16

المناخ المدرسى وأثره فى تحقيق أهداف المواد الاجتماعية

يعتبر المناخ المدرسى بمثابة الوسط التعليمى الموقفى، الذى يعيش فيه التلميذ داخل المدرسة، والذى تمثل فيه المدرسة المحيط أو الوعاء الذى يحيط بالتلميذ، ويقدم له التعليم الذى يحقق الأهداف الموضوعة، قبل أن يدخل التلميذ إلى المدرسة بوصفها «مؤسسة اجتماعية تعليمية».

وعلى ذلك.. فإن المناخ المدرسى يتحول إلى موقف شامل نسقى، يعيش فيه التلميذ ويتفاعل معه؛ أى مع عناصره المختلفة، وفى هذا المناخ تحدث عملية يمكن أن تسمى بالإشعاع السلوكى الذى يؤثر على التلاميذ وعلى المجتمع فى نفس الوقت.

ويشمل هذا المناخ المدرسى: المعلم والتلاميذ والإداريين، وعمال المدرسة، وأولياء الأمور، وأعضاء مجلس الآباء، والاتحادات الطلابية، واللجنة النقابية للمعلمين بالمدرسة. وربما يضاف إليه بعض الشخصيات العامة أو المؤسسات القريبة الصلة بالعمل المدرسى.

غير أن المعلم الذى يتحمل عبئاً كثيراً فى العملية التعليمية وفى المناخ المدرسى هذا، لا يمثل إلا عنصراً من عناصر هذا المناخ المتعددة والمتكاملة فى الوقت نفسه، مع بقية العناصر الأخرى التى تشكل هذا المناخ من أجل إنجاح العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المرجوة منها. إلا أننا فى هذا الصدد نشير إلى أهمية دور المعلم فى الجو المدرسى العام، تلك الأهمية التى يمكن عن طريقها تفاعله مع بقية عناصر المناخ المدرسى تفاعلاً إيجابياً، الأمر الذى يؤدى بالطبع إلى تحقيق المواد الاجتماعية لأهدافها المنشودة، وسوف نتعرض لبعض عناصر المناخ المدرسى هذه، على النحو التالى:

أولا: المعلم وأدواره فى المناخ المدرسى:

فى حقيقة الأمر لم يعد دور المعلم ـ عامة، ومعلم المواد الاجتماعية خاصة ـ قاصراً على مجرد نقل معلومات ومعارف من كتب المواد الاجتماعية وتلقينها للتلاميذ داخل الفصل، ولكن أصبحت له أدوار عديدة، وفق ما جاء فى الفكر التربوى الحديث، ونتيجة انعكاس هذا الفكر على كافة الممارسات التربوية. وتتمثل أدوار المعلم فى التفاعل داخل الفصل مع تلاميذه، وفى كونه نموذجاً يتعلم منه التلاميذ، هذا بالإضافة إلى كونه منظماً للمناخ الاجتماعى والنفسى داخل الفصل، ومصدراً للأسئلة وموجهاً لسلوك التلاميذ داخل الفصل وخارجه، وموجهاً أيضاً لعملية التعلم، كما أن له مواقفه المتعددة من مشكلات التلميذ. وسوف نتعرض إلى بعض هذه العناصر التى توضح دور المعلم وأبرزها، والتى تتعلق بالمناخ المدرسى وهى على النحو التالى:

١ـ التفاعل داخل الفصل وموقف المعلم منه:

من الملاحظ أن عملية التفاعل بين المعلم وتلاميذه داخل الفصل تظهر فى شكل مناقشات وتساؤلات واستعراض للمادة التى يدرسها المعلم لتلاميذه، واستخدام طرق تدريس متعددة، وما يلزمها من وسائل تعليمية وغير ذلك.

ويتوقف ذلك على القدر الذى يسمح به المعلم من الحرية والانطلاق فى التفكير والتعبير لتلاميذه، غير أن بعض المعلمين لا يسمحون بالأسئلة أو المناقشات توفيراً للوقت أو خوفاً من اضطراب النظام داخل الفصل، الذى قد يؤدى إلى نقد من جانب إدارة المدرسة، أو الموجه الفنى. وهنا يصبح التلاميذ فى موقف تفرض عليهم السلبية، ويكون الصوت المسموع باستمرار هو صوت المعلم، ويؤدى هذا التسلط إلى مستويات تعليمية لا تتعدى حفظ واسترجاع التلاميذ لموضوعات المواد الاجتماعية؛ خوفاً من المعلم وللنجاح فى الامتحان. وسرعان ماينسى التلاميذ ما تعلموه بعد نهاية الامتحان بفترة وجيزة، ويفقد التلاميذ بذلك فرصاً عديدة لتعديل مفاهيمهم واتجاهاتهم وقيمهم، وبذلك

لاتتحقق بعض أهداف المواد الاجتماعية، التى تنص على تعديل المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ، واكتسابهم الاتجاهات الإيجابية والقيم النافعة.

٢ـ المعلم كنموذج يتعلم منه التلاميذ:

يعتبر المعلم ممثل المجتمع فى تعليم التلاميذ، بمعنى أنه يعمل على تحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته فى أبنائه، ولذلك فهو مطالب بأن يكون نموذجاً لتلاميذه فى مظهره وسلوكه وقيمه واتجاهاته، وهنا يتفاعل المعلم مع تلاميذه تفاعلاً واعياً بأهمية هذا الأمر، ويمكن للمعلم هنا أن يؤثر على تلاميذه، ويصبحون على درجة كبيرة من التأثر بشخصية المعلم وتعلم سلوكيات عديدة منه، واكتساب اتجاهات مرغوب فيها؛ أى إن التلاميذ يتمثلون المعلم فى كل شئ، فى النظام والدقة والملبس بل وفى حركاته، وهذا الأمر يؤدى إلى تعديل سلوك التلاميذ[١].

٣ـ المعلم كمنظم للمناخ الاجتماعى والنفسى داخل الفصل:

إن اعتبار المعلم الكفء نموذجاً للتلاميذ، يجعل دور المعلم الأساسى هنا هو تنظيم المناخ الاجتماعى والنفسى داخل الفصل؛ لأن هذه المسألة ترتبط ارتباطاً مباشراً بعملية التعلم وحصيلته؛ فقد أثبتت بحوث عديدة[٢] أن هناك علاقة قوية بين نوع المناخ السائد أثناء التدريس، وكم العمل الذى ينجزه التلاميذ، ونوع وحصيلة التعلم؛ إذ إن المناخ الذى يشيع فيه الشعور بالدفء والصداقة فى العلاقات المتبادلة بين المعلم والتلاميذ يساعد على تحقيق كثير من الأهداف، التى يسعى إلى تحقيقها، إلى جانب أن هذا الأمر يساعد على زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم، وزيادة تقبلهم للعمل والمشاركة الإيجابية فى كل ماتحتويه الخبرات التعليمية من أنشطة؛ أى إن المعلم هو الذى يستطيع أن يوفر مناخاً

١ـ فارعة حسن محمد: المعلم وإدارة الفصل، معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربى للنشر، القاهرة، ١٩٨٤، ص ١٧ـ١٩.

٢ـ المرجع السابق، ص١٩.

مناسباً للمتعلم؛ حيث يجد التلاميذ فى هذا المناخ المتحرر من القيود التعسفية والتسلطية نوعاً من الصداقة والألفة والراحة والثقة؛ الأمر الذى ييسر التعلم.

٤- المعلم مصدر للأسئلة داخل الفصل:

يقوم المعلم بإعداد مجموعة من الأسئلة المتنوعة، لاستخدامها داخل الفصل سواء قبل بداية درسه الجديد، أو أثناء تدريسه، أو بعد نهاية التدريس، وربما ترجع أهمية الأسئلة التى يعدها المعلم ويوجهها لتلاميذه إلى أنها بمثابة مثيرات يستجيب لها التلاميذ، وتمثل هذه الاستجابة مؤشرات إلى الأمور المهمة التى يجب أن يتعلمها التلاميذ.

وينبغى على المعلم أن يكثر من الأسئلة غير المباشرة، ويقلل من الأسئلة المباشرة؛ لأن الأسئلة غير المباشرة تؤدى إلى الانطلاق الفكرى؛ حيث يعصف التلاميذ أذهانهم فى البحث عن الإجابات الصحيحة لهذه الأسئلة من التراث المعرفى المتوفر لديهم، وهذا يكسبهم عديداً من مهارات التعلم الذاتى، ويكسبهم الاتجاهات الموجبة نحو المعرفة ومهارات البحث وحل المشكلات.

كما أن المعلم موجه لسلوك التلاميذ داخل الفصل، وهذا يعنى أن المعلم فى تفاعلاته مع تلاميذه يقوم بدور كبير، هو توجيه سلوك التلاميذ وفق مستوى التوقع، الذى يراه مناسباً لهم، ويستخدم لذلك طرقاً وأساليب ووسائل عديدة أثناء تدريسه، ويبث الثقة فى جميع التلاميذ، خاصة التلاميذ ذوى القدرات المحدودة، لينهض بهم وليثقوا فى أنفسهم، ويصلون إلى مستوى قريب من التلاميذ المتقدمين. والمعلم فى كل هذه الحالات موجه للتعلم، بحيث يوفر للتلاميذ مواقف، يتعلمون من خلالها مايحقق الأهداف الموضوعة لذلك؛ أى إن المعلم هنا يقوم باختيار وتحديد المشكلات التى سيعرضها على تلاميذه؛ ليقوموا بالبحث عن حلول لها ويهيؤهم لمواجهتها والتعلم من خلالها تعليماً يبقى أثره لمدة طويلة. وفى جميع الأحوال.. فإننا نجد أن المعلم يقوم بتوجيه التعلم، بحيث يحدد مبدئياً نوع ومستوى التعلم الذى يجب تحقيقه فى النهاية وفق الأهداف الموضوعة لذلك.

إن العملية التعليمية تتطلب من المعلم:

- أن يكون متمكناً من الكفايات اللازمة لتنفيذ المناهج التى يقوم بتدريسها، وهنا لايشترط تمكن المعلم فقط من المادة التعليمية، بل لابد أن يكون المعلم قادراً على تناول هذه المادة المتضمنة فى الكتاب المدرسى، بصورة تجعلْ لها معنى عند التلاميذ.

وهذا يعنى استخدام المادة العلمية فى تخطيط الخبرات المناسبة، على نحو ييسر التعليم لتحقيق الأهداف المحددة لكل منها.

- ويتطلب هذا الأمر مدى رضا المعلم عن مهنة التدريس وتقبله لها؛ لأن المعلم الذى يحب مهنة التدريس يستطيع أن يمارس عمله بنجاح، ويكون متحمساً ومستعداً للعطاء، وبالتالى يجتهد فى سبيل توفير خبرات غنية يتعلم منها التلاميذ.

- ويرتبط بذلك قدر الحرية المتاحة للمعلم فى تنفيذ المنهج؛ فالمعلم عندما يتولى مسئولية تنفيذ المنهج الدراسى فى الفصل، تنعكس اتجاهاته وقيمه ومدى استعداده للعمل بهذه المهنة على نوع ممارساته داخل الفصل، حينما يتفاعل مع تلاميذه فى المواقف التعليمية، ومن ثم.. فإنه من الضرورى أن يتوافر للمعلم قدر من الحرية فى تنفيذ المناهج؛ بحيث يستطيع تجريب أفكاره وابتكاراته، والتطوير فى ضوء ما يدركه من ميول وحاجات واهتمامات واتجاهات لدى التلاميذ الذين يتفاعل معهم، وبالتالى.. فإن المعلم - كخبير فى الميدان لأنه ينفذ المنهج فى المدرسة - يصبح قادراً على أن يصدر القرار بشأن ما يعتبر مناسباً ومايعتبر غير مناسب.

غير أنه ينبغى أن نكون واعين بأن عملية التدريس تتطلب مظاهر عامة لسلوك التدريس، تعتبر لازمة لكل معلم يقوم بالتدريس، بصرف النظر عن طبيعة المادة التى يقوم بتدريسها. ومشاركة المعلم فى الجو المدرسى العام.. ينبع من التزامه بالمواعيد والتقاليد المدرسية، والتعاون مع مدرسى المادة؛ أى مع مدرسى المواد

الاجتماعية الآخرين، ومع بقية مدرسى المواد الأخرى، ومع إدارة المدرسة ومشاركته فى الأنشطة المصاحبة (الجمعيات العلمية ـ المعارض ـ الصحف ـ . . . إلخ)، والمساهمة فى حل مشكلات التلاميذ.

ونورد فيما يلى صفات وسمات المعلم الكفء؟

أ ـ سمات شخصية:

ـ أن يظهر حيوية بدنية كافية، وأن يكون دقيقاً فى مواعيده، ومنتظماً فى حضوره.

ـ أن يتسم بتحكم انفعالى مناسب.

ـ أن يتسم بالمرح.

ـ جدير بالثقة وحى الضمير.

ـ ينجز مسئولياته دون دوام الإشراف عليه.

ـ يضع أحكاماً عملية تتفق مع الاتجاه العام.

ـ لبق الحديث.

ـ متعاون مع غيره من المعلمين.

ـ واثق من نفسه وموضوعى فى تقويم ذاته، وقادر على مواجهة الآخرين باحترام متبادل.

ب ـ مواصفات تنفيذية:

ـ يتحمل واجباً ضرورياً للعمل دون إبطاء وبدقة.

ـ يرتب للحصول على المواد عند الحاجة إليها.

ـ يقيم المواد ويحتفظ بتلك القابلة للاستخدام.

ـ ينظم الأعمال الروتينية فى الفصل؛ بحيث يشرك التلاميذ فى المسئولية.

ـ يخلق جواً يساعد على التعلم، ويقمع السلوك غير الاجتماعى.

ـ يراعى الفروق الفردية فى نطاق هيكل عمل البرنامج المدرسى.

---

(١) محمد أمين المفتى: سلوك التدريس، معالم تربوية، مؤسسة الخليج العربى، القاهرة، ١٩٨٤ ص ٧٠.

- يحمل على عاتقه المسئولية بمقاييس الانضباط، مالم تتدخل عوامل غير عادية.
- يجعل سلطته مقبولة ومفهومه على أساس الرحمة.
- ينقل الحماس للموضوع الذى يقوم بتدريسه.
- يحافظ على فصله منظماً ومهيئاً للتعلم.
- لديه الرغبة فى الاستعانة بالآخرين داخل نظام المدرسة.
- حازم فى التحكم فى فصله.

جـ - خصائص ترتبط بالمعلم الكفء (العملية التدريسية)

- يختار وينظم المواد التعليمية مع تعريفه للهدف.
- متوافق مع المقرر الذى يقوم بتدريسه.
- يخطط للدروس اليومية.
- على وعى بأهمية الدافعية.
- يستخدم خبرات التلاميذ لإثراء المحتوى وإعطائه معنى.
- يجعل التلاميذ يتقبلون الغايات الفردية والجماعية.
- يستخدم تكنيكات متنوعة لبلوغ الغايات المنشودة.
- يخلق الاستعداد للتعلم.
- يستخدم استجابات التلاميذ كعامل مساعد لتدريسه.
- يقبل مسئوليته فى تحسين الاتجاهات، وعادات العمل والمهارات.
- يستخدم اللغة بقواعدها الصحيحة والدقيقة.
- جيد النطق والتعبير.
- يقيم العمل بانتظام ويعيد التدريس عند الحاجة.
- يظهر قدرة على التخيل فى تطويع المواد للاستخدام داخل الفصل.
- يعرض المواد التعليمية بطريقة تستثير رغبة التلاميذ فى التعلم.
- يستطيع تقديم الأفكار بطريقة واضحة ومقنعة.

د - المسئولية المهنية (المعلم الكفء):

- ينمى علاقاته مع التلاميذ من الناحية المهنية.

- يظهر أخلاقيات تتسق مع أخلاقيات المهنة.
- فخور لكونه معلماً.
- يؤيد المنظمات المعنية.
- يسهم فى تقديم التربية بالعمل على تحسين المدرسة.
- يعمل على اجتذاب الآخرين للمهنة.
- يخلص لـ املين من رؤساء ومستخدمين آخرين بالمدرسة.
- يخدم قرارات المجموعة.
- يحترم تعليمات المهنة وينفذها بحكمة.
- يستطيع أن يشرح وجهة نظر تربوية بوضوح وإقناع.
- يبقى على الاحترام المتبادل بين «المعلم - التلميذ»، «المعلم - المعلم»، «المعلم - رئيسه»، «الآباء - المعلم».
- يستخدم الملاحظة والبحث ويدرس ليتعرف المجتمع بقدر ما يستطيع.

هـ - الناحية الأكاديمية (المعلم الكفء):

- يتمكن من المجال الذى اختاره للتخصص.
- يحتفظ بنشاط مستمر للتعلم والفهم.
- يعرف سيكولوجية التعلم، وعلى وعى بالاتجاهات الجديدة فى المجال.
- يقوم بعمليات مسح للدوريات التربوية الحديثة، ويقرأ فى مجال يتصل بعمله.

و - العلاقات بالمجتمع المحلى:

- أن يكون على علم بالمشكلات المحلية.
- أن يفهم نقاط القوة والمشكلات المحلية للمدرسة.
- كما يرتبط بالمناخ المدرسى أيضاً إلى جانب المعلم.

ثانياً: التوجيه الفنى:

إن نوع التوجيه الفنى السائد يعكس نوع الفكر الذى يستند إليه المنهج تخطيطاً وتنفيذاً وتقييماً؛ لذلك نجد أن الموجه الفنى المتسلط يشارك فى تكوين وتدعيم

هذه الصفة التسلطية لدى المعلم، الذى يبدأ بدوره فى ممارسة هذا السلوك فى كافة تعاملاته مع التلاميذ.

لذلك.. يمكن القول بأن المعلم المتسلط لا يصلح للعمل فى هذه المهنة؛ لأنه لايراعى الاتجاهات الحديثة فى الإشراف والتوجيه الفنى، تلك الاتجاهات التى تجعل من سلطته موجهاً ومرشداً للمعلم، يبصره بالجيد فى مجال تدريس المادة والجديد فى أساليبها وتقنياتها. إن الموجه الفنى ـ كعنصر من عناصر المناخ المدرسى ـ يمثل قيادة تربوية من نوع متميز، فهو الذى يعرف كل معلم، وهو الذى يجب عليه أن يدرك نواحى القوة والضعف فى أداء المعلم وتدريسه. ومن ثم فهو القادر على تعديل السلوك التدريسى للمعلم، وتعديل مساره بأسلوب تربوى رشيد، خاصة إذا توافرت لديه الكفايات اللازمة للتفاعل مع جميع المعلمين بروح، تسودها المودة والصداقة والألفة فيما بينه وبين المعلمين وبين إدارة المدرسة أيضاً.

ثالثاً: مدير المدرسة:

وهو يمثل عنصراً مهماً من عناصر المناخ المدرسى، ولايقل أهمية فى دوره عن دور المعلم أو الموجه الفنى، لأن كل عنصر له دوره المهم فى العملية التعليمية. ومن ثم.. فإن هذه العناصر تتكامل مع بعضها؛ من أجل تقدم العملية التعليمية، ومن أجل تحقيق الأهداف العامة للتربية، والأهداف التى تتصل اتصالاً مباشراً بالمواد الاجتماعية.

ونظراً للدور المهم الذى تمارسه المدرسة ـ كمؤسسة تعنى بتربية الأبناء ـ فإنها في ممارستها لهذا الدور لا تقل أهمية من حيث المسئولية عن الأسرة، ومع ذلك فقد يوجد مدير للمدرسة يتسم سلوكه وتصرفاته باتباع الأسلوب الديمقراطى، ومن ثم فهو يعمل على تعديل سلوك المعلم التسلطى، ويعد مسئولاً فى الوقت نفسه عن تعديل سلوكه نصاً وتوجيهاً وإرشاداً وتقويماً؛ الأمر الذى يمكن من خلاله أن يكون نموذجاً طيباً، يتمثل فيه مفهوم القدوة.

وعلى العكس من ذلك.. قد نجد مديراً يتسم سلوكه بالتسلط والأوتوقراطية، ومن ثم لانجد غرابة فى رفضه لأية تجديدات تربوية، قد تتمثل فى ارتباط المدرسة بالبيئة، الأمر الذى يفقد المواد الاجتماعية صفتها الأساسية، التى تحملها فى كونها مواد ثقافية ترتبط بالمجتمع وتتناول قضاياه ومشكلاته فى إطار موضوعاتها الدراسية، ومن ثم.. يصبح المناخ المدرسى فى مثل هذه الحالة مناخاً تسلطياً لا يؤدى إلا إلى شحن عقول التلاميذ بالمعارف الجافة، ويتجاهل تحقيق الأهداف التى نص عليها المنهج.

رابعاً: دور أولياء الأمور وتوقعاتهم:

لأولياء الأمور موقع خاص تحت مظلة المناخ المدرسى؛ حيث يتوقعون من إلحاق أبنائهم بالمدرسة تربيتهم وفق تصورات معينة.

وقد شكلت تلك التصورات نتيجة لعديد من العوامل والمؤثرات، منها أساليب التربية التى تعرضوا لها، وما اكتسبوه من اتجاهات وقيم ومفاهيم، ومنها أيضاً الظروف الاجتماعية وما يرتبط بها من اعتبارات متعلقة بالوظائف والمهن ولوائح الأجور والمرتبات، وغير ذلك من الاعتبارات.

وبناء على ذلك.. فقد يتوقع البعض أن تحقق المؤسسات التربوية فى أبنائهم مالم يتوافر لهم فى حياتهم، وقد يكون البعض مدفوعاً فى توقعاته ببريق اجتماعى تحظى به مهنة ما، ومن ثم يبدأ ذلك التوقع منذ السنوات الأولى لحياة الطفل داخل جدران المدرسة.

ولذا.. فإن المعلم فى تعامله مع تلاميذه ـ حينما يكون بصدد تنفيذ المناهج المدرسية ـ يكون فى الواقع محاطاً من كافة النواحى بتوقعات أولياء الأمور وتصوراتهم عن أطفالهم فى حياتهم المستقبلية.

ويصبح دور المعلم هنا هو تلمس اهتمامات التلاميذ وميولهم واتجاهاتهم، ويصبح المعلم فى حاجة للاتصال بأولياء الأمور؛ ليشترك معهم فى مساعدة التلاميذ على اتخاذ قرار بشأن مستقبلهم، وهى مسئولية يحملها المعلم.

خامساً: السلطات الإشرافية:

هناك سلطات إشرافية تعمل على نحو متكامل مع المعلم لتيسير مهمته، وهى فى ذلك الشأن معنية بعديد من الأمور الإدارية والفنية، والتى بدونها لا يستطيع المعلم أن يمارس أدواره بكفاءة عالية؛ فهناك مدير المدرسة وهناك المشرف الفنى، وهناك رئيس القسم والمدرس الأول، وإذا ما نظرنا إلى طبيعة وظائف تلك السلطات الإشرافية.. نجد أن المدرسة مسئولة عن الناحيتين الإدارية والفنية عند مستوى معين.

إن مدير المدرسة مسئول عن تنظيم العمل والإشراف عليه إدارياً وفنياً، وكذلك المشرف الفنى إذ نجده مسئولاً عن تنظيم العمل فى إطار متكامل مع مدير المدرسة، وكذا رئيس القسم غالباً ما تتحدد مسئوليته فى تنظيم العمل فى جانبه الإدارى والفنى على مستوى القسم.

والمعلم فى هذه الشبكة المركبة من العلاقات الإدارية والفنية مطالب بإجراءات وأدوار عديدة، يقع معظمها فى إطار العمليات المتعلقة بتنفيذ المناهج الدراسية. وهنا يلاحظ أنه عرضة للمساءلة من جانب الأطراف الثلاثة إذا ما أحسنوا القيام بأعباء مسئولياتهم نحو المعلم؛ إذ إن أطراف تلك السلطة الإشرافية لا يزيدوا عن كونهم رفاق عمل أو رفاق مهنة، أتيحت لهم فرص اكتساب خبرات، لم تتح بعد للمعلم خاصة حديث العهد بالمهنة؛ ولذلك.. فإن من يملكون تلك الخبرات يمثلون قيادات تربوية بالنسبة للمعلم، ومن ثم يفترض أنهم يشغلون تلك المناصب، ليكونوا فى مواقع قريبة من المعلم لتوجيهه، ومساعدته على التوصل إلى مستوى جيد من الأداء، والواقع أن تلك السلطات تعد عاملاً مؤثراً فى مدى كفاءة المعلم فى أدائه المهنى؛ فكثيراً ما نسمع عن النمط الديكتاتورى أو الديمقراطى أو غيرهما من أنماط الإدارة المدرسية، وكثيراً ما نسمع أن هذا الموجه أو ذاك (المدرس الأول) يسلك سلوكاً متشدداً مع المعلمين؛ خاصة حول مستويات العمل، أو الإنجاز فيما يتصل بالمناهج الدراسية أو مستويات تحصيل التلاميذ أو غير ذلك. وهنا نجد أن المعلم فى حاجة ماسة إلى الحوار أو المناقشة

الهادئة بينه وبين أطراف السلطة الإشرافية؛ حتى يمكن التوصل إلى اتخاذ قرار سليم بشأن مايعترضه من مشكلات.

وعلى الرغم من أن بعض البلدان قد اتجهت إلى إلغاء معظم السلطات الإشرافية على المعلم.. إلا أنه من الملاحظ أن هناك أعداداً ليست بالقليلة من المعلمين، تحبذ توافر سلطات إشرافية على مستوى رفيع من التمكن للتوجيه والإرشاد؛ من أجل تطوير العمل التربوى.

سادساً: الإمكانات المتاحة:

يختلف مستوى أداء المعلم فى العمليات التنفيذية للمنهج؛ تبعاً لمدى الإمكانات المتاحة، فضلاً عن أن الفلسفة الكامنة وراء كل منهج تعني إمكانات معينة، وعلى ذلك.. فإن الأسلوب التقليدى فى تنفيذ المنهج لايحتاج أكثر من توافر كتاب مدرس ومعلم وقادر على سرد محتواه من الحقائق والمعارف وبعض المقاعد وسبورة طباشيرية. ومن ثم.. فإن مثل هذه الإمكانات تعد كافية لتنفيذ النوعية التقليدية من المناهج، إلا أن توافر الإمكانات المادية والخامات والأجهزة والوسائل التعليمية ومصادر التعلم المختلفة والأنشطة المتنوعة غالباً ما يساعد على تنفيذ المناهج بصورة أفضل، كذلك يحتاج الأمر إلى إمكانات أكبر، وتكاليف أكثر فى حالة القيام بمشروعات، يتم تنفيذها داخل المدرسة أو خارجها؛ بحيث تتوافر فيها الأجهزة الحديثة (السينما ـ التليفزيون التعليمى ـ الفيديو... إلخ)، كما يتطلب الأمر وجود قدر من التعاون بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية الأخرى، التى تتطلب عمل التلاميذ ونشاطهم التعامل معها.

ولايعنى امتلاك كل تلك الإمكانات أو بعضها أن المناهج أصبحت متطورة؛ لأن الأمر ـ فى النهاية ـ يتوقف، بل يرتبط بمدى كفاءة المعلم فى هذا الشأن.

وخلاصة القول أن المعلم حين يكون بصدد تنفيذ المنهج، فلابد من أن نوفر له بعض الإمكانات، وأن يُدَرَّبَ على كيفية استخدام الأدوات؛ ليرتفع مستوى الأداء؛ الأمر الذى ينعكس بدوره على عائد التعلم كماً ونوعاً.

وفى النهاية.. يظل المناخ المدرسى بكل عناصره يشكل وحدة متكاملة، ويمثل شبكة من العلاقات المترابطة بعضها البعض ترابطاً وثيقاً؛ بحيث إذا ما اختل أحد خطوط هذه الشبكة اختلت كلها؛ الأمر الذى تؤكده العناصر المتصلة بالمناخ المدرسى فى توحدها وتكاملها، والتى تتمثل فيما يلى:

- تشجيع النشاطات الاجتماعية.
- إتاحة الفرص للتلاميذ لاكتساب مهارة اتخاذ القرار.
- إمكانة تخصيص جزء من اليوم الكامل لخدمة مشروعات البيئة.
- الأخذ بفكرة الفواصل المتحركة، فى حالة عدم توفر أماكن ثابتة لممارسة النشاط.
- ماتتيحه المدرسة من ظروف تساعد على النمو المستمر للمتعلم.
- توثيق العلاقات بين المدرسة والسلطات المحلية.
- تبنى المدرسة للحلول التى يتوصل إليها التلاميذ، من خلال أنشطتهم.
- قيام المدرسة بتهيئة الظروف المناسبة؛ لإمكان حدوث ترابط بين التلاميذ وفروع المواد الاجتماعية المختلفة.
- اقتناع المدرسة بأن النشاط والخروج للبيئة يقلل من الاعتماد كلية على الكتاب المدرسى.
- مراعاة توثيق العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور.
- مراعاة توثيق العلاقة بين المدرسة والمؤسسات المختلفة.
- اقتناع إدارة المدرسة بتوجيه التلاميذ، نحو استغلال مصادر التعلم فى البيئة.
- العناية باليوم المفتوح كنظام يستهدف إعطاء حرية مخططة لكل من المعلم والمتعلم.
- تناسب المادة العلمية مع الوقت المخصص لها.
- توفير المدرسة للإمكانات اللازمة لاستخدام البيئة فى مناهج المواد الاجتماعية.
- تشجيع المدرسة للصواب والإثابة عليه.

وعلى الرغم من تلك البنود التى أشار إليها المعيار السابق. . فقد لوحظ أن مخطط الوزارة لمناهج المواد الاجتماعية لم يتضمن توصيفها للإمكانات المدرسية، التى تشارك فى جعل المناخ المدرسى ميسراً لتنفيذ هذه النوعية من المناهج؛ الأمر الذى يتطلب مراعاة ذلك عند تطوير مناهج المواد الاجتماعية فى هذه المرحلة.

المراجع العربية

١ ـ أحمد إبراهيم شلبى: استخدام النماذج فى تنمية بعض المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى، كتاب المؤتمر العلمى الرابع، نحو تعليم أساسى أفضل، أغسطس ١٩٩٢.

٢ ـ أحمد إبراهيم شلبى: صعوبات تدريس الجغرافيا فى المرحلة الثانوية فى ضوء آراء الطلاب المعلمين، القاهرة، التربية المعاصرة، العدد الثامن، ديسمبر ١٩٨٧.

٣ ـ أحمد إبراهيم شلبى: تقويم أهداف تدريس الجغرافيا فى المرحلة الثانوية، ومدى تحققها من وجهة نظر المعلمين، القاهرة، مجلة كلية التربية، ١٩٨٩.

٤ ـ أحمد إبراهيم شلبى: دراسة الوضع الراهن لمقررات المواد الاجتماعية فى الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسى، «المناخ المدرسى وأثره فى تحقيق أهداف المواد الاجتماعية»، القاهرة، المركز القومى للبحوث التربوية، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٥.

٥ ـ أحمد إبراهيم شلبى: تأثير دراسة الجغرافيا على اكتساب بعض مهارات البحث الجغرافى، لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية ـ جامعة الملك سعود بأبها، فى كتاب المؤتمر العلمى الثانى، التراكمات والتحديات، الإسكندرية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يوليو ١٩٩٠.

٦ ـ أحمد إبراهيم شلبى: دراسة تحليلية للأسئلة المتضمنة فى كتابى الجغرافيا للصف الثانى الثانوى بمصر، والمملكة العربية السعودية، القاهرة، مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٧٨.

٧ ـ أحمد إبراهيم شلبى: وحدة مقترحة للمشكلات البيئية فى الريف المصرى، وأثرها على اكتساب تلاميذ الصف الرابع الابتدائى للوعى البيئى، «فى كتاب المؤتمر السنوى الخامس للطفل المصرى» رعاية الطفولة فى عقد حماية الطفل المصرى»، أبريل ١٩٩٢.

٨ ـ أحمد إبراهيم شلبى، حسن شحاته: حكايات طفل القرية وعلاقتها بالمعلومات البيئية والسلوك البيئى، فى كتاب المؤتمر السنوى الخامس للطفل المصرى، رعاية الطفولة فى عقد حماية الطفل المصرى، ١٩٩٢.

٩ ـ أحمد إبراهيم شلبى: مدى استيعاب طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لخريطة العالم الإسلامى وبعض مشكلاته السياسية، المؤتمر العلمى الخامس، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١٩٩١.

١٠ ـ أحمد إبراهيم شلبى: اثر استخدام طريقة المناقشة على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو مادة المناهج بكلية التربية بأبها.

١١ ـ أحمد إبراهيم شلبى: أثر دراسة مقرر فى التربية البيئية على اتجاهات طلاب كلية التربية ـ جامعة الملك سعود بأبها، المملكة العربية السعودية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمى الرابع، الإسكندرية، ١٩٩٠.

١٢ ـ أحمد إبراهيم شلبى: اتجاهات تطوير مقررات الجغرافيا فى المدرسة الثانوية منذ ١٩٥٢ حتى الوقت الحاضر، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٧٨.

١٣ ـ أحمد إبراهيم شلبى: وضع برنامج لتنمية مفاهيم التربية البيئية فى مناهج المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٨١.

١٤ ـ أحمد إبراهيم شلبى: البيئة والمناهج الدراسية، فى معالم تربوية، القاهرة، مؤسسة الخليج العربى للنشر، ١٩٨٤.

١٥ ـ أحمد إبراهيم شلبى وآخران: الدراسات البيئية، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٤.

١٦ ـ أحمد إبراهيم شلبى: اثر استخدام طريقة الاستقصاء على تنمية بعض المهارات الجغرافية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، القاهرة، مجلة كلية التربية ـ جامعة عين شمس، العدد الحادى عشر، ١٩٨٧.

١٧ ـ أحمد إبراهيم شلبى: العلاقة بين الاتجاه نحو الجغرافيا وتحصيل طلاب المرحلة المتوسطة فى المملكة العربية السعودية، القاهرة، مجلة كلية التربية ـ جامعة عين شمس ـ العدد الخامس عشر، ١٩٩١.

١٨ ـ أحمد إبراهيم شلبى: التربية والمشكلات البيئية من خلال المواد الاجتماعية، فى المؤتمر العلمى الثالث: أسوان، كلية التربية، ١١ ـ ٢٣ مارس ١٩٩٦م.

١٩ ـ أحمد الخطيب: تقويم عمليات التدريب، مجلة التربية، العدد ٨٨، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم، نوقمبر ١٩٨٨.

٢٠ ـ أحمد السيد محمد جعفر: «تدريب المعلمين فى مصر أثناء الخدمة بأهم المشكلات القائمة والحلول المقترحة» ندوة اللجنة العليا للتدريب، أغسطس، ١٩٨٨.

٢١ ـ أحمد على النفيش: التربية الاستقصائية، الدار العربية للكتاب، الطبعة الثانية، ليبيا، ١٩٧٧.

٢٢ ـ أبو الفتوح رضوان، وفتحى مبارك: المواد الاجتماعية فى التعليم العام، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٥.

٢٣ ـ أبو الفتوح رضوان: ترجمة وتقديم لـ: التاريخ وفكرة التفاهم العالمى، القاهرة، وزارة المعارف العمومية، ١٩٥٣.

٢٤ ـ أحمد حسين اللقانى، محمد السيد جميل: تدريس التربية السكانية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٨١.

٢٥ ـ أحمد حسين اللقانى، فارعة حسن محمد، برنس أحمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية، جزء أول ـ القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٠.

٢٦ ـ أحمد حسين اللقانى، فارعة حسن محمد، برنس أحمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية، جزء ثان ـ القاهرة، عالم الكتب، ١٩٩٠.

٢٧ ـ أحمد حسين اللقانى، أحمد إبراهيم شلبى، يحيى عطية سليمان: طرق تدريس المواد الاجتماعية فى برنامج تأهيل معلمى المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعى، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٦.

٢٨ ـ أحمد حسين اللقانى: المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٩.

٢٩ ـ أحمد حسين اللقانى، فارعة حسن محمد: التدريس الفعال، الطبعة الأولى، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٨٥.

٣٠ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مرجع فى التعليم البيئى لمراحل التعليم العام، القاهرة، المطبعة الحديثة، ١٩٧٩.

٣١ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: الإنسان والبيئة، مرجع فى التعليم البيئى لمراحل التعليم العالى والجامعى، القاهرة، ١٩٧٨.

٣٢ ـ المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم: مرجع فى التعليم البيئى لمراحل التعليم العام، القاهرة ١٩٧٦.

٣٣ ـ اليونسكو: اتجاهات فى التعليم البيئى، مؤتمر التعليم البيئى بين الحكومات فى مدينة تبليس فى روسيا (اليونسكو ـ باريس)، ١٩٧٧.

٣٤ ـ بارى. ك. باير: الاستقصاء فى الدراسات الاجتماعية ـ استراتيجية للتدريس، الطبعة الأولى، ترجمة سليمان بن محمد الجبر، الرياض، مكتبة العبيكان، ١٤١٥هـ، ١٤٩٤.

٣٥ ـ بنجامين. س. بلوم وآخرون: تقييم تعلم الطالب التجميعى والتكوينى، ترجمة محمد المفتى، أحمد إبراهيم شلبى، زينب النجار، دار ماكجروهيل للطباعة والنشر بالقاهرة بالإسكندرية، ١٩٨٣.

٣٦ ـ توفيق أحمد مرعى: الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية فى الأردن، فى ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها. القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٨١.

٣٧ ـ توفيق أحمد مرعى: تقويم المعلمين والمشرفين لواقع محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية، فى المرحلة الإعدادية فى الأردن، فى ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها، القاهرة، دراسات فى المناهج وطرق التدريس، العدد السادس يوليو ١٩٨٩.

٣٨ ـ جريفث تايلور: الجغرافيا فى القرن العشرين، دراسة لتقدمها وأساليبها وأهدافها واتجاهاتها، ترجمة محمد السيد غلاب وآخرين، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٤.

٣٩ ـ جمال الدين الدىناصورى: الجغرافيا التطبيقية، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧١.

٤٠ ـ جمال الدين حمدان: هذه الجغرافيا، القاهرة، مرآة العلوم الاجتماعية، العدد الأول، ١٩٥٧.

٤١ ـ جودت أحمد سعادة: تدريس مهارات الخرائط ونماذج الكرة الأرضية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ١٩٩٢.

٤٢ ـ جودت أحمد سعادة: مناهج الدراسات الاجتماعية ـ بيروت ـ دار العلم للملايين، ١٩٨٤.

٤٣ ـ جوناتون مالكفرون: تدريس المواد الاجتماعية، ترجمة يوسف خليل يوسف، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٨.

٤٤ ـ حسين سليمان قورة: التربية لخدمة التفاهم الدولى عما يتبناه المنهج الإسلامى، القاهرة، صحيفة التربية، يونيو ١٩٧٦.

٤٥ ـ حسن طه النجم: دراسة فى الفكر الجغرافى، عالم الفكر، الكويت، وزارة الإعلام، العدد (٢)، ١٩٧١.

٤٦ ـ رجب أحمد الكلزه، حسن على مختار: المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، مكة المكرمة، مكتبة الطالب الجامعى، ١٤٠٧ هـ ـ ١٩٨٧م.

٤٧ ـ رونالد. ت. هايمان: طرق التدريس، ترجمة إبراهيم الشافعى، الرياض، عمارة شئون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٩٨٣.

٤٨ ـ روبرت بار، جيمس بارز، صماويل ستريس: طبيعة المواد الاجتماعية، ترجمة فاطمة إبراهيم حميده، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٦.

٤٩ ـ ريحانة عبد السلام محمود شربى: قياس فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلى فى ضوء حاجاتهن المهنية، القاهرة، جامعة حلوان، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٩٢م.

٥٠ ـ روث. م. بيرو: «چان بياچيه» وسيكولوجية نمو الأطفال، ترجمة فيولا فارس البلاوى، القاهرة، مكتبة الأنجلو، ١٩٧٧.

٥١ ـ سعيد أحمد سليمان: نموذج مقترح لتخطيط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، القاهرة، الكتاب السنوى للتربية وعلم النفس، المجلد ١٦، ١٩٩٠.

٥٢ ـ صبرى الدمرداش إبراهيم: تدريس العلوم فى المرحلة الثانوية، القاهرة، مكتبة خدمة الطالب، ١٩٨٠.

٥٣ ـ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم: تدريس الجغرافيا، الطبعة الرابعة، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٨٠.

٥٤ ـ عبد اللطيف فؤاد إبراهيم: سعد مرسى أحمد: المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٨.

٥٥ ـ عبد القادر سليمان السعدى: بناء معيار لتقويم الكتاب المدرسى للجغرافيا بالمرحلة الثانوية بالكويت، وتطبيقه على كتاب الصف الأول، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة ماچستير غير منشورة، ١٩٧٩.

٥٦ ـ عبد الله محمد الأشهب: تقويم المفاهيم التاريخية لدى طلاب السنة الأولى الثانوية فى مدارس الجمهورية العربية الليبية، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، ١٩٧٨.

٥٧ ـ عدلى كامل فرج، صابر الدمرداش: دليل استخدام المرجع البيئى فى مراحل التعليم العام، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٩.

٥٨ ـ عبد الغنى الديب عثمان: فعالية برنامج تدريبى مقترح لتنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الدراسات الاجتماعية المطورة، المنصورة، جامعة المنصورة، كلية التربية، رسالة ماچستير غير منشورة، ١٩٩٤.

٥٩ ـ فارعة حسن محمد: إدراك تلاميذ المرحلة الثانوية لخريطة العالم ومشكلاته السياسية، القاهرة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (٩) الجزء الأول، ١٩٨٥.

٦٠ ـ فارعة حسن محمد: برامج تدريب معلم المواد الاجتماعية أثناء الخدمة، دراسة تقييمية فى مؤتمر نحو مشروع حضارى تربوى، القاهرة، رابطة التربية الحديثة، أبريل ١٩٧٨.

٦١ ـ فارعة حسن محمد: تقويم مهارات استخدام الخرائط فى التدريس لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٨٠.

٦٢ ـ فارعة حسن محمد: تقويم المفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة ماچستير، غير منشورة، ١٩٧٥.

٦٣ ـ فاروق حمدى الفرا: أثر الدراسة الميدانية فى تحقيق الأهداف المعرفية لمنهج الجغرافيا، للصف الأول الثانوى بدولة الكويت، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة ماچستير، غير منشورة، ١٩٧٩.

٦٤ ـ فاروق حمدى الفرا: وضع برنامج لتطوير بعض كفايات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، ١٩٨٢.

٦٥ ـ فاطمة إبراهيم حميده: مستوى تدريس جغرافية الوطن العربى بالمرحلة الإعدادية، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية البنات رسالة ماچستير، غير منشورة، ١٩٧٣.

٦٦ ـ فتحى يوسف مبارك: الأسلوب التكاملى فى بناء المنهج والتطبيق، القاهرة، دار المعارف، ١٩٨٦.

٦٧ ـ فتحى يوسف مبارك: بحوث تربوية فى مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية، الجزء الأول، القاهرة، دار المعارف، ١٩٩٤.

٦٨ ـ كارل روتس: تحليل العلاقات الدولية، ترجمة يوسف خليل يوسف، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٣.

٦٩ ـ ليوناردس منوبر ذى: الأبعاد الدولية للتربية، ترجمة عبد التواب يوسف، القاهرة، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ١٩٧٢.

٧٠ ـ كمال محمود الخطيب: تدريب المعلمين أثناء الخدمة واستراتيجية التطوير، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩١.

٧١ ـ محمد أمين المفتى: سلوك التدريس، القاهرة، مؤسسة الخليج العربى، ١٩٨٤.

٧٢ ـ محمد صابر سليم: المفاهيم الرئيسية، القاهرة، مؤسسة الخليج العربى، ١٩٨٤.

٧٣ ـ محمد عبد الفتاح القصاص: الإنسان والبيئة، مرجع فى العلوم البيئية للتعليم العالى والجامعى، من منشورات اليكسو، بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة، القاهرة، ١٩٧٨.

٧٤ ـ محمد صبحى عبد الحكيم: دراسات فى الجغرافيا العامة، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٠.

٧٥ ـ محمد السيد جميل: التربية البيئية، مفهومها، أهدافها، طرق تدريسها، سلسلة دليل المعلم فى التربية السكانية والبيئة، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨١.

٧٦ ـ محمد السكران: أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، دار الشروق، ١٩٨٩.

٧٧ ـ محمد عبد اللطيف عصفور، محمد عبد الرحمن الشرنوبى: الخرائط ومبادئ المساحة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٠.

٧٨ ـ محمد على الفرا: مناهج البحث فى الجغرافيا بالوسائل الكمية، الكويت، وكالة المطبوعات، ١٩٧٣.

٧٩ ـ محمد عبد المجيد حزين: تطوير مناهج المواد الاجتماعية فى المرحلة الإعدادية، فى إطار التعليم الأساسى ومتطلباته، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٨٣.

٨٠ ـ محمد محمود الصياد: الفكر الجغرافى وتطوره: مجلة الثقافة العربية، القاهرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الثالث، ١٩٧٥.

٨١ ـ منصور أحمد عبد المنعم: تقويم مناهج المواد الاجتماعية فى المرحلة الثانوية، فى ضوء أبعاد التربية الدولية واتجاهات التلاميذ نحوها.

٨٢ ـ ميلتون سالنوس: الجغرافيا فى أواخر القرن العشرين، ترجمة محمد جلال عباس، المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية، العدد ٦١، اليونسكو، ١٩٨٥.

٨٣ ـ نجفة قطب الجزار: تطوير منهج التاريخ فى ضوء فكرة التفاهم العالمى، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، ١٩٨٩.

٨٤ ـ نصر السيد نصر: جغرافية الموارد الاقتصادية، مصر والعالم، القاهرة، مكتبة سعيد رأفت، ١٩٨١.

٨٥ ـ يحيى عطية سليمان خلف: تأثير استخدام التاريخ المحلى على رفع مستوى المعرفة التاريخية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائى، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ماچستير، غير منشورة، ١٩٨٠.

٨٦ ـ يحيى عطية سليمان خلف: استخدام أسلوب العمل الكشفى فى دراسة التاريخ فى التعليم الأساسى، وأثره فى اكتساب بعض مهارات البحث التاريخى، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التربية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، ١٩٨٤.

٨٧ ـ يحيى محمد لطفى ابراهيم: تقويم منهج التاريخ فى المرحلة الثانوية فى ضوء القومية والمواطنة، وفكرة التفاهم العالمى، القاهرة، جامعة الأزهر، كلية التربية، رسالة دكتوراه، غير منشورة، ١٩٨٩.

٨٨ ـ يسرى عفيفى عفيفى: تقويم كتاب العلوم المدرسى فى المرحلة الإعدادية، فى ضوء آراء الموجهين واحتياجات المعلمين ورغبات التلاميذ، المنيا، جامعة المنيا، كلية التربية، رسالة ماچستير غير منشورة، ١٩٧٩.

المراجع الأجنبية

1 - Alan PilBeam., "Lock Projects in A - Level Geography". George Allen & Vhwin LTD 40 Museum Street, London WCIA ILU, 1980.

2 - Arild Holt - Jenesn -, Geography: Its History and Concepts, A student's guide, Harper & Row, Publishers, Cambridge 1988.

3 - Ashur Saad Mohamed, "Geography teacher training at the College level and its contribution to the teaching of Geography in libya, Diss. Abs. Int. (A), Vol. 50, No. 5, 1989.

4 - Bailey, P., Values, Teaching Geography, June 1982.

5 - Bayron, G: Massials and C. Benjamin Cox, Inquiry in social studies. New York: McGrow-Hill Book Co-, 1966.

6 - Benjamin S. Bloom (ed) Texonamy of Eductional objectives Handbook I: Cognitive Domain, Longmans, Green and Co. New York 1956, p. 7.

7 - Black, Allen and Ammor, Paul, "A Developmental Constructivist approach to teacher education". Journal of Teacher Education, Vol. 43, No. 5, November; December 1992.

8 - Chapman, J., and Other, "Position state on Global Education, Social Education Vol. 46 January 1982.

9 - Davis Boardman: Politically Controversial Issues in the GCSE, the Journal of Teaching Geography, Sheffield, 1987, pp. 25 - 32.

10 - Eleanor M. Rawling: Geography for Economic understanding in Cheshire, Geography, Vol. 14; No 2, Sheffield, April 1989; p. 80.

11 - Emilia Sokolova & Sofia Metlino: International Peace, el., security and Disarmament. In Norman Groves et al., Teaching for International Understanding, Peace and Human Rights, UNESCO, Paris, 1984, pp. 86 - 87.

12 - Everston, C.M.,: Training Teachers in classroom managment: An Experimental study in Secondary School Classroom, The Journal of Eductional Reserach, Vol. 79, No, 1, 1985.

13 - Fien, J., "Towards a humanistic prespective in geographical Education, Feographical Education, Vol. 3, No, 3.

14 - Gavin Farmer., "A Attitudes and values" Geographical work in Primary and Middle Schools, Davis Mills (Eds) Sheffield, The Geographical Association, 1981.

15 - George W. Maxim; Social studies and the Elementary School child, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, 1982, p. 407.

16 - Graves, V., Geography in Education, London, Heinemann Education Books, 1975.

17 - Harareanes, Andy & Fullan, Micheal: Understanding Teaching Development, New York, Teacher College press columbia, University 1992.

18 - I. Frolov: Global Problems and the future of Making progress Publishers, 1982.

19 - John, B. Carroll: The formation of concepts in the social studies, Edited by Barry. K. Bayer and Anthony N. penna national council for the social studies, library of Congress C. C. No., 76, 1972.

20 - John M. Good and others, Developing Inquiry skills within Experimental social studies curriculum, the Journal of Education Research, Vol. 63, Sept., 1969.

21 - John, V. Mechanical Social studies for chidren, A guide to Basic Instruction, Printic-Hall, INC., Englewood Cliff, New Jersey, London, 1980.

22 - Jacqueb Abadie, et al., Historic Geography: Economic, Education civiqu Bordas, Paris, 1982, pp. 74 - 111.

23 - Joyce. R., B., New Strategies for social Education, Chicago Science Research Associates, 1972.

24 - Judith, V. Torney Purta: Human Rights. In Normal Graves et al Teaching for International Understanding. Peace and Human Rights, UNESCO, Paris, 1984, p. 63.

25 - Judith, V., & Torney Purta: Human Rights. In Norman Gravs et al., Teaching for International Understarding. Peace and Human Rights Op. Cit., pp. 59 - 83.

26 - Kaltsouns Theoder: Teaching Social Studies in the Elementary School, New Jersey; Printic-Hall, 1979.

27 - Kngiht, C. L.,: An International study of Relationship between Geographic Knowledge of students and thier Attituide to other Nationalities. In Mary M. Hepburn & Alfred Dahler: Social Studies Dissrtation ERIC Clearinghouse social science Education, Boulder, Colorado, 1983, p. 179.

28 - Linwood. C. W., A Guide for Elementary social Research. Boston. Allan and Bacon. 1978.

29 - Margaret. B. Southern Land. The place of theory of Education in Teacher Education, British Journal of Education studies, Vol. xxx III, No. 3 October, 1985.

30 - Maye, B., Developing valuing and decision making skills in the Geography classroom, John Fien, Rodney Gerber, Petter Wilson (Edc), The Geography Teachers Guide to the classroom, the Macmillan company of Australia 1985.

31 - Mayer, J.M., Map Skills instruction and the children Developing cognitive Abilities, The Journal of Geography, Chicago, National Council for geographic Education, Vol. 72, 1973.

32 - Morris, L. Bigge: Theories for the Teachers, New York. Harper & Row, 1982, Fourth, Edition.

33 - Norman, J. Graves,: Curriculum planning in Geography Heinemann Educational Books, first published, London, 1979.

34 - Norman, J. Graves., "Curriculum planning in Geography, Heinemann Educational Books, London, 1980.

35 - Norman, J. Graves.,: "Geography in Education, Second Edition, Heinemann Educational Books, London, 1980.

36 - Paul, F. Brandwein., "Concepts as ordering in concepts in the social studies", Edited by Barry K. Berry. Beyer and Anthony N. Pennv. Washington National council for the social studies, Bulletin 45, 1972.

37 - Rex. Walford: Sir keith Speaks to the Geographical Association, Journal of Teaching Geography, Vol. 11, No. 1, October 1985.

38 - Richard, E. Gross and Others: What are the steps inquire Teaching in the: social studies for our times copyright, New York, by John Welly & Sons, Inc., 1978.

39 - Roger Minshuil, The changing nature of geography, London, Hutchincon uni, library, 1970.

40 - Sonford. H.K.: A study of the concepts Involved in the Reading interpretation of atlases by secondary school children, London UNIV, of London, ph.D. Unpublished, 1970.

41 - Savage, Tom. V. 80: Armstrong, David G.: Effective Teaching in Elementary Social studies, New York, Macmillan Publishing company, 1987.

42 - Short, C. Edmond,: "The concept of competency, its use and misuse in education, Journal of Teacher Education, Vol. XXXVI, No. 2, March - April, 1985.

43 - Slater, F., Learning through Geography, London, Heinemann Educational Books, 1982.

44 - Unesco: International consulation of ways of Improving Educational Action at the level of Higher Education to provide students with the necessary Knowledge of problems Relating to peace and respect for human rights and the rights of peoples, Final report, Athens Delphi 20 - 24 January, 1986, pp. 1 - 16.

45 - UNESCO: International understanding at school associated school project Paris, Circular, No. 45, 1982.

46 - UNESCO: The training of teacher Educatory, Educational studies and Documents, France, No? 43, 1983.

47 - Vatma, D.P.,: Geography Teaching, New Delhi, sterlina publishers, Pvtltd, 1982.

48 - Wade, Ruth Konhaus: What makes a difference in service Teacher Education, Diss, Abs. Int., Vol. 45, No. 1, July, 1984.

49 - Wilhelmine Hill (Ed.): Curriculum Guide for Geography Education, Geographic - Education series, Oakpark National council for geogragphy Education, Vol. III. No. 3, 1964.

50 - Williams, S.,: "Education for international understanding" The Education digest, vol. Xlivii; No, 2, October, 1981.