

مفاهيم أساسية للمنهج

الفصل الأول

1



- أولاً: تطور مفاهيم المنهج الدراسي
- ثانياً: العوامل المؤثرة في بناء المنهج
- ثالثاً: نقد واقع المنهج الدراسي الحالي
- رابعاً: خلاصة وتعقيب

الفصل الأول

مفاهيم أساسية للمنهج

يعرض هذا الفصل المفاهيم الأساسية التي يتناولها علم المناهج، ويبدأ بعرض تطور مفهوم المنهج الدراسي، والعوامل المؤثرة في بناء المنهج بمفهومه الحديث، ثم نقد واقع المنهج الدراسي الحالي، وخلاصة تتناول المبادئ المقترحة للمنهج والمشكلات التي تواجه تحقيق أهداف المنهج، والمبادئ اللازمة لاجتماعيات المنهج الدراسي، ثم التوصيات اللازمة لترقية الدور الاجتماعي للمنهج.

ويمكن عرض ذلك تفصيلاً كما يلي:

أولاً: تطور مفاهيم المنهج الدراسي:

1- كلمة "منهج" مأخوذة عن اللاتينية، فهي مشتقة عن الجذر اللاتيني بمعنى "مضمار سابق". فمنهج المدرسة يمثل من المنظور التقليدي أمراً شبيهاً بذلك المضمار يعج بالطلاب في سباق لمحاولة الوصول إلى خط النهاية، يتنافس فيه الطلاب على إتقان المواد والموضوعات الدراسية.

2- المنهج كبرنامج للدراسات إذا سئل الشخص أن يصف المنهج في مدرسة معينة فإنه غالباً ما يجيب معددا المواد الدراسية التي تعرضها أو تتطلبها المدرسة، ولعله يجيب: "المنهج يشتمل على اللغة العربية والتاريخ ومادة الرياضيات.. الخ"، ولعل الإجابة المتسمة بدرجة أكبر من التحديد والدقة تتضمن ذكر قائمة بأسماء المقررات التي تعرضها المدرسة. إن تحديد المواد والموضوعات الدراسية لا يشتمل على معلومات ثابتة ودقيقة للمحتوى وأساليب معالجة المادة. أضف إلى ذلك أن عناوين وأسماء

المقررات عادة لاكتشف إلا عن القليل جدا فيما يتعلق بنواتج التعلم والخبرات التي يتوقع الطلاب اكتسابها أثناء تلقيهم المقرر. ولهذه الأسباب كان استخدام مصطلح: "برنامج الدراسة" بدرجة أكبر من استخدامهم لكلمة المنهج، وذلك للإشارة إلى المواد الدراسية والمقررات المطروحة.

3- **محتوى مقررات معينة في البرنامج الدراسي** تعتبر في الغالب هي المنهج، فمثلا إذا طلب من مدرس ما أن يصف منهج التاريخ، فإنه قد يذكر رؤوس موضوعات المقرر التي يتكون منها هذا الموضوع، فهي تنظر إلى المنهج بكونه فقط البيانات أو المعلومات الواردة في أدلة المعلمين أو الكتب الدراسية ويغيب عنها عناصر عديدة أخرى لابد من توفيرها في أية خطة للتعلم، ومثل هذا المفهوم عن المنهج يقصر عملية التخطيط على انتقاء المعلومات وتنظيمها لكي يقوم التلاميذ باكتسابها. ومن الواضح أن هناك عناصر أخرى في المجال التعليمي مثل الظروف التي يتعين على التلاميذ أن يتفاعلوا في ظلها مع المحتوى، لابد من تضمينها في تعريف المنهج.

4- **المنهج كمخطط لخبرات التعلم** ذلك أن المنهج الذي يعتبر خبرات تم تخطيطها للتعلم يعد أوسع المفاهيم انتشارا بين المتخصصين، حيث ينظر إلى المنهج باعتباره " جميع الوسائل التي تستخدمها المدرسة لتوفير الفرص أمام التلاميذ لاكتساب خبرات تعلم سليمة " وهذا يعنى أن " التعريف السائد للمنهج قد تغير من كونه محتوى للمقررات الدراسية وقائمة بالمواد والمقررات إلى كونه جميع الخبرات المقدمة للتلاميذ تحت رعاية أو بتوجيه من المدرسة "

5- **وتم تهذيب وصقل تعريف المنهج عبر السنوات من خلال التحديد الدقيق لبنية المنهج** ووظيفته، والأهداف التي يسعى لتحقيقها وتؤكد الدور الوظيفي للمنهج بأنه "الخبرات الرسمية وغير الرسمية والعمليات التي تتم تحت إشراف المدرسة والتي يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة والفهم، وينمون من خلالها المهارات، ويعدلون الاتجاهات والقيم وأساليب التقدير"، فعادة يحتوى المنهج على صيغة للأهداف والغايات التي يسعى لتحقيقها، كما يوضح طريقة اختيار وتنظيم المحتوى المعرفي، ويتبنى نماذج معينة للتعلم والتعليم، إما لأن الأهداف المصوغة تتطلبها بالذات، أو لأن طريقة تنظيم

المحتوى تفرض هذه النماذج للتعليم، والتعلم، وأخيرا يحتوى المنهج على برنامج لتقويم نتائجه ومخرجاته .

6- المنهج كخبرات " تكتسب " تحت رعاية المدرسة. إن من يأخذون بالمفهوم الأوسع للمنهج يشيرون إلى " المنهج المستتر " *Invisible Curriculum* أو " المنهج الخفي " *Hidden Curriculum* ويعنون بذلك تلك الجوانب التي يحتويها المنهج ولم يتم التخطيط لها أو غير المقصودة وبذلك تكون مهمة، ويوضحون ذلك بأن بعض خبرات المنهج المخططة يتم تصميمها - مثلا - لتعليم الطلاب القراءة، غير أنه نتيجة لخبرات أخرى معينة " يكتسبها " الطلاب قد يتعلمون أيضا كراهية القراءة وبغضها. وعلى ذلك فإن الخبرات التي تعلم الطلاب القراءة وتلك التي تعلمهم بغضها لا بد من احتسابها جزءا من المنهج بالرغم من أن الخبرات الأخيرة لم يتم التخطيط لها أولم تكن مقصودة. وبالطريقة ذاتها وعلى هذا النحو فإنه بينما يمر الطلاب بخبرة ويتعلمون المواد المختلفة التي يشتمل عليها منهج المدرسة إلا أنهم يكتسبون أيضا خبرة ويتشربون التسلط الذي تتسم به بنية المدرسة وبذلك يتعلمون التكيف مع السلطة جنبا إلى جنب مع تعلمهم الجبر والتاريخ واللغة الإنجليزية.

من الصعب تنفيذ تعريف المنهج الموسع إذا كنا مهتمين بشمولية *Totality* خبرات التلاميذ في المدرسة. إلا أنه من الواضح أن التعريف لا يعتبر عمليا في مرحلة التخطيط للمنهج على أساس استحالة معرفة الخبرات التي سيكتسبها الطلاب فعلا في تفاعلهم مع المنهج. وفي مرحلة تقويم عملية بناء المنهج من الصعب تنفيذ صحة ومصداقية هذا التعريف الموسع، فمن المؤكد أن الخبرات التي يكتسبها التلاميذ فعلا تحت رعاية المدرسة تتضمن بيانات مفيدة تساعد على تقويم وتقدير مدى جودة وفعالية المنهج المخطط.

وإذا كان المنهج هو مجموع الخبرات التي تهيئها المدرسة للتلاميذ في مرحلة خاصة من مراحل نموهم بقصد المساعدة على تحقيق أقصى ما يمكن من النمو لهم، ومن الرفاهية لمجتمعهم، ولكي يساعدوا في حل مشكلات بيئتهم، فإن من الأسس المهمة التي ينبغي أن يبنى عليها المنهج ما يأتي:

■ ينبغي أن تكون ((الخبرة المرببة)) هي وحدة بناء المنهج.

- ينبغي أن يكون المنهج وثيق الصلة ببيئة التلاميذ.
 - ينبغي أن يتيح المنهج للتلاميذ المجال لممارسة المبادئ والقيم المتضمنة في فلسفة المجتمع.
 - ينبغي أن يراعى المنهج خصائص نمو التلاميذ.
 - ينبغي أن تستخدم أساليب سليمة لتقويم خبرات التلاميذ وأعمالهم.
- ولاشك أن بين الأسس السابقة بعض التداخل، فليس من اليسير أن تفصل بينها إلا لغرض الدراسة والتحليل، وينبغي أن نأخذ في اعتبارنا هذه الأسس ككل عند الحكم على أي نوع من أنواع المناهج.

ثانياً: العوامل المؤثرة في بناء المنهج:

- 1- مفهومنا للطبيعة الإنسانية: لقد اختلفت آراء الفلاسفة والمربين عبر التاريخ حول مفهوم الطبيعة الإنسانية وخصائصها. هل هذه الطبيعة فطرية أم مكتسبة؟ هل هي ثابتة أم متغيرة؟ ما مكونات الشخصية؟ وما العلاقات بين هذه المكونات؟ ما طبيعة كل من العقل، والذكاء، والخبرة، والمعرفة؟... إن تعدد الآراء حول النواحي السابقة، قد أدى إلى اختلاف أهداف التربية ومناهجها وطرقها.
- 2- خصائص نمو التلاميذ: يمر الطفل في أثناء نموه بمراحل يطلق عليها علماء النفس مراحل النمو. ولكل مرحلة منها خصائصها المميزة في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية. ولقد كانت التربية التقليدية تجهل هذه الخصائص. وتنظر إلى الطفل على أنه ((رجل صغير)) وتفرض عليه معايير الكبار ومادتهم الفكرية وأساليب معاملتهم، ومبادئهم الخلقية، وترى أن الطفولة مظهر من مظاهر النقص الذي ينبغي أن يساعد الطفل على التخلص منه في أسرع وقت. ثم جاءت التربية الحديثة فاهتمت بدراسة مطالب نمو التلاميذ في كل مرحلة من مراحل نموهم، ونادت بضرورة مراعاة المنهج لهذه المطالب.

ومع التسليم بأهمية هذا المبدأ، اختلف المربون في تفسيره، فمنهم من أكد أهمية اتخاذ ميول التلاميذ أساساً لبناء المنهج، ومنهم من نادى بضرورة اتخاذ حاجات التلاميذ ومشكلاتهم محوراً يدور حوله المنهج، وقد أدى كل ذلك إلى تباين أنواع المناهج.

3- سيكولوجية الخبرة والتعلم: إذا كان المنهج هو مجموع الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، فإنه يتعين علينا أن نوضح طبيعة هذه الخبرة، وخصائصها، والمبادئ التي ينبغي أن تراعى في تنظيمها، وعلاقاتها بالتعلم، وأنسب الظروف للتعليم المنتج. ولقد ظهرت نظريات عديدة في ميدان علم النفس التعليمي تحاول أن تفسر التعلم وتكشف عن المبادئ التي ينبغي أن تراعى عند التعلم. ولا شك أن لكل نظرية أثرها البالغ في المناهج وطرق التدريس. كما أن للوسائل التي تستخدمها المدرسة في تقويم نمو التلميذ أثرها على المنهج وطرق التدريس، فاستخدام الامتحانات العادية التي لا تقيس نمو التلميذ في الفهم والتفكير واكتساب الاتجاهات والمهارات المنشودة بقدر ما تقيس قدرته على الحفظ والاستظهار، قد أحالت عملية التدريس إلى مجرد تحفيظ للمعلومات النظرية.

4- ثقافة المجتمع: إن الثقافة هي ما ورثناه عن الأجيال السابقة من خبرة تتمثل في علوم وفنون و تقاليد ووسائل وأدوات وأساليب سلوك الخ، نعيش في ظلها، ونتأثر بها، وترسم الإطار الاجتماعي لحياتنا، وللمنهج علاقة وثيقة بمفهوم الثقافة، ومكوناتها، وخصائصها، ومشكلاتها. ولما كان لكل مجتمع ثقافته المميزة، فإننا نتوقع تبعاً لذلك اختلاف المناهج من ثقافة إلى أخرى، فالمنهج يصنع محلياً ولا يستورد.

5- فلسفة المجتمع: لكل مجتمع نظامه الاجتماعي وفلسفته الخاصة التي تحدد أسلوب الحياة فيه بما تتضمنه من مبادئ وقيم ومثل عليا.. ولا نشك أن لفلسفة المجتمع تأثيرها العميق فيما ينبغي أن تكون عليه فلسفة المدرسة التربوية، وبالتالي منهجها.

6- المؤسسات الاجتماعية: هناك مؤسسات اجتماعية متعددة تلعب دوراً كبيراً في نقل ثقافة المجتمع وتطويرها، ومن هذه المؤسسات:

الأسرة: فهي الخلية الأولى في المجتمع، والمكان الذي يتلقى فيه الطفل أول دروس حياته، وأبلغها أثراً في تشكيل شخصيته وسلوكه. ويتأثر الطفل بمركز أسرته الاجتماعي والاقتصادي وبأسلوب الذي تتبعه الأسرة في تربيته. وتؤثر جميع هذه النواحي على الخبرات التي يكتسبها التلاميذ في المدرسة. كذلك الجماعات الأخرى فلا يكاد الطفل يتخطى سنوات حياته الأولى، حتى يخرج من حدود البيت وقيوده إلى دائرة أوسع، هي دائرة المجتمع،

فيحاول أن يتخذ لنفسه صداقات جديدة، وينتسب إلى جماعات يكون لها تأثير بالغ أيضاً في تشكيل شخصيته وسلوكه. فمن ذلك رفاق اللعب، وزملاء المدرسة، والجماعات بأفكارها وعاداتها وما تقدمه إلى الأطفال من مثل، وما ترسمه لهم من آمال... الخ في عمل المدرسة وما تقدمه من مناهج، تأثيراً قد يكون متمماً لرسالة المدرسة أو معوقاً لأداء هذه الرسالة. والمدرسة الحديثة تدرك واجبها نحو تشجيع التلاميذ على الانسحاب إلى الجماعات المناسبة، وتوجيههم في هذا المجال. وتعد المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تخطط لتربية الطفل وتعمل على تحقيق أهداف تربوية منشودة، باتباع أساليب خاصة تنبثق من نظريات تربوية تؤمن المدرسة بها. ولكن الطفل يأتي إلى المدرسة وقد تأثر بما يسود البيت والمجتمع من أساليب معاملة ومن جو ثقافي... وعلى ذلك فإن المدرسة لا تستطيع أن تعمل وحدها في سبيل تحقيق رسالتها، بل لابد أن نتعاون مع البيت وغيره من المؤسسات الاجتماعية الأخرى. ولاشك أن مدى فهم المدرسة لوظيفتها، وأهدافها التربوية، وطاقاتها البشرية، وإمكانياتها المادية، ونوع العلاقة التي تربطها بالمجتمع.. كل ذلك يؤثر تأثيراً بالغاً على المنهج.

7- المصادر الطبيعية في البيئة: وكما يتأثر المنهج بالعوامل الاجتماعية، السابقة فإنه يتأثر كذلك بالمصادر الطبيعية في البيئة التي يعيش التلميذ في كنفها. فالأنهار والجبال والمعادن والنباتات والحيوانات البرية والظواهر الطبيعية التي تؤثر في البيئة... كل ذلك يؤثر في المنهج تأثيراً يتوقف على مدى فهم المجتمع لهذه الأمور. ومدى استغلاله لها وتأثيره فيها، وتأثره بها، والمدرسة الناجحة تدرك واجبها في العمل على دعم علاقة التلميذ ببيئته وحسن انتفاعه بها.

■ **تعليق وتعقيب:** رأينا بعض العوامل التي تشكل المنهج وتؤثر فيه، ونريد أن نؤكد حقيقة بالغة الأهمية، وهي أن هذه العوامل جميعاً لا تعمل منفصلة عن بعضها البعض، بل إنها تتفاعل مع بعضها تفاعلاً عضوياً مستمراً، بحيث إذا تغير أحدها، أثر في جميع العوامل الأخرى، وفي الصورة النهائية للمنهج. وتهتم التربية بدراسة أثر كل عامل من هذه العوامل في المنهج، واكتشاف العلاقات التي تربط كل عامل بغيره منها، والنتائج التي تترتب على ما يحدث فيه من تغيرات. ومثل هذه الدراسات متسعة ومتشعبة، تحتاج إلى جهود كبيرة.

وفي عملية بناء المناهج ينبغي أن نأخذ جميع هذه العوامل في الاعتبار وفي إطار علاقاتها المتشابكة مع بعضها البعض. ويتم بناء المناهج الحديثة في خطوات تبدأ بتحديد الأهداف

وتخطيط المجالات والمواد ثم تحديد أساسيات المادة أو المجال الذي يراد تقديمه إلى التلاميذ تحديداً علمياً يستند إلى الإحاطة بأحدث تطوراتها، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدةً للتلميذ من حيث مساعدته على الإسهام في حل مشكلات مجتمعه ومواجهة مشكلات حياته الخاصة، وإشباع حاجاته، وتنمية ميوله. ثم تهيأ الظروف والإمكانات المدرسية المناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت هذه المناهج من أجلها. مثل إعداد المدرس الصالح، وتهيئة الكتب والفصول والمعامل والورش وغيرها من الوسائل المعينة على تحقيق هذه الأهداف ثم تجرب هذه المناهج وتعديل في ضوء ما تكشف عنه التجربة. كما يراعى عند تعديل المناهج ألا يقتصر التعديل على عامل واحد دون غيره من العوامل الأخرى. فتعديل المقررات لا يمكن أن يحدث الأثر المطلوب ما لم تصحبه تعديلات شاملة مناسبة في الكتب والمدرسين والإمكانات المدرسية المختلفة.

ثالثاً: نقد واقع المنهج الدراسي الحالي:

منظومة المنهج تعاني الكثير من الصعوبات المتمثلة في ضعف الترابط والتفاعل بين مكوناتها المختلفة أو بين كل مكون من مكوناتها على حدة. فالأهداف التعليمية معدة بطريقة خطية (Linear) ولا يظهر فيها الترابط والتكامل بين جوانبها المختلفة المعرفية – الوجدانية "النفس حركية" فكل جانب من هذه الجوانب يعمل بطريقة خطية، ولا تظهر فيها العلاقات المتبادلة سواء بين كل جانب من هذه الجوانب أو داخل كل جانب على حدة. كما أن هناك فجوة بين الأهداف المطلوب تحقيقها ومحتوى هذا المنهج الذي غالباً ما يتكون من مجموعة من الموضوعات غير المترابطة، والمعارف المجزأة التي لا تتناغم مع بعضها، كما لا يجمع هذه الموضوعات – سواء التي تدرس في نفس العام أم في الأعوام الدراسية المتتالية – وحدة المفهوم التي تجعل من العلم شيئاً تراكمياً ذا معنى وذا اتصال مستمر. فالكتاب المدرسي الذي يمثل محتوى المقرر يتكون من عدة فصول، وكل فصل يشتمل على موضوع يكاد يكون مستقلاً كل الاستقلال عن الموضوعات السابقة واللاحقة له، وفي غيبة من الأهداف الواضحة لدراسة هذه الموضوعات فإنها لا تؤدي إلى تكوين مفاهيم أكثر وظيفية في فهم معنى العلم وتطبيقاته في نواحي الحياة المختلفة، فمثل هذه المعارف لا تعدو أن تكون ركاباً معرفياً قليل الجدوى في حل مشكلات الحياة العملية التي ينبغي أن تستهدف التربية مساعدة التلاميذ على حلها.

وبالنظر إلى كل من الأهداف ومحتوى المنهج والطرق والأنشطة المتبعة، نجد أن هناك انفصالاً بين مكونات هذه المنظومة، حيث إن الطرق والأنشطة المتبعة تعظم من دور المعلم في العملية التعليمية رغم غيبة الإعداد والتدريب الجيد للمعلم الذي يأخذ بالأساليب التربوية الحديثة ووعيه بالمستحدثات العملية المتسارعة. إلى جانب شراكته أو على الأقل أخذ رأيه في المحتوى، فإن المعلم لن يكون عنصراً فاعلاً في منظومة المنهج مما يؤدي إلى انحسار دوره في العملية التعليمية بحيث أصبحت وظيفته الأساسية مخاطبة ذاكرة التلميذ عن طريق التلقين والربط المباشر الذي يعتبر من أسس الطرق للتلقين والتخزين مع التقيد التام بنص المحتوى من موضوعات لم يؤخذ رأيه فيها، بل إن كثيراً من المعلمين يتبارون في استخدام الوسائل التي تساعد التلاميذ على حفظ ما حدد لهم في محتوى المنهج من حقائق ومعلومات مجردة، ومن بين هذه الوسائل تلخيص المواد الدراسية وضغطها في كتيبات أو مذكرات لتكون خلاصة سهلة الحفظ، بالإضافة إلى تدريب التلاميذ على أنواع الأسئلة التي ترد في الامتحانات وطريقة الإجابة عنها، دون تدريب التلاميذ على التفكير. وكل هذا ساعد على الحفظ والتلقين وشيوع بعض الظواهر السلبية مثل سيادة القهر الفكري داخل الفصل، وقلة الاعتماد على النفس، والهروب من تحمل المسؤولية بمعناه الصحيح، وقلة الميل إلى البحث والاطلاع.

وأثناء العملية التعليمية قد يقوم المعلم بإجراء بعض التجارب العملية ليثبت بها صحة ما يقوله، ولزيادة إيضاح المحتوى الذي يدرس. أي أن الطرق والأنشطة التي يستخدمها المعلم أثناء عملية التعليم والتعلم كلها موجهة لتحقيق هدف واحد من الأهداف وهو تحصيل قدر معين من المعلومات وحفظها، وأهملت بقية جوانب المنظومة الفرعية للأهداف التعليمية من تنمية طرق وأساليب التفكير واكتساب المهارات والاتجاهات. كما أهملت بقية جوانب المنظومة الفرعية للخبرة المربية.

كما يوجد انفصال آخر بين كل من الأهداف والمحتوى والطرق والأنشطة وأساليب التقويم التي تهتم في معظم الأحيان بقياس مدى تحصيل التلاميذ للحقائق أكثر من الاهتمام بمدى فهمهم لتلك الحقائق أو مدى قدرتهم على رؤية العلاقات المتبادلة التي تربطها ببعضها البعض أي أن أساليب التقويم الراهنة تهتم بقياس المستويات الدنيا للتعلم " التذكر - الفهم " وتهمل قياس المستويات العليا للتعلم " التحليل - التركيب - والتقويم "، كما أنها تغفل في معظم الأحيان قياس بقية منظومة الأهداف التعليمية. ونحن نعلم أن طرق التقويم بقدر ما ترتبط

بأهداف المنهج، فإنها أيضا إحدى القوى الموجهة لتلك الأهداف بمعنى أنه إذا كانت أهداف المنهج تؤكد على أهمية تحصيل المعلومات، فإن الامتحانات بالتالي ستوجه أساسا نحو قياس هذا الهدف. وإذا حددت أهداف مقبولة وشاملة لمنظومة المنهج، دون أن يتبع ذلك تطوير لأهداف عملية التقويم ووسائلها، بحيث تكون موجهة نحو قياس هذا الهدف. وإذا حددت أهداف مقبولة وشاملة لمنظومة المنهج، دون أن يتبع ذلك تطوير لأهداف عملية التقويم ووسائلها، بحيث تكون موجهة نحو قياس نمو التلاميذ في الأهداف المختلفة، فإن مثل هذه الأهداف سوف تكون محدودة القيمة، وسوف يصيبها الإهمال. ويعود التركيز على المعلومات عندما يقتصر التقويم على قياس هذا الجانب الوحيد من العملية التعليمية.

إن ما يسمى بمنظومة المنهج المطبقة حاليا لا يوجد بها ترابط أو تكامل أو تفاعل، وذلك داخل كل مكون من مكوناتها على حدة " الأهداف والمحتوى والطرق والأنشطة والتقويم " أو بين كل مكون وبقية مكوناتها الأخرى بما يجعلها منظومة بالمعنى الحقيقي والعلمي، مما أدى إلى:

- بروز العديد من المشاكل والصعوبات التي تعوق سير عملية التعليم والتعلم.
- تخريج نوعية من المتعلمين تشعر في الغالب الأعم أن مجرد النجاح في الامتحان هو الهدف الأسمى للعملية التعليمية.
- انخفاض قدرة التلاميذ على القيام بمعالجة أي أمر من الأمور إلا إذا أخذوا عنه تعليمات مفصلة.
- يخطئ معظم التلاميذ في الحكم على كثير من الظواهر في مجتمعهم ويهابون مواجهة الكثير من مواقفهم ومشكلاته، ويتأثرون بسرعة الدعايات المغرضة وبأهل السوء، نتيجة لتعلمهم في ظل نظم التعليم الحالية القائمة على الخطية وعدم الترابط مع الهدف الأسمى للتعليم، والتي لا تهتم بتوجيه سلوك التلاميذ وتحرمهم من التدريب على التنظيم وعلى ربط الأفكار والمعلومات، ولا تهتم بتدريبهم على النقد البناء وتنمية روح الإقدام والابتكار والاستنباط التحليلي والتي تنمي عندهم القدرة على اتخاذ القرار.

وهنا تبرز حتمية الأخذ بالمدخل المنظومي بمعناه المتطور الذي يؤكد على حتمية الترابط والتكامل والتشابك بين مكونات منظومة المنهج ووجود علاقات متبادلة بينها، كما يؤكد أنها