

المتعلم في ظل المناهج الدراسية المرحلة الابتدائية أنموذجاً

الأستاذ: حجاج عبد الفتاح - قسم اللغة و الأدب العربي - جامعة بشار

يعبر المنهج الدراسي في أي مرحلة تعليمية عن إطار فكري يؤمن به ويلتزم به القائمون على أمر المناهج الدراسية الأمر الذي ينعكس بصورة مباشرة على كافة الممارسات التالية سواء في مرحلة التخطيط أو في مرحلة التنفيذ، بل إن ما يجري من عمليات متعلقة بأمر تطوير المناهج إنما يمثل صورة أخرى لانعكاسات الفكر التربوي السائد في ميدان المناهج، ولذلك فإن ما يثار من نقد حول المناهج يمكن اعتباره موجهاً أساساً إلى الفكر التربوي الذي تستند إليه، ولعلنا لا نغالي إذ قلنا أنه في الكثير من الأحيان يصعب على المرء أن يتبين نوعية هذا الفكر الذي تدور في فلكه المناهج، وفي أحيان أخرى لا يلمس المرء أي نوع من الفكر على الإطلاق أو يلمس أن هناك خليطاً من التشبث أو جزءاً من أكثر من إطار فكري واحد دون ارتباط وظيفي حقيقي، وهذا يؤدي بطبيعة الحال إلى المناهج دراسية من نوعية سيئة يكثر حولها التساؤل والتشكيك والنقد في معظم الأحيان، وهذا النقد والتساؤل والتشكيك موجه إلى الأساس الذي بني عليه المنهج، ومعنى ذلك أن المناهج هي شيء عارض يمكن تعديله أو تطويره أو إدخال تعديلات قليلة أو كثيرة عليه أو حتى إلغائه كلية، ولكن الشيء الجوهرى هو الفكر التربوي السائد وانعكاساته على جميع الجوانب وثيقة الصلة بالمنهج الدراسي بما في ذلك نظام إعداد المعلم وربما المبنى المدرسي وأساليب الإشراف الفني ودوار أولياء الأمور في هذا الصدد.

تخضع المناهج في كافة عملياتها لسلطان العلم، و المجتمع إذا كان يسعى إلى تربية الفرد فإن وسيلته في ذلك هي الإجراءات التربوية والمنهج هو الأداة الرئيسية لتلك الإجراءات، أي أن عملية التربية تعتمد أساساً على نوعية المناهج المتاحة للتلاميذ ومدى كفايتها في مساعدة التلاميذ على بلوغ المرجو من الأهداف والتي يحددها المعنيون بمختلف المناهج الدراسية، ومن ثم فإن المنهج الدراسي ليس إلا سبيلاً لتربية الفرد، إذ التربية لا تعني أن تقدم له قدرًا من المعارف تتصور أنه كاف لتحقيق ما نرغب فيه من أهداف بل إن هذا الأمر يتطلب دراسات قبلية يتم فيها معرفة ذلك الفرد من كافة النواحي، كيف يفكر؟، كيف يمكن أن يتعلم؟، وما لا يستطيع تعلمه في مرحلة ما؟، وما ينبغي تأجيله إلى مراحل عمرية تالية؟.

إن هذه الدراسات تمثل في واقع الأمر رصيذاً مفيداً للمسؤولين عن تخطيط المناهج وتطويرها بل وتساعدهم على إصدار قرارات سليمة إزاء كل عمليات المنهج، أي أنها تباعد بينهم وبين أسلوب المحاولة والخطأ في مثل هذه العمليات الخطيرة والتي قد يترتب عليها الكثير من الأخطاء، والعيوب في عملية التربية مما يصعب محو آثاره في سنوات عديدة، المنهج المدرسي ليس مجرد محتوى معين من الحقائق والمعارف وإنما هو كل مرئب يحتوي على علاقات مرئبة بين أطراف كثيرة تستهدف في مجملها تربية الفرد من كافة النواحي العقلية والوجدانية والحسية والحرنية والصحية والاجتماعية مما يتطلب نظرة فوفية إلى هذا الفرد والتفكير في أنواع المعارف وأنواع البنئ المعرفة التي يجب تقديمها إليه وتقديمه إليها، والتفكير أيضاً في نوعية الخبرات التي يجب تخطيطها وتحديد أدوار كل من المعلم والمتعلم فيها، وهذا يتطلب دراسة كاملة بطبيعة المتعلم وامكاناته مما يضمن تنفيذ المنهج على أفضل صورة ممكنة لذا يجب على المنهج أن يقدم الخبرات المرئية على نحو يناسب صفة الاستمرار بحيث تستند الخبرات المستهدفة تعلمها على الخبرات السابقة لدى التلاميذ وبحيث تمهد تلك الخبرات إلى اكتساب خبرات أخرى في المستقبل. إن ما يقدم من خبرات للتلاميذ يجب أن يساير الخصائص المميزة لهم، ومعنى ذلك أن الطفل إذا ما كان متأهبا للتعلم شيء في مرحلة ما فلا ينبغي أن تفوت تلك الفرصة إلا أنه يجب ملاحظة أن الطفل إذا كان متأهبا لتعلم القراءة مثلا في سن السادسة فإن ذلك لا يعني أن جميع الأطفال في سن السادسة يمكن أن يتعلموا القراءة بمعنى أن بعض الأطفال قد يتعلمون في وقت مبكر والبعض الآخر قد يتعلم في وقت لاحق وعلى هذا الأساس نجد في بعض الأحيان المتعلم يرفض الخبرات التي لم يستعد لها، أي أنه دفعه للتعلم إلى أكثر مما يؤهله له معدل نموه ومستواه لا ينتج تعلما مثمرا وإنما يؤدي إلى خيبة أمل وتوترات نفسية وسلوك شاذ. ومن ثم فإنه يجب ألا ينظر المنهج إلى جميع التلاميذ في أي مرحلة تعليمية كما لو كان لهم مجرى نمو واحد أو كما لو كان لهم معايير نمو ثابتة، أي أننا لا بد أن ندرك الحقيقة القائلة بأن بعض التلاميذ يحتاجون إلى وقت طويل لئلا ينفوا أكثر مما يحتاجه غيرهم، كما أن بعضهم سيصل إلى مستويات أعلى بكثير عن المستويات التي سيصل إليها غيرهم. وعلى الرغم من أنه لا جدال في أن كافة أنواع السلوك الشاذ ليست ناتجة عن محاولات تعليم الطفل دون أن يكون له استعداد لذلك، إلا أنه يجب أن ندرك ضرورة توفير البيئة التي يستطيع كل طفل فيها أن يجد مستواه الخاص وهذا يؤكد أهمية مراعاة المنهج لظاهرة الفروق الفردية.

إن وضع صورة تقريبية لحاجات ومتطلبات كل مرحلة من مراحل العمرية وتحديد مظاهر النشاط الذي يجب أن تتاح للفرد في حدود فترة من الزمن لكي ينمو على نحو تحقيق النجاح فيما يمر به من خبرات في الحاضر والمستقبل ، ومن هنا اعتبر العمر الزمني مقياساً رئيسياً للنمو فيما يتصل بأغراض التنظيم المدرسي ، المؤسسات التعليمية من مستوى المرحلة الابتدائية حتى التعليم الثانوي تتخذ من عمر التلميذ مفهوماً أساسياً تحدد على أساسه نوعية الخبرات وأسلوب تنظيم الصفوف الدراسية وما تتطلبه من معلمين وطريقة تخطيط المناهج وتنظيمها ولكن لعلنا نلاحظ أن المناهج لا تخطط عادة لكل سنة من سنوات عمر الفرد بصورة تفصيلية وإنما تخطط في ضوء مراحل نمو طويلة وهذا يؤكد عدم إمكانية التخطيط لكل سنة على حدة ذلك أن الفروق بين مجموعة من الأطفال في عمر زمني واحد أكبر بكثير من الفروق التي توجد بين الأطفال في أعمار زمنية متعاقبة . ومن ثم فإن المنهج بمعناه الواسع يجب أن ينظر إلى خصائص الأطفال في فترة ما على أنها أمر تقريبي يتطلب خبرات وطرق تدريس وعلاقات شخصية تهني لهم فرص تعلم الحياة على نحو سليم في الإطار الاجتماعي الصغير الذي ينتمي إليه .

إن اكتساب الخبرات لا تيسر إلا إذا كان مستوى نضج المتعلم ملائماً لذلك ، و معنى هذا أن المسؤولين المنوط بهم رعاية المتعلم يجب أن يتفقوا على أنواع و مستويات الخبرات التي ينبغي تقديمها للمتعم وإلا فإنه يستعرض للمتعلم في إطار أهداف و طرق قد تكون متعارضة ، و من ثم فإن التوقيت المناسب و التأكد من وجود علاقة بين التهيؤ و الخبرات يعد مظهراً من مظاهر صلاحية المنهج ، ودليلاً على جودة الرعاية التي توجهها المدرسة لتطوير نمو المتعلم ، و معنى ذلك أن مدى الفائدة التي يمكن أن تتحقق بالنسبة للفرد تتوقف على مدى استعداده للاستفادة من الخبرات التي يمر بها ، و مثال ذلك أن تعليم إحدى المهارات الحرفية للطفل قد يقتضي الانتظار حتى مستوى نضج معين ، و إلا فإن اكتسابه لتلك المهارة دون استعداد كاف سيتطلب جهداً و وقتاً أكثر مما يتطلبه في حالة الانتظار حتى يكون الطفل مهياً لذلك و كذلك الحال بالنسبة للفرد لتنمية مهارة عقلية أو اجتماعية أو تعديل الجوانب الانفعالية من السلوك .

و من ثم فإن الإسراع في تعليم الطفل أي شيء دون أن يصل إلى مستوى النضج المناسب سيعرضه للشعور بالفشل فضلاً عما يبذله من جهد فوق طاقته قد يعوق النمو في النواحي الأخرى قبل الوقت المناسب ، فإننا نؤكد أيضاً أهمية عدم تأجيل ذلك إلى وقت لاحق قد يصعب فيه إحداث التعلم على النحو المرغوب فيه .

و معنى ذلك أن تقديم الخبرات للطفل يجب أن يكون مستنداً إلى تحديد العلمي الدقيق للوقت المناسب و هذا يتطلب تحديد و دراسة الاستعدادات و ظروف البيئة التي يعيش فيها و أفضل الطرق التي يمكن استخدامها لتعليمه . من ذلك يتضح أهمية هذا المبدأ السيكولوجي بالنسبة لأولئك الذين يتولون مسؤولية تناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي فضلاً عن أولئك الآخرين الذين يتصلون بالمتعلم و يتعاملون معه بصورة مباشرة أو غير مباشرة.

و إذا كان من الواجب أن تحظى الأهداف التربوية و التعليمية باهتمام المربين في تحديدها و صياغتها فإن مراعاة الاتساق بينها و بين مستوى النضج للتلميذ و استعداداته و ظروفه تشكل أهمية لا يمكن التغاضي عنها ، وذلك انطلاقاً من أن التلميذ يبلغ قيمه التعلم عند اتساق الخبرة مع حاجاته و استعداداته و ميوله .

لذا بدأت المدرسة الحديثة في مواجهة أهدافها و ما تحتويه مناهجها من خبرات يقصد الاهتمام بالتربية للتكيف مع الحياة و خاصة حينما أدركت أن انقطاع نسبة كبيرة من التلاميذ عن الدراسة و فشل الكثير فيها إنما يرجع بدرجة كبيرة إلى أن الخبرات لم يكن لها معنى أو وظيفة من وجهة نظر التلاميذ ، ومن ثم بدأت في تطوير المناهج بحيث تراعي حاجات التلاميذ و اهتماماتهم و ميولهم و مشكلاتهم قدر الإمكان ، بحيث تصبح أكثر وظيفية بالنسبة لهم ، و لعل ذلك يشير إلى أن ما يمر به المتعلم من خبرات يجب أن تكون له قيمة حقيقية في حياته بحيث يؤثر في توجيه سلوكه حاضراً أو مستقبلاً ، ولذلك يجب ألا تنفصل تلك الخبرات عن جوانب الحياة التي يمارسونها سواء داخل المدرسة أو خارجها .

و إذا وقفنا على حجم المناهج الحالية فإنها لم تعر طفل المدرسة الابتدائية الاهتمام اللازم إذ انتهكت كاهله المواد الدراسية سواء في الفترة الصباحية أو المسائية مما يجلب للتلاميذ نوع من التعب نظراً لثقل المحفظة و هذا ما شكل صيحات متكررة تناشد فيها الوزارة الوصية للتدخل لإيجاد حلاً لهذه المعضلة الغير متكافئة ، فتوزيع الحصص الدراسية لا يكفي للحد من هذه الظاهرة الخطيرة على صحة التلميذ ، بل يجب على خبراء المناهج تحديد بعض المواد الدراسية في مرحلة زمنية معينة و إلغائها في الفترة الزمنية الثانية مثلاً ً تدرسها في السنة الأولى أو الثانية ابتدائي ثم التخلي عنها في السنة الثالثة أو الرابعة وهكذا دواليك حتى يتماشى عمر و حجم التلميذ مع حجم و ثقل المحفظة .

المراجع :

- 1- ينظر حسن مُحمَّد حسان، التعليم الأساسي بين النظرية و التطبيق ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر بيروت 1993م ص 06-05
- 2- ينظر، مُحمَّد هاشم فالوقي ، أسس المناهج التربوية إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم ، منشورات الجامعة المفتوحة ، الجماهيرية العربية الليبية الشعبية ، طرابلس ط 1 ، 1991، ص:18-19.
- 3- ينظر، عبد الرحمان عبد السلام. طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ و تخطيط عملية التدريس ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، عمان ،الأردن، ط 2/، 2000، ص:20.
- 4- مُحمَّد هاشم فالوقي .أسس المناهج التربوية إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم ، ص:32.
- 5 مُحمَّد هاشم فالوقي ، أسس المناهج التربوية إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم ، ص:96 - 144.
- 6-المرجع نفسه ، ص: 172- 196.