشترط لاكتسابها من حسن الحظ الإلمام والإحاطة بكل وسائلها ووسائطها. بل يكفي في ذلك بعضها فدراسة التاريخ ليس الغرض منها الإلمام بكل حقائق التاريخ لكل الأمم والشعوب وفي كل العصور والفترات. وإنما الغرض تنمية قدرة المتعلم على فهم طبيعة العلاقة بين الإنسان والإنسان وبين البيئة والبيئة، وقدرته على وزن الدليل التاريخي وقدرته على الاستنتاج الدقيق من الشواهد.

وليس الغرض من دراسة اللغة الإلمام بقواعدها بالتفصيل، وإنما القدرة على استعمالها في المواقف المختلفة استعمالًا دقيقاً، وتنمية تذوق الجمال في أساليبها، وتقدير دورها في توفير الاتصال بين الناس... وهكذا وهذه القدرات والمهارات وأنواع التقدير والتذوق يتم للمتعلم اكتسابها من

بعض الأمثلة والشواهد والمواقف، وليس من كلها. وقد مضى العهد الذي كان يفتخر فيه العالم بأنه حفظ الكتاب الفلاني من أوله إلى آخره. إذ ما قيمة هذا الحفظ دون الاستفادة منه بفهم عميق لنشاط الناس في الحياة أو بتكوين قيمة ترشد سلوك الإنسان في حياته.

ومن الغريب أن العلماء قد أدركوا منذ زمن بعيد أن الغرض من المعرفة ليس هو ذات المعرفة وإنما العمل بتلك المعرفة وتطبيقها والانتفاع بها. والقرآن الكريم شبه من يعرف دون أن يعمل بما يعرف وأن يستفيد منه بالحمار يحمل أسفاراً. ولكن الناس تغفل غالباً عن الهدف وتقف عند الوسيلة وتعتبرها هي الغاية وتتمسك بها. لذلك رأينا في العصور المتخلفة من الثقافة والفكر لدى كل الأمم والشعوب كيف أصبحت المعرفة مطلوبة لذاتها، وأن العمل بها اعتبر شيئاً آخر غيرها.

ولهذا لا داعي لأن نقدم للمتعلمين من خلال المنهج كل المعرفة، بل بعضها فقط، فهذا البعض يكفي لتحقيق أهداف التعليم وخاصة إذا أحسن تعليمه.

رابعاً: تمكين المتعلم من ان يعلم نفسه وأن يستمر في ذلك:

ينبغي أن لا يستمر المتعلم متعلماً في المدرسة إلى ما لا نهاية. أي لا ينبغي أن يظل عاجزاً وفي حاجة إلى معلم يأخذ بيده باستمرار ويرشده ويفسر له ويوجهه. بل لا بد وأن يأتي اليوم الذي يستقل فيه بتعليم نفسه بنفسه ويستقل عن المعلم. وهذا إنما يتأتى إذا اقتصرت مادة المنهج على المبادئ الأساسية والمفاهيم الرئيسية في كل مادة، وإذا ركزت على أسلوب الدراسة في هذه المادة وتلك. فمن المعروف أن لكل مادة دراسية حقائقها الأساسية ومنهجها في دراسة الظواهر التي تعني بها وتقع في نطاق بحثها. فللدراسة التاريخية منهجها الذي تختلف فيه عن الدراسة الأدبية،

ولهذه الأخيرة أسلوب يختلف عن أسلوب الدراسة العلمية التي تتناول الظواهر المادية. ولكل حقائقها الأساسية ومبادئِها وقوانينها التي إذا تمت سيطرة المتعلم عليها أمكنه أن يمضي في دراستها وحده مستقلًا عن المعلم ومستعيناً بهذه المبادئ والقوانين ومناهج الدراسة.

والمنهج الجيد هو الذي يقتصر في مادته على دراسة هذه المبادئ والقوانين والحقائق الأساسية، والاتجاهات الرئيسة، ولا يغرق المتعلم بتفاصيل وجزئيات لا تفيده في تنمية استقلاله بالتعلم فيما بعد.

والفرد منا متعلم طول حياته، في المدرسة وخارجها، وسيظل كذلك ما عاش على ظهر هذه الأرض. وفي الأثر الحث على طلب العلم بهذا القول : «اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد». وليس من المعقول أن يظل محتاجاً إلى من يعلمه كيف يقرأ ويفهم ويستوعب ويقارن ويحلل ويستنتج حتى بعد أن ينهي مراحل تعليمه. بل لا بد له من أن يستقل بذلك. أي لا بد للمدرسة أن تدربه على ذلك أثناء وجوده بها. وإذا فشل المنهج في تقديم ما يعينه على ذلك كان معنى ذلك أن هذا الفرد سيكف عن الاستمرار في التعلم. وهذا لا يحدث لأن الإنسان مستمر في تعليمه إلى أن يموت. فضرورة استمرارية التعلم تحتم إذن اقتصار المنهج في مادته على ما يعين المتعلم على أن يعلم نفسه بنفسه لكي يستمر في تعليمها طول حياته.

خامساً: للتعليم اثر ينتقل:

وهذه ظاهرة نستطيع إدراكها بالملاحظة العادية، وأدركها العلماء منذ زمن بعيد وأثبتها علم النفس الحديث. وتعني هذه الظاهرة أن المتعلم إذا مارس التعليم في حقل معين فإنه يكتسب قدرة معينة يستطيع بها أن يمضي بسهولة ويسر في دراسة هذا الحقل. فمن اكتسب مهارة السباحة

في نهر معين مثلًا وتمكن من تلك المهارة فإنه يستطيع السباحة في بقية الأنهار والبحيرات والبحار أي أنه ـ وهذا هو الذي يهمنا هنا ـ ليس من الضروري أن يتدرب على السباحة في كل نهر في العالم وفي كل بحيرة أو بحر. إنه يكفيه التدرب في نهر واحد فقط.

وقد تحدث العلماء السابقون على ذلك باسم «الملكة» فكانوا يقولون إن المتعلم إذا اكتسب الملكة في حقل من حقول المعرفة استطاع أن يمضي وحده في دراسة بقية هذا الحقل.

أما علم النفس الحديث فيتحدث عن ذلك تحت عنوان: «انتقال أثر التدريب» Transfer of Training ومعناه أن من يتدرب على قيادة سيارة معينة مثلًا فإن تدريبه هذا ينتقل إلى كل السيارات تقريباً ويستفيد منه في قيادتها. صحيح أن علماء النفس وضعوا لانتقال أثر التدريب هذا شروطاً كثيرة، ولكن كثرة الشروط هذه لا تحجب الحقيقة وهي انتقال أثر التدريب إلى المواقف الأخرى المشابهة.

وهذا يعني بالنسبة لاختيار مادة المنهج أنه ليس من الضروري تقديم كل المواقف والخبرات والمعلومات للطلاب في المنهج. بل يمكن تقديم البعض من ذلك، وما نهدف إليه يحدث ويتم من دراسة هذا البعض، استناداً إلى تلك النظرية، وهي أن دراسة هذا البعض المختار سوف تحدث أثراً تعلمياً يستفيد منه المتعلم في فهم المواقف المشابهة ودراستها، بشرط أن يحسن اختيار هذا البعض الذي يضمن في المنهج وأن تراعي الشروط التي يذكرها علماء النفس لضمان انتقال أثر التعلم المطلوب.

مبادئ اختيار محتوى المنهج

عرفنا الأسباب والدواعي التي لا يمكن معها تقديم كل شيء للمتعلم، والتي تحتم بالتالي ضرورة القيام باختيار بعض المعلومات

والمعارف والخبرات والأنشطة له لكي يتحقق له من خلال اتصاله بها الأهداف المشودة. فما هذا البعض من محتوى المنهج الذي نقدمه للمتعلم؟ أو بعبارة أخرى، على أي أساس وبأي معيار نختار البعض ونترك البعض؟

للإجابة عن هذا السؤال حاول المربون التوصل إلى جملة من المبادئ ينبغي أن يقوم عليها اختيار محتوى المنهج. وقبل استعراض هذه المبادئ يجب أن نذكر المبادئ التي وضعها ديننا الإسلامي الحنيف لتحديد ما يتعلم المسلم وما لا يتعلم:

١ ـ القرآن الكريم تلاوة وفهماً:

فمن واجب كل مسلم أن يحسن تلاوة القرآن الكريم وأن يفهم معانيه ويتدبر آياته. وقد وردت أحاديث كثيرة توجب ذلك كقوله ﷺ: «عليكم بالقرآن فإنه ينقي النفاق كما تنقي النار خبث الحديد» وقوله: «خيركم من تعلم القرآن وعلمه» وقوله: «إن لله أهلين من الناس قيل من هم يا رسول الله؟ قال: هم حملة القرآن، هم أهل الله وخاصته» وقوله: «من قرأ القرآن بإعراب فله أجر شهيد».. الخ.

ولهذا درجت المدارس والمعاهد في البلاد الإسلامية منذ فجر التاريخ الإسلامي على تعليم القرآن. فكانت الكتاتيب الإسلامية تعلم الصبية القرآن قبل كل شيء. حتى قبل تعليم القراءة والكتابة. وجعله المربون المسلمون من المواد الإجبارية التي على المعلم أن يعلمها للتلاميذ. وما زال ذلك موجوداً إلى اليوم في جميع البلاد الإسلامية، حيث نجد مناهجها التعليمية تتضمن تعليم القرآن الكريم.

٢ ـ تعليم العلوم الشرعية:

وتشمل هذه العلوم العقيدة الإسلامية، والعبادات والمعاملات

(الفقه) والتفسير والحديث وكل ما يتصل بصحة عقيدة المسلم وسلامة أدائه لشعائر الدين وصحة معاملاته من الناحية الدينية. ولذلك تتصدر هذه العلوم قائمة المواد الدراسية في جميع البلاد الإسلامية تقريباً على اختلاف فيما بينها في التفاصيل. وهذه العلوم الشرعية كانت تدخل كذلك ضمن المنهج الإجباري عند المربين المسلمين.

٣ ـ ألا تكون مادة المنهج مما حرم الدين الإسلامي تعلمه:

وذلك كالنحت والتصوير للأحياء، والموسيقى، والرقص (للنساء) والسحر، وغير ذلك مما اتفق فقهاء المسلمين على تحريم تعلمه وتعليمه.

٤ ـ النفع والفائدة للمسلمين:

وهذا المبدأ ينطبق على العلوم الجائزة، أي غير ما أوجب الدين تعلمه، وغير ما حرم تعلمه. وهذا النوع الجائز يشترط في اختياره ليكون مادة أو محتوى للمنهج أن يكون فيه نفع للمسلمين أفراداً وجماعات سواء كان هذا النفع عائداً إلى غذائهم أو شرابهم أو كسائهم أو مسكنهم أو صحتهم أو أمنهم أو اقتصادهم أو سياستهم أو علاقتهم بغيرهم من الأفراد والجماعات أو رقيهم والنهوض بهم... ومثال ذلك العلوم الطبيعية والرياضية والاجتماعية والأدبية واللغات الأجنبية. وهذا هو النوع الذي أدخله المربون المسلمون ضمن المنهج الاختياري الذي يجوز للمعلم أن يعلمه للمتعلمين ويجوز ألا يعلمه لهم. وذلك تبعاً لرغبة الآباء، أو العرف الذي كانت تختلف فيه جماعة مسلمة عن أخرى وتبعاً لظروف كل مجتمع مسلم والعصر الذي يعيش فيه. وهذا هو النوع الذي يجوز للحاكم المسلم أو ولي الأمر أن يفرض تعليمه على المسلمين أو أن يحرمه، انطلاقاً من القاعدة الشرعية التي تقول بأن الحاكم له أن يفرض شيئاً جائزاً أو يمنعه تحقيقاً للمصلحة العامة.

ومن هنا فرضت المناهج في البلاد الإسلامية تعليم بعض اللغات الأجنبية وإن كانت قد اختلفت في تحديدها هل هي الإنجليزية أم الفرنسية أو الألمانية... كما فرضت تعليم العلوم الطبيعية من كيمياء وفيزياء وأحياء، والعلوم الرياضية والأدبية. وبعضها فرض على البنين التربية الرياضية، وعلى البنات الاقتصاد المنزلي مثلًا وهكذا. والمهم هو جلب النفع أو دفع الضر من وراء اختيار هذه المادة أو تلك لتكون ضمن محتوى المنهج. ومعروف أن ما أوجب الدين علينا تعلمه فيه نفع لنا، وكذلك ما حرم علينا تعلمه في عدم تعلمه دفع لضر يلحقنا بتعلمه. ونحن نعلم أن المسلمين يتعوذون بالله من علم لا ينفع.

مبادئ علمية وتربوية في اختيار محتوى المنهج:

والإضافة إلى المبادئ الدينية السابقة هناك مبادئ علمية وتربوية ينبغي مراعاتها في اختيار محتوى المنهج. ومن أهمها:

٥ ـ الصحة والصدق Validity:

ويقصد بذلك أن يكون محتوى المنهج صحيحاً من الناحية العلمية وصادقاً، أي ليس خاطئاً ولا مضللًا. وخاصة في هذا العصر الذي تكتشف فيه كل يوم تقريباً نظريات وحقائق جديدة تحل محل نظريات وحقائق خاطئة وكلنا يذكر كيف كانت تدرس الأرض على أنها ثابتة والشمس هي التي تدور، وقد ثبت الآن دوران الأرض وحركة الشمس. وقد غيرت النظرية النسبية التي توصل إليها «أينشتاين» كثيراً من النظريات والمفاهيم التي كانت سائدة قبلها. وفي مجال الطب والكيمياء والرياضيات نظريات جديدة اكتشفت وحلت محل نظريات أخرى في تفسير الظواهر المختلفة.

لهذا كان من الواجب ألا نقدم للطلاب إلا الصحيح والصادق من المعلومات والحقائق وذلك عند اختيار محتوى المنهج في البداية.

وكذلك على واضعي المنهج أن يراجعوا محتواه من وقت لآخر لاستبعاد ما يظهر أنه خاطئ وغير صحيح. ومن هنا جاءت فكرة تطوير المناهج كل أربع سنوات أو خمس لتنقيته من المعلومات التي أصبحت مهجورة أو خاطئة وإدخال ما هو صحيح ومعروف منها.

ويشير بعض المربين[1] إلى أن لصدق المحتوى وصحته معنى آخر، هو أن يؤدي هذا المحتوى إلى تحقيق الهدف المطلوب. فبقدر ما يحقق محتوى المنهج الهدف المنوط به يعتبر محتوى صحيحاً وصادقاً. وإلا فلا يعتبر كذلك ويجب أن يحذف من المحتوى. ومثال ذلك أننا لو فرضنا أن أحد أهداف القراءة تنمية اعتزاز الطالب بأمته العربية وبأمجادها التاريخية، وأنه اختير لتحقيق هذا الهدف موضوعات قراءة ركزت على فرقة العرب وانقساماتهم وهزائمهم وقتل بعض الخلفاء البعض الآخر من أجل الملك والحيل والدسائس التي كانت يحيكها البعض منهم ضد الآخر، فإن هذا المحتوى يجب أن يحذف لأنه لا يحقق الهدف المذكور، بل ربما يؤدي إلى عكسه.

٦ ـ الأهميـــة:

ويعني هذا المبدأ أن يكون محتوى المنهج هاماً بالنسبة لاكتساب المتعلم المهارات والمفاهيم الأساسية في الحقل الذي يتعلمه، وبالنسبة لتنمية القيم والاتجاهات المرغوب فيها لديه. أي أن أهمية محتوى المنهج إنما تقاس بمقدار ما يسهم هذا المحتوى في تحقيق أهداف المتعلم من التعلم. وقد قلنا إن مجرد اكتساب المعلومات وتحصيلها ليس في الحقيقة هدفاً أصيلًا للتعلم، وإنما تكوين المهارات والقدرات وتنمية المفاهيم والميول والاتجاهات والقيم وتوظيفها هو الهدف المهم.

---

(١) Francis P. Hunkins Op. Cit., P.22.

ولأهمية محتوى المنهج بعد آخر يتصل باستمرارية هذا المحتوى أطول فترة ممكنة من الزمن. أي أنه كلما استمر هذا المحتوى ـ سواء في ذاته أو في آثاره ـ فترة أطول، كان أهم، وكان ـ بالتالي ـ جديراً بأن يدخل المنهج ويتعلمه الطلاب. ونحن نعلم أن بعض المناهج تضم أحداثاً جارية مؤقتة مرهونة بوقتها وتنقضي بانقضائه كما تضم تفاصيل صغيرة لا أهمية لها في تحقيق الأهداف المنشودة. وقد أشرنا من قبل أن في كل مجال من مجالات المعرفة حقائق أساسية ومفاهيم ثابتة تقريباً، واتجاهات أساسية. فهذه هي الأدوم أثراً من التفصيلات الجزئية والأحداث اليومية، وهي لذلك أهم بأن تدخل محتوى المنهج.

وتطبيق هذا المبدأ لا يفيد عند اختيار محتوى المنهج فحسب، بل وفي إعادة النظر فيه وتطويره بعد ذلك. خاصة في هذا العصر الذي تتطور فيه المعرفة بشكل سريع ومذهل، الأمر الذي يترتب عليه في الغالب أن ما كان هاماً قد يصبح غير هام، وقد يستجد ما هو أكثر أهمية مما هو موجود في محتوى المنهج وربما كان من خير الأمثلة لذلك، الرياضيات الحديثة التي رؤي في تدريسها أن يركز على المفاهيم العامة.

٧ ـ أن يكون محتوى المنهج اقتصادياً:

بمعنى أن يكون الجهد الذي يبذله المعلم في تعليم هذا المحتوى للطلاب أقل من الجهد الذي يبذله في تعليم غيره، وكذلك يكون الجهد الذي يبذله الطلاب في تعلمه أقل من غيره، وأن يفيد تعلم هذا المحتوى في تعلم غيره بمعنى أنه يغني عنه أو على الأقل يسهله على الطلاب. أي أن مبدأ الاقتصاد في المحتوى له صلة بكل من المعلم والمتعلم وخبرات التعلم الأخرى.

ويصعب الفصل في التمثيل لهذا المبدأ بين الجهد الذي يبذله

المعلم والذي يبذله المتعلم. لأن المحتوى إذا كان يقتضي من المعلم جهداً أكبر في تعليمه للطلاب، فسوف يقتضي جهداً أكبر من الطلاب في تعلمهم له كذلك. ومن أمثلة هذا المبدأ خلو المحتوى من الأمثلة الكثيرة والشواهد المتكررة. فكثرة الأمثلة تأخذ من وقت المعلم الوقت الطويل والجهد الكثير في شرحها للطلاب، وكذلك تأخذ من وقت الطلاب وجهدهم في تتبعها وفهمها، وكان من الممكن الاقتصار في تلك الأمثلة من غير أن يضار المبدأ الذي نسعى إلى شرحه وتوضيحه. وكلنا مر بخبرته بعض الكتب التي تضم محتوى يتصف بالطول والتكرار والإعادة، وكان يتمنى أن لو اكتفت ببعض ما ذكرت.

وإذا كان هناك مكانان يمكن زيارتهما لتحقيق أهداف الدرس فإن قيام المعلم والطلاب بزيارة أقربهما يعتبر تطبيقاً لهذا المبدأ، حيث سيقل في زيارته جهد كل من المعلم والطلاب ووقتهما في تلك الزيارة، بينما سيطولان في زيارة المكان البعيد. فهذان نشاطان يدخلان تحت محتوى المنهج أحدهما اقتصادي والآخر غير اقتصادي. وقد يكون من ذلك كذلك كثرة وسائل الإيضاح من حيث العدد لا من حيث النوع. فالتنوع مطلوب، ولكن الكثرة في العدد فقط هي التي ينطبق عليها هذا المبدأ. أو بعبارة مختصرة، ينبغي أن نتحاشى في اختيار محتوى المنهج التطويل والحشو والزيادة والتكرار الذي لا فائدة منه، وأن نصل بالمتعلم من خلال هذا المحتوى إلى الأهداف المنشودة بأقرب الطرق وأقل الجهد.

وينبغي أن لا يفهم من ذلك أن بذل الجهد في التعلم غير مطلوب. لأن هناك فرقاً بين بذل الجهد وبين تكرار الجهد. فالأول مطلوب والثاني غير مطلوب وهو الذي يعمل المبدأ الذي نحن بصدده على تحاشيه.

وأما الاقتصاد في المحتوى نفسه فيعني ـ كما أشرنا ـ أن يفيد تعلم هذا المحتوى الذي نختاره في فهم محتوى آخر. فإذا كان لدينا موضوعان

يمكن أن يدخلا محتوى المنهج في مادة دراسية معينة، وكانت دراسة الطلاب لأحدهما تساعد في فهم موضوعات أخرى على نحو ما، بينما لا تفيد دراسة الثاني في ذلك، فإن الموضوع الأول يختار ضمن المنهج وتكون له الأولوية في ذلك عن الثاني. ومن أمثلة ذلك أننا لو كنا بصدد دراسة الجماعات وتنظيماتها وتوزيع العمل بين أفرادها، والقيادة والتبعية فيها، وكان أمامنا موضوعان ـ على الأقل ـ لدراسة هذه الأفكار مع الطلاب: الأول جماعة النحل مثلًا، والثاني أسرة الإنسان، فإننا نختار الموضوع الثاني ضمن محتوى المنهج لأن دراسته سوف تفيد الطلاب في دراسة مثل هذه الأفكار على مستوى البيئة ثم على مستوى الأمة، بل وعلى مستوى الأمم والشعوب. بينما قد لا يفيد الموضوع الأول في ذلك فائدة الموضوع الثاني.

بل إنه يمكن الاستغناء بدراسة توزيع العمل بين أفراد الجماعة والتعاون بينهم لصالح هذه الجماعة على مستوى الأسرة عن دراسته على مستوى البيئة المحلية والقومية، معتمدين على أن الطلاب سيدركون بسهولة أن ما يجري على مستوى الأسرة يجري مثله على المستويات الأعلى لشدة الصلة. بينما لا يمكن أن تغني دراسة جماعة النحل عن دراسة هذه المفاهيم على المستوى المحلي أو القومي من الجماعات البشرية.

وهكذا يتضح كيف أن دراسة موضوع تفيد في دراسة موضوعات أخرى بينما لا يفيد مثل ذلك موضوع آخر. فالأول يدخل في نطاق محتوى المنهج، بينما لا يدخل الثاني.

ومن هذا القبيل كذلك دراسة القواعد والقوانين والمفاهيم العامة والاتجاهات الرئيسة وتكوين المهارات والقدرات. فالتركيز على كل ذلك في محتوى المنهج يفيد الطالب في دراسة الموضوعات التي تدخل في نطاقها.

فمتى عرف الطالب القاعدة. لا يكون بحاجة إلى دراسة كل الأمثلة التي تنطوي تحتها، وكذلك الحال بالنسبة للقوانين والمفاهيم الأساس والمهارات والقدرات. فاختيار هذه الأشياء يحقق ـ إذن ـ مبدأ الاقتصاد في محتوى المنهج.

٨ ـ إشباع محتوى المنهج لاهتمامات الطلاب وحاجاتهم:

يمكن تعريف الاهتمام بصفة عامة بأنه توجيه الفرد انتباهاً أكثر للموضوع الذي يهتم به، وبذل جهدٍ أكبر ووقت أطول في معرفته أو متابعته بدافع داخلي ودون الشعور بملل أو سأم في ذلك. فالطالب الذي يهتم بالطيران مثلًا يسعى إلى معرفة أكبر قدر من المعلومات عنه، سواء بالقراءة أو بتتبع أخباره وأخبار المخترعين في مجاله. وقد يشتري الكتب والمجلات المتخصصة فيه، وينفق في ذلك عن رضى مالًا كثيراً، ويقضي أوقاتاً طويلة. ولا يخلو الأمر بطبيعة الحال من وجود دوافع وراء هذا الاهتمام أو ذاك فقد يجد المهتم متعة في متابعة موضوع اهتمامه، وقد يحقق بذلك هدفاً كأن يحقق لنفسه نوعاً من التميز عن الأقران أو التفوق على البعض، وقد يكون لمجرد قضاء وقت الفراغ في شيء يكون مفيداً.

أما الحاجة فناشئة عن نقص يشعر به الفرد ويحاول أن يستكمله، سواء أكانت هذه الحاجة حيوية (بيولوجية) أو نفسية أو اجتماعية. فالفرد يحس أحياناً بالجوع فيسعى للحصول على الطعام سداً لتلك الحاجة وإشباعاً لها. وهكذا في بقية الحاجات الحيوية. وقد يشعر الطالب بالحاجة إلى تكوين أصدقاء فيسعى إلى التعرف على زملائه والتقرب منهم، وقد يشعر الطالب بالحاجة إلى معرفة كيف يتعامل بنجاح مع الآخرين، أو بالحاجة لمعرفة بيئته وما فيها من نشاط ومؤسسات... الخ.

وبهذا تكون الحاجة شعوراً بشيء ينقص الفرد ويسعى أن يوفره لنفسه ويشبع تلك الحاجة، بينما الاهتمام قد لا ينشأ عن ذلك، فهو نشاط ترفي أو تكميلي وليس كالحاجة وإشباعها الذي يعتبر أمراً أساسياً في حياة الفرد. وإن كان كل منهما شيئاً مهماً في حياته، والطالب الذي يكون مهتماً بجمع طوابع البريد من كل الدول وفي عصور مختلفة يمكنه أن يكف عن ذلك ولا يلحق به ضرر لا بيولوجي ولا نفسي ولا اجتماعي. صحيح أنه يحقق لنفسه بذلك هدفاً، ولكنه ليس بالأمر الحيوي الهام أهمية من يسعى لتكوين أصدقاء أو لمعرفة النشاط في بيئته. فهذا أمر حيوي في حياته الاجتماعية.

ومهما يكن من أمر الفرق بين الاهتمام والحاجة أو الشبه بينهما فإن بعض المربين يرى أن تكون اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم معياراً لاختيار محتوى المنهج، أي أن تدور موضوعات المنهج حول الخبرات

وكأن هذا الاتجاه رد فعل مضاد للمناهج المبنية على المواد الدراسية والتي يتم اختيار موضوعاتها من قبل الكبار، والتي كثيراً ما لا تشبع حاجات المتعلمين ولا اهتماماتهم لهذا السبب. وعرفت التربية التقدمية التي قاد حركتها «جون ديوي» المربي والفيلسوف الأمريكي بأنها التي كانت تدعو إلى قيام مناهج التعليم على إشباع حاجاتهم ومقابلة اهتماماتهم.

ولذلك نشطت حركة التعرف على حاجات المتعلمين واهتماماتهم ومشكلاتهم نشاطاً ملحوظاً في أوائل هذا القرن، وظهرت قوائم كثيرة بتلك الحاجات من أشهرها قائمة «الحاجات الأساسية العشر للشباب» التي قامت بجمعها «لجنة السياسات التربوية» وذكرت من بينها «تنمية مهارات البيع»، «القدرة على تمضية وقت الفراغ» أو تنمية

القدرة على الحصول على الخدمات وشراء الأشياء.. الخ[1] وظهرت أنماط أو تنظيمات جديدة للمنهج الذي يعتمد على إشباع هذه الحاجات مثل منهج النشاط أو منهج المشكلات وغيرهما.

ويدافع المربون الذين يرون أن تكون الاهتمامات والحاجات معياراً لاختيار محتوى المنهج بأن مثل هذا المنهج سيؤدي ـ كما هو واضح ـ إلى إشباع حاجات هؤلاء واهتماماتهم وسد ما لديهم من نقص في نواحي نموهم المختلفة، فيخرجون أفراداً سويين لا يعانون من مشكلات من أي نوع. كما أنه سينمي لديهم القدرات والمهارات التي يحتاجون إليها بالفعل في حياتهم، وعند ذلك سوف لا يجدون اختلافاً بين الحياة في المدرسة والحياة الواقعية، هذا الاختلاف الذي يجده الطلاب الذين يدرسون منهج المواد الدراسية. وسوف يقبلون على الدراسة بدافع ذاتي ومن أنفسهم، وسوف لا يحتاجون إلى دوافع خارجية من ثواب أو عقاب أو غير ذلك مما تصطنعه المدرسة التقليدية. كما أنهم سيندفعون في التعلم بشوق لأن ما يدرسون من اختيارهم، والمشكلات التي يدرسونها هي مشكلاتهم.

ويعززون رأيهم كذلك بأن مثل هذا المنهج أفضل من منهج قائم على اختيار الكبار الذين يدرسون لطلابهم ما تعلموه، مع فارق الزمن واختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية بل والعلمية كذلك. كما أن مهمة المدرسة تنمية قدرات الطلاب واهتماماتهم واتجاهاتهم، وهذا المنهج هو الخطوة الأولى في هذا الاتجاه.

غير أنه وجد إلى هذا المعيار أو المبدأ في اختيار محتوى المنهج نقد كثير من المربين الذين لا يقبلونه. فأولا هناك حاجات الشباب وحاجات

---

(١) Hilda Taba, Op. Cit., P.284.

المجتمع. فعلى أيهما يبنى المنهج؟ فإذا بني على الأولى لم يعد الشباب للمجتمع وإن كان يشبع حاجاتهم هم. وإن بني على الثانية لم يشبع حاجاتهم وإن كان قد أعدهم للمجتمع. كما أن حاجات الشباب واهتماماتهم متغيرة من جيل لجيل ومن بيئة لبيئة، وربما من شاب لآخر فكيف يبنى المنهج على أشياء متغيرة هذا التغير الشديد؟

وحتى إذا أمكن بناء منهج على مثل هذه الحاجات والاهتمامات فإنه يصعب تحقيق التتابع والتسلسل بين موضوعات هذا المنهج. لأن الحاجات قد تكون مختلفة ومتنوعة لا رباط بينهما، بل إنها في الغالب كذلك، وبذلك يفقد التعلم في المدرسة أهم خصائصه وهي الاستمرارية والتكامل والتراكم، كما سيأتي الحديث في ذلك في الفصل التالي الخاص بمبادئ تنظيم محتوى المنهج.

وفي مثل هذا المنهج سوف تهمل الحقائق والمعلومات والمعارف وهي عناصر هامة ولازمة لحياة المتعلم، والنقد الذي يوجه إليها لا يوجه إليها في ذاتها وإنما إلى اختيارها وطريقة تنظيمها. وتوصف التربية التي تقوم على مناهج مبنية على حاجات الطلاب واهتماماتهم بأنها تربية رخوة هشة soft pedagogy ولينة، يكون الطلاب فيها مدللين، لأنهم الذين يختارون ما يدرسون وكيف يدرسون. والمفروض في التعلم أن يكون على قدر من الصعوبة ليكون أجدى وأنفع كما أن الحياة قاسية وليست بهذا القدر من اللين.

وعلى كل حال، فإهمال حاجات المتعلمين واهتماماتهم كلية في اختيار محتوى منهج تعليمهم ليس مرغوباً فيه، كما أن الأخذ بها دون سواها ليس مرغوباً فيه كذلك. وإنما يمكن الاستئناس بتلك الحاجات والاهتمامات في تحديد بعض الأنشطة وخبرات التعلم التي تضمن في

المنهج، على ألا تكون هي الوحيدة التي يختار على أساسها هذا المنهج وإنما تؤخذ في الاعتبار كذلك معايير أخرى مثل حاجات المجتمع في حاضره ومستقبله ومتطلبات المادة الدراسية، والمهارات والقدرات التي ينبغي أن يكتسبها الطلاب والميول والاتجاهات والقيم التي ينبغي أن تنمى لدى المتعلمين.

وأخيراً في موضوع كالدين الإسلامي كيف يمكن بناء منهج الدراسة فيه على حاجات الطلاب واهتماماتهم، علماً بأن هناك موضوعات دينية لا بد وأن يدرسوها على أي حال. ولو فرضنا أن هناك موضوعاً لم يشعروا بالحاجة إليه أو لم يهتموا بدراسته فهل لا يدرسونه؟ الجواب لا، بطبيعة الحال. ومعنى ذلك أنه بجانب اهتمامات الطلاب وحاجاتهم لا بد من أخذ أمور أخرى في الاعتبار.

٩ ـ ان يحقق المحتوى أكبر عدد ممكن من الأهداف التربوية المرغوب فيها:

أي أن خبرات التعلم التي تضمن في المنهج ينبغي أن تساعد في تنمية أكبر عدد من الأهداف تكون أولى من تلك التي تساعد في تحقيق أهداف أقل.

ومن حسن الحظ أن معظم خبرات التعلم ـ إن لم يكن كلها ـ لا تقتصر على تحقيق هدف واحد، وإنما تحقق أهدافاً كثيرة، سواء قصدنا إليها أم لم نقصد. فالطالب الذي ندرس له نصاً أدبياً مستهدفين من وراء ذلك تنمية ذوقه الأدبي ـ مثلًا ـ قد تتحقق له أهداف أخرى، سواء قصدنا أيها أم لم نقصد، مثل حبه لصاحب النص، حب الشعر إذا كان النص شعراً أو حب النثر إذا كان نثراً أو حسب الشكل الأدبي الذي وجد به النص، وقد ينمي لديه قيمة معينة أو اتجاهاً معيناً، وقد تنمو ثروته اللغوية، وقد تتجمع لديه بعض المعارف والمعلومات وهكذا.

ويضرب «رالف تايلور» مثلًا آخر، فيقول[1] إن الطالب الذي يعمل على حل مشكلة صحية قد ينمو لديه اهتمام بالصحة الشخصية أو بالصحة العامة، وقد يحصل على معلومات خاصة بهذا الحقل، وقد يتولد لديه اتجاه طيب أو غير طيب نحو الصحة، وعلى كل حال، الأمثلة كثيرة على أن الخبرة الواحدة تنمي أكثر من هدف.

وكون بعض الأهداف التي قد يكتسبها الطلاب أهدافاً غير مرغوب فيها يجعلنا دائماً متيقظين لذلك فيما نقدمه لهم من خبرات التعلم التي هي محتوى المنهج ذلك أنه كما قلنا يحتمل أن تنمو لدى الطلاب أهداف غير مرغوب فيها لا نقصد إليها، ولكن الخبرة التعليمية التي قدمها لهم المنهج ساعدتهم بشكل أو بآخر على ذلك. وهذا يلقى على واضعي المناهج وعلى المدرسين تبعة كبيرة هي أن يكونوا حذرين تماماً من تنمية أهداف غير مرغوب فيها من خلال محتوى المنهج، ولو أنهم لم يقصدوا إلى ذلك. وهذا يعني أن كون خبرات التعلم يمكن أن تحقق أهدافاً كثيرة أمر له مزاياه وعيوبه، وأن علينا أن نعمل على تحقيق الأولى وسد المنافذ أمام الثانية.

١٠ ـ قابلية المحتوى للتعلم:

أي ألا يكون محتوى المنهج من الصعوبة بحيث لا يستطيع الطلاب أو جزء منهم تعلمه. وقد يبدو هذا المعيار واضحاً. ولكننا نلاحظ أن المناهج قد يصعب محتواها لسبب أو أكثر من الأسباب الآتية:

١ ـ قد يقع واضعو المناهج تحت ضغط اجتماعي فيعمدون إلى تصعيب المنهج في مادة معينة. كأن يلاحظ الناس ضعف الطلاب في الدين

(١) Ralph, W. Tyler, «**Basic Principles of Curriculum and Instruction**» The university of chicago press, 1949, P.67.

أو اللغة العربية ويظنون أن سبب هذا الضعف هو ضعف المنهج، ويطالبون بتقويته وتؤخذ التقوية هذه على أنها تصعيب.

٢ ـ قد يكون واضعو المناهج متأثرين بالفكرة القائلة بأنه إذا أريد للتعليم أن يكون مثمراً وذا فعالية فلا بد أن يكون صعباً.

٣ ـ قد لا يلاحظ واضعو المناهج أن تلاميذ الصف الواحد مكونون من ثلاثة مستويات ـ على الأقل ـ بالنسبة لقدراتهم العقلية وغيرها. ففيهم القادرون على الفهم والتحصيل بسرعة، وفيهم المتوسطون وفيهم المحدودون في هذه القدرة. فيصنعون المناهج لتلاميذ المستوى الأول، وتجيء بذلك صعبة على تلاميذ المستويين الآخرين.

٤ ـ يؤدي أحياناً التنافس بين المدارس الخاصة والمدارس العامة إلى أن تصعب الأولى مناهجها جذباً للتلاميذ. وهذا ما يحدث غالباً، كما يتضح من إضافة المدارس الخاصة لمواد وحصص لا توجد في المدارس العامة.

٥ ـ قد لا يدرك بعض واضعي المناهج أن التعلم الجيد يقتضي أن يكون المتعلم مستعداً له عضلياً وعقلياً ونفسياً، فيضعون في محتوى المنهج موضوعات لا يقوى التلاميذ على دراستها.

٦ ـ قد يؤدي السباق العالمي في مجال التقنية إلى أن تقوي بعض الدول مناهجها في العلوم ـ مثلًا ـ أو الرياضيات، أو الحاسب الآلي... حتى تلحق بدول أخرى منافسة لها في هذا المجال. وتنتهي التقوية إلى صعوبة وإن لم تكن مقصودة عادة.

ولهذا المعيار تطبيق آخر غير تطبيقه عند اختيار محتوى المنهج، وهو أن يتم وضع المنهج على عدة مستويات: مستوى يناسب القادرين عقلياً، ومستوى يناسب المتوسطين، وثالث يناسب الضعاف. مع ملاحظة أن يكون هذا المنهج واحداً في جوهره وأساسياته وأفكاره الرئيسية لأن هذه

المستويات تكون في صف واحد كما قلنا. وإنما يكون الخلاف فيما بعد هذه الأساسيات.

١١ ـ مناسبة المحتوى للزمن وللظروف الأخرى:

كثيراً ما يفترض واضعو المناهج أن الظروف التي سوف يتم فيها تطبيق المناهج وتنفيذها ظروف مواتية، بل ومثالية. فيضعون مناهج يضيق الزمن المخصص لها عن تدريسها، علماً بأن خطة الدراسة تحدد قبل وضع المناهج. وتكون النتيجة أن المناهج لا تنفذ كما ينبغي. ومثال ذلك المواد الدينية في المدرسة المتوسطة بالمملكة، حيث لا يمكن بأي حال إنهاء منهج تلاوة القرآن لضخامته، وكذلك منهج الحديث الشريف. أما الفقه فمحتواه أقل من الزمن المخصص له سواء في المرحلة المتوسطة أو الثانوية. ولا شك أن هناك أمثلة أخرى كثيرة لذلك في المواد الدراسية الأخرى. ولذلك يضطر المدرسون أن يعنوا بالكم لا بالنوع في تدريسهم لتلك المناهج التي يضيق زمنها عن تدريسها تدريساً جيداً، وهكذا لا تتحقق أهداف التعليم المتوخاه.

وهناك ضرورة مناسبة محتوى المنهج لأمور أخرى مثل كفاءة المتعلمين ومدى توفر الإمكانيات المادية والوسائل المعينة والمعامل والمختبرات... الخ.

وقد يدافع واضعو المناهج عن افتراضهم دائماً أن الظروف مواتية وعن وضعهم المنهج على هذا الأساس بأن ما قاموا به هو من باب الاحتياط فإذا كانت الظروف فعلًا مواتية فلا إشكال، وإن كانت أقل من ذلك فعلى المدرسين أن يكيفوا تنفيذ المنهج للظروف القائمة. ولكن الملاحظ أنه عندما توضع المناهج وتوزع على المدارس للتنفيذ يصر المسؤولون على تنفيذها بحذافيرها دون مراعاة للأوضاع الحالية، تمسكاً منهم بالشكل وتنفيذاً للتعليمات.

ومما لا شك فيه أن الأفضل من ذلك تحديد محتوى المناهج في ضوء الظروف والإمكانيات الموجودة، ثم متابعة ذلك متابعة مستمرة، فإذا تحسنت الظروف طور المنهج إلى ما هو أفضل، وإن ساءت الظروف طور بما يناسبها. ونحن نعلم أنه يمكن الاحتفاظ بجوهر المناهج ومحتواها الأساسي وحقائقها واتجاهاتها الرئيسية وإن كنت مستويات ذلك تتعدد.

١٢ ـ أن يتضمن محتوى المنهج ممارسة الطلاب للأنشطة التي تحقق أهداف المنهج:

أي لا بد أن يشتمل محتوى المنهج على الأنشطة المختلفة التي يمارسها الطلاب لكي تتحقق فيهم الأهداف المنشودة. فإذا كان الهدف من دراسة النصوص الأدبية هو تنمية الذوق الأدبي عند الطلاب كان لا بد لمحتوى المنهج أن يضم ممارسة الطلاب لدراسة النصوص دراسة تحقق فيهم تنمية هذا الذوق. وذلك بأن يقوموا بالفعل بتحليل النص والوقوف على وجوه الجمال في أفكاره وأساليبه وهكذا. وإذا كان الهدف من دراسة التاريخ التعرف على الأماكن الأثرية المتصلة بموضوع الدراسة فلا بد وأن يتضمن المنهج قيام التلاميذ بالفعل بزيارة هذه الأماكن، وعدم اكتفاء المدرس بوصفها لهم. وإذا كان الهدف من دراسة العلوم تدريب التلاميذ على تصميم التجارب العلمية وعلى الاستنتاج الصحيح فلا بد وأن يتضمن المنهج تحديد هذه التجارب وأن تهيئ الفرص لممارسة التلاميذ لها.

وقد يبدو هذا الأمر يتعلق بتنفيذ المنهج وتطبيقه على يد المدرسين ولا يتعلق بوضعه. غير أن بعض المناهج لا تنص على ضرورة ممارسة التلاميذ للأنشطة التي تؤدي ممارستها لتحقيق الهدف المنشود. كما أننا عرفنا أن المهج يشمل طرق التدريس والإجراءات الأخرى التي تؤدي إلى تحقيق أهدافه.

الخـلاصـة

أجاب هذا الفصل عن السؤالين الهامين الخاصين بوضع المناهج المدرسية، وهما لماذا لا نقدم للمتعلمين كل ما توصلت إليه الإنسانية من علم وخبرة أثناء دراستهم؟ وما هي المعايير التي نختار على أساسها ما نختار لنقدمه لهم؟. أما أسباب عدم تقديم كل شيء في المناهج فهي: ضخامة المعلومات والمعارف والخبرات المتوفرة في كل حقل علمي، وقصر فترة الدراسة في التعليم العام، وأن الهدف من التعليم ليس مجرد تحصيل المعارف والحقائق، وإنما اكتساب مهارات واتجاهات، وأنه من الأفضل إقدار المتعلمين على أن يتعلموا بأنفسهم وأن يكون تعلمهم مستمراً باستمرار حياتهم، وأنه من حسن الحظ أن للتعلم أثراً ينتقل من موقف معين إلى المواقف الأخرى المشابهة، ولذلك فليس من الضروري تعلم كل شيء وهكذا.

أما المعايير التي يتم على أساسها اختيار مادة المنهج فكثيرة، ومن أهمها أنه من الضروري تعلم القرآن الكريم تلاوة وفهماً، وألا تكون مادة التعليم مما حرم الدين الإسلامي، وأن يكون فيها نفع للمسلمين، وأن تكون المعلومات والحقائق صادقة وصحيحة ولها أهمية وأن يراعي مبدأ الاقتصاد في هذا الاختيار، وأن يكون ما اختير مشبعاً لاهتمامات المتعلمين وحاجاتهم، وأن يحقق ما اختير أكبر عدد ممكن من الأهداف التعليمية وأن يكون قابلًا للتعلم بمعنى ألا يكون تعلمه صعباً، وأن يكون مناسباً للوقت الذي أتيح له وللظروف الأخرى التي يتم فيها تعلمه، وأن يتضمن هذا المحتوى ممارسة الطلاب للأنشطة التي تحقق لديهم أهداف المنهج.

obeikandl.com

الفصل الثالث

تنظيم محتوى المنهج

obeikandl.com

obeikandl.com

مقـدمـة:

لا يكفي لتحقيق أهداف المنهج المدرسي أن نختار مادته ومحتواه اختياراً جيداً وطبقاً للمعايير العلمية والتربوية التي يوصي بها المختصون. بل لا بد من تنظيم هذه المادة تنظيماً معيناً عند تقديمها للتلاميذ والطلاب، وبشكل يحقق الأهداف منها. ذلك أنه قد تكون مادة المنهج جيدة في حد ذاتها ولكن سوء تنظيمها عند تقديمها للمتعلمين يفوت عليهم الأهداف من دراستها. وقد تكون عناصر وجبة الطعام مفيدة ومغذية. ولكن سوء التنظيم في تقديمها للآكلين قد يحرمهم من الاستفادة منها.

وتنظيم مادة المنهج المدرسي يتم على مستويين: مستوى رأسي، أي بين موضوعات كل مادة دراسية أو نشاط تعليمي على حده، ومستوى أفقي، أي بين موضوعات المواد الدراسية والأنشطة التعليمية كلها، والتنظيم على كلا المستويين محكوم بقوانين وقواعد معينة، ومبني على نظريات نفسية وتربوية، وذلك حتى يثمر تعلم محتوى المنهج ثمرته المرجوة.

وسيعالج هذا الفصل أهمية هذا التنظيم ومستوييه المختلفين والقواعد التي تحكمه والنظريات التي ينبني عليها.

تنظيم محتوى المنهج

بعد أن يتم اختيار محتوى المنهج ومادته لا بد من تنظيم هذا المحتوى وتلك المادة بشكل معين بحيث يؤدي إلى أن يتعلمه المتعلم بشكل أسرع وأسهل ومتدرج وبحيث ينمو هذا التعلم ويعمق ويثبت لدى المتعلم وتستمر آثاره معه. وهذا هو ما يميز التعلم طبقاً لمنهج أو خطة معينة، عن التعلم الذي يتم بدون ذلك. أو بعبارة أخرى، هذا هو ما يميز التعلم في المدرسة عن التعلم في الحياة. فالأول يتم طبقاً لخطة معينة، ويتم الثاني بدون خطة أي كيفما اتفق.

ذلك أن الإنسان يتعلم من الحياة أموراً كثيرة، ولكن نظراً لأن هذا التعلم غير منظم فإن معظمه يأخذ وقتاً طويلًا حتى يتعلم، وكثير منه ينسى، وبعضه يكون صعباً لا يفهمه الفرد في حينه، وقد يفهمه في وقت آخر، وبعضه لا يرتبط بالبعض الآخر... وسبب هذا كله أنه لا يوجد نظام ولا ترتيب في خبرات التعلم في الحياة.

وهذا يعني أن تنظيم محتوى المنهج ومادته ينبغي أن يحقق الأهداف التالية:

١ ـ السرعة في التعلم:

فإذا كانت خبرات التعلم مرتبة ترتيباً معيناً كترتيبها من حيث السهولة والصعوبة، فإن المتعلم يمضي في تعلمها بشكل اقتصادي أسرع.

٢ ـ السهولة في التعلم:

فتقديم الخبرات المحسوسة قبل الخبرات المعنوية من شأنه أن يجعل التعلم سهلًا على المتعلم، وكذلك تقديم ما هو معروف له على غير المعروف له يسهل عليه التعلم، والعكس بالعكس.

٣ ـ التدرج في التعلم:

فتقديم الخبرات البسيطة على الخبرات المعقدة من شأنه أن يحقق التدرج الذي يؤدي بدوره إلى السهولة.

٤ ـ النمو في التعلم:

فالترتيب الجيد لخبرات التعلم يحقق النمو، حيث تكون الخبرات التالية مبنية على الخبرات السابقة أو تطبيقاً لها أو أمثلة متنوعة أو شواهد ومظاهر لفكرة أو مبدأ أو مفهوم، وبذلك ينمو تعلم المتعلم ويزداد بزيادة خبرات التعلم أي لا بد في التنظيم الجيد لمحتوى المنهج أن يتلافى التكرار والحشو والزيادة التي لا فائدة منها.

٥ ـ استمرار التعلم:

فتعلم الشيء لأول مرة لا يضمن استمرار هذا التعلم. فلا بد من العمل على استمراره بشتى الطرق المفيدة كالتطبيق على المبادئ والقواعد والقوانين التي تتعلم، وكتقديم أمثلة جديدة، أو البحث عن مظاهر أخرى أو أدلة وهذا يتم طبقاً لنظام معين، وليس بطريقة عرضية.

٦ ـ تكامل التعلم:

والمقصود به أن تدعم خبرات التعلم بعضها البعض الآخر وتنسق معها. ومثال ذلك أن تدعم الحقائق التاريخية الحقائق المتعلقة بدراسة الأدب، وأن تدعم الحقائق الجغرافية حقائق التاريخ، وأن تتعاون حقائق علم النفس وعلم الاجتماع في تفسير سلوك الناس في مجتمع معين وهكذا.

ويمكن إجمال هذه الأهداف في عبارة واحدة هي أن التنظيم الجيد لمحتوى المنهج يؤدي إلى تعلم أكثر فعالية، وبدون هذا التنظيم يحدث تعلم

فاشل لا يساوي ما بذل فيه من جهد وما أضيع فيه من وقت. إن كثيراً من الفشل الذي يحدث في التعليم في المدارس لا يعود لمحتوى المنهج ومادته من حيث هما، وإنما يعود إلى سوء تنظيمهما.

مستويات التنظيم ومبادئه

لا بد وأن يتم تنظيم محتوى المنهج على مستويين: مستوى رأسي Vertical وآخر أفقي Horizontal. ويعني التنظيم على المستوى الرأسي التنظيم من أعلى إلى أسفل أو من فوق إلى تحت. ويكون في المادة الدراسية الواحدة وداخلها أي ترتيب موضوعات المادة الدراسية الواحدة فيما بينها وبين نفسها طبقاً لمبادئ سنذكرها بعد قليل بحيث تكون هذه الموضوعات مترابطة ومتدرجة ويفيد تعلم أولها في تعلم ما بعده.

ويؤدي التنظيم على هذا المستوى إلى نمو التعلم وعمقه لدى المتعلم، كما يؤدي إلى استمراره وتثبيته عنده.

ويمكن أن يتم التنظيم على هذا المستوى الرأسي بين وحدة دراسية وبين برنامج تعليمي محدد، بحيث تكون موضوعاتهما متسلسلة ومتدرجة ويؤدي تعلمها إلى تحقيق الأهداف التي ذكرناها.

ويعني التنظيم على المستوى الأفقي التنسيق بين المواد الدراسية المختلفة التي يدرسها المتعلمون من ناحية، والتنسيق بين هذه المواد وبين الحياة الخارجية التي يعيشها هؤلاء المتعلمون من ناحية ثانية، وبين هذه المواد وبين اهتمامات هؤلاء المتعلمين واحتياجاتهم ومشكلاتهم من ناحية ثالثة. يؤدي التنظيم على هذا المستوى إلى التكامل بين كل ما يتعلمه المتعلمون والتنسيق بين كل فرص التعلم وخبراته التي يتعرضون لها حتى لا يكون بينهما تعارض أو تناقض، وحتى يفيد بعضها من البعض الآخر.

ومن الواضح أنه لا بد من التنظيم على المستويين معاً، إذ لا يغني

أحدهما عن الآخر. والتنظيم على المستوى الرأسي يمثل السدى، والتنظيم على المستوى الأفقي يمثل اللحمة في نسيج المنهج كله. ولهذا نجد أن محاولات كثيرة بذلها المربون على المستويين في تنظيم المنهج. فمنهج النشاط ـ مثلًا ـ يحاول التنسيق الأفقي، وكذلك المنهج المحوري. والمحاولات التي بذلت لتحسين منهج المواد الدراسية ما هي إلا محاولات للتنظيم على المستوى الرأسي... وهكذا على نحو ما سيأتي.

مبادئ التنظيم الرأسي لمحتوى المنهج:

يوصي المربون بضرورة تنظيم محتوى المنهج على المستوى الرأسي طبقاً لمبادئ كثيرة، بعضها قديم يرجع تاريخه إلى «كومينياس» ١٦٣٦ م وبعضها حديث أسهم في تقديمه علم النفس.

فمن مبادئ التنظيم الرأسي القديمة ما يلي:

١ ـ التدرج من المحسوس إلى المعنوي:

أي أن المتعلم ينبغي أن يمر بالأشياء المحسوسة أولًا، ثم ينتقل منها إلى المعاني والمفاهيم المعنوية المجردة، فقوانين العلوم والتعريفات أمور معنوية مجردة، ولكن أمثلتها محسوسة، وعلى ذلك ينبغي أن يدرس المتعلم الأمثلة والظواهر الجزئية أولًا، ثم يشتق منها القانون أو القاعدة أو التعريف بعد ذلك. وليس العكس كما يحدث في تدريس بعض المواد، إذ يبدأ بالتعريف ثم يدرس الأمثلة. ويتمشى هذا المبدأ مع النمو العقلي للمتعلم، إذ أنه يدرك المحسوسات أولًا، ثم ينتقل منها إلى المعقولات، بالإضافة إلى أن إدراك الشيء المحسوس أسهل ودراسته أيسر من دراسة المعقول.

٢ ـ التدرج من المعروف إلى المجهول:

أي البدء بتقديم خبرات التعلم المعروفة لدى الطفل وبعد دراستها

ينتقل منها إلى تقديم ما يجهله من تلك الخبرات، وما له صلة بطبيعة الحال ـ بما يعرفه. ولذلك فإن أفضل تنظيم للمنهج هو الذي يبدأ بخبرات المتعلم التي أتى بها من المنزل والبيئة والبناء عليها. وتذكير المتعلمين بما سبق لهم أن درسوه في الماضي ثم الانتقال منه إلى ما يراد لهم أن يدرسوه تطبيق لهذا المبدأ، ودراسة البيئة المحلية أولًا ثم البيئات الأخرى البعيدة تطبيق له كذلك.

٣ ـ التدرج من البسيط إلى المعقد:

والحقيقة البسيطة هي التي تتكون من أجزاء قليلة، بينما المعقدة هي التي تتكون من عدد أكبر من الأجزاء أو العوامل أو العناصر. فدراسة الحيوانات ذات الخلية الواحدة تقدم على دراسة الحيوانات متعددة الخلايا. ودراسة الاسم في اللغة تقدم على دراسة الفعل، لأن الاسم يدل على ذات فقط، بينما الفعل يدل على حدث وزمن وقع فيه هذا الحدث، وتؤخر دراسة الحرف إلى ما بعد دراسة الاسم والفعل، لأن الحرف يدل على علاقة بين شيئين على الأقل. فمكوناته أكثر.

٤ ـ التدرج من الجزء إلى الكل:

فالكل يتكون من أجزاء. وإذا عرفت الأجزاء أولًا سهلت معرفة الكل الذي يتكون منها بعد ذلك. وتطبيقاً لهذا المبدأ يشرح المدرسون المفردات الصعبة في النص الأدبي للتلاميذ أولًا، ثم يشرحون جمله وتراكيبه بعد ذلك، حيث يكون الأمر سهلًا على هؤلاء التلاميذ. وكان تعليم القراءة والكتابة فيما مضى يبدأ بتعلم الحروف بأسمائها وأصواتها المختلفة، ثم تركب منها مقاطع، ثم من المقاطع تركب كلمات، ومن الكلمات جمل وهكذا.

وفي الرياضيات يعلم العدد المكون من رقم واحد، ثم من رقمين ثم

من أكثر. كما يعلم الجمع والطرح أولًا، ثم الضرب لأنه يتكون منهما، ثم القسمة لأنها مبنية على هذه العمليات الثلاث كلها وفي الرياضة البدنية، تعلم المهارات الجزئية أولًا والتي تدخل في مهارات أكبر منها وهكذا في سائر المواد الدراسية.

وإذا كان تقديم الجزء في التعليم قبل الكل مبنياً على أن الجزء أسهل فهما بالنسبة للمتعلم من الكل فإن هذا المبدأ أصبح مشكوكاً فيه. إذ ظهر أن بعض الأجزاء أصعب فهما من الكل الذي تنتمي إليه، وأن فهم هذا الكل أيسر. ومثال ذلك أن الطفل الصغير يفهم معنى «أكل» مثلًا، بينما لا يفهم معنى الحروف المكونة لها. وكثيراً ما يضفي الكل على أجزائه من المعاني ما يجعلها مفهومة أكثر مما لو حاول المتعلم فهمها وحدها مستقلة عن الكل الذي تنتمي إليه. ويعبر عن ذلك أحياناً بالسياق أو الجو العام الذي يفيد كثيراً في تحديد معاني الأجزاء. وهذا الفهم الجديد للعلاقة بين الكل وأجزائه نتيجة للنظرية الكلية التي ظهرت في علم النفس مؤخراً، وقضت على النظرية الجزئية تقريباً، ولهذا ظهر مبدأ مخالف للمبدأ السابق ينص على عكس ما ينص عليه، على النحو التالي.

٥ ـ التدرج من الكل إلى الأجزاء ومن العام إلى التفاصيل:

ومعناه أن المتعلم ينبغي أن يحصل على فكرة عامة عن الموضوع أولًا، ثم يدخل بعد ذلك في التفاصيل التي تندرج تحت هذه الفكرة العامة. فدراسة جسم الإنسان مثلًا تبدأ بالشكل العام والتركيب الإجمالي، ثم يتدرج من ذلك إلى الأجهزة التي يتكون منها، ثم إلى تفاصيل كل جهاز من حيث أعضاؤه ووظيفة كل عضو... الخ. وكذلك في دراسة النصوص الأدبية يبدأ بفكرة عامة ثم ينتقل منها إلى التفاصيل وهكذا. وقد استند هذا المبدأ على أن النمو في الكائنات الحية يبدأ عاماً ثم تظهر التفاصيل بعد

ذلك. فالنبات يبدأ بساق صغيرة، ثم تكبر وتكبر فتتضح الأجزاء كالجذر والساق والأغصان والفروع والزهور والثمار... الخ.

بل لقد وجد أن الكل يمكن فهمه حتى مع وجود أجزاء صغيرة غير مفهومة. فيمكن فهم الجملة مع وجود كلمة فيها غير مفهومة، اعتماداً على أن المعنى العام للجملة والسياق الذي سيقت فيه يحدد معنى تلك المفردة غير المفهومة. وفي الجغرافيا يقدم موضوع الكرة الأرضية على موضوع دراسة بلد معين مثلًا.

٦ ـ مبدأ التتابع الزمني:

أي دراسة الموضوعات حسب تسلسلها الزمني. فيدرس ما حدث أولًا ثم تليه دراسة ما حدث بعده وما حدث بعد ذلك وهكذا. وتقوم دراسة التاريخ على هذا المبدأ، حيث تدرس العصور القديمة أولًا، ثم الوسيطة، ثم الحديثة، ثم المعاصرة.

والفكرة وراء هذا المبدأ هي أن الحدث الأول أو الظاهرة الأولى من حيث الزمن ربما يكون لها أثر في الثانية التي أتت بعدها. ولهذا كان من المنطقي أن تدرس قبلها. ودراسة التالية عندئذ تكون سهلة بعد دراسة السابقة لها.

التداخل والتناقض بين هذه المبادئ:

لعلنا لاحظنا شيئاً من التداخل بين بعض هذه المبادئ وبعضها الآخر، بل ربما شيئاً من التناقض كذلك. فمن أمثلة التداخل ما بين المبادئ الثلاثة الأولى، فالشيء المحسوس يكون في الغالب بسيطاً ومعروفاً، بينما المعنوي يكون في الغالب أيضاً معقداً ومجهولًا لدى المتعلم. فالمبادئ الثلاثة متداخلة إلى حد ما. والسبب في هذا التداخل أنها جميعاً ترجع إلى مبدأ عام يجمعها هو البدء بما يسهل تعلمه وتأخير ما

يصعب تعلمه حتى يتم التمهيد له بما هو أسهل. فالمحسوس والبسيط والمعروف أشياء سهلة التعلم. ولذلك فإن هذا التداخل غير ضار، بل أنه مفيد لأنه تعبير بأساليب مختلفة عن فكرة واحدة.

أما التناقض الذي يبدو بين هذه المبادئ فواضح بين المبدأين الرابع والخامس، إذ ينص الرابع على البدء بالجزء واتباعه بالكل، بينما ينص الخامس على عكس ذلك. والسبب في هذا التناقض ـ كما أشرنا ـ هو الاختلاف في تفسير النشاط العقلي. فهل هذا النشاط يبدأ من الجزء ثم يضم الأجزاء بعضها إلى بعض مكوناً الكل، كما كانت النظرية النفسية قديماً، أو أن هذا النشاط يبدأ من الكل ومنه ينتقل إلى التفاصيل كما تقول النظرية النفسية المعروفة بالكلية أو الجشتالتية؟ ومع ذلك يمكن أن يكون هناك فرق بين الكل وبين العام وبذلك يكون عندنا مبدآن هما: التدرج من الجزء إلى الكل، والتدرج من العام إلى التفاصيل أو ليس من الضروري أن يكون العام كلياً أي يتركب من الأجزاء التالية له. والهدف من المبدأين معاً هو تسهيل الفهم على المتعلم. وقد يتم هذا الفهم السهل في بعض الظروف بالتدرج من الجزء إلى لكل، وقد يتم في ظروف أخرى بالتدرج من العام إلى الخاص. أي أن الأمر يختلف باختلاف الظروف.

ومن أمثلة التناقص كذلك دراسة التاريخ، فهل تتم بدءاً من الحاضر والعودة إلى الوراء، استناداً على مبدأ التدرج من المعروف إلى المجهول. إذ أن الحاضر معروف للمتعلم، لأنه يعيش فيه، بينما الماضي غائب عنه فهو مجهول؟ أو تتم دراسة التاريخ بدءاً من الماضي ثم الحاضر، استناداً إلى أن الحاضر لا يتم فهمه إلا بعد دراسة الماضي الذي أثر دون شك فيه؟ ونلاحظ أن دراسة التاريخ وتاريخ الأدب تراوحت بين هذين المبدأين. ففي وقت كانت دراسة زمنية أي القديم أولًا ثم الوسيط ثم الحديث ثم المعاصر، وفي وقت لاحق استبدل بذلك أسلوب آخر يقوم على البدء بالمعاصر ثم الحديث ثم الوسيط ثم القديم.

وكما قلنا، الفكرة هي البحث عما هو أسهل بالنسبة للمتعلم. وعلى هذا قد يكون الأسلوب الأول أسهل وأنفع كما في حالة المتعلمين الكبار، وقد يكون الأسلوب الثاني أجدى كما في حالة المتعلمين الصغار.

مبادئ جديدة للتنظيم الراسي:

ظهرت في الآونة الأخيرة نظريات ثقافية ونفسية كان لها أثر وتطبيقات في مجال المنهج بعامة وفي مجال تنظيم مادته رأسياً بصفة خاصة. ومن أهم هذه النظريات ما يلي:

أولاً: نظرية مراحل الثقافة:

وتقول هذه النظرية إن عمليات التعلم لدى الأطفال تتبع نفس النمط الذي سارت فيه عمليات التعلم لدى الجنس البشري[1].

ومعنى هذا أننا في تنظيم مادة المنهج ينبغي أن نسير في نفس التتابع الذي تسير فيه عمليات التعلم لدى الطفل والتي بدورها تتبع نظام عمليات التعلم لدى الجنس البشري. ومما يمكن التمثيل به لذلك تعلم الكتابة. فقد عرف أن الإنسان أول ما تعلم الكتابة مر بمرحلة كان يعبر فيها بالصور والأشكال عن المعاني والأفكار. فكان يعبر عن شروق الشمس برسم الشمس ذاتها، وعن السباق برسم شخصين أو حصانين وكأنهما يتسابقان وهكذا. وانتقل بعد ذلك إلى التعبير بالرموز التي هي الحروف التي تتألف منها اللغات الحالية. ومعنى ذلك أننا في تعليم الكتابة للأطفال لا بد وأن نبدأ بما بدأ به الإنسان الأول أي برسم أشكال وصور لهم. ولعل ما يوصي به المختصون في تعليم القراءة والكتابة من ضرورة المرور بمرحلة

---

(١) John D. McNeil «**Curriculum: A Comprehensvie Introduction**» Little, Brown and Company, Boston, 1977 P.161.

يسمونها مرحلة «الاستعداد للقراءة» Reading readiness وفي هذه الحالة تقدم له قصص تعبر عنها صور ورسوم ـ بدون كلمات ـ لعل هذا تطبيق لهذه النظرية وهو ما أخذت به ـ فعلًا ـ كتب تعليم القراءة والكتابة في الوقت الحاضر، حيث تجد في أولها عدة صور ورسوم تحكي قصة، ويطلب من الطفل التحدث عن هذه القصة من خلال نظره لتلك الصور والرسوم، وذلك قبل تعريضه للحروف والكلمات.

وكان الإنسان الأول يعد مستعيناً بالحصى وهكذا وتلك هي فكرة العدادات التي توجد في دور الحضانة ليبدأ بها في تعليم الأطفال العد.

غير أن هذه النظرية قاصرة، لأنها لا تزودنا إلا بمرحلة البدء في بعض المجالات ولا تتحدث عما بعد ذلك. كما أن الجنس البشري في تلك الفترة المبكرة من حياته كان بدائياً، ولا يعقل ونحن في القرن العشرين أن نتبع ما اتبعه الإنسان البدائي، ولدينا اليوم أفكار متقدمة ووسائل تقنية حديثة. ولو اتبعنا في تسلسل خبرات التعلم ما اتبعه الإنسان الأول لما حدث تقدم. لأن التقدم إنما يحدث حيث يبدأ الجيل الحاضر بما انتهى إليه الجيل الماضي. ولو أن جيل اليوم بدأ بما بدأ به الإنسان في عهود سحيقة لانقضت حياته دون أن يحقق أي تقدم يذكر. وهل معنى ذلك أن نبدأ حياتنا بالزراعة على الطريقة البدائية ثم نطورها؟ ونبدأ الحياة في الكهوف وعلى صيد الحيوانات وقطع الأشجار؟ وأخيراً إن الثقافة أمر مكتسب وليس فطرياً، ويمكن لكل جيل أن يحقق لنفسه أسلوب الحياة والتعلم الذي يناسب ظروفه.

ثانياً: المعرفة نظام هرمي من الأفكار:

يرى جانيه Gange[1] أن المعرفة عبارة عن نظام هرمي يتكون من

(١) Robert Gange «**The Conditions of Learning**» 2nd Edition (New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971).

الأفكار التي تكون بسيطة في البداية ثم تأخذ في التعقيد شيئاً فشيئاً مكونة بذلك هرماً متدرجاً. ويرى ـ بناء على ذلك ـ أن الأطفال يتعلمون المهارات والقدرات على شكل سلسلة يتراكم بعضها فوق بعض وينبني بعضها على بعض. أي أنهم يتعلمون القدرة الأبسط والأكثر تحديداً قبل القدرة الأعقد والأعم. ويحدد «جانيه» نظام أنشطة التعلم على النحو التالي:

١ ـ التمييز المتعدد:

أي أن الطالب يتعلم كيف يستجيب استجابات مختلفة لمثيرات تتشابه في الشكل. أي لا يخلط بينها رغم تشابهها. ومثال ذلك أن الأطفال في رياض الأطفال يميزون بين الحرفين d, b رغم ما بينهما من شبه قوي.

٢ ـ تعلم المفاهيم:

أي أن الطالب يقوم باستجابة عامة لمجموعة من المثيرات. أي أنه تعلم ما يجمع بين هذه المثيرات واعتبرها نوعاً واحداً فاستجاب لها استجابة تشملها جميعاً.

٣ ـ تعلم المبادئ:

أي أن الطالب يتعلم المبدأ والقاعدة أو سلسلة من المفاهيم. وأنه يستطيع أن يتنبأ بالكلمة التي ستأتي في جملة معينة، وذلك طبقاً لقاعدة لغوية تعلمها.

٤ ـ حل المشكلات:

أي أن الطالب يستطيع أن يضم مبدأين أو أكثر ليظهر بذلك قدرة جديدة. وهذا هو نوع التعلم الذي يتطلب التفكير. فيستطيع أن يستنتج وجهة نظر الكاتب من عدة مؤشرات في كتابته.

وتطبيقاً لهذه النظرية في مجال تنظيم المنهج ينبغي أن ننظم أنشطة التعلم وخبراته على شكل متسلسل وهرمي تراكمي، بحيث تقدم الأنشطة والخبرات الأبسط وتليها المعقدة، ثم الأعقد وهكذا. ويمكن اتباع هذا التنظيم في تعلم المهارات البدنية ومهارات القراءة والمهارات الرياضية.

ولكن الأطفال يختلفون في مستويات نضجهم واكتسابهم للقدرات المختلفة. وعلى ذلك لا يمكن التقيد بهذا النظام تقيداً تاماً، بل لا بد من تقديم مدى واسع من الخبرات والأنشطة متنوعة المستويات حتى يفيد منها الجميع، كل حسب مستواه وما لديه من إمكانيات وقدرات سابقة.

ثالثاً: نظرية النمو المتتابع المنظم:

ومن أشهر القائلين بهذه النظرية «روبرت هافيجهيرست» وهي تعني أن النمو لدى الكائن الحي يتم بشكل منظم ومتتابع. وعلينا في تقديم خبرات التعلم وأنشطته أن نتبع نفس النظام حتى يكون هناك انسجام بين أنواع النمو المختلفة التي يحققها المتعلم. و «هافيجهيرست» هو صاحب فكرة «المطلب التطوري» Developmental Task ويعرفه بأنه المطلب الذي ينشأ ويظهر في فترة معينة تقريباً من حياة الفرد، وأن النجاح في تحقيق هذا المطلب يؤدي إلى سعادة الفرد وإلى نجاحه في تحقيق المطالب الأخرى التالية، بينما الفشل في تحقيقه يؤدي إلى تعاسة الفرد وإلى رفض المجتمع وإلى الصعوبة في تحقيق المطالب التالية»[1].

وعلى المنهج أن يقدم ما يحتاج إليه الطفل في تطوره وأن يشبع حاجاته المتنوعة، في كل مرحلة من مراحل هذا التطور. وعلى المربين أن يحددوا مطالب كل مرحلة وحاجاتها ليساعد المنهج في تقديم الأنشطة والخبرات التي تشبعها. وهكذا.

---

(١) Robert Havighurst, Op. Cit.

رابعاً: نظرية النمو الخلقي:

يرى «لورانس كولبيرج» أن النمو الخلقي يمر براحل معينة، وأنه يمكن الاستئناس بتلك المراحل في تنظيم خبرات التعلم وأنشطته التي يتضمنها المنهج. والمراحل التي يمر بها النمو الخلقي ست، تضمها ثلاثة مستويات:

المستوى المادي والنفعي:

المرحلة الأولى: ويحدد الحسن والقبح فيها الثواب والعقاب على الفعل الذي يقوم به الطفل. فالحسن ما يثاب عليه، والقبيح ما يعاقب عليه.

المرحلة الثانية: ويحدد الحسن أو القبح فيها إشباع العمل لحاجات الفرد. فالعمل الذي يشبع حاجاته هو الحسن أو الصحيح، والعكس بالعكس.

المستوى الاجتماعي:

المرحلة الثالثة: ويتحدد فيها السلوك الحسن بأنه الذي يسر الآخرين ويوافقون عليه.

المرحلة الرابعة: ويتحدد فيها الحسن والقبح بتوقع الأسرة والجماعة والأمة. فالعمل الحسن هو الذي تتوقعه الأسرة والجماعة وترضى عنه لأنه خاضع لنظامها وقوانينها.

المستوى الذاتي:

المرحلة الخامسة: ويتحدد فيه حسن العمل أو قبحه حسب انطباق المعايير القانونية التي اتفق عليها المجتمع ككل عليه. وفي المجالات التي لا يوجد فيها اتفاق كهذا يكون العمل الصحيح هو الذي يخضع للقيم والمعايير الشخصية الذاتية.

المرحلة السادسة: ويتحدد حسن العمل فيه بضمير الفرد وطبقاً للمبادئ العامة في الحق والعدل والمساواة.

وعند بناء المناهج وتنظيم محتواها يمكن الاستئناس كما قلنا بمراحل التطور الخلقي هذه في مجالات أخرى غير المجال الخلقي.

خامساً: نظرية التطور العقلي:

وصاحبها «جان بياجيه» وفيها يرى أن النمو العقلي لدى الطفل يمر بمراحل معينة حددها على النحو التالي:

١ ـ المرحلة الحسية الحركية، ويمر فيها الطفل بعد ميلاده وحتى الثانية من عمره.

٢ ـ مرحلة تمثيل الأشياء، من الثانية إلى الرابعة، وفيها يتعلم الطفل أن يمثل الأشياء بوسائل رمزية.

٣ ـ مرحلة التفكير المنطقي، من الرابعة، وفيها يبدأ الطفل التفكير المنطقي فيستطيع أن يصنف الأشياء إلى أنواع حسب ما بينها من تشابه أو اختلاف.

٤ ـ مرحلة العمليات الحسية، من السابعة إلى الحادية عشرة، وفيها يتعلم الطفل أن يحل المشكلات المادية ويتوقع النتائج من الناحية المادية.

٥ ـ مرحلة العمليات الرسمية، من العاشرة إلى الخامسة عشرة، وفيها يتعلم الشخص استخدام التفكير الافتراضي وإجراء التجارب المضبوطة.

ومن السهل تنظيم محتويات المنهج بالاستفادة من نظرية النمو العقلي هذه، حيث نلاحظ أن نقدم منها ما هو حسي حركي أولًا، ثم ما يقوم على قدرة الطفل على التمثيل بالرموز... وهكذا.

غير أنه يلاحظ على هذه النظرية وغيرها أنها تقوم على أسس ليس عليها اتفاق عام من ناحية، وأن المتعلمين لا ينمون بدرجة متساوية حتى نقدم لهم جميعاً لما يناسب مستوى نموهم الحالي. وإنما هناك فروق واسعة بينهم حتى ولو كانوا في عمر زمني واحد أو متقارب، ومهما يكن من أمر، فالاستفادة بهذه النظريات وارد، وإن كان التقيد بها ليس أمراً حتمياً.

ومن المهم أن نلاحظ أن الاتجاه الغالب في النظريات النفسية الاجتماعية الحديثة فيما يتعلق منها بتنظيم محتوى المنهج ومادته أن يبنى هذا التنظيم على احتياجات المتعلم ومتطلبات نموه وحل مشكلاته وإشباع اهتماماته.

مبادئ التنظيم الأفقي لمحتوى المنهج:

قلنا إن التنظيم الأفقي لمحتوى المنهج يعني الربط بين ما يدرس في المدرسة من مواد دراسية مختلفة، وبينها وبين ما يعرض له المتعلم من خبرات في الحياة وبين هذه جميعاً وبين اهتماماته ومشكلاته واحتياجاته. وقلنا كذلك إن التنظيم الأفقي لمحتوى المنهج يحقق التكامل بين كل خبرات التعلم وفرصه وأنشطته.

ونحن نعرف أن المعرفة كانت في البداية متكاملة ومترابطة، ولكن كثرة المعارف وزيادتها ونشوء مبدأ التخصص لتحقيق التعمق هما اللذان قضيا على تكامل هذه المعرفة ووحدتها ومزقاها إلى فروع والفروع إلى فروع أصغر وإلى تخصصات تحجز بينها حواجز مفتعلة. والضحية الأولى لهذا التمزق هو المتعلم وخاصة إذا كان في بداية تعلمة حيث لا يهمه هذا التخصص بقدر ما يهمه أن تقدم له المعرفة موحدة متكاملة تشبع حاجته وتنمي اهتماماته وتحل مشكلاته.

وإذا كان تنظيم محتوى المنهج أفقياً معنياً بتكامل المعرفة وتوحيدها وتجميعها، فإنه لا بد لهذا التوحيد والتجميع من مركز أو محور تتجمع حوله الأنشطة والمعلومات وتتمركز. وهذه المراكز أو المحاور تمثل مبادئ التنظيم الأفقي وهي: الاهتمام، والمشكلات، والمفاهيم، والتعميمات.

ولنفرض أن المتعلمين مهتمون بمعرفة الطعام الذي يأكلون ثلاث مرات في اليوم: أنواعه، مكوناته، مصادره، فوائده، شروطه، استهلاكه... الخ. فإن هذا الاهتمام «الطعام» يصبح المحور الذي تجمع حوله مادة المنهج من كل مصدر وبصرف النظر عن تصنيفها المعرفي، تاريخية كانت أو جغرافية، أو علمية أو أدبية أو دينية أو فنية. وواضح أن دراسة المتعلمين لهذا الموضوع تقتضي توحيد جملة من المعلومات والتأليف بينها. لأنهم يدرسون أولاً حاجة الجسم للطعام، وما قد يتعرض له هذا الجسم إذا لم يصله الطعام بكمية معينة ونوعية معينة ونوعية الأطعمة حسب ما توفره للجسم من احتياجات، فبعضها يوفر له الأملاح وبعضها البروتينات، وبعضها النشويات، وبعضها الدهون... الخ، ثم مصادر هذا الطعام سواء أكانت مصادر طبيعية أو صناعية، مصادر محلية أو قومية أو خارجية، ثم مضار زيادة الطعام كالسمنة والتخمة، ثم الأخلاق المتصلة بالطعام والنصوص الدينية المرتبطة بذلك من آيات قرآنية وأحاديث نبوية، وحكم وأمثال وشعر ونثر... الخ.

ومعنى هذا أنه تم تكامل المعرفة وتجميعها كما كانت في الأصل عند نشأتها الأولى حول اهتمام معين هو الطعام.

وربما تكون لدى المتعلمين مشكلة يرغبون في حلها مثل مشكلة «تلوث البيئة» فيرغبون في الحصول على إجابة أسئلة كثيرة حولها مثل: ما معنى تلوث البيئة؟، ما مصادر تلوث البيئة؟ ما مظاهر تلوث البيئة؟، ما أضرار تلوث البيئة؟ ما وسائل حماية البيئة من هذا التلوث؟.

وللإجابة عن تلك الأسئلة يدرسون كل ما يتعلق بها من معارف صحية وفيزيائية وبيولوجية وجغرافية وصناعية وتاريخية وأخلاقية وفنية وزراعية وتكنولوجية... الخ. فيدرسون من المعارف الصحية الأمراض التي تنشأ عن تلوث البيئة، وأسبابها ومظاهرها، ويدرسون البيئة السليمة الصحية ومكوناتها، ومن المعلومات الكيميائية التفاعلات التي تحدث في الجو وفي البيئة، وما يترتب عليها من فساد البيئة وتلوثها، ومن البيولوجية الكائنات الحية التي يلحقها الضرر من هذا التلوث كالنباتات والحشرات والحيوانات فضلًا عن الإنسان، وقد يكون بعض هذه النباتات والحشرات والحيوانات هاماً للإنسان وضرورياً لحياته، ومن المعلومات التكنولوجية أثر التقدم الصناعي والتكنولوجي في إحداث هذا التلوث أو أثر التكنولوجيا في إزالة أسبابه، ومن الأخلاقية يدرسون مدى المسئولية الأخلاقية على من يتسببون في إحداث هذا التلوث، ومن الفنية يدرسون انتشار المصانع بين المساكن وما تفرزه تلك المصانع من مخلفات تسيء إلى منظر المدينة فضلًا عن ضررها الصحي....

وقد يكون مركز توحيد المعرفة وتكاملها **مفهوماً أو قيمة** مثل «الكرم» حيث يرغب المتعلمون في دراسته من النواحي الخلقية والدينية والاجتماعية والاقتصادية والأدبية... الخ.

فمن الناحية الخلقية يدرسون نشأة الكرم عند الشخص، والعوامل التي تساعد على ذلك وهل هو وراثي أو مكتسب، ومراحل تطوره عند صاحبه، وما علاقته ومكانته بين الأخلاق الأخرى... ومن الناحية الدينية يدرسون ما ورد فيه من نصوص وأحكام وما الفرق بينه من تلك الناحية وبين كل من الإسراف والتقتير، وحكم كل منها. والمواطن التي يستحب فيها كل منها... ومن الناحية الاجتماعية يدرسون منزلة الكريم الاجتماعية، مقارنة بمنزلة البخيل... ومن الناحية الاقتصادية يدرسون أثر

الكرم على حياة الكرماء الاقتصادية، وهل ينشأ الكرم عن الغنى والثروة، أم أنه لا علاقة له بذلك، وهل يؤدي إلى الفقر أم أنه يساعد على الغنى، ولماذا انتشر الكرم بين العرب أكثر من غيرهم من الأمم الأخرى وهل للعوامل البيئية ولطبيعة بلادهم وعاداتهم أثر في ذلك... ومن الناحية الأدبية يدرسون من الشعر والنثر ما ورد في الكرم وفي البخل ويدرسون الكرم باعتباره غرضاً هاماً من أغراض الشعر في كل عصور الأدب ويدرسون حياة الكرماء وحياة البخلاء وحيلهم في الاقتصاد والتوفير، وأمثلة من الكرم المشهورة... الخ.

وقد يكون تعميم ما مركزاً لتكامل المعرفة وتوحيدها مثل: سرعة انتشار الإسلام «فيدرسه الطلاب من جهات متعددة، فيقارنون ـ مثلًا ـ بين سرعة انتشار الإسلام وسرعة انتشار المسيحية، وأسباب تلك السرعة بالنسبة للإسلام سواء أكانت هذه الأسباب عقدية أو غيرها، ومظاهر هذه السرعة، وأمثلة لها، ونتائجها...

ومن الواضح أنه على الرغم من تكامل المعرفة بجميع أنواعها حول مركز توحيدها من اهتمام أو مشكلة أو مفهوم أو قيمة أو تعميم فإن بعض الدراسات تغلب عليها الطابع العلمي وإن كانت لا تخلو من دراسات أدبية كما في المثالين الأوليين. وبعضها الآخر تغلب عليها الطابع الأدبي، وإن كانت لا تخلو من الطابع العلمي كما في المثالين الأخيرين.

محاولات تنظيم محتوى المنهج

منذ زمن بعيد والمربون يبذلون جهوداً كبيرة لتنظيم محتوى المنهج رأسياً وأفقياً، طبقاً للمبادئ التي ذكرناها. ولقد ظهرت آثار تلك المحاولات في تحسين المنهج وتجويده فمن محاولات التنظيم الرأسي ما ظهر في تدريس التاريخ والأدب من البدء بالعصور المعاصرة ثم الحديثة ثم الوسيطة

ثم القديمة، بعد أن كان تنظيم هاتين المادتين بالعكس. ومنها البدء بدراسة البيئة في العلوم والجغرافيا، والبدء بدراسة الموضوعات التي تهم الطلاب وتفيدهم في حياتهم بالنسبة لقواعد اللغة التي رتبت حسب وظيفتها ودرجة استعمالها في حياة الطلاب، بحيث يبدأ بالقواعد الأكثر استعمالاً وتؤخر القواعد الأقل في ذلك. ومنها البدء بتقديم فكرة عامة عن النص الأدبي المنوي دراسته قبل شرح المفردات الصعبة فيه... وهكذا.

ومن محاولات تنظيم محتوى المنهج أفقياً تجميع المواد المتشابهة في مقرر واحد وتخصيص مدرس واحد لها وكتاب واحد كذلك (كتجميع القواعد والأدب والنصوص والإملاء في مادة واحدة واسعة تسمي «فنون اللغة»، وتجميع فروع العلوم من فيزياء وكيمياء وأحياء في مادة واحدة تسمي «العلوم»، وكذلك الرياضيات، والعلوم الاجتماعية والتربية الفنية وغير ذلك مما أصبح حقلًا واسعاً تنضوي تحته فروعه المختلفة وتترابط. وكذلك فروع الدين من توحيد وفقه وتفسير وحديث تجمعت في بعض الأحيان تحت اسم «الدين» أو العلوم الدينية أو التربية الإسلامية).

ومنها كذلك المحاولات التي تبلورت فيما يسمى بمنهج النشاط والمنهج المحوري ومنهج الوحدات الدراسية، ففي منهج النشاط تتخذ مشكلات الطلاب واهتماماتهم مركزاً تتجمع حوله الأنشطة وتدور الدراسات المختلفة. وفي المنهج المحوري تكون مشكلات المجتمع هي المحور. وفي منهج الوحدات الدراسية تدور الدراسات والأنشطة حول موضوعات أو مفاهيم أو تعميمات.

ولكن هذه المحاولات جميعاً لم يكتب لها النجاح المأمول ولا الانتشار المطلوب بسبب سوء فهم المدرسين للمبادئ والأسس التي تقوم عليها والأهداف التي يرجى تحقيقها من ورائها. كما أن هذه المحاولات الأخيرة تدخل ـ في الحقيقة ـ فيما يسمى بـ «تنظيمات المنهج».

مبادئ التنظيم ومنطق المادة

تقوم مبادئ التنظيم التي ذكرناها على إحداث تغييرات في نظام المعلومات والحقائق المتضمنة في حقول المعرفة المختلفة، وذلك بتقديم بعضها على البعض الآخر، واختيار بعضها لدراسة اهتمام معين وترك البعض الآخر... وهكذا. وهنا يتبادر في الذهن سؤال مهم، هو: هل حقول العلم والمواد الدراسية تقبل التغيير هكذا بدون حدود؟ وهل هي طيعه وقابلة لأي تنظيم نريده لها؟ أم أن لها طبيعة معينة وتكويناً معيناً قد ترفض معه إحداث تغيير فيها؟

للإجابة على هذا السؤال نقول إن لبعض حقول المعرفة طبيعة معينة وترتيباً خاصاً لا بد وأن تدرس طبقاً له. وهذا ما يسمى عادة بمنطق العلم. ومثال ذلك في الدين الإسلامي أنه لا بد من تدريس الإيمان والإسلام أو لا وقبل تدريس العبادات والمعاملات، وتدريس الوضوء والتيمم قبل تدريس الصلاة وذلك لقيام العبادات والمعاملات على الإيمان، وقيام الصلاة على الطهارة. ومعنى ذلك أنه حتى لو رغبنا لسبب من الأسباب تقديم تدريس العبادات على الإيمان، وتقديم تدريس الصلاة قبل الطهارة لرفض ذلك منطق المادة ذاتها. ومثاله في الرياضيات أنه لا يمكن تدريس القسمة قبل الجمع والطرح والضرب، كما لا يمكن تدريس النظريات الهندسية إلا بتسلسلها الموجودة عليه، لأن اللاحق منها مبني على السابق. فذلك منطق العلم. وقد يكون من ذلك تدريس المرفوعات في القواعد قبل المنصوبات، وتدريس أجزاء الكلام من اسم وفعل وحرف قبل تدريس الجملة التي تتركب من هذه الأجزاء. وهكذا.

ومعنى ذلك أنه يحدث أحياناً تعارض بين منطق المادة وبين الاعتبارات النفسية حيث تتطلب هذه الاعتبارات نظاماً معيناً يرفضه منطق المادة.

والواقع أن هذا التعارض غير موجود أصلًا، أو أنه نادر جداً إذا كان موجوداً. ذلك أن منطق المادة ومبادئ التنظيم قائمان على نفس الأساس وهو تسهيل الفهم على الدارس. فمنطق العلم الذي ينص على تقديم دراسة الأجزاء قبل دراسة الكليات يستهدف تسهيل الدراسة لأن دراسة الجزء أسهل من دراسة الكل، ومنطق العلم الذي يحتم دراسة القوانين البسيطة والنظريات الأولية قبل القوانين والنظريات المعقدة يقوم على تسهيل دراسة هذا العلم. ومبادئ التنظيم إنما وضعت لتسهيل الدراسة كذلك. وإذا كان الأساس واحداً فلا تعارض ولا تناقض.

وترى «هيلدا تابا»[1] أنه لا يوجد شيء اسمه منطق العلم بدليل أن التاريخ يمكن أن يدرس على أساس الزمن وعلى أساس القرب والبعد من الدارس. كما أن المؤلفين في حقول المعرفة المختلفة هم الذين يرتبون حقائقها ومعلوماتها حسب وجهات نظرهم. فبعضهم يقدم بعض الموضوعات التي يؤخرها البعض الآخر مما يدل على أنه لا يوجد منطق معين للعلم يلزم اتباعه.

وإذا كان العلماء قد ظنوا في ترتيب معين لمادتهم سهولة في الفهم فإنهم ولا شك يقبلون ترتيباً آخر يتحقق معه سهولة أكثر للفهم.

الخـــلاصـــة

اتضحت من خلال مناقشة تنظيم محتوى المنهج المدرسي في هذا الفصل أهمية هذا التنظيم وفائدته، وتبين أن التنظيم الجيد لهذا المحتوى يحقق سهولة التعلم وسرعته وتدرجه ونموه وتكامله واستمرار آثاره لدى المتعلم، وأنه يمكن تنظيم محتوى المنهج على مستويين: مستوى رأسي

---

(١) Hilda Taba, Op. Cit., PP.301-304.

يتم بين موضوعات كل مادة دراسية أو برنامج تعليمي في حد ذاته. والتنظيم على هذا المستوى الرأسي تحكمه عدة مبادئ علمية وتربوية مثل التدرج من المحسوس إلى المعقول، ومن المعروف إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، ومن الجزء إلى الكل، وأحياناً من الكل إلى الأجزاء المكونة له، وأخيراً من الماضي إلى الحاضر إلى المستقبل. ومن شأن هذا التدرج في تنظيم محتوى المنهج أن يحقق تعلماً أفضل لدى المتعلم، وهذا هو الهدف النهائي من العملية التعليمية.

وهناك نظريات ثقافية ومعرفية يمكن الإفادة منها في تنظيم محتوى المنهج المدرسي تنظيماً رأسياً، كنظرية مراحل الثقافة، ونظرية هرمية الأفكار، ونظرية النمو المتتابع المنظم، ونظرية النمو الخلقي، ونظرية التطور العقلي، وقد شرحت كل نظرية من حيث هي، وضربت أمثلة لكيفية الاستفادة منها في تنظيم المنهج رأسياً، وقيمت إمكانيات هذه الاستفادة.

والمستوى الثاني من تنظيم محتوى المنهج المدرسي هو المستوى الأفقي. ويقصد به إحكام الصلة بين موضوعات كل مادة دراسية وموضوعات المواد الدراسية الأخرى وبين المواد الدراسية ككل وأنشطة الحياة الخارجية التي يحياها المتعلمون. والهدف من التنظيم على هذا المستوى تحقيق التكامل بين كل ما يتعرض له المتعلمون من خبرات التعلم وأنشطته. وفي هذا النوع من التنظيم لا بد من إيجاد محور أو مركز تدور حوله الدراسة وتتجمع الأنشطة. وقد يكون هذا المحور مشكلة يرغب المتعلمون في دراستها، كما يمكن أن يكون «مفهوماً» أو «قيمة من القيم»، أو «مبدأ من المبادئ» أو غير ذلك من المحاور التي تجمع حولها المعلومات والحقائق من كل حقل، وتمارس الأنشطة من كل نوع.

وقد ضربت أمثلة لمحاولات تنظيم المنهج المدرسي على هذا المستوى، ونوقشت قضية منطق المادة أو العلم ومنطق المتعلم، وأوضحت هذه المناقشة أنه لا تعارض بين المنطقين، فكلاهما قائم على نفس الأساس وهو تسهيل الفهم على الدارس.

obeikandl.com