

الفصل الخامس

مناهج النشاط كأحد أنواع المناهج

أولاً : أنواع المناهج

للمناهج الدراسية أشكال وتصميمات مختلفة ، يعبر كل واحد منها عن نمط العلاقات القائمة بين عناصر المنهج . ويمكن تقسيم المناهج الدراسية من حيث مدى تعددها في المدرسة الواحدة الى ما يأتي :

١ - **المنهج الواحد** : والمدرسة التي تطبق هذا النوع من المناهج لا يوجد بها سوى منهج واحد لجميع التلاميذ . وهو يمثل التقاليد التربوية الأوروبية ، فلا مجال أمام التلاميذ للاختيار بين جوانب دراسية . ولهذا فإنه إذا تعذر إشباع اهتمامات التلميذ في هذه المدرسة كان عليه أن يلتحق بمدرسة أخرى تقدم فيها مناهجاً مختلفاً . ومن الواضح أن مدارسنا في العالم العربي تسير وفق هذا النوع من المناهج .

٢ - **المناهج العديدة** : وتقدم المدرسة التي تسير وفق هذا التصميم منهجين أو أكثر متوازية حتى تشبع الاهتمامات الخاصة لمختلف التلاميذ . فقد تقدم المدرسة مناهجاً يمهد للتعليم العالي ، ومنهجاً آخر للاستغلال بالتجارة ، وغير ذلك من المناهج . ونلاحظ أن المواد الدراسية المقررة في كل منهج محددة تحديداً كاملاً . ولا يوجد هذا البرنامج إلا في عدد قليل من المدارس الكبيرة في أعداد تلاميذها في الولايات المتحدة الأمريكية .

٣ - **المنهج ذو الجوانب الثابتة والجوانب الاختيارية** : وهذا النوع من التصميم يضم مواداً دراسية إجبارية بالنسبة لجميع التلاميذ ، ومواداً أخرى للتلميذ عليه أن يختار عدداً من بينها ؛ وهذا النوع من التصميم المنهجي هو الشائع في دول أوروبا وأمريكا ؛ وترتبط المواد الإجبارية عادةً بالجوانب القومية .

٤ - المنهج المزيج : ويختار التلميذ في هذا النوع منهجاً معيناً ، ولكن لا يتقيد به تماماً ، إذ قد يختار بعض المواد من مناهج أخرى . ويتميز هذا المنهج بالمرونة حيث يسمح بالتنوع في جوانبه حسب احتياجات كل مُرد واهتماماته على ضوء التوجيه السليم من المدرسين . ويحرص هذا المنهج على توضيح معالم المتتابع في كل دراسة حتى يكون اختيار التلاميذ للمواد الدراسية اختياراً واعياً هادفاً . ومن خصائص هذا المنهج أيضاً أنه يهيئ للتلميذ فرصاً لدراسة مواد دراسية متنوعة على مستويات مختلفة للقدرة ، فقد يدرس التلميذ مادة على أقل المستويات بينما يدرس مادة أخرى على أرفع المستويات .

على أن أكثر التقسيمات شيوعاً للمناهج هو ذلك الذي يتناول التصميمات المنهجية المحددة فيقسمها إلى مناهج المواد الدراسية ، ومنهج الخبرة أو النشاط والمنهج المحوري .

أولاً - مناهج المواد الدراسية

يعتبر هذا المنهج أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشاراً ، ويتضمن تنظيمياً للمعرفة في شكل مواد دراسية منفصلة ، كما قد يسمح بقيام علاقات بينها .

والدراسة الكاملة ليدان مادة دراسية أساس في هذا المنهج الذي لا يجد في الوقت ذاته غنى عن الكتاب المدرسي . ويؤكد هذا المنهج أهمية تعلم المحتوى لا الاهتمام بالتلميذ الذي يتعلم ، ولذلك فإن ما يدرسه التلميذ ليس بالضرورة ما يحتاجه التلميذ أو ماله قيمة في بيئته . ويدرس التلميذ خمس أو ست مواد دراسية يومياً ، ويخصص مدرس معين لتدريس كل واحدة منها في حصة منفصلة عن غيرها . ويقوم المدرس نفسه بتخطيط العمل في الفصل وتوجيهه ، بينما التلميذ لا يأخذ إلا دوراً إيجابياً محدوداً ، ولهذا كان هذا المنهج أكثر استئارة للمدرس منه للتلميذ .

ولأشباع منهج المواد الدراسية حججهم وفروضهم التي نوجزها فيما يلي :

- ١ — الوظيفة الأساسية للمدرسة نقل التراث الثقافى .
 - ٢ — يمكن تجزئة الجوانب الهامة للتراث الثقافى فى صورة مواد دراسية .
 - ٣ — للمواد نظام داخلى خاص بها يمكن من تقديمها فى تتابع من البسيط إلى المركب .
 - ٤ — تنظيم المواد الدراسية يمكن الطالب من معالجة الثقافة المعاصرة .
 - ٥ — لهذا التنظيم قيمته بدليل أنه صمد على مر الزمن .
 - ٦ — تقديم المادة المستند إلى المختصين فيها ، أفضل من غيره من المداخل .
 - ٧ — المضمون العلمى للمادة لا يتأثر بالبيئات المحلية .
 - ٨ — يستطيع الكبار أن يختاروا برنامجا دراسيا هاما للتلاميذ دون تخطيط مشترك بين المدرس والتلميذ .
- ولما كان منهج المادة الدراسية قائما منذ زمن بعيد ، فلا بد أن استخدامه يضمن ميزات معينة . وفيما يأتى عرض لما يذكر عادة من جوانب القوة لهذا النوع من المناهج :
- ١ — المحتوى الذى يقدم للتلاميذ هو خبرة الجنس البشرى التى أثبتت الأيام نجاحها وصدقها .
 - ٢ — المادة الدراسية تنتظم حول تخطيط منطقى متماسك .
 - ٣ — يؤيد الآباء هذا النوع من المناهج لأنهم يفهمون هذا التنظيم .
 - ٤ — يتمشى إعداد التلميذ مع هذا التصميم للمنهج .

٥ — يشعر المدرسون غيه بقدر كبير من الاطمئنان ، مما ينعكس على التلاميذ ويشيع الطمأنينة في نفوسهم .

٦ — وفرة المواد التعليمية التي تناسب هذا التنظيم .

٧ — أساليب التقويم وطرقه ليست معقدة في هذا النوع من التصميم المنهجي ، فالنتائج التربوية التي يتعذر قياسها كنمو الاتجاهات ليست موضع اهتمام المدرسين .

ورغم ما يمكن أن يقال من مزايا لمنهج المواد الدراسية ، إلا أنه ينطوى في الوقت ذاته على مواطن ضعف منها ما يأتي :

١ — ان كثيرا مما يدرس ضمن المواد الدراسية قد لا يكون له معنى عند التلميذ بفرض أن معناه واضح بالنسبة للمدرس .

٢ — لا يعين التلاميذ على إدراك العلاقات المتداخلة بين الميادين المختلفة للمعرفة .

٣ — إهمال المشكلات الاجتماعية .

٤ — لا يقوم التدريس على أسس نفسية سليمة للتعلم ، فالأهداف تؤكد الاهتمام بالتحصيل دون اهتمام يذكر باستخدام الفرد لها . هذا والاعتبارات النفسية النظرية تشير الى أنه ينبغي ألا ينظر الى انتقال أثر التعلم باعتباره أمرا مسلماً به في كل الظروف .

٥ — يتعذر على المدرس فهم تلاميذه ، مادام التدريس مركزاً على المادة الدراسية .

الأشكال المألوفة لمنهج المواد الدراسية :

بذلت محاولات للتغلب على بعض جوانب الضعف في منهج المواد الدراسية المنفصلة ، ومن صور التنظيمات المنهجية التي أسفرت عنها هذه المحاولات ما يأتي :

١ - منهج المواد المترابطة :

ويتم فيه الربط بين مادتين أو أكثر على أن تبقى الدروس منفصلة فمدرسو المواد المختلفة يخططون معا لجعل المقررات الدراسية تسير متوازنة في الصف الدراسي الواحد ، كما في مواد الجغرافيا والتاريخ ، أو التاريخ وآداب اللغة . فدراسة منطقة جغرافية تسير موازية لدراسة تاريخ أحداثها . . ودراسة عصر أدبي معين توازي دراسة تاريخ ذلك العصر .

على أن هناك صعوبات مختلفة تكشف تطبيق منهج المواد المترابطة ، وتمثل الصعوبة الكبرى في التغلب على التنافس والتعصب القائم بين المدرسين ، وهو ما يدعمه منهج المواد الدراسية . والصعوبة الثانية هي المفروض بأن المحتوى المتوازي يعنى التساوى بين محتوى المواد المنفصلة ، وهذا يفرض ليست له دعائم قوية ، فدراسة اللغة مرتبطة بالاجتماعيات لا يعنى تساوى القدر في المحتوى للمادتين .

ومع ذلك كله فمن المسلم به أن تدريس الموضوعات المختلفة ذات العلاقات المتداخلة في فترة زمنية واحدة يعين التلاميذ على فهمها .

٢ - منهج المجالات المتسعة :

ويدمج فيه بين مادتين أو أكثر تكون الصلة بينها وثيقة . والقصد هنا إدماج الحقائق والمبادئ الضرورية لفهم موضوع معين دون نظر للحدود الفاصلة بين المواد الدراسية ، كما في دراسة الأحياء ، ودراسة العلوم العامة ، والرياضيات العامة ، وكذلك الاجتماعيات التي تشمل علوم التاريخ والجغرافيا والمجتمع .

ويحفز هذا المنهج التلميذ على الدراسة ، كما ينمي فيه إحساساً بالوحدة العلمية . على أنه لم يصمم ليعالج مواقف الحياة الحاضرة ، فالتأكيد في الدراسة لازال ينصب على الحفظ والتعريف .

ويمكن تلخيص مزايا هذا المنهج في أنه يمكن التلميذ من استخلاص تعميمات من دراسته ، ويعين على تحقيق تكامل المعرفة بين المواد وثيقة الصلة ببعضها البعض ، ويوجه الاهتمام نحو الأفكار الرئيسية لا الجزئيات التي سرعان ما تنسى . وبالإضافة إلى ذلك فإنه يساعد التلميذ على تكوين صورة أفضل لمجال المعرفة الإنسانية ، إلى جانب الملامح الفريدة لكل علم من العلوم .

أما جوانب الضعف في هذا المنهج فهي :

١ - ضغط عدة مقررات معاً لا يعنى بالضرورة أنها كونت مادة دراسية واحدة متكاملة .

٢ - يفضل المدرس عادة مادة دراسية على غيرها ، مما يجعل غيرها من المواد تبدو للتلميذ ثانوية .

٣ - تهمل المشكلات الاجتماعية الحاضرة

٤ - تقديم عموميات المادة ومبادئها دون ذكر التفاصيل التي تؤيدها وتوضحها يجعل المادة أكثر تجريداً ، وأقل وظيفة بالنسبة للتلميذ ، كما أنه لا يسمح بالتعمق فيها .

أما إذا نظمت المجالات المتسعة حول مشكلات اجتماعية لأصبح التنظيم وظيفياً حيوياً ، وكان عوناً للتلاميذ على فهم مجتمهم .

ثانياً - منهج الخبرة والنشاط :

الأصل في هذا المنهج أنه يقوم على أساس ميول التلاميذ وحاجاتهم . فالفرد يبحث عن حلول لمشاكله في الحياة ، واكتشاف مفاهيم وتعميمات تساعد على تحديد دوره في المجتمع المعقد الذي يعيش فيه .

الفرد هو موضع اهتمام المدرس ، الذي يوجه عناية كبيرة لتنمية التلميذ ككل مع عنايته بالمادة العلمية . ولا وجود في هذا المنهج للحدود التقليدية للمادة العلمية ، طالما أن ما يحدد المادة العلمية هو حاجات الفرد .

ويعتبر التخطيط المشترك الذى يقوم به المدرس والتلاميذ من المفاهيم الأساسية الضرورية فى تصميم منهج الخبرة ، فالخبرات فى حجرة الدراسة لا يخططها سوى المدرس مع تلاميذ الفصل ، ذلك أن أى تخطيط غير هذا قد يكون قيئاً على حاجات التلاميذ وميولهم . ويمثل تنظيم منهج الخبرة وتخطيطه عملية مستمرة بحيث أن تسجيله لا يكتمل إلا عند إتمام الدراسة . ويعين التخطيط المشترك بين المدرس وتلاميذه على نمو المناخ الاجتماعى والانفعالى الذى يجعل التلاميذ أحراراً فى التعبير عن ميولهم واهتماماتهم ، والذى يعين المدرس على معرفة تلاميذه معرفة وثيقة .

ومن خصائص هذا المنهج أيضا أن طريقة حل المشكلات هى الطريقة السائدة فيه ، هذا بالإضافة إلى أنه لا حاجة للتلاميذ للقيام بنشاط خارج عما يتطلبه حل المشكلات من أنشطة متنوعة فى طبيعتها . ومما يذكر عادة كمزايا لمنهج الخبرة ما يأتى :

١ - يعين منهج الخبرة على إشباع حاجات التلاميذ المختلفة ، وذلك بفضل مرونته واعتماده أساساً على ميول التلاميذ ، وتنوع جوانب النشاط بحيث يجد كل تلميذ ما يناسب قدراته وميوله .

٢ - اختيار النشاط التعللى مرتبطاً باهتمامات التلاميذ وحاجاتهم يجعل التعلم وظيفياً . فهو نشاط يقوم به التلميذ لإشباع حاجة لديه وتحقيق غرض يشعر بأهميته ، دون اعتبار للحواجز بين المواد الدراسية ،

٣ - تنوع جوانب النشاط التعللى فى منهج الخبرة ، إذا لا يقتصر على القراءة أو الدراسة داخل الفصل ، وهو بذلك يتيح فرص النمو المتكامل للتلميذ ، كما أنه يعين على التكامل فى التعلم حيث تلتحم جوانب النشاط التعللى حول مشكلة واحدة .

٤ - تعين الدراسة وفق منهج النشاط - باعتبارها جهداً يبذله

التلاميذ في عمل اشترك في تخطيطه ، واختار من جوانبه ما يناسب قدراته ويتفق مع ميوله - على توفير الصحة النفسية للتلميذ .

على أن لمنهج الخبرة أو النشاط جوانب ضعف تثير الاعتراضات ضده ، وتتمثل تلك الاعتراضات فيما يأتي :

١ - إعداد المدرسين المهني لا يساعدهم على التدريس وفق هذا المنهج ، فهم معدون لمنهج المواد الدراسية .

٢ - اتباع هذا المنهج يثير اعتراض الآباء عادة ، فهم لم يدرسوا وفقه .

٣ - تحديد الميول الجادة للتلاميذ أمر صعب ، فهم سريعو التقلب في التعبير عن ميولهم .

٤ - قد يؤدي التمشي مع ميول التلاميذ - بفرض إمكان تحديدها - إلى إهمال ما يتصل بالماضي والمستقبل ، وبذلك ينحصر التعلم كله فيما يتصل بحياتهم مباشرة .

٥ - يضحى التعلم الوظيفي المرتبط بمنهج الخبرة - غالباً - ببعض جوانب التعلم الهامة التي قد لا تتصل بوحدات الدراسة .

٦ - غالباً ما يؤدي اتخاذ ميول التلاميذ أساساً للنشاط التعليمي إلى عدم التعرض للمشكلات الاجتماعية .

وقد أدى الإحساس بخطورة العيب الأخير في مناهج النشاط . إلا وهو احتمال ابتعاد التلاميذ عن المسؤولية الاجتماعية - إلى التفكير في منهج يدور حول المواقف الملحة للحياة بدلاً من ميول التلاميذ ؛ إلا أن هذا المنهج ، وإن استخدم أسلوب النشاط ، لا يصبح منهج خبرة أو نشاط ، حيث قد غاب الأساس الذي يقوم عليه المنهج الأخير ، ذلك الأساس الذي يتمثل في ميول التلاميذ وحاجاتهم .

ثالثاً - المنهج المحورى :

يتوقف نجاح المدرسة الثانوية في خدمة الشباب على وضع برنامج

تعلمى يأخذ في اعتباره الحاجات المشتركة للشباب ، إلى جانب الحاجات الفردية لهم .

ويشير مصطلح « التعلم المشترك » إلى الاتجاهات والمهارات والمفاهيم التي تعتبر جوهرية للشباب في المجتمع ، وكان ظهور هذا المصطلح نتيجة مباشرة للحاجات الملحة للفرد والمجتمع ، فتلميذ المدرسة الثانوية يواجه أعمالاً تطويرية عليه أن يتقنها ليصبح مواطناً في مجتمعه . كما أن اكتساب المواطنين جميعاً لقدر مشترك من المعرفة والمهارات والمثل والاتجاهات والعادات يضيف على المجتمع درجة لا غنى عنها من التماسك .

ولقد وضعت المدارس - محاولة منها لإمداد تلاميذها بفرص لاكتساب جوانب التعلم الأساسية ، المشار إليها سابقاً - برامج مختلفة للتربية المشتركة .

ويتألف برنامج التربية المشتركة التقليدي من مجموعة مواد دراسية في مجالات المعرفة المختلفة ، يضاف إليها عادة مواد متخصصة لمواجهة حاجات التلاميذ .

ثم تطور ذلك حديثاً بالبحث عن اختيار وتنظيم للمواد التعليمية يتفق مع المفاهيم الجديدة لوحدة التعلم وتكامل الفرد ، بدلاً من تجزئة التعلم التي تنشأ عن تقسيم المعرفة إلى مواد دراسية منفصلة .

ويمثل المنهج المحوري مدخلاً تجريبياً لاختيار وتنظيم مواد التعلم المشترك في المدرسة الثانوية حول المشكلات الهامة للشباب كأعضاء في المجتمع .

ولقد اختلف شكل ومحتوى المنهج المحوري بدرجة كبيرة من مدرسة لأخرى . بل لقد نفذ تحت عناوين مختلفة مثل : التربية المشتركة -

الدراسات الموحدة - التعلم المشترك - الدراسات اللغوية الاجتماعية المتكاملة - والمحور •

ورغم الاختلافات الواضحة في تنفيذ المنهج المحوري ، فان لأشكاله المختلفة الخصائص الآتية :

- ١ - تشغل فترة الدراسة اليومية حصتين أو ثلاثة متصلة •
- ٢ - يختار المدرس وتلاميذه المواد التعليمية لعلاقتها بالمشكلات الشخصية الاجتماعية التي تمس تلاميذ الفصل عامة • وتنظم هذه المواد حول وحدات التعلم •
- ٣ - دراسة المحور إجبارية بالنسبة للتلاميذ جميعاً •
- ٤ - قد يتولى مدرس واحد تدريس المحور مع حريته في إشراك غيره من الأشخاص - من المدرسة أو من خارجها - عند الحاجة لتخصصه •
- ٥ - تختار الأنشطة التعليمية على أساس صلتها بحاجات التلاميذ ، مع التطبيق على الأنشطة خارج جدران المدرسة •
- ٦ - تستخدم مختلف الخبرات والصادر التعليمية المناسبة لدراسة المشكلة المعينة •
- ٧ - التركيز على أسلوب حل المشكلات عند التدريس ، بما في ذلك التخطيط التعاوني بين المدرس وتلاميذه ، وقيام التلاميذ بالبحث والدراسة ، والمناقشات الجماعية ، وتقويم خطوات العمل •
- ٨ - تتحدد طبيعة الأنشطة التعليمية وتتابعها على ضوء اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم أثناء العمل ، وليس على ضوء تحديد مسبق يقوم المدرس بوضعه قبل بدء الدراسة • والمدرس أن يستترشد عند تحديد (م ٤ - النشاط المدرسي)

المشكلة للدراسة مع تلاميذه ، بميادين المشكلات التي قد تكون موضوعة
مقدماً مناسبة لكل صف دراسي •

٩ - يقوم التلاميذ أثناء حصة الدراسة بالعمل في أنواع مختلفة
للأنشطة الدراسية الفردية والجمعية ، كالقراءة ، والتخطيط ، والإعداد
للتقارير ، والمعارض ، والتوضيح العملي ، والمناقشات ، واستخدام
المواد التعليمية وغيرها •

١٠ - تستخدم مختلف وسائل التقويم وأساليبه للتقويم المستمر
لنشاط التلاميذ ، على ضوء الأهداف المباشرة والبعيدة لنمو كل تلميذ
من جوانبه المختلفة ، مع الاهتمام بإشراف التلميذ وعملية التقويم •

وتلخص مزايا المنهج المحوري فيما يأتي :

١ - تسمح الفترة الممتدة لدراسة المحور يومياً بتعلم متصل مركز
حول موضوع معين •

٢ - مدرس المحور يعرف تلاميذه معرفة وثيقة وبذلك تتاح له فرصة
توجيههم وإرشادهم •

٣ - إرشاد التلاميذ في ظل هذا البرنامج يتم متكاملًا مع التعلم
كشيء غير منفصل عن خبرات التلميذ المدرسية الأخرى •

٤ - يضيف على التلميذ شعوراً بالطمأنينة فهناك مدرس يعرفه جيداً •

٥ - فرصة لبحث موضوعات تحظى باهتمام مباشر من التلميذ ،
إذ ليس الغرض من المحور تحصيل مادة دراسية •

٦ - تتاح فرصة أكبر لمدرسي المواد الأخرى للتركيز على جوانب
التعلم المتخصصة ، فالمحور يرفع جوانب التعلم المشتركة •

- ٧ — تنفيذ الخبرات التعليميه للمحور في تحقيق النكييف الشخصى الاجتماعى للتلاميذ فى فترة المراهقة .
- ٨ — فرصة للتلاميذ للعمل معا فى دراسة مشكلات يهتمهم أمرها .
- ٩ — فرصة لتنمية المهارات فى القراءة والتحدث والاستماع والكتابة فى أوضاع وظيفية .
- ١٠ — تنمية عادات الدراسة والعمل اللازمة للفاعلية وزيادة الإنتاج .
- ١١ — فرصة لاكتساب التلاميذ مهارة التخطيط والتقويم الذاتى .
- ١٢ — وأخيراً ولعلها أهم المميزات للمنهج المحورى ، أنه ينمى لدى التلاميذ اهتماماتهم المشتركة بمجتمعهم المحلى وأمتهم والعالم .

مشكلات تدريس المحور :

على أن تدريس المحور يواجه عقبات مختلفة منها ما يأتى :

- ١ — قد يتعصب المدرس لمادة تخصصه الأصلية فيهمل الجوانب الأخرى التى تتضمنها دراسة المحور . وهذا يشير إلى الحاجة إلى إعداد مدرس متخصص لتدريس المحور .
- ٢ — قد لا تتوافر الاتجاهات السليمة لدى المدرسين الآخرين بالنسبة لدراسة المحور مما يعرقل التخطيط التعاونى .
- ٣ — قد تنشأ مشكلات إدارية بالنسبة لوضع الجداول ، وتوفير المواد اللازمة لدراسة المحور .

ثانياً : الوحدات

إن اختيار طريقة معينة للتدريس تقررهما عوامل عديدة تتغير بتغير الظروف ، فأهداف المادة الدراسية ، وطبيعة الفصل وحجمه ، وقدرة المدرس وشخصيته ، ونوع المواد التعليمية ومدى توافرها ، كلها اعتبارات هامة في تقرير أى الطرق يجب أن يستخدم في موقف معين . ولما كانت هذه العوامل تختلف من موقف لآخر ، كان من الواضح ألا توجد طريقة يمكن أن تعتبر أفضل الطرق دائماً .

على أن هناك مبادئ نفسية معينة للتعلم ، نجدها وراء الأساليب الفعالة في التدريس ، وهى العوامل الأساسية أو الثابتة في كل تعلم ؛ ومن هذه المبادئ ما يأتى :

- وجود مشكلة يهتم المتعلم بحلها .
- اشتراك المتعلم في البحث عن حل لها ، اشتراكاً فعالاً نشيطاً .
- علمه بأن اكتسابه لمهارة ما ، أو فهمه لمعنى ما ، يعينه على حل المشكلة .

١ — مفاهيم الوحدة وتخطيطها :

ظهر مفهوم الوحدة في التدريس ، كثورة على أساليب التسميع اليومي والحصص التقليدية . فالوحدة التدريسية شاملة من حيث المجال ، ونهيا ينظم النشاط والمواد التعليمية بحيث تكون وحدة أو كلاً ، لا أجزاء منفصلة من المعرفة تقدم في صورة سلسلة من موضوعات تعين وتدرس وتحفظ يومياً .

ويمكن بناء الوحدة بتنظيم المادة العلمية حول موضوع هام أو فكرة أو قاعدة ، أو حول أحد اهتمامات التلميذ أو حاجة يحس بها ، أو

مشكلة اجتماعية هامة . ورغم الصعوبة العملية التي يسببها التنظيم الحالى فى المدرسة ، والذي يعتمد على الحصص التقليدية اليومية فان تخطيط الوحدة قد لقي اهتماما فى السنوات الأخيرة نتيجة للمحاولات التى بذلت لتنظيم الخبرات التعليمية للتلاميذ بحيث تتفق مع بعض المفاهيم الحديثة للتعلم .

وكان لذيوع نظرية الجشتالت فى طبيعة التعلم أثر فى تقبل فكرة الوحدة كمرشد فى تنظيم مواد المنهج ، ولو أن طرق التدريس لم تتعدل كثيراً عن الطرق المتبعة فى تدريس الكتاب المدرسى .

وتتلخص الأسس النفسية للجشتالت التى دعمت طريقة الوحدات كطريقة فى التدريس فيما يأتى :

— طبيعة الموقف التعلمى الكلى لا تتحد بمجموع العناصر التى تكونه فحسب ، ولكن تتحد كذلك بالعلاقات التى تقوم بين مختلف الأجزاء .

— عناصر الموقف التعلمى يتضح معناها فى ضوء علاقاتها بعضها ببعض وعلاقاتها بالكل .

— العامل الموحد الذى ينظم عناصر الموقف التعلمى هو غرض المتعلم .

وثمة عامل آخر ساعد على قبول طريقة الوحدة فى التدريس ، هو تزايد الشعور بالحاجة الى العناية بالفروق الفردية ، وقد أدى فشل مختلف الخطط التى اتبعت لتقسيم التلاميذ حسب قدراتهم ، فى الكشف عن الوسائل الملائمة التى تؤدى الى جعل التعليم فردياً ، إلى الاعتراف بأن المدرس هو الشخص الوحيد القادر على تلبية حاجات التلاميذ كأفراد وشاعت نتيجة لذلك الدراسة تحت الإشراف ، والواجبات التى تناسب مختلف المستويات ، والمناهج الغنية الواغية . ورغم أن الفرصة أمام التلاميذ ليقوموا بتنفيذ جوانب مختلفة من الوحدة فرصة ممتازة ، يراعى

فيها قدراتهم وحاجاتهم واهتمامهم ، فان القائمين بالتدريس قليلاً ما يفتنون إلى ذلك .

والنظرة العامة إلى أنواع الوحدة ، تبين أنها كلها متشابهة في الجوهر وإن اختلفت الأسماء . ويجمع بينها أنها كلها تعترف بوحدات في التعلم أكبر من تلك الوحدات الموجودة في الحصص التقليدية اليومية ، ولهذا فهي تتميز بالتعيينات طويلة المدى . على أن أنواع الوحدات المختلفة ترتبط بفلسفات تربوية وسيكولوجيات للتعلم مختلفة ، فاحدى مدارس الفكر تعتبر مثلاً أن العامل الموحد لوحدة ما هو المادة العلمية نفسها ، على حين ترى مدرسة أخرى أن غرض التعلم هو العامل الموحد في تنظيم المواد التعليمية في الوحدة .

وكثيراً ما تقسم الوحدات الى وحدات المادة الدراسية وفيها تنظم المواد حسب منطق المادة العلمية المستخدمة ، ووحدات الخبرة وفيها تتربط الخبرات التعليمية معاً برباط يتمثل في ناحية من نواحي اهتمام التلميذ .

وفي وحدة الخبرة تمثل اهتمامات التلميذ نقطة البدء في نواحي النشاط التعلّمى ، فهي التى يقوم على أساسها التنظيم السيكولوجى لمواد التعلم ، وعلى خلاف ذلك فان مواد وحدة المادة الدراسية تنظم تنظيمياً منطقياً .

٢ - أنواع الوحدات :

ويمكن تصنيف الوحدات وفق أسس مختلفة هي : مدى الشمول ، والعنصر الموحد ، والمشتركون في تخطيطها .

(أ) مدى الشمول — فقد تشتمل على :

— قسم من أحد العلوم كالتاريخ مثل « الاستعمار الأجنبى لضر » .

— أو قسم من علمين أو أكثر يربطان معاً أو يدمجان لبحث مشكلة معينة في حياة المصريين القدماء (تاريخ وفن ولغة) •

أو — قسم شامل في ميدان المعرفة عامة . تنظم بطريقة تؤدي إلى تعميمات هامة ، كوحدة حول « حياة الإنسان على كوكبنا » •

(ب) العنصر الموحد — فقد يتمثل في :

— التنظيم المنطقي للمادة العلمية •

أو — أحد اهتمامات التلميذ أو خبرته •

أو مشكلة معينة (مستخدماً في ذلك أفضل مميزات العنصرين السابقين) •

(د) المشتركون في التخطيط — فقد يقوم بالتخطيط :

— مجموعة من المدرسين ، كما هو الحال في تخطيط الوحدة المصدرية •

أو — المدرس ، كما هو الحال بالنسبة للوحدة التدريسية •

أو — المدرس ، والتلاميذ ، كما هو الحال في الوحدة التعليمية •

اختيار محتوى الوحدات :

وتختار المواد التعليمية ونواحي النشاط في الوحدة ، على أساس من الأسس الآتية :

— الكتاب المدرسي أو مادة دراسية •

— اهتمامات التلاميذ أو حاجاتهم •

— المشكلات الاجتماعية الهامة السائدة •

— الوحدات المصدرية •

وحدة المادة الدراسية ووحدة الخبرة :

وحدة المادة الدراسية تنظم لمواد المادة الدراسية حول محور مركزي فئات في المادة الدراسية نفسها ، ليدرسها التلاميذ بقصد اكتساب نتائج تعليمية مشتقة من خبراتهم التي مروا بها ، خلال اتصالهم بالمادة الدراسية .
ووحدة الخبرة سلسلة من الخبرات التربوية تنظم حول غرض التلميذ ، وتستخدم المواد الدراسية كى تؤدي الى تحقيق غرضه ، واكتساب نتائج تعليمية نابعة من الخبرة نفسها .

وتختلف وحدة الخبرة عن وحدة المادة الدراسية من حيث التخطيط التمهيدى والتسجيل اختلافا شاسعا ، فوحدة المادة الدراسية يمكن أن تخطط مقدماً نظراً لأن المادة العلمية ثابتة نسبياً بطبيعتها ، وسجل هذه الوحدة يمكن أن يكون هو نفسه التخطيط التمهيدى للوحدة مضافاً إليه إشارة الى التعديلات التى أدخلت عليه عند التنفيذ . أما سجل وحدة الخبرة فهو الوصف الكتابى للخبرة التعليمية كما تحدث فى الواقع . وتعلى المقارنات التى تعقد بين وحدات المادة الدراسية ، ووحدات الخبرة من قدر وقيمة وحدات الخبرة على وحدات المادة الدراسية .

ومن خصائص وحدة المادة الدراسية أن المعلمين يقصدون بها تدريس مادة دراسية متفق عليها المدرس ، وتدور حول الماضى ، ولها نتائج ثابتة ، وتترك جانبا بعد الانتهاء منها .

أما وحدة الخبرة فيقوم بها المتعلم لتحقيق غرض معين ، وتسيطر عاها جماعة متعاونة ، وتدور حول الحاضر ، ولا تتقيد أو تلتزم بنتائج معروفة مقدماً ، وتؤدي إلى اهتمامات ومشاكل وأغراض جديدة .

٣ - وحدة الخبرة أو المشروع :

للوحدة القائمة على الخبرة اسم قديم هو « المشروع » ومع أن كلمة المشروع لم تعد تستعمل فى الحاضر فان أكثر الأساليب المستخدمة فى تدريس وحدات الخبرة هى تعديلات لطريقة المشروع القديمة .

ويتوافر في طريقة المشروع كثير من خصائص الموقف التعليمي الجيد ، وبخاصة حرية التلاميذ في اقتراح أهداف تعليمية ، والبحث في المزايا النسبية لمختلف الأهداف واختيار أفضلها ، وصوغ خططهم لتحقيق أهدافهم المختارة ، وتنفيذها •

والمشروع وحدة من النشاط يقوم به المتعلم بطريقة طبيعية بقصد تحقيق هدف محدد جذاب يبدو من الممكن تحقيقه • ولهذا النوع من النشاط من الخصائص ما يأتي :

— المشروع وحدة تعليمية تتوقف وحدته على غرض التلميذ وليس على التنظيم المنطقي للمادة العلمية •

— المشروع عمل يقبل التلاميذ على القيام به عن رغبة ، ويدركون أهميته ، كما أنهم يوافقون على تحمل المسؤولية للسير فيه حتى يتم •

— ينبع المشروع من خبرات التلميذ السابقة ، الأمر الذي يمكنه من الكشف عن جوانب التخطيط والتنظيم اللازمة لنواحي نشاطه •

— يحتفظ المشروع بكيانه طالما كان للتلميذ حرية العمل لتحقيق هدفه ، غير مقيد بالحوجز التي تفصل بين المواد الدراسية •

— يثير المشروع جهداً حقيقياً من جانب التلميذ لبلوغ هدف قيم يمكن تحقيقه •

— يؤدي المشروع الى تحقيق أهداف يفهمها التلاميذ جيداً ، الأمر الذي يمكنهم من تقويم مدى تقدمهم نحو تحقيق أغراضهم •

ولدراسة المشروع خطط مختلفة ، ويجوز التخطيط المثالي العناصر التالية :

(١) اختيار المشروع :

عند اختيار المشروع يحدد التلاميذ - بتوجيه المدرس - الأهداف التي يريدون العمل لتحقيقها . وفي حالة المشروعات الجمعية يقترح المدرس والتلاميذ مشروعات مختلفة مناسبة ، ويوازن التلاميذ بينها من حيث قيمتها ثم يختارون أحدها . وبينما الحكمة التربوية لطريقة المشروع تتوقف على كيفية توجيه التلاميذ بحيث يتحملون مسؤولية السير في ألوان نشاطهم التعلّمي ، فإنه من الضروري أيضاً أن يكون للمشروعات نفسها قيمة تربوية .

والمعايير الصحيحة لاختيار مشروع مقترح للدراسة الفردية أو الجمعية هي :

- ما المدى المحتمل لاكتساب التلاميذ للمفاهيم والمهارات والمثل والقيم ، والتذوقات والاتجاهات التي تفيدهم في تحقيق حاجاتهم المتطورة إذا ما اختاروا هذا المشروع ؟

- بالنسبة للموقف والإمكانيات الموجودة ، هل يفضل المشروع المقترح غيره من المشروعات من حيث قيمته التربوية ؟

- هل تناسب نواحي النشاط التعلّمي المتضمنة في المشروع مستوى نخج التلاميذ ؟

- هل النتائج المحتملة للمشروع تتفق مع الأهداف التي تسعى المناهج لتحقيقها ؟

- هل الخبرات التعلّمية التي يشتمل عليها المشروع من الثمّول والتنوع بحيث تكفي لإشباع الحاجات الفردية والمشاركة للتلاميذ ؟

ويستطيع المدرسون الذين يوجهون اهتمامهم إلى تحصيل التلاميذ للمادة الدراسية تحصيلاً وافياً ، أن يعتمدوا على الاختبارات الشخصية

للكشف عما في تحصيل تلاميذهم لتلك المادة من فجوات أو قصور ، وحينئذ يوجهون تلاميذهم إلى دراسة مشروع من المشروعات التي تسد هذا النقص .

— هل يمثل المشروع ناحية ذات معنى في بيئة التلميذ ، وبالتالي يمكنه أن يرى أهميته الاجتماعية ؟

— هل التعلم الذي يتضمنه المشروع يؤدي إلى أنواع من التعلم الهام ؟

(ب) تخطيط المشروع :

والخطوة الثانية في مشروع ما ، هي أن يعطى التلاميذ الحرية الفرصة لوضع تخطيط يحقق الأهداف التي أقاموها في الخطوة الأولى . فيقوم الفصل بدراسة أولية للمشروع يتبين منها مزايا الطرق المختلفة ، والوسائل التي يتبعها لدراسة المشاكل التي يتضمنها المشروع . ويختار الفصل من بين المقترحات التي يضعها التلاميذ فرادى أو جماعات لدراسة المشروع ، ما يراه مناسباً .

ويجب أن يكون موقف المدرس خلال عملية التخطيط إيجابياً بناء ، وذلك بانثارة روح المبادرة عند التلميذ وتوجيهها .

ولما كانت الأعمال التي يفرضها الشخص على نفسه تجتذب جهداً تلقائياً للقيام بها أكثر مما يحدث لو أن الأعمال فرضت عليه فرضاً ، وجب أن تبحث مقترحات المدرس مع مقترحات التلاميذ ، وأن تقوم وتعديل ويقبل منها ما يقبله الجميع .

وينبغي أن يكون قبول أفكار المدرس على أساس مزاياها ، لا باعتبارها صوت سلطة عليا . وفي موقف ديمقراطي حقاً ، يكون لآراء المدرس وزن

كبير لصحتها التي ترجع طبيعياً إلى نضج فكره وحكمه ، ولا يمكن أن تقوم نواحي النشاط الصحيح البناء التعاونى على غير هذا الأساس .

(ج) تنفيذ المشروع :

في الخطوة الثالثة المشروع يوجه المدرس تلاميذه الى تنفيذ الخطط التي وضعوها في مرحلة التخطيط ، وبحيث يتم تنفيذها في جو اجتماعي يشعر فيه التلاميذ بالحرية في تنفيذ الأعمال التي فرضوها على أنفسهم .

والوظيفة الرئيسية للمدرس أن يهيئ الظروف المناسبة للتلاميذ للسير في تنفيذ خططهم ، وقد يكون ذلك بمساعدة التلاميذ على تفسير خبراتهم من حيث علاقاتها بتحقيق الأهداف النهائية التي يرغبون في تحقيقها ، وبتشجيعهم عند مواجهة الصعوبات ، وتوفير المواد التي يحتاجون إليها في الدراسة .

وبتقدم السير في المشروع يمكن أن يقوم التلاميذ بأنواع مختلفة من النشاط ، فقد يقوم الفصل كله بالعمل في بعض جوانب المشروع ، وقد تقوم بعض لجان منه بدراسة المشكلات في تفصيل ، كما يسمح للتلاميذ كأفراد أن يستكشفوا اهتماماتهم الخاصة المرتبطة بالمشروع ويشجعون على ذلك .

وفي ختام هذه المرحلة تنظم نتائج العمل وتعرض عرضاً نهائياً ، ويقوم الفصل بتقويمها .

(د) تقويم المشروع :

والخطوة الأخيرة في المشروع يشار إليها أحيانا بمرحلة التقويم . ومع أن التلاميذ يقومون في هذه المرحلة بالتقويم ، فإن التقويم يستمر منذ بداية السير في المشروع .

وفي حالة قيام كل تلميذ بالعمل في مشروع يختلف عن مشروع غيره ،

غان عليه أن يقدم نتائج دراسته للمشروع في شكل توضيحي عملي ، أو تقرير شفوي أو تلخيص كتابي أو ما إلى ذلك .

أما في المشروع الجماعي ، فان مرحلة الختام تكون بأن يقدم التلاميذ كأفراد أو جماعات صغيرة تقاريرهم ونتائج دراستهم الى الجماعة كلها .

وفي كل جوانب العرض أو التقديم يجب أن ترتبط نتائج الدراسة بالأهداف التي سبق أن وضعها التلاميذ في مرحلة الدراسة الأولى . ويقدم التلاميذ خططهم والأساليب التي اتبعوها لتنفيذها في ضوء خبراتهم التي اكتسبوها في المشروع ، ويبحثون التعديلات التي كان من الأفضل إدخالها عليها ، كما يبحثون عما إذا كانت المواد المصدرية كافية ، وفي قيمة النتائج بالنسبة للوقت والجهد اللذين أنفقوا في تحقيقها .

نقد المشروع :

إن استخدام المشروع في التدريس لا يضمن آلياً أن يكون تعلم التلميذ كاملاً ، وذلك رغم أن الفلسفة والأسس النفسية التي يقوم عليها المشروع ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالظروف الضرورية للتعلم الفعال أكثر من مثيلاتها التي ترتبط بطريقة التدريس التقليدية .

ويتوافر للمشروع — إذا ما استخدم استخداماً صحيحاً — المزايا الآتية :

— قيام علاقة بين التلميذ والمدرس تؤدي الى تعلم فعال ، وذلك لتوافر فرص النشاط الذاتي من جانب التلميذ وبتوجيه من المدرس .

— إتجاه التلميذ بالنسبة للتعلم في المشروع أفضل من اتجاهه بالنسبة للتعلم بالطرق الأخرى . وذلك لاشتراكه ومسئوليته في إقامة وتخطيط أهداف النشاط التعليمي .

— الإقلال من أسباب السلوك غير السوي للتلاميذ بسبب الأنشطة التعليمية التي قبلوها باعتبارها هامة وحيوية بالنسبة لهم .

— مشاركة التلميذ لغيره مشاركة فعالة في القيام بأعمال اجتماعية هامة .
دما في المشروعات الجمعية

— إن استخدام المشروعات الفردية من أفضل الوسائل لمراعاة الفروق
الفردية ، ولو أن المشروع الجمعي أيضا يتضمن أنواعا مختلفة من النشاط
التعلمي تناسب مختلف القدرات والاهتمامات .

— إن التشابه بين أسلوب « حل المشكلات » المستخدم في المشروع
والأسلوب الذي يتبع عند مواجهة المشكلات الواقعية في الحياة يجعل من
السهل تطبيق التعلم المدرسي في المواقف الأخرى التي تواجه التلميذ .

— زيادة الاحتمال في اكتساب تعلم مصاحب مرغوب فيه ، إذ تزداد
الفرص لاكتساب مهارات معينة ، كمادات القيام بالدراسة والعمل واتباع
أساليب بذل الجهد التعاوني .

ومن الواضح أن هناك صعوبات تعترض الدراسة بطريقة المشروعات
تتمثل في صعوبة تحديد ميول التلاميذ الحقيقية والتمييز بينها وبين نزواتهم
الطارئة ، الأمر الذي يؤثر في سلامة اختيار المشروع . كما تتمثل في صعوبة
تحديد أنواع النشاط وحصصها في المسالك المناسبة ، وتوفير المراجع اللازمة
لدراسة وغيرها من الإمكانيات المادية التي يحتاج إليها المشروع .

وأكثر الانتقادات التي توجه إلى المشروع تنصب على الدعامة التي تبني
عليها المشروعات ألا وهي ميول التلاميذ . إذ المفروض ألا تتقف المدرسة عند
حدود الميول الحاضرة لدى التلاميذ ، بل تعمل على توسيع دائرة تلك الميول .

ومن ناحية أخرى فإن ميول التلاميذ التي يعبرون عنها ، غالباً ما تكون
انعكاساً لرغبات المدرس وتوجيهاته ، ومن ثم فهي لا تمثل فعلاً ميول
التلاميذ . كذلك فإن قلة خبرات التلاميذ السابقة تجعل اختيارهم لنواحي
النشاط اختياراً قاصراً ، الأمر الذي يؤدي إلى إهمال بعض الخبرات الهامة
اللازمة لنموهم المتكامل .

ثم إن المشكلات الاجتماعية قد لا تحظى باهتمام يذكر ، حيث أن التلاميذ في بعض مراحل نموهم لا يعبأون كثيرا بهذه المشكلات .

٤ - وحدة المادة الدراسية :

قد تربط وحدة المادة الدراسية بأحد ميادين المعرفة ، وهذه يمكن أن تكون بحيث لا تتعدى حدود أحد العلوم المدرسية ، كما أنها قد تحتضن مادة علمية تتبع علمين أو أكثر .

وفي كلتا الحالتين يكون تصميم المادة بطريقة تؤدي الى تعديل في مكونات السلوك المختلفة للتلميذ .

ولا يساير تنظيم وحدة المادة الدراسية المدخل السيكولوجي السليم للتعلم ، ولكن له ميزة ربط جوانب الدراسة التي يجب أن ترتبط معا (كدراسة تطور الفن في عصر من العصور) ، كما يمتاز بأنه يتكون من جوانب للمعرفة يشارك فيها الجميع ، فتفيد في ثقافتهم الأساسية جميعا ، مع وجود فرص لإشباع حاجات كل تلميذ . ثم إن ما تتطلبه الوحدة من استخدام مختلف أنواع المواد التعليمية يؤدي الى تنمية مهارات وعادات هامة في الدراسة . وفي دراسة وحدة المادة الدراسية تكون قيادة المدرس هي السائدة في تخطيط وتوجيه أنواع النشاط التعليمي للتلاميذ ؛ ويتضح ذلك من الوصف الآتي لأنواع نشاط المدرس والتلاميذ في بناء وحدة المادة الدراسية .

(أ) التقديم :

في المرحلة الأولى من الوحدة يحدد المدرس ما لدى التلاميذ من معرفة بالنسبة للمواد التي تشتمل عليها الوحدة ، والمفاهيم الخاطئة لديهم عنها . ويمكن الوصول إلى ذلك عن طريق اختبارات موضوعية أو عن طريق الاختبار الشفوي أو المناقشة .

والغرض من هذه المرحلة هو الاقتصاد في الوقت ، وتعريف التلاميذ بموضوع الوحدة وتسلسل أجزائها . ويمكن عن طريق أنواع النشاط المختلفة

أن يوجه التلاميذ بحيث يرون العلاقات القائمة بين الوحدة الجديدة وبين ما سبق أن درسوه • وتحليل نتائج الاختبارات التي تسبق تخطيط الوحدة يعطى المدرس أساساً لهذا التخطيط في ضوء المعلومات السابقة للتلميذ •

ثم يقدم المدرس نظرة شاملة للوحدة ، يبين فيها معالمها الرئيسية ، مع إشارة خاصة إلى الغرض منها ، ومادتها العامة ، وأهميتها • والغرض من هذه الخطوة الأخيرة هو :

— إثارة اهتمام التلاميذ بالوحدة ، وبذلك يتوافر لهم دافع أساسى للعمل •

— إمدادهم بالشرح والإعداد اللازمين للقيام بالعمل بطريقة فعالة •

ويقوم المدرس بعد ذلك بإجراء اختبار يسمى « اختبار تقديم » للتأكد من مدى فهم التلاميذ للفكرة الأساسية للوحدة كما عرضها في مرحلة التقديم ، فإذا أوضح الاختبار أن بعض التلاميذ قد عجز عن الفهم الأساسى لزم أن يقوم المدرس بتقديم آخر •

(ب) نواحي العمل والدراسة :

توزع على التلاميذ واجبات عند بدء العمل فى الوحدة ، ينهكون فيها لفترة دراسية طويلة موجهة • وفى وحدة تستغرق دراستها ثلاثة أسابيع مثلاً ، تخصص مدة أسبوعين لهذه الخطوة ، ويعمل الفصل كله خلال هذه الفترة فى جميع أوجه الوحدة أو يعمل أفراد منهم ، أو جماعات صغيرة ، فى أوجه معينة منها ، ويستخدم التلاميذ أثناء هذه الدراسة الكتب والمواد المصدرية بالمكتبة والمعينات السمعية والبصرية ، ويقومون برحلات للحصول على المعلومات المتصلة بالوحدة • كما يقومون بالدراسة فى الفصل الذى يتحول الى حجرة للدراسة والبحث ، بإضافة المناضد وتوفير المواد اللازمة لذلك •

ويختبر المدرس تقدم التلاميذ فى الدراسة بسلسلة من الاختبارات

والاجتماعات الفردية والجماعية . وتذلل الصعوبات العامة أو المشتركة التي يصادفها الفصل في عمله عن طريق مناقشات عامة في الفصل بين آن وآخر .

(ج) النشاط الختامي للوحدة :

ينظم التلاميذ عقب مرحلة الدراسة المعلومات التي حصلوا عليها ، ليقدموها في صور مختلفة للجماعة أو لمدرسهم .

وقد تنظم المواد في صورة مذكرات يقدمها فرد أو جماعات صغيرة في تقرير شفوي أو كتابي ، وقد يناقش هذا التقرير أمام المجموع .

ويعين ذلك على التمكن من المواد . كما تتخذ أيضاً أساساً لما يقوم به التلاميذ من نشاط أثناء الحصص الدراسية .

وفي هذه الفترة الختامية يقدم التلاميذ نتائج دراستهم لبعضهم البعض ولمدرسهم . فكل فرد مسئول عن الإسهام في زيادة معرفة الجماعة ، وزيادة فهمها للوحدة .

٥ - الوحدة المختلطة :

يسير الاتجاه في المدرسة الحديثة نحو توفير النشاط الهادف للتلاميذ ، فتوحد فيه المادة الدراسية حول مواقف « حل مشكلة » .

وقد أمكن للوحدة المختلطة بخصائصها أن تتغلب على الصعوبات الرئيسية التي تواجهها الوحدة التقليدية للمادة الدراسية ، والتي ينفرد المدرس بتخطيطها ، ويسمى لتنظيم عناصر مادتها على أساس صناعات نتيجة فشله في تجميعها في أشكال تهم التلميذ . فالوحدة المختلطة تجمع بين مزايا كل من الوحدات التقليدية للمادة الدراسية ، والمشروع الذي يقوم على اهتمام التلميذ ، ومن هنا سميت بالمختلطة .

وتتنقسم نواحي نشاط المدرس والتلميذ في الوحدة المختلطة إلى أربعة (م ٥ - النشاط المدرسي)

وجوه : النشاط التحضيري ، ونشاط الابتداء والنشاط التطوري ، ونشاط الختام .

(١) النشاط التحضيري :

اختيار الوحدة : إن فاعلية طريقة الوحدة في التدريس تتوقف إلى حد كبير على إختيار وحدات تعليمية مناسبة .

ويستوقف مدى ملازمة الوحدة على عوامل عديدة تعمل في موقف معين .

وأكثر هذه العوامل أهمها مدى إسهامها في تحقيق اهداف المادة . وهذه الأهداف يجب أن يعبر عنها في صورة مفاهيم واتجاهات وتذوقات ومهارات وقيمتها بالنسبة لفهم التلميذ قيامها بتوجيهه منظم ، وتمشيا مع اهتمامات تلاميذ الفصل ، واحتمال حدوث تعلم مصاحب مرغوب فيه . ويجب أن تتوافر في الوحدة بصفة عامة ما يأتي :

- أن يكون لها غرض نافع .
- أن تضمن مواقف قريبة بقدر الإمكان من مواقف الحياة الحقيقية .
- أن تتضمن أنواعا من الخبرات الحسية المباشرة .
- أن تستخدم مواداً تشبه تلك التي تستخدم في الحياة العادية .
- أن تسمح بقدر كبير من نشاط التلاميذ .
- أن تسمح ببعض الاتصال الحر بين التلاميذ .
- أن تقدم الفرصة للتلميذ ليفكر ويخطط ويواجه لونا من ألوان النشاط .
- أن توفر فرصا للنشاط اليدوي والبدني .

- أن تتيح فرصا للحكم والاختيار والتقويم •
- أن تحوى معلمات دقيقة •
- أن تنتهى فى حدود الزمن المخصص لها •
- أن تكون من الوضوح بحيث يستطيع المدرس الجديد أن يستفيد منها مرة ثانية •
- أن تحدد بدقة مكان الحصول على المواد اللازمة للدراسة •
- أن يكون لها مراجع دقيقة كاملة •

(ب) نشاط الابداء :

تقرر فى هذه المرحلة درجة الجودة التى يكون عليها العمل فى الوحدة ، ذلك أن الانطباع الأول المهنى يتلقاه التلميذ عن الوحدة يحدد اتجاهه بالنسبة لكل عمل يقوم به بعد ذلك •

ويقوم المدرس فى هذه المرحلة بما يأتى :

- إبراز علاقة الوحدة بحاجات التلاميذ واختصاصاتهم •
- بيان العلاقة بين الوحدة والوحدات التى سبقت دراستها •
- عرض المعالم الرئيسية للوحدة •
- صياغة أهداف الوحدة بالاشتراك مع التلاميذ •

إثارة الانضمام بالوحدة : يمكن تحقيق هذه النتيجة بطرق مختلفة ، على أن مدى فاعلية الطريقة التى تتبع فى ذلك يتوقف على الاهتمامات الحاضرة للتلاميذ ، وعلى مدى نضجهم ومعارفهم (١) •

(1) Douglass, Harl R., ed., The High School Curriculum. New York : The Ronald Press Co., 1956., p. 248.

ومن العوامل الهامة في هذا الصدد أيضا كفاءة المدرس ومدى حماسه .

وقد يتولد اهتمام التلاميذ بما ترويه الصحف والإذاعة من أخبار وتعليقات ، كما قد تتولد من الأفلام السينمائية ، والمناقشات في الفصل ، والمحاضرات القصيرة ، والقصص التاريخية والأدبية ، فهذه كلها تمثل مداخل تثير الاهتمام بمختلف الوحدات وقد يكون توضيح عملي بسيط لمبدأ علمي مدخلا فعلا لوحدة في العلوم .

وأكثر الطرق فاعلية لإظهار أهمية الوحدة للتلميذ أن توضح له علاقتها بحياته اليومية ، فإن اقتران الوحدة في ذهن التلميذ بحياته اليومية يحفزها على العمل ويمكنه من استخدام أنواع المعرفة والمهارات التي يحصلها في المدرسة على أحسن وجه في حياته اليومية .

عرض المعالم الرئيسية : في هذه الخطوة تعرض المعالم الرئيسية للوحدة بحيث يستطيع التلميذ إدراك العلاقة بين مختلف أجزاء الوحدة ؛ وإن عرض المدرس للوحدة في شكل موجز ، والإشارة إلى ألوان النشاط التي سوف تشغل وقتا طويلا ، يعطى التلميذ صورة واضحة للخطة العامة للوحدة ، ويظهر علاقة الوحدة بغيرها من الوحدات . كذلك ينبغي أن تتضح للتلاميذ أهمية الوحدة المختارة في تحقيق أهداف المادة الدراسية ، وأن يدركوا العلاقة بين الوحدات التي يدرسونها حتى يستطيعوا أن يستفيدوا من أنواع التعليم التي حصلوها في الوحدات السابقة في دراستهم للوحدة الجديدة .

ومما يساعد على فهم التلاميذ لهذه العلاقة القيام بمراجعة مختصرة للوحدات السابقة التي ترتبط معالمها الرئيسية بالوحدة الجديدة .

توضيح النتائج المحتملة للوحدة : إن طبيعة النشاط في وحدة ما ، ومدى شمولها ، واتجاهاتها ، كل ذلك يتحدد بالنتائج التي ينتظر الوصول إليها عن طريق هذه الوحدة .

وفي المراحل الأولى للوحدة يجب أن تكون النتائج المحتملة لعمل التلاميذ واضحة لهم . وعلى تلاميذ الفصل أن يصفوا قائمة من الأهداف المباشرة في ضوء الهدف النهائي الذي قبلوه لأنفسهم ، بتوجيه مدرسيهم ، كهدف جدير بأن يبذلوا كل جهدهم لتحقيقه . وعليهم كذلك أن يصفوا قائمة من الأسئلة حول الوحدة ، مثل :

— لماذا نحن مهتمون بهذه المشكلة ؟

— ما المواد التي تتصل بدراسة هذه الوحدة ؟

— أين يمكن الحصول على هذه المواد ؟

— كيف ننظم العمل ؟

— ما الأشكال التي نقدم بها نتائج تعلمنا ؟

خطة العمل في الوحدة : بعد الاختبارات التي يجريها المدرس قبل البدء في الوحدة ، يعد دليلا شاملا للدراسة ليعرضه على التلاميذ في مستهل مرحلة الإبتداء في الوحدة ، وهذا الدليل قابل للتعديل بتقدم العمل في الوحدة .

ومن المشاكل التي يواجهها كثير من المدرسين في تدريس الوحدات مشكلة الإبقاء على المرونة اللازمة في الخطة الموضوعية مع توجيه التلاميذ في نفس الوقت نحو نشاط تعلمي محدد . ويجب أن يكون المدرس على علم بأن نمو التلميذ في اتجاهات مرغوب فيها — لا التمكن من المادة العلمية — هو أهم نتائج التعلم .

ويشتمل دليل الدراسة على :

— ملاحظات حول أهمية المشكلة والمعالم الرئيسية للوحدة ،

والأهداف . . . إلخ .

— قائمة من التوجيهات تتضمن الخطوات التي تتبع ، ومصادر المواد التعليمية : وماشاكل ذلك .

— أسئلة واستفسارات متعلقة بحقائق ومبادئ معينة كدليل وموجه لنشاط التلاميذ .

• ويلاحظ أن البعد في الأهداف التي يحويها دليل الدراسة للوحدة . إذا قورن بسلسلة الأهداف المباشرة التي توضع في حصص الدراسة اليومية — قد لا يكون دافعا كافيا يضمن بذل التلاميذ قصارى جهودهم إلا إذا وضع المدرس عددا من الأهداف المباشرة أمام تلاميذه .

ويحوى أكثر الوحدات مشكلات مختلفة محددة ، وهذه المشكلات يجب أن توضع في قائمة ، كما يجب أن تتاح الفرصة للتلاميذ لتقدير مدى نجاحهم في حل كل مشكلة منها ، وهناك حاجة أيضاً إلى أن يقوم المدرس باستمرار مدى نجاح التلميذ وتقدمه ، ويمكن أن يتم هذا التقويم على أساس نتائج الاختبارات ، وملاحظة عمل التلاميذ . والاجتماعات التي تعقد معهم أفراداً وجماعات .

والسؤال الذي كثيراً ما يثار يتعلق بكيفية قياس التحصيل العام للتلميذ في مادة ما ، حين تنحصر دراسته لها في وحدات قليلة محدودة . ويستطيع المدرس قياس تحصيل التلميذ بأن يضع اختباراً يغطي ما يعتبره المادة الأساسية في المنهج ، ويجرى الاختبار على التلاميذ جميعاً لأغراض شخصية ، فإذا أوضحت نتائج الاختبار أن التلميذ ضعيف التحصيل في ناحية هامة من المادة التي درسها ، وجه مستقبلاً إلى مجموعة من الوحدات المختارة التي تجعله على اتصال بالمواد التعليمية في تلك الناحية .

ويبدو أن المدرسين الذين يهتمون أكثر مما يجب بتحصيل المادة العلمية هم الذين تقلقهم هذه المشكلة ، أما المدرسون الذين يفكرون

في نتائج التعليم باعتبارها نموا شاملا للتلميذ فهم يعتبرونها مشكلة ثانوية (١) .

(ج) النشاط التطوري :

ومع التسليم بأن صياغة المشكلة وتخطيط نواحي نشاط التلاميذ يجب أن يقوم على أساس تعاون المدرس والتلاميذ ، فإن من الضروري أن يقوم المدرس بوضع خطة ابتدائية تسير نواحي النشاط ليستطيع في ضوءها أن يوجه التلاميذ في دراستهم للمشكلة . ويجب أن تشمل الخطة على بيان بالمشاكل الرئيسية ، ومختصر للحقائق والمبادئ التي تتضمنها ، وأنشطة التلاميذ المقترحة ، ومصادر استقاء المعلومات .

وجب أن تكون الخطة قابلة للتعديل بتقدم التلاميذ في الدراسة وظهور اهتمامات جديدة عندهم . كما يجب أن تكون أنشطة التلاميذ متنوعة بحيث ترضى الفروق الفردية بينهم وتشبعها ، وأن يساعد المدرس تلاميذه على اكتساب الأساليب الفنية الأساسية . لجمع المعلومات باستخدام الفهارس ، وتحديد مدى دقة المعلومات ، وكتابة المذكرات ، وتفسير المعلومات بعد تجميعها وتنظيمها .

(د) النشاط الختامي :

ويتطلب الجانب الأخير في دراسة الوحدة تقديم تقرير عن النتائج والتقويم النهائي لها ، ويعطى التلاميذ فرصة الوصول إلى مبادئ وقواعد يحاولون تطبيقها .

هذا ، وإن طرق العرض الشفوية التي يقوم بها التلميذ مصحوبة

(1) Leonard, J. Paul, Developing The Secondary School Curriculum. New York : Rinehart & Co., 1953. p. 212.

بمواد توضيحية أو توضيح عملي يقوم به ، تكشف عن مقدرة التلميذ على جمع المواد التي تعين على حل مشكلة وعرضها (١) .

وإذا كان عدد تلاميذ الفصل كبيراً بحث يتعذر العرض الفردي يمكن أن تعرض كل جماعة من الفصل جانباً من جوانب المشكلة مع حلها . وقد يتخذ النشاط الختامي صوراً مختلفة منها ما يأتي :

— إقامة معرض للصور والمقالات والرسومات التي جمعت أو أنتجت أثناء دراسة الوحدة .

— مراجعة جوانب الفهم الأساسية للوحدة عن طريق الاختبار .

— عرض يقدمه كل تلميذ كتابة ليكشف عن استجابته للوحدة وآرائه المتصلة بدراستها .

— إعداد برنامج عام يقدمه الفصل للمدرسة كلها في صورة تمثيلية قصيرة أو مناقشة أو برنامج إذاعي .

— إعادة عرض الأفلام التي استخدمت أثناء مرحلة النشاط التطوري لتأكيد الفهم الأساسي المتصل بالوحدة .

— تقديم الفصل عرضاً مختصراً للوحدة :

— إجراء اختبار نهائي لنواحي الفهم الأساسية والاتجاهات والاهتمامات شبيه بالاختبار الذي أجرى في مرحلة التحضير .

— ملاحظة وتسجيل ما طرأ على سلوك التلاميذ من تغيير وتحسين في مهاراتهم وعاداتهم واتجاهاتهم .

(1) Saylor, J. Galen, and Alexander., William M., Curriculum Planning for Better Teaching and Learning. Rinehart & Co., 1954. p. 419.

— تقويم مشترك لمذكراتهم وسجلات قراءاتهم التى أتموها أثناء
دراسة الوحدة •

— اختبار نهائى لنواحى المعرفة والمهارات الأساسية •

رابعا — الوحدة المصدرية

(مرجع الوحدة)

وهى كما يدل عليه اسمها مصدر يستقى منه المدرس أفكاراً وأساليباً
ومواداً (تناسب ظروفه المحلية فى مدرسته) ، يستخدمها عند قيامه
بالتخطيط التمهيدى للوحدة التدريسية •

والوحدة المصدرية الجيدة لوضع ما تحوى قائمة بالأهداف التى
ترتبط بدراسته ، الأنشطة المختلفة التى يقوم بها التلاميذ ، والأساليب
المختلفة للتقويم أثناء الدراسة ، وقائمة بالمراجع والوسائل التعليمية
التى يستفاد منها •

كما تتضمن الوحدة المصدرية وصفاً للمشكلة موضوع الدراسة ،
وما يمكن أن يتناوله التلاميذ عند دراستها من جوانب ، هذا بالإضافة الى
الأساليب المختلفة التى يمكن الاستفادة منها فى تخطيط وتوجيه الذات
التعليمية •

وقد يقوم بوضع الوحدة المصدرية مجموعة من المدرسين يعملون
فى مدرسة واحدة أو فى مدارس مختلفة ؛ كما قد تضعها لجنة على المستوى
القومى تضم المدرسين والخبراء (١) •

(1) Taba, Hilda, Curriculum Development. New York : Harcourt,
Brace & World, Inc., 1962. p. 431.