الباب الرابع

تنظيمات المناهج أو أنواعها

مقدمة:

المقصود بتنظيمات المناهج هنا تحديد مراكز الاهتمام التي تدور حولها الأنشطة والخبرات في كل نوع من أنواع المناهج. فبعض المناهج تجعل العلم والمعرفة مركز اهتمامها فتوجه معظم عنايتها - إن لم يكن كلها - لحشد المعلومات والمعارف في المنهج، صارفة النظر عن المتعلم الذي ترى أنه ينبغي أن يسخر لتحصيل هذا العلم وأن يضحي باهتماماته وميوله من أجل المعرفة. وبعض المناهج ترى العكس، فتجعل من المتعلم وحاجاته ومشكلاته مركز اهتمامها وعنايتها. وترى أن المعرفة يجب أن توظف لخدمة هذا المتعلم ولحل مشكلاته وإشباع اهتماماته. وبعض المناهج يحاول أن يجمع بين هذين المحورين في نشاطها وخبراتها التي تقدمها للمتعلم.

وداخل كل مركز من مراكز الاهتمام هذه تنظم المعلومات وترتب الخبرات والاحتياجات والمشكلات طبقاً لمبادئ تنظيم المادة التعليمية التي تعرض لها الباب السابق.

وعلى ذلك فسوف يتعرض هذا الباب إلى ثلاث مجموعات من المناهج كل مجموعة في فصل: المناهج المتمركزة حول المادة الدراسية، مجموعة المناهج المتمركزة حول المتعلم، ثم مجموعة المناهج المتمركزة حول المادة والمتعلم بنسب متفاوته.

الفصل الأول

المناهج المتمركزة حول المادة الدراسية

SUBJECT CENTERED CURRICULA

مقـدمـة:

كلنا نعرف هذا النوع من المناهج لأنه الموجود في مدارسنا إلى اليوم، ولأننا تعلمنا بمقتضاه رغم قدمه. وهو ذلك النوع الذي يقوم أساساً على العلوم والمعارف وما تتضمنه من معلومات وحقائق وقوانين ونظريات، أو ما نسميه بالمواد الدراسية: وفيه يقصد مخططو المناهج إلى ما توصلت إليه الإنسانية من معرفة في مختلف الميادين. فيجمعونها من الكتب والمراجع، ويصنفونها إلى علوم دينية ولغوية ومواد اجتماعية ورياضيات وعلوم و... الخ ثم يختارون مبادئها الأولية وحقائقها الأساسية ويقدمونها للمرحلة الابتدائية، ثم يفصلون فيها قليلًا ويفرعونها إلى أهم فروعها ويقدمونها للمرحلة المتوسطة ثم يزيدونها تفريعاً وتفصيلاً للمرحلة الثانوية، وأخيراً يفرعونها إلى فروع أدق وأكثر لتكون مناهج المرحلة الجامعية.

ويعتقد مؤيدو هذا النوع من مناهج المواد الدراسية أن المتعلم إنما أتى إلى المدرسة ليتزود بالعلم ويحصل المعرفة. وعلى هذه المدرسة أن تقدم ذلك إليه بأكبر قدر ممكن. وعليه أن يتحمل كل صعب في سبيل ذلك. فعليه أن يحفظ المعلومات ويخزنها في عقله إلى أن تطلب منه في الامتحان فيعيدها كما حفظ. وليس له أن ينقد أو يفكر فيما يحفظ أو

يرفض ما يقدم له إذا كان يريد النجاح في المدرسة. ومن باب أولى ليس له أن يقول إن هذا العلم لا أقبل عليه أو لا أحتاج إليه أو لا يشبع حاجة عندي: لأن عليه أن يضحي بميوله ورغباته واهتماماته في سبيل تحصيل العلوم أو المواد الدراسية.

وليس للآباء ولا لعلماء النفس ولا لمن يمثل المجتمع أن يشارك العلماء والمدرسين في وضع هذه المناهج، لأن هؤلاء الآخرين أدرى من غيرهم بحقول المعرفة وميادين العلم وما تتضمنه من حقائق وقوانين ونظريات.

ولقد ضج التلاميذ والطلاب والآباء والمربون وغيرهم بالشكوى من هذا النوع من المناهج منذ زمن قديم. كما انهارت الأسس التي قام عليها. ولذلك أخذ أصحابه يدخلون عليه أنواعاً من التحسينات نتجت عنها أنواع من المناهج التي لا زالت متمركزة حول المادة الدراسية. فأصبح لدينا.

١ ـ منهج المواد الدراسية المنفصلة.

٢ ـ منهج المواد الدراسية المترابطة.

٣ ـ منهج المواد الدراسية المدمجة.

٤ ـ منهج المواد الواسعة.

١ ـ منهج المواد الدراسية المنفصلة: Separate-Subject Curriculum

يعد منهج المواد الدراسية المنفصلة من أكثر أنواع المناهج الدراسية انتشاراً في العالم أجمع، وذلك لقدمه ولسهولة بنائه. يقول في ذلك أبو الفتوح رضوان (وهو أهم أنواع المناهج وأوسعها انتشاراً. وهو ليس كذلك لأنه أحسن أنواع المناهج، ولكن لأنه أقدمها ومن ثم أسهلها في

الوضع وفي التدريس)[1] ويرى الشافعي أن هذا المنهج (يقتصر على المواقف والخبرات النظرية التي تتم في الغالب في حجرات الدراسة. أو هو المنهج الذي عني بميادين المعرفة المختلفة واختار بعضها ونظمه تنظيماً معيناً وقدمه للتلاميذ في هيئة معلومات ومعارف عليهم أن يحصلوها بطريقة ما)[2].

إن هذا النوع من التنظيمات يعتمد تقسيم المناهج المدرسية إلى عدد من المواد الدراسية مثل التوحيد والفقه والنحو والبلاغة والحساب والعلوم والتاريخ والجغرافيا. كما يهتم بترتيب المادة منطقياً من البسيط إلى المعقد أو من السهل إلى الصعب. كما يعتمد على فلسفة مبنية على أساس أن المعرفة جزء هام من التراث الثقافي للبشرية. كما أن هذا النوع من المناهج يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر رئيسي للحصول على المعرفة ونقل التراث من جيل إلى جيل آخر. وتنفيذ هذا المنهج يعتمد على دراسة التلميذ لمواد دراسية متعددة ومنفصل بعضها عن بعض، ويقوم بتدريس كل مادة معلم مستقل عن الآخرين. والمادة العلمية عادة تعد تسبقاً وتنظم بشكل منطقي يعتمد على فلسفة محددة، ومن هذا الوصف السابق نلاحظ أن هذا المنهج

أ ـ يركز على المحتوى دون الاهتمام الواضح والكبير بالتلميذ ومراحل نموه وخصائص كل مرحلة من مراحل نموه. كما أنه لا يُعير حاجات التلاميذ كبير اهتمام.

ب ـ يعتمد تجزئة المعرفة الإنسانية إلى مجالات متخصصة.

ج ـ يرى أن تقسيم المعرفة الإنسانية إلى مجالات متخصصة يسهل دراستها

---

(١) رضوان، أبو الفتوح: **منهج المدرسة الابتدائية**، ط ٣، دار القلم الكويت ١٤٠٣ هـ ص ٩١.

(٢) الشافعي، إبراهيم: **دليل مناقشة المناهج وطرق التدريس العامة**، الكليات المتوسطة لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية، الرئاسة العامة لتعليم البنات الرياض ١٤٠٣ هـ ص ٢٠٧.

لأن لكل مجال فلسفته ومنطقه الخاص به ويكفي التلميذ أن يلم بالحقائق والمفاهيم والمهارات التي يتضمنها كل مجال وأن يستوعبه.

ويستند المعارضون لهذا المنهج على أسس أخرى تعزز رفضهم لهذا النوع من المناهج من أهمها ما يلي:

أ ـ تقسيم المعرفة إلى مواد منفصلة يؤدي إلى تفتيتها وتجزئتها وبذلك لا تساعد على تحقيق أهداف التربية.

ب ـ إن ازدياد حجم المعارف الإنسانية يتضاعف كثيراً هذا العصر وبذلك يصعب على المدرسة أن تستوعب المجالات المتعددة في الوقت المخصص للمدرسة.

ج ـ المواد الدراسية وحدها لا تحقق النمو الكامل للمتعلم لأن عملية النمو لا تحصل بشكل مجزأ وإنما هي عملية متكاملة من جميع جوانبها.

د ـ المواد الدراسية ليست كلها على نفس المستوى من حيث الأهمية، أو من حيث قدرتها على تنمية مواهب المتعلم وقدراته، لذلك فليس من المعقول ولا من الممكن أن تقدم هذه المواد كلها للمتعلم خلال الوقت المخصص للمدرسة.

خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة:

١ ـ يتألف المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة:

نظراً لازدياد حجم المعارف واتساع دائرة الخبرة الإنسانية ونمو الثقافة، اضطر المتخصصون إلى تجزئة المعرفة إلى مجالات متخصصة مثل الأحياء، والكيمياء، والرياضيات، والجغرافيا، والنحو، والعروض، والبلاغة وغير ذلك من المواد. ولذلك نظم

جدول التلميذ الدراسي في شكل حصص دراسية يدرس في كل حصة نوعاً من هذه العلوم.

٢ ـ **تنظم المعارف العلمية في كل مادة تنظيماً منطقياً:**

يهتم أنصار هذا النوع من المناهج بتنظيم المادة الدراسية تنظيماً منطقياً يعتمد على طبيعة المادة وخصائصها دون الاهتمام بخصائص نمو المتعلمين ومراعاة حاجاتهم. وقد يكون لأصحاب هذا الرأي ما يؤيد ما ذهبوا إليه، حيث أن لكل مادة قواعد منطقية تنظم الحقائق العلمية على أساسها ووفقاً لترابطها وتسلسلها. وقد يكون تنظيم المادة على أحد الأشكال التالية:

أ ـ **التدرج من السهل إلى الصعب.**

وعادة يبدأ التنظيم بالأشياء التي يسهل فهمها ويتدرج في التنظيم حتى يتم الوصول إلى مواضيع أكثر تعقيداً.

ب ـ **الانتقال من الحسي إلى المجرد:**

أثبتت كثير من الدراسات التربوية أهمية الابتداء في التدريس بالأشياء المحسوسة للمتعلمين ومن ثم الانتقال إلى الأشياء المجردة. وكان من أهم هذه الدراسات ما ذهب إليه (بياجيه Piaget).

ج ـ **التدرج من البسيط إلى المركب:**

[إن نظرية التعزيز في التعلم تساند الابتداء بدراسة وتدريس المواضيع البسيطة ومن ثم الانتقال إلى مواضيع أكثر تعقيداً وأكثر صعوبة وبذلك يرى المؤيدون لهذا النوع من المناهج أن دراسة المواضيع البسيطة تشجع المتعلم على الاستمرار في الدراسة والتحصيل. ومن الأمثلة على ذلك دراسة الأعداد في

الرياضيات ثم الانتقال إلى الجمع فالطرح فالضرب فالقسمة وهكذا.

د ـ الترتيب الزمني:

ويتضح هذا عند دراسة الحقائق وتطورها. فمثلًا عند دراسة تطور نظرية معينة في العلوم أو الرياضيات ربما كانت البداية بدراسة أصل هذه النظرية ثم التطور التاريخي لها أفضل أسلوب لدراسة هذه النظرية. ويتم مثل ذلك في دراسة التاريخ.

هـ ـ التدرج من الكل إلى الجزء أو من الجزء إلى الكل:

فمثلًا عند دراسة جسم الإنسان في العلوم، نبدأ بدراسة الشكل الظاهري لجسم الإنسان ثم الأعضاء المكونة لذلك ثم الأجهزة الجهاز العظمي، والجهاز الهضمي، والجهاز الدوري وهكذا.

أما من الجزء إلى الكل فمثال ذلك تعلم وتعليم الحروف في اللغة ثم بعد ذلك تعلم وتعليم الكلمات فالجمل وهكذا.

و ـ التدرج من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام:

ويحدث هذا عند دراستنا لخواص النباتات الزهرية ثم دراسة أحد النباتات الزهرية بالتفصيل. أو أن ندرس خواص الحديد ثم ننتقل إلى دراسة الفلزات بوجه عام.

٣ ـ يخطط منهج المواد الدراسية المنفصلة مقدماً:

تعد المادة العلمية هي الأساس في هذا النوع من المناهج. والمادة العلمية تنظم كما أشرنا سابقاً ـ تنظيماً منطقياً. لذلك يقوم المختصون. أحياناً لجاناً من الوزارات ـ باختيار بعض المواضيع الدراسية من كل فرع من فروع المعرفة مقدماً وما على المعلم إلا أن يدرسه للتلاميذ دون مشاركة فاعلة منهم، كما يقوم التلاميذ بتعلم المادة التي تحدد لهم.

٤ ـ الكتاب المدرسي هو الدعامة الأساسية في هذا النوع من المناهج:

تعد المعلومات والمعارف هي الأساس في هذا النوع من المناهج الدراسية. ويقوم المتخصصون بإعداد المعلومات وتنظيمها في نمط معين ضمن كتاب مدرسي يقوم الطالب بدراسته والمعلم بتدريسه. واستخدام الكتاب هو الاستراتيجية التي يتميز بها منهج المواد الدراسية المنفصلة، وهذه الاستراتيجية ساعدت على عزل النشاط الذي يقوم به التلاميذ عن محتوى الدراسة وبذلك اضطر المربون للمدرسة أن يضعوا ضمن برنامج المدرسة بعض الأنشطة التي قد لا تكون مترابطة مع ما يدرس للتلاميذ. ونتج عن هذا عزل الدراسة النظرية عن التطبيق الفعلي للمعارف والخبرات التي يكتسبها التلميذ خلال دراسته كما نتج عن هذا ـ أيضاً ـ عدم القدرة على متابعة التطورات والتغيرات في مجتمع التلميذ واستغلال ذلك لأثراء البيئة المدرسية، وعدم الاهتمام بحاجات المتعلم ومواجهة المشكلات الاجتماعية.

٥ ـ يتميز هذا النوع من المناهج بأنه سهل البناء والتنفيذ والتقويم والتطوير:

من المعروف أن هذا المنهج أقدم أنواع المناهج الدراسية. فهو مألوف لدى المدرسين وأساتذة الجامعة وكثير من التربويين. ويتميز باهتمامه بالمادة العلمية وما تتضمنه من حقائق ومعلومات ومفاهيم وأفكار والمادة العلمية تنظم في الكتب وما على واضعي المنهج المدرسي إلا أن يختاروا ما يناسب التلاميذ من هذه الكتب ومن ثم يقومون ببناء المناهج وتوجيه المعلمين إلى تنفيذ محتواها. وفي حالة تقويم هذه المناهج فإن العملية لا تتعدى أكثر من تقويم جدوى المحتوى ومدى ملائمته وبعد ذلك يحذف ما لا يتناسب مع احتياجات التلاميذ ويضاف بدلاً منه ما تحتويه الكتب في ذلك

المجال. ونتيجة لهذا فإن عمليات البناء والتنفيذ والتطوير والتقويم تكون سهلة وميسورة.

عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة:

١ ـ عدم التكامل بين أجزاء المعرفة وتفتيتها وتجزئتها:

يعتمد تنظيم هذا المنهج على تجزئة المعرفة وتفتيت المعلومات والخبرات التي تقدم للتلاميذ. وهذا يؤدي إلى عدم تكامل الخبرة وعدم ترابطها وعدم تكوين مفاهيم واضحة لدى التلاميذ. وهذا يجعل التلميذ متنقلًا من مادة إلى أخرى وبذلك يصبح عقله مشتتاً وقدرته على الربط بين الموضوعات المختلفة تكاد تكون مستحيلة. والتعلم بهذا الأسلوب قد يسبب للمتعلم أضراراً إذ أنه لا يحقق وحدة المعرفة ولا يساعد التلميذ على اكتساب الخبرات وتنمية المهارات. والتعليم في ضوء هذا النوع من المناهج قد لا يبقى للمعلومات والخبرات أثراً طويلًا في ذاكرة المتعلمين.

٢ ـ الانفصال عن الحياة العملية والبعد عن خبرات المتعلمين:

يعتمد تنظيم هذا المنهج على التركيز على المعلومات والمعارف والحقائق والمفاهيم والأفكار والنظريات، ويهتم بنقل التراث الإنساني من جيل إلى جيل. وبذلك يعتمد على النواحي النظرية، ويهمل حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع. وقل أن ترتبط المواد التعليمية بخبرات وحاجات المتعلمين، وربما أنها لا تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واحتياجاتهم نظراً لاعتمادها على الجانب النظري واهتمامها بالتراث والمعارف والمعلومات وعدم تركيزها على النواحي التطبيقية أو ارتباطها بالحياة العملية للمتعلمين.

وبإيجاز نقول أن الصلة بين ما يدرس في المدرسة وبين مواقف الحياة اليومية التي يصادفها التلميذ تكون ضعيفة جداً. وبذلك يتخرج التلميذ وهو غير قادر على المشاركة الفعالة في مجتمعه وغير قادر على تطبيق ما تعلمه. وقد لا يتحقق للتلميذ النمو المتوازن والمتكامل.

٣ ـ عدم مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين:

يعتمد تنفيذ هذا النوع من المناهج على الحصص الدراسية. ويعد المدرس درسه لا لتلميذ معين وإنما لتلميذ افتراضي يتصور المدرس أنه يمثل المتوسط من بين التلاميذ. وهنا تظهر مشكلات عدة تواجه الطلاب الأذكياء وكذلك المتأخرين درسياً.

فالطالب الذكي يرى أن الدرس أقل من مستواه وأنه لا يشحذ همته ولا يثير انتباهه فيظهر عليه الملل والسأم والضجر. وبذلك تقتل مواهب الأذكياء.

أما الطالب قليل الذكاء فإنه لا يستطيع متابعة ومسايرة الطالب المتوسط وبذلك قد يصاب بالإحباط والنفور من الدراسة. ونتيجة لذلك فقد يترك المدرسة دون اكتساب نصيب وافر من التعليم. وهذا يسبب مشكلة وطنية إذا ما كثرت نسبة المتسربين من الدراسة في مراحل مبكرة.

٤ ـ الاهتمام بالجانب المعرفي دون الجوانب الأخرى لنمو المتعلم:

اهتم هذا المنهج بتنمية الجانب المعرفي على حساب الجوانب الأخرى لنمو المتعلمين ونتيجة لهذا نجد أن هدف التربية في تحقيق النمو المتوازن والشامل للمتعلمين لم يتحقق فالجانب العقلي وتنمية التفكير وكذلك الجانب الروحي والجسمي والفني والاجتماعي والنفسي لم تعط ما

تستحقه من أهمية في بناء هذا المنهج وخلال تنفيذه.

٥ ـ عدم قيام طرق التدريس المستخدمة مع هذا المنهج على أسس نفسية سليمة:

توضح الأهداف التعليمية في هذا التنظيم الاهتمام بالتحصيل دون التركيز على استخدام الفرد للمعلومات والخبرات التي يتحصل عليها. ونتيجة لهذا الاهتمام اعتمد المنفذون لهذا المنهج على طرق تدريس تقليدية أهمها الإلقاء والشرح.

ولارتباط هذا المنهج بهذه الطرق فقد وجه له بعض النقد، إلا أن هذا النقد قد لا يكون مبنياً على أسس سليمة ومتينة، حيث أنه من الممكن أن يستخدم المدرس طرقاً أكثر تشويقاً تعتمد على تشجيع الطالب باستخدام بعض العمليات النشطة مثل التفكير والمناقشة والتحليل والفهم وغير ذلك من العمليات التي تنشط تفكير المتعلم وتزيد من مشاركته وفاعليته في عمليتي التعليم والتعلم.

التطورات التي طرات على منهج المواد الدراسية المنفصلة:

نتيجة لتطور البحوث التربوية والنفسية اكتشف التربويون كثيراً من عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة. وبذلك بذلوا محاولات كثيرة لتحسين هذا النوع من المناهج، ولتلافي السلبيات التي ظهرت فيه. وكان أظهر هذه العيوب انفصال المواد الدراسية بعضها عن بعض، ونظراً لذلك كان جل اهتمام التربويين منصباً تجاه الربط بين هذه المواد.

ولقد مرت عملية الربط هذه بعدة مراحل حيث نتج عنها أساليب متنوعة للربط، نذكر أهمها فيما يلي:

١ ـ منهج المواد الدراسية المترابطة Corelated Curriculum

تعود فكرة الترابط بين المواد الدراسية إلى المربي الألماني

هربارت (١٧٧٦ ـ ١٨٤١ م)، حيث أكد على أهمية الربط بين المعلومات الجديدة والمعلومات القديمة أثناء تدريس التلاميذ. ولقد حدد طريقة خاصة في التدريس عرفت بطريقة هربارت والتي تتكون من خمس خطوات هي:

١ ـ الإعداد أو التمهيد.

٢ ـ العرض.

٣ ـ الربط والموازنة.

٤ ـ التطبيق.

٥ ـ التلخيص.

والترابط يعني إبراز العلاقات وإظهار الصلاة التي قد توجد بين مادتين دراسيتين أو أكثر أو بين بعض الموضوعات الدراسية. ويهدف الربط إلى تعميق المعرفة وتوسعها حيث يتحقق ذلك نتيجة لتعزيز كل مادة للمادة الأخرى.

ولقد ظهرت صورتان للربط بين المواد هما:

١ ـ الربط العرضي.

٢ ـ الربط المنظم.

والربط العرضي: يتم دون سابق تخطيط، وفيه يجتهد المعلمون بربط بعض المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها عندما تتاح لهم الفرصة، فمدرس الجغرافيا قد يؤكد على استخدام بعض قواعد اللغة العربية وقد يتعرض لبعض الأفكار الخاصة بالرياضيات أو العلوم ويتم هذا دون تخطيط وإنما اجتهاداً ومصادفة أحياناً.

والترابط هنا لا يحقق النمو المتكامل للفرد ولم ينجح، لذلك بدأ التفكير في تنظيم الربط وبذلك ظهر الربط المنظم.

والربط المنظم: يتم بناء على تخطيط من الوزارة حيث تنظم الكتب في المجالات المتقاربة لكي تشتمل على مواضيع دراسية متقاربة. فمثلًا عندما تدرس جغرافية المملكة العربية السعودية في فصل دراسي معين يتزامن مع ذلك دراسة تاريخ المملكة العربية السعودية. وفي ذلك الفصل الدراسي قد يدرس الأدب السعودي في نفس الوقت. وقد يجتهد المعلمون لهذه المواد فيخططون معاً لأسلوب تدريس هذه المواد وإبراز العلاقات التي تساعد التلاميذ على تعلم أفضل. ومثال آخر على ذلك عندما يدرس تاريخ الخلافة الراشدة أو العهد الأموي أو العباسي فإن الربط المنظم يقضي بإبراز الأدب في تلك الفترة التي تدرس للطلاب وقد يوجه التلاميذ لدراسة جغرافية الأمة الإسلامية في العهد الذي يدرسه التلاميذ كذلك وقد يوجهون لدراسة النواحي السياسية أو الاقتصادية في تلك العصور أيضاً وفي هذا التنظيم يتحمل التلميذ مسؤولية كبيرة في إظهار الربط بين المواضيع التي تسعى المناهج لربطها.

ومن الوصف السابق للربط يتضح جلياً أن منهج المواد المترابطة لم يتمكن من حل مشكلة الانفصال الموجود بين المواد الدراسية. كما أنه يتطلب مجهودات من المدرسين وكذلك من الطلاب لتحقيق الربط والتي قد لا تتحقق. وبذلك حاول التربويون إيجاد طريق أفضل من الربط فظهر منهج المواد المندمجة (أو المدمجة).

٢ ـ منهج المواد المندمجة (أو المدمجة) Fused Curriculum

المواد المندمجة هي تلك المواد الدراسية التي تجمع وتتلاحم بهدف فهم مسألة، أو حل مشكلة وبعبارة أخرى، (المواد المندمجة هي المواد الموحدة أي أن الدمج لا يراعي الفواصل والحدود التي بين

المواد الدراسية، وذلك يشتمل على تدريس مادتين متقاربتين أو أكثر، مع بعضهم في فصل واحد، ويستخدم هذا التدريس الأنشطة المؤلفة من كل المواد، بدون تفريق أو اعتبار لما بين المواد الدراسية من فواصل)[1] وظهر الدمج بعد أن وجد المربون أن عدد المواد الدراسية يزداد باطراد تبعاً لحجم المعارف وتشعب مجالاتها. ونتيجة لهذا النمو واجهت المدرسة صعوبة في بناء المنهج وتنظيمه، فاتجه المربون للبحث عن حلول تساعد على حل هذه المشكلة فتوصلوا للمناهج المندمجة. والدمج يساعد في ترابط المعرفة وتكاملها إلى حد ما. وأمثلة الدمج كثيرة منها دمج النبات والحيوات في مادة واحدة هي الأحياء، ودمج التاريخ والجغرافيا في مادة الاجتماعيات. ومع أن الدمج أكثر ربطاً من المناهج المترابطة إلا أنه لا زال قاصراً عن تحقيق تكامل المعرفة بطريقة جيدة. كما أنه في الغالب يقتصر على فروع المادة الدراسية الواحدة. لذلك فكر المربون في دمج المواد الدراسية المتعددة في مجال واحد أطلق عليه منهج المجالات الواسعة، ومع أن الدمج يقتصر على فروع المادة الواحدة إلا أننا قد نجد أن بعض برامج إعداد المعلمين لا تعد أساتذة يستطيعون تنفيذ مثل هذا المنهج. فمثلًا بعض خريجي كليتي التربية والآداب من قسم الجغرافيا لا يستطيعون تدريس مادتي الجغرافيا والتاريخ نظراً لأن إعدادهم يركز على تخصص واحد. ويحدث هذا للمتخصصين في التاريخ، وكذلك للتخصصات الأخرى.

وانطلاقاً من هذه العيوب في منهج المواد المندمجة فكر المربون في إبراز منهج يحقق الترابط بين المواد الدراسية بدرجة أكبر

---

(١) محمد عزت عبد الموجود، **أساسيات المنهج وتنظيماته**، دار الثقافة للطباعة والنشر القاهرة ١٩٨١، ص ٢٠١.

مما يتحقق في منهجي المواد الدراسية المترابطة والمواد المندمجة لذلك ظهر منهج المجالات الواسعة.

٣ ـ منهج المجالات الواسعة Broad-Field Curriculum

ظهر هذا النوع من المناهج بهدف إزالة الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية واعتمد على صهر المواد الدراسية التي تدرس في مراحل التعليم العام في ستة مجالات هي:

١ ـ مجال العلوم الدينية أو التربية الإسلامية وتشتمل على القرآن، والتفسير والتجويد، والتوحيد، والفقه والحديث.

٢ ـ مجال اللغة العربية ويشتمل على جميع فروع اللغة العربية مثل الكتابة، والقراءة، والإملاء، والتعبير، والنحو، والصرف، والنصوص، والمطالعة، والنقد والبلاغة.

٣ ـ مجال العلوم العامة ويشتمل على الصحة، التربية الرياضية، النبات والحيوان، والكيمياء والفيزياء، والجيولوجيا والفلك.

٤ ـ مجال الرياضيات ويشتمل على الحساب، والهندسة، وحساب المثلثات والجبر.

٥ ـ مجال المواد الاجتماعية ويشتمل على الجغرافيا، والتاريخ، والسيرة النبوية، ومبادئ علم الاجتماع، ومبادئ علم النفس، والتربية الوطنية والاقتصاد، والإدارة.

٦ ـ مجال التربية الفنية ويضم الرسم، والتصوير، الخطوط، أشغال الخشب والصلصال والمعادن، والنحت.

والعاملون في تنظيم المناهج في هذه الصيغة يرون أن هذا النوع من المناهج يحفز الطالب على الدراسة، وينمي لديه الإحساس والشعور بالوحدة العلمية، والترابط بين الخبرات. إلا أنهم يواجهون صعوبة كبيرة في

صهر المواد الدراسية المتعددة في مجال واحد، ونادراً ما تنجح محاولاتهم. وخير شاهد على صعوبة تحقيق هذا النوع، ما نجده في مناهج العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة، فعلى الرغم من أن اسم الكتاب العلوم العامة إلا أننا نجد أنه مجزأ إلى وحدات واضحة تتكون من الكيمياء، والأحياء، والفيزياء، والجيولوجيا. كما أن هذا النوع لا زال يركز على محتوى المادة دون الاهتمام بحاجات المتعلمين أو حاجات المجتمع. كما يتصف بتركيزه على الأفكار العامة والعموميات دون التعمق في دراسة الحقائق والاهتمام بتفاصيلها. وبغض النظر عن النقد الموجه لهذا النوع من المناهج إلا أنه نجح في بعض محاولاته، ومثال ذلك تدريس الماء في المرحلة المتوسطة حيث تنظم دراسة هذا الموضوع على النحو التالي:

تركيب الماء، نسبته على اليابس، خواصه، مصادر تكوينه طرق تنقيته، دورته في الطبيعة، فوائده للنبات والحيوان إلى غير ذلك من الجوانب التي تمثل صهراً لفروع العلوم المتمثلة في الكيمياء، والجغرافيا، والفيزياء، والجيولوجيا وغير ذلك من فروع العلوم.

من هذا العرض الموجز لأنواع المناهج المتمركزة حول المادة الدراسية نلاحظ أنها جعلت التراث العلمي والمعرفي في بؤرة اهتمامها، دون أن تتساءل عما إذا كان هذا التراث مناسباً للمتعلم أم لا، يفيده في إعداده للحياة التي سيعيشها في المستقبل أو التي يعيشها بالفعل أم لا، ذا صلة بواقع الحياة أم لا، يشبع حاجة لديه وينمي اهتماماً عنده أو يحل مشكلة يعاني منها أم لا.

كما نلاحظ أنه حتى في الصورة التي تم بها إصلاح منهج المواد الدراسية المنفصلة اقتصر إصلاحها على ربط أجزاء العلم بعضها ببعض وعلى إيجاد صلة بين المواد الدراسية دون أن تعالج أنواع النقص المشار إليها آنفاً.

الفصـــل الثاني

المناهج المتمركزة حول المتعلم

LEARNER-CENTERED CURRICULA

مقـدمـة:

عرفنا أنه ظهرت للمناهج المتمركزة حول المادة الدراسية عيوب كثيرة، أهمها عيبان:

١ ـ أنها تهمل المتعلم فلا تلبي احتياجاته ولا تشبع ميوله، وإنما تكتفي في تنمية النواحي العقلية عنده بحشو عقله بالمعلومات ولا تنمي عنده القدرات العقلية الهامة مثل القدرة على التفكير والابتكار وحل المشكلات... الخ.

٢ ـ أنه حتى المعلومات والمواد الدراسية التي تركز عليها لا تقدمها مترابطة وإنما منفصلة بعضها عن بعض، من ناحية، ومنفصلة عن الحياة الواقعية التي يعيشها المتعلم من ناحية أخرى مما يجعلها قليلة القيمة والنفع له في حياته الاجتماعية.

لهذا أخذ المربون يفكرون في استنباط نوع من المناهج يتلافى هذين العيبين الخطيرين وتوصلوا إلى نوع سمي بالمناهج المتمركزة حول المتعلم وتبلورت له صورتان: مناهج النشاط والمناهج المحورية، وفي هذا الفصل عرض لكل منهما من حيث أسسه النفسية والتربوية وخصائصه وكيفية بنائه وتنفيذه والفوائد التي يحققها والمآخذ التي لوحظت عليه.

كما عرض قبل ذلك لسبق المربين والمفكرين المسلمين إلى فكرة هذا النوع من المناهج وهي ضرورة رعاية اهتمامات المتعلمين واستعداداتهم واحتياجاتهم وذلك قبل المفكرين الغربيين بقرون عدة.

ظهرت المناهج التي تدور حول نشاط المتعلم في فترات مختلفة من تطور الفكر البشري. وهذه التنظيمات تركز على المتعلمين بطريقة فاعلة من خلال أنشطة تتناسب مع حاجاتهم وميولهم واهتماماتهم وخصائص نموهم، وتراعي الأسباب التي دعت المتعلمين يختارون نشاطاً معيناً دون سواه. وعلى الرغم من أن هذه التنظيمات تهتم بحاجات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم، إلا أنها لا تخلو من محتوى يفيدهم. وتتميز هذه التنظيمات بأن محور التأكيد فيها يبنى على ما تمت معرفته حول نمو المتعلمين والتطورات التي تحدث لهم وطرق التعلم وأساليبه.

ولعلنا لا نكون مبالغين عندما نقول إن جذور هذه التنظيمات ظهرت في أساليب التربية الإسلامية (كما سنوضح هذا في الفقرة التالية). وقد ظهرت مرة ثانية مع تطور الفكر التربوي في أوروبا كما ظهرت في بداية هذا القرن الميلادي في الولايات المتحدة الأمريكية.

ونظراً لتبني أنصار هذه التنظيمات ـ في مراحل تطورها الأولى في أمريكا ـ بعض الأفكار التي ترى أن المتعلمين لديهم حساسية مفرطة وشعور حاد حول عدم إعطائهم الفرصة لاختيار برامجهم التعليمية، نتج عن هذا عدم تخطيط أي منهج تعليمي بطريقة مفصلة قبل وصول التلاميذ إلى المدرسة، وعند وصولهم يبدأ بالتعرف على اهتماماتهم ورغباتهم وحاجاتهم، ومن ثم تصمم المناهج وتختار المواضيع المناسبة لكل حالة. ولقد ساد هذا النوع المتطرف في أمريكا في العقد الثالث من هذا القرن. ومع بداية النصف الثاني من القرن نفسه ظهرت اتجاهات أكثر اعتدالاً تشير إلى

وجوب استجابة المنهج لحاجات المتعلمين ورغباتهم مع الأخذ بتخطيط المنهج مقدماً بناء على ما يتوفر من معلومات كثيرة حول خصائص نمو المتعلمين وتطورهم وتطور أساليب التعلم والتعليم. ويظهر هذا التخطيط في المجالات التالية:

أ ـ الأهداف العامة للمنهج.

ب ـ الشكل العام أو الهيكل العام.

ج ـ المواضيع العامة.

د ـ أسلوب تتابع بعض هذه المواضيع وترابطها ودرجة اعتماد بعضها على بعض.

هـ ـ اختيار المواد التعليمية المناسبة[1].

ومن أبرز الأمثلة على هذا مناهج النشاط والمنهج المحوري. وقبل أن نتكلم بالتفصيل عن كل واحد منها نوضح الجذور التاريخية لهذه التنظيمات.

الجذور التاريخية:

ظهر الاهتمام بميول المتعلمين وحاجاتهم واهتماماتهم وأنشطتهم منذ زمن بعيد، فقد وجه الرسول ﷺ المسلمين لهذا الأمر. تقول السيدة عائشة رضي الله عنها: (أمرنا رسول الله ﷺ أن ننزل الناس منازلهم)[2]. وقال ابن عباس رضي الله عنه: (اعملوا فكل ميسر لما خلق له)[3]. وكانت تعاليم الرسول ﷺ وأصحابه الكرام رضوان الله عليهم تؤكد على أهمية الفروق الفردية لدى المتعلمين وكذلك مراعاة ميولهم ورغباتهم

---

(١) Hunkins, Francis, Op. Cit., P.228.

(٢) رواه مسلم وأبو داود.

(٣) رواه الطبراني.

ويؤكد هذا ما قاله الإمام الماوردي في بداية القرن الخامس الهجري (وينبغي أن يكون للعالم فراسة يتوسم بها المتعلم، ليعرف مبلغ طاقته، وقدر استحقاقه، ليعطيه ما يتحمله بذكائه أو يضعف عنه ببلادته، فإنه أروح للعالم وأنجح للمتعلم... وإن لم يتوسمهم، وخفيت عليه أحوالهم، ومبلغ استحقاقهم، كانوا وإياه في عناء مكد، وتعب غير مجد، لأنه لا يعدم أن يكون فيهم ذكي محتاج إلى الزيادة، وبليد يكتفي بالقليل، فيضجر الذكي منه، ويعجز البليد عنه)[1].

هذا ما ذهب إليه الإمام الماوردي حيث أكد على أهمية معرفة خصائص المتعلمين ومراعاة ظروفهم وقدراتهم وبين أن هذه من واجبات المعلم. وقريب من هذا التوجيه يرى الغزالي (المتوفى سنة ٥٠٥ هـ) تنويع منهج تعليم الصبيان، وأنه يجب أن يشتمل على تعلم القرآن واللغة العربية والأدب والثقافة ودراسة الأخبار وحكايات الأبرار والتوجيه إلى التزام سلوك سوي وقد أضاف إلى ذلك التربية الرياضية أيضاً حيث يقول: (وينبغي أن يؤذن له (أي الصبي) بعد الانصراف من الكتاب أن يلعب لعباً جميلًا، يستريح إليه من تعب المكتب، بحيث لا يتعب في اللعب. فإن منع الصبي من اللعب، وإرهاقه إلى التعلم دائماً، يميت قلبه، ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش، حتى يطلب الحيلة في الخلاص منه رأساً)(٢).

وفي أواخر القرن السابع الهجري وبداية القرن الثامن نجد منهجا مفصلًا لتعليم الصبي عند الإمام ابن قيم الجوزية المتوفى سنة ٧٥١ هـ. يتمثل فيما يلي:

(ومما ينبغي أن يعتمد حال الصبي وما هو مستعد له من الأعمال

---

(١) أبو الحسن علي بن محمد الماوردي، **أدب الدنيا والدين**، تحقيق مصطفى السقا، ط٣، دار الكتب العلمية، ١٣٧٥هـ، بيروت ص ٨٩ ــ ٩٠.

(٢) الإمام الغزالي، **إحياء علوم الدين**، دار الكتب العلمية بيروت لبنان، ١٤٠٦هـ، ج ٣، ص ٧٩.

ومهيأ له منها، فيعلم أنه مخلوق له فلا يحمله على غير ما كان مأذوناً فيه شرعاً، فإنه إن حمل على غير ما هو مستعد له لم يفلح فيه، وفاته ما هو مهيأ له، فإذا رآه حسن الفهم صحيح الإدراك جيد الحفظ واعياً، فهذه من علامات قبوله وتهيؤه للعلم، لينقشه في لوح قلبه ما دام خالياً فإنه يتمكن فيه ويستقر ويزكو معه، وإن رآه بخلاف ذلك من كل وجه وهو مستعد للفروسية، وأسبابها من الركوب والرمي واللعب بالرمح، وإنه لا نفاذ له في العلم ولم يخلق له، مكنه من أسباب الفروسية والتمرن عليها فإنه أنفع له وللمسلمين، وإن رآه بخلاف ذلك وإنه لم يخلق لذلك ورأى عينه مفتحة إلى صنعة من الصنائع مستعداً لها قابلًا لها وهي صناعة مباحة نافعة للناس، فليمكنه منها. هذا كله بعد تعليمه له ما يحتاج إليه في دينه)[1].

وقد أشار طاشكبري زاده إلى الاهتمام بالمتعلم ومراعاة اهتماماته حيث قال: الوظيفة السادسة:

أن يبدأ في التعليم ما يهم المتعلم في الحال إما في معاشه أو في معاده، ويعين له ما يليق بطبعه من العلوم، إذ كل ميسر لما خلق له...)[2].

وهذا يؤكد اهتمام علماء السلف وفقهائهم بتربية الأبناء وحرصهم على أن تراعى ميول المتعلمين وقدراتهم ويؤكد هذا ما ذكره الراغب الأصفهاني تحت باب «مناسبة بدن الإنسان لصناعته» حيث قال: إن الله تعالى فرق همم الناس للصناعات المتفاوتة، ويسر كلا لما خلق له، وجعل آلاتهم الفكرية والبدنية مستعدة لها، فجعل لمن قيضه لمراعاة

(١) ابن قم الجوزية، **تحفة المودود بأحكام المولود**، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، ١٣٩٩هـ، ص ١٩٠.

(٢) طاشكبري زاده، **مفتاح السعادة ومصباح السيادة**، تحقيق كامل بكري كامل وعبد الوهاب أبو النور القاهرة ١٩٦٨ م ج ١ ص ٣٩.

العلم والمحافظة على الدين قلوباً صافية، وعقولًا بالمعارف لائقة، وأمزجة لطيفة، وأبداناً لينة مستصلحة، ومن قيضه لمراعاة المهن الدنيوية والمحافظة عليها، كالزراعة والبناء، جعل لهم قلوباً كنزة(*)، وأمزجة غليظة، وأبداناً خشنة...)[1].

وقد نادى «ابن سينا» كذلك بالعناية بدراسة ميول الصبي، وجعلها أساساً لاختصاصه ووجهته حيث قال: «ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية، ولكن ما شاكل طبعه وناسبه، وإنه لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمرام دون المشاكلة والملاءمة ما كان أحد غفلا من الأدب، وعارياً من صناعة. وإذن لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف الآداب: وأرفع الصناعات. وربما نافر طباع الإنسان جميع الآداب والصناعات فلم يعلق منها بشيء... ولذلك ينبغي لمدبّر الصبي إذا رام اختيار صناعة أن يزن أولًا طبع الصبي، ويسبر قريحته، ويختبر ذكاءه، فيختار له الصناعات بحسب ذلك»[2].

وقد عني عبد الرحمن بن الجوزي «المتوفى سنة ٥٩٧ هـ» كل العناية بتوضيح أهمية الاستعدادات الفطرية التي لدى الصبي، ومراعاتها في التوجيه والتدريس حيث قال:

«إن الرياضة لا تصلح إلا في نجيب، والكودن[3] لا تنفعه الرياضة، والسبع وإن ربي صغيراً لا يترك الافتراس[4].

ذكرنا فيما سبق بضع نصوص تربوية لبعض علماء التربية الإسلامية

---

(١) الراغب الأصفهاني، **الذريعة إلى مكارم الشريعة**، بيروت ١٤٠٠ هـ

(*) لعلها كزة أي لا تنقبل.

(٢) محمد عطية الأبراشي، **التربية الإسلامية وفلاسفتها**، دار الفكر العربي ط ٣ ص ١٩١.

(٣) البغل.

(٤) **المصدر السابق**، ص ١٩٣.

وفقهائها وعلمائها تدل على اهتمامهم بمشاركة المتعلم وفعاليته وهذه النصوص لا تمثل إلا إشارات عابرة من تراث ضخم لم نتمكن من البحث فيه والتعمق في مكنوناته.

ولقد شاعت هذه الأفكار التربوية وأمثالها فيما بعد في أوروبا وفي أمريكا في القرون الثلاثة الأخيرة. فلقد أشارت بعض كتابات (جان جاك روسو Jean Jacque Rousseau) في القرن الثامن عشر إلى أن الإنسان خير بطبعه وعلى ذلك فإن (محتوى مناهج التعلم والأنشطة التعليمية لا بد وأن تتمشى مع ميول الطفل ونوازعه الطبيعية. ونتيجة لذلك فإنه إذا نشط الأطفال واسترسلوا في المرح والحيوية وصاحب ذلك صخب أو ضجه أو ضوضاء، فلا ينبغي أن يكبت المعلم هذه الحيوية لئلا تشوه نزعة الأطفال الخيرة[١] ويعلق على هذا القول زيز Zais بقوله: «إن المنهج المبني على الطبيعة الخيرة للإنسان سيكون متمركزاً بشدة حول المتعلم وسيكون متسامحاً»[٢].

وفي أواخر القرن الثامن عشر الميلادي وبداية التاسع عشر انتقد (بستالوزي Pestalozzi) (حفظ الألفاظ المجردة الذي كان يسود التربية في عصره، وأكد على أنه يمكن تنمية قدرات الطفل الخلقية والجسمية والعقلية من خلال انطباعات حسية ملموسة مدركة. لهذا اقترح دروس الأشياء التي تستخدم فيها النباتات والحيوانات وغيرها من الأشياء الأخرى من أجل تنمية حواس البصر واللمس، والقدرة على النطق والسمع. وأكد على مشاركة الأطفال لكي يصنعوا أشياء ويدركوها ويجربوها ويحللوها، إلى غير ذلك من الأنشطة العقلية والأدائية)[٣].

---

(١) Zais, Robert Op. Cit., P.214.

(٢) Ibid. 214.

(٣) Ibid. 45.

وقريباً من زمن بستالوزي أنشأ فروبل Froebel رياض الأطفال لتكون روضة لنمو الأطفال وتعلمهم نتيجة نشاطاتهم التلقائية، حيث تتاح لهم فيها فرص التعبير عن النفس من خلال تناول الأشياء واللعب بها والنشاطات الجماعية)[1].

بعد هذه المقدمة الموجزة عن المناهج المتمركزة حول المتعلم ونشاطه ننتقل إلى الحديث عن أقسام هذه المناهج والتي تتكون من قسمين رئيسيين هما:

أ ـ مناهج النشاط.

ب ـ المناهج المحورية.

أ ـ مناهج النشاط : Activity Curriculum

ذكرنا في الفصل السابق أن منهج المواد الدراسية تعرض لبعض الانتقادات وخاصة من حيث اهتمامه الشديد بالمادة العلمية وإهماله لحاجات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم وتحقيق النمو المتكامل لهم وتوجيه سلوكهم. ونتيجة لهذه الانتقادات بدأت محاولات لبناء مناهج تركز على المتعلم نفسه وتتخذ ميوله واهتماماته محوراً لها وتشجعه على القيام بأنشطة متعددة تحقق له اكتساب الخبرات وتنمية المهارات. وكان من أبرز هذه المحاولات مناهج مدرسة جون ديوي John Dewey التجريبية الملحقة بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية. فقد بدأت التجربة عام ١٨٩٦ م وكانت مناهج هذه المدرسة مبنية على أربعة دوافع إنسانية رئيسية للتعلم هي:

١ ـ الدافع الاجتماعي ويتضح من خلال رغبة الطفل في مشاركة الآخرين بخبراته عن طريق اللعب والحركة والنشاط والعمل.

---

(١) Ibid. 45.

٢ ـ الدافع البنائي من خلال حب الطفل لتشكيل الأشياء وبنائها.

٣ ـ الدافع إلى البحث والتقصي والتجريب. ويتضح في محاولة الطفل للاكتشاف والتعرف على نتائج نشاطه ومحاولاته.

٤ ـ الدافع التعبيري أو الفني ويتمثل في قدرات الطفل على الاتصال والإبداع والجانب التصويري.

واتجه ديوي إلى استغلال هذه الدوافع لدى المتعلم وذلك عن طريق مشاركته الفعلية في عمل الأشياء والتعبير عن الواقع الاجتماعي وعن تجاربه وتشجيعه للاكتشاف والإبداع والابتكار وكتابة التقارير[١].

وبعد ثماني سنوات من بداية تجربة ديوي ظهت تجربة أخرى عام ١٩٠٤ م هي تجربة مدرسة مريام Meriam وذلك في المدرسة الابتدائية الملحقة بجامعة ولاية ميزوري الحكومية بمدينة كولومبيا Uniresity of Missouri-Columbia وفي هذه المدرسة خلا المنهج من المواد الدراسية التقليدية، ونظم حول أربعة أنشطة هي:

١ ـ الملاحظة.

٢ ـ اللعب.

٣ ـ النشاط القصصي.

٤ ـ العمل اليدوي[٢].

بعد ظهور هاتين التجربتين وغيرهما من البرامج التي تتشابه إلى حد كبير مع مناهج إحدى هاتين المدرستين، بدأ الحديث حول مناهج النشاط

---

(١) Tanner, Daniel & Tanner, Lanrel, **Curriculum Development. Theory into Practice**, Macmillan Publishing Co., Inc. 1975 PP.236-239. Also Zais P.411.

(٢) Zais, Robert, Op. Ibid, Cit., P.411.

يكثر، وبدأت خصائص هذا التنظيم تتضح. تقول تابا Taba: (منهج النشاط محاولة أخرى لمواجة النقد الموجه للمنهج التقليدي (منهج المواد الدراسية) وبناء هذا التنظيم يركز على تجنب سلبية التعلم وعقمه وتلافي الفصل الذي يحدث ـ عند تطبيق المنهج التقليدي ـ بين حاجات المتعلمين ورغباتهم. ولقد استخدم بكثرة في المرحلة الابتدائية)[1]. وتستمر «تابا» في الحديث عن هذا التنظيم فتقول (ولعل من أهم مبررات استخدام هذا النوع من المناهج أن الناس يتعلمون عن طريق الخبرات التي يمرون من خلالها فقط[2].

فالتعلم المرتبط بالأهداف والأغراض والاهتمامات والحاجات والملتصق بالخبرات هو التعلم الذي يؤثر في تغيير سلوك المتعلم. فالأطفال يتعلمون المواضيع المرتبطة بحل مشكلات حقيقية، كما يتعلمون الأشياء التي تشبع حاجات لديهم أو ترتبط برغباتهم بطريقة أفضل.

ويرى الشافعي أن منهج النشاط عبارة عن أنشطة يقوم بها الطلاب ويمارسونها، ومن خلال هذه الممارسة يتعلمون الكثير، فيعرفون حقائق ومعلومات ويكتسبون اتجاهات وميولًا، ويكونون قيماً ومثلًا.

وهذه الأنشطة التي يقوم بها الطلاب تشبع في الوقت نفسه حاجات حقيقية لديهم. فكأن هذه الأنشطة تؤدي وظيفتين هامتين على الأقل (هما): (أ) ـ إشباع حاجات لدى التلاميذ، (ب) ـ وسيلة يكتسب من خلالها الطلاب المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم...[3].

---

(١) Taba, Hilda, Op. Cit., P.400.

(٢) Ibid, P.401.

(٣) الشافعي، إبراهيم، **دليل مناقشة المناهج وطرق التدريس العامة**، مرجع سابق، ص ٢١٧.

خطوات بناء منهج النشاط:

١ ـ **الخطوة الأولى:**

التعرف على حاجات المتعلمين:

ويتم ذلك بواسطة القيام بدراسات علمية دقيقة للتعرف على حاجات المتعلمين.

٢ ـ **الخطوة الثانية:**

تحديد الحاجات الضرورية التي تهم المتعلمين وتشغل بالهم ويهمهم الوصول إلى حلول مناسبة تساعد في إشباع ميولهم وتلبية هذه الحاجات.

٣ ـ **الخطوة الثالثة:**

تشجيع المتعلمين على التفكير في الأنشطة المناسبة التي تساعد على إشباع حاجاتهم وتتناسب مع اهتماماتهم.

٤ ـ **الخطوة الرابعة:**

اختيار النشاط أو الأنشطة المناسبة ويتم ذلك بناء على تحديد الحاجة ومعرفة طرق إشباعها.

٥ ـ **الخطوة الخامسة:**

التخطيط لهذه الأنشطة وتنظيمها ورسم خطة مناسبة لتنفيذها والقيام بالعمل المناسب والنشاط الملائم لذلك.

٦ ـ **الخطوة السادسة:**

التنفيذ حيث يقوم المتعلمون بممارسة النشاطات المناسبة لإيجاد حل للمشكلة التي تواجههم والذي يتمثل في إشباع الحاجات التي سبق تحديدها من قبلهم.

خصائص منهج النشاط:

١ ـ يتحدد المنهج في هذا التنظيم بحاجات المتعلمين واهتماماتهم، والحاجات والاهتمامات هنا هي التي يشعر بها المتعلمون أنفسهم وليست تلك التي يتصور البالغون أنهم يحتاجون إليها أو ينبغي أن يهتموا بها كما يحدث عادة. وبذلك تصبح مسؤولية المعلمين في هذا النوع من المناهج ما يلي:

أ ـ اكتشاف اهتمامات التلاميذ.

ب ـ مساعدة التلاميذ على اختيار أكثر هذه الاهتمامات دلالة وأهمية حتى يقوموا بتنظيم نشاطاتهم حولها.

وليس هذا بالأمر اليسير، وتزيده صعوبة وتعقيداً القدرة على تمييز الحاجات والاهتمامات الأصلية للمتعلمين، عن تلك التي هي مجرد نزوات عابرة، فالأولى أكثر استقراراً، وأقرب علاقة لتوجيه نمو المتعلمين، بينما الأخيرة مجرد مثيرات عابرة لا ينبغي الانشغال بها ضمن المنهج. ويرى زيز Zais أن هذه الصعوبات في تحديد حاجات التلاميذ واهتماماتهم (كانت دافعاً للقيام ببحوث كثيرة في مجال نمو الإنسان في مرحلتي الطفولة والمراهقة لتحديد الحاجات والاهتمامات السائدة في كل مرحلة عمرية، لا ليسلم بها المعلمون ويبنون المناهج والنشاطات على أساسها، ولكن لكي تساعدهم على الاستدلال على الحاجات الملحة لمجموعات الأطفال والشباب الذين سيتعاملون معهم، وعلى اهتماماتهم. وهذا يساعدهم على الفهم التام والتأقلم الكامل مع الأطفال والمراهقين وخصائص نموهم. الأمر الذي يبدو ضرورياً عند تنفيذ هذا النوع من المناهج من قبل المعلم)[1].

(١) Zais, Robert, Op. Cit., PP.409-410.

٢ ـ إن النشاطات في هذا المنهج قائمة على اهتمامات التلاميذ وحاجاتهم، ونتيجة لذلك تتكون لديهم دافعية ذاتية، ولا يحتاجون إلى دوافع خارجية مفروضة أو مصطنعة. كما يتعلم التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمهارات والعمليات لأنها مهمة بالنسبة لهم ويرغبون في تعلمها وليس لأنها مطلوبة للدراسة في الكلية، أو لأنها مطلوبة للنجاح في الامتحانات من قبل المعلمين.

٣ ـ منهج النشاط لا يعد مسبقاً:

حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم هي التي تحدد المنهج لذلك، لا يمكن إعداده مسبقاً، كما يحدث في التنظيمات التي تركز على المادة. وبهذا فإن شكل المنهج لا يتحدد إلا عندما يخططه المعلم وتلاميذه معاً، ويحددون الأهداف التي يسعون لتحقيقها، والمصادر التي يرجعون إليها، والنشاطات التي سيقومون بها، ووسائل التقويم التي سيستخدمونها ويستفيدون منها.

هذا التخطيط التعاوني المشترك بين المعلم وتلاميذه سمة أساسية من سمات منهج النشاط لدرجة أنها أصبحت عنواناً له بين رجال التربية. وليس معنى هذا افتقار هذا التنظيم إلى أي إعداد مسبق، بل هناك نوع من الإعداد المسبق يقوم به المعلم. ويؤكد هذا القول ما أشار إليه (سميث وستانلي وشور) في قولهم: (إن المعلم مطالب بوظائف رئيسية متعددة تتطلب تخطيطاً مكثفاً مثل:

أ ـ اكتشاف اهتمامات تلاميذه.

ب ـ إرشاد التلاميذ إلى الاختيار السليم والمناسب من بين هذه الاهتمامات.

ج ـ مساعدة التلاميذ كمجموعات، وأفراد في تخطيط أنشطتهم التعليمية والقيام بها.

د ـ معاونة التلاميذ على تقييم تجاربهم وخبراتهم)[1].

٤ ـ الطريقة المرتبطة بهذا التنظيم والمناسبة له هي طريقة حل المشكلات:

تحتل أساليب حل المشكلات Problem-Solving Procedures مكاناً بارزاً في التعليم القائم على هذا المنهج، فأثناء ممارسة التلاميذ لاهتماماتهم وقيامهم بالأنشطة التعليمية يصادفون صعوبات وعوائق، عليهم أن يتغلبوا عليها. هذه الصعوبات وهذه العوائق تمثل تحدياً واقعياً بالنسبة لهم، لأنها تعد مشكلات حقيقية، وبذلك فإن مجابهتها والتوصل إلى حلول لها يكسب التلاميذ القيم الأساسية للتعلم وفقاً لهذا التنظيم، لأنها واقعية، وذات دلالة ومباشرة أو فورية ولها طبيعة حيوية وصلة مباشرة ووثيقة بين النشاط والخبرة. واتباع هذا الأسلوب في التعلم والتعليم يكسب التلاميذ المهارات والعمليات التي يحتاجون إليها في التعامل بفاعلية مع الحياة خارج المدرسة. وبما أن المنهج في هذا التنظيم يتعامل مع الحاجات الحقيقية للتلاميذ فهو يشكل الحياة نفسها، وليس مجرد إعداد لها.

٥ ـ مراعاة الفروق الفردية:

هذا التنظيم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، وذلك عن طريق تكليف كل منهم بالقيام بالعمل الذي يتناسب مع رغبته وقدراته واستعداداته. فالتلميذ يمكن أن يشارك إحدى مجموعات الفصل التي تمارس نشاطاً معيناً إذا اتفق مع حاجاته واهتماماته، وقد يقوم بمشروعه الخاص إذا كانت ميوله واهتماماته متميزة.

---

(١) Smith, B.O., Stanley, W.O., and Shores, J.H., **Fundamentals of Curriculum Development**, 1957 PP.274-275.

٦ ـ **يهتم هذ التنظيم بوحدة المعرفة وتكاملها:**

يعتمد هذا المنهج على أنشطة ومشروعات يقوم بها التلاميذ، فمحتواه إذاً ليس مواد دراسية ولا هو وحدات دراسية. وعند قيام التلاميذ بهذه الأنشطة أو هذه المشروعات بهدف إشباع ميل أو حل مشكلة فإنهم يحتاجون لمجموعة من المعارف والحقائق والمعلومات والأفكار والمفاهيم والمهارات ذات العلاقة بهذه المشكلة أو ذلك المشروع وهذه المعلومات والمعارف والمفاهيم والمهارات - وإن كانت قليلة في كمها - تكون مترابطة فيما بينها وتكون وحدة متكاملة، وهذا ما لا يحدث في منهج المواد الدراسية حيث يحصل الطلاب على المعلومات مجزأة ومفككة.

تطبيقات منهج النشاط:

سادت صورتان من هذا التنظيم هما:

أ ـ تنظيم المنهج في صورة مشروع.

ب ـ تنظيم المنهج في صورة مشكلات.

أ ـ **تنظيم منهج النشاط في صورة مشروع (أو مشروعات):**

أشرنا في بداية الحديث عن مناهج النشاط إلى أنها تعتمد على نشاط المتعلم وحيويته وميوله واهتمامه لذلك فلا بد من بناء المنهج في صورة مشروعات يقوم بها المتعلم كي تشبع حاجاته وميوله واهتماماته والمشروع يتم على أربع مراحل هي:

أ ـ اختيار المشروع.

ب ـ وضع خطة لتنفيذ المشروع.

ج ـ تنفيذ المشروع.

د ـ تقويم المشروع والحكم عليه.

أولاً ـ اختيار المشروع:

تعد هذه الخطوة من أبرز وأهم الخطوات لأنها هي الأساس الذي تبنى عليه بقية الخطوات. ويراعى أن يتم من خلال مناقشة جماعية بين المعلم والتلاميذ وأن يكون متناسباً مع ميولهم وحاجاتهم واهتماماتهم. كما يجب أن يكون في مقدورهم إنجازه وإتمامه وذلك بأن يكون متناسباً مع قدراتهم وإمكاناتهم وإمكانات المدرسة.

ثانياً ـ وضع خطة لتنفيذ المشروع:

بعد أن يتم اختيار المشروع لا بد من التفكير في عمل خطة للعمل والتنفيذ، وتحديد المسئوليات والإمكانات، وتوزيع العمل. وعادة يساعد المعلم تلاميذه في رسم الخطة وتوضيح مكوناتها. ويعد وضع الخطة في الواقع تجربة وموقفاً تعليمياً للتلاميذ يقودهم إلى التفكير والمشاركة وتداول الآراء، وتقديم الاقتراحات وغير ذلك من الأنشطة التي تحدث أثناء المناقشة.

ثالثاً ـ تنفيذ المشروع:

خلال هذه الخطوة يبدأ اكتساب الخبرات والمعارف من واقع عملي ملموس من خلال مشاركة كل تلميذ على حدة، أو مشاركته في جماعة من الفصل وقد يتطلب التنفيذ زيارة ميدانية أو إحضار شخص متخصص لتقديم معلومات، أو إعداد بيانات. أو القيام بتجربة إلى غير ذلك من الأنشطة. ويستفيد التلاميذ خلال هذه المرحلة من التدرب على التفكير العلمي وتنمية القدرات والمهارات والاستفادة من مشورة المعلم وتوجيهه، كما

يتكون لديهم اتجاهات إيجابية كما يتحقق التعاون بين الطلاب أثناء العمل.

رابعاً ـ تقويم المشروع والحكم عليه:

وفي هذه المرحلة يقوم التلاميذ بمراجعة نشاطهم، والحكم عليه والتفكير في نتائجه. هل تحققت الأهداف؟ وهل اكتسب التلاميذ خبرات جديدة؟ وما هي الصعوبات والمشكلات والعوائق التي اعترضت طريقهم؟ وهنا يستفيدون من هذه التغذية الراجعة في إعداد مشروعات أخرى بطريقة أكثر دقة وانضباطاً كما أنهم يتعودون على النقد الذاتي لعملهم ولنشاطهم ومشاركتهم. ولهذا فوائد تربوية كثيرة تحرص التربية على تحقيقها.

ب ـ تنظيم منهج النشاط في صورة مشكلات:

انتقد بعض المربين طريقة المشروع لتركيزها على ميول المتعلمين ورأوا أن في ذلك إهمالاً لحاجات المجتمع، ونادوا بضرورة تنظيم منهج النشاط في صورة مشكلات.

وقد تكون مناهج مدرسة ديوي وميريام التي تحدثنا عنها في هذا الفصل صورة لمنهج النشاط في صورة مشكلات أو قريبة منه.

ومنهج النشاط المعتمد على إثارة المشكلات يركز على مشكلات المجتمع وحاجاته، ومن ثم على حلها وفقاً للمراحل التاليـة:

أ ـ الإحساس بالمشكلة وتحديدها.

ب ـ وضع خطة لدراسة المشكلة.

ج ـ جمع معلومات عن هذه المشكلة.

د ـ وضع فروض لمعالجة هذه المشكلة.

هـ ـ اقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلة وتجريبها.

و ـ اختيار الحل الأكثر مناسبة لهذه المشكلة.

النقد الموجه لمنهج النشاط:

شك نقاد هذا التنظيم في فعاليته وكفايته من الناحية التعليمية والتربوية، وأثاروا بعض جوانب النقد نذكر منها:

١ ـ **عدم الإعداد الكافي للحياة وعدم العناية الكافية بالمادة العلمية:**

يرى نقاد هذا التنظيم الذي يعتمد على حاجات التلاميذ واهتماماتهم أنه لا يضمن إعداداً كافياً للحياة، ويقولون أن هذا يحدث بسبب أن كثيراً من المعارف والمفاهيم الحيوية والأساسية للتعامل مع الحياة المعاصرة تهمل، لأن الطالب يعطي الحرية في ترك ما لا يتوافق مع حاجاته واهتماماته. ومع تسليمهم بالكم الهائل من المهارات الهامة والمفاهيم الأساسية التي يتعلمها التلاميذ بفعالية ضمن هذا التنظيم، إلا أنهم يؤكدون إهمال هذا التنظيم وتجاهله لأهداف تربوية اجتماعية أساسية. كما يعمدون إلى طرح هذا السؤال أليس هناك بعض الجوانب من التراث الثقافي يجب على جميع الطلاب تعلمها؟

٢ ـ **افتقاره إلى تنظيم أفقي محدد:**

يقول النقاد: عندما يتخلى عن منهج المواد الدراسية من أجل هذا التنظيم، فعلى أي أساس يرتكز هذا التنظيم؟ وعلى أي أساس يبنى؟ وحول هذا الانتقاد يقول سمث وستانلي وشور (إن مجرد القول بأن هذا التنظيم يقوم على اهتمامات المتعلمين لا يكفي لتوفير إطار لتشكيل نمط متكامل للمنهج[١]. ورغم أن أنصار هذا التنظيم قاموا

(١) Ibid, P.292.

بعده محاولات لمعالجة هذه المشكلة، إلا أن هذه المحاولات لم تعط ثمارها ولم تولد أو تكوّن قناعة لدى نقاد هذا التنظيم. ويستمر المتمسكون بمنهج المواد الدراسية في اتهامهم لهذا المنهج حيث يقولون: إن الأسلوب المتبع في تنظيم هذا المنهج أكثر خطراً على التربية من التجزئة التي يوصف بها منهج المواد الدراسية.

وبالتجرد عن تأييد أي تنظيم يمكن القول أن هذا التنظيم ليس كما يقال أنه خال من التنظيم، بل يوجد به بعض التنظيم بدليل أننا نجد أن مناهج مدرسة ديوي نظمت حول أربعة دوافع إنسانية هي:

١ ـ الدافع الاجتماعي.

٢ ـ الدافع البنائي.

٣ ـ الدافع إلى البحث والتجريب.

٤ ـ الدافع التعبيري أو الفني. كما نجد أن مدرسة ميريام الابتدائية اهتمت بأربعة مجلات أخرى هي:

١ ـ الملاحظة.

٢ ـ اللعب.

٣ ـ النشاط القصصي.

٤ ـ العمل اليدوي.

وحديثاً ظهرت تنظيمات أكثر التصاقاً بحياة التلاميذ وأكثر فائدة لإعدادهم للحياة.

٣ ـ افتقار هذا التنظيم إلى الاستمرارية والتتابع:

نظراً لاعتماد هذا التنظيم على ميول التلاميذ واهتماماتهم، وحيث أن اهتمامات التلاميذ تنقلب وتتغير بسرعة لأسباب وعوامل متعددة قد لا نتحكم فيها، فنتيجة لذلك لا يمكن أن نضمن

استمرارية هذا المنهج وتتابع أجزائه. كما أن التلاميذ قد يكررون نشاطاً معيناً عاماً آخر دون تغير يذكر لثبات اهتماماتهم، وهذا لا يضيف لهم جديداً ويقلل من خبراتهم الجديدة.

صعوبات عملية تطبيق هذا التنظيم في مدارسنا:

١ ـ لتطبيق هذا التنظيم لا بد من عمل بعض التغييرات الأساسية في مدارسنا فمن المعروف أن تجهيز مدارسنا يتناسب مع منهج المواد الدراسية. لذلك لا بد من إحداث تغيير في البناء المدرسي والفصول الدراسية، والكتب المدرسية، وتنظيم اليوم الدراسي، وإيجاد جدول مرن لا يتقيد بالحصص اليومية. هذا مع توفير الإمكانات اللازمة لمثل هذا التنظيم، ولعل الثانويات المطورة - لو استمرت - يمكن أن تعد نواة لاستخدام هذا المنهج في بلادنا.

٢ ـ يتطلب هذا التنظيم معلمين على درجة عالية من الكفاءة والإعداد. ولديهم دراية بخصائص نمو المتعلمين وأنواع اهتماماتهم. كما يجب أن تتوفر لديهم الرغبة في تطبيق هذا التنظيم.

ب ـ **المنهج المحوري : Core Curriculum**

عندما نحاول أن نوضح مفهوم المحور وكذلك المنهج المحوري، ونقوم بتحديد أهم المعالم الرئيسية التي يتصف بها هذا التنظيم، فلا بد من البدء بالحديث عن الفلسفة التي بني عليها هذا التنظيم والهدف من بنائه. إن فلسفة هذا التنظيم والهدف من بنائه بنيت بهدف تحقيق تعليم عام وأساسي يحتاجه جميع التلاميذ قل أن يتحقق لهم في المرحلة الثانوية في ضوء مناهجها التقليدية حيث كانت مناهج هذه المرحلة تعد مناهج تخصصية ومجزأة وتعلم خاص. لذلك فإن فكرة هذا التنظيم ارتبطت بالمرحلتين المتوسطة

والثانوية ولم تظهر على الأقل في المرحلة الابتدائية التي تهتم مناهجها بتقديم تعليم أساسي وعام لجميع التلاميذ. ويتصف هذا التنظيم باهتمامه بتدريس المهارات والمفاهيم الأساسية والاتجاهات التي يحتاجها جميع أفراد المجتمع لإعدادهم للحياة الفعالة. وهذه الصفة وحدها لم تحدد بعد معالم هذا التنظيم بدقة. ولتوضيح خصائص هذا التنظيم ومعالمه فلا بد من الإشارة إلى الصفة الثانية التي يتميز بها هذا التنظيم التي تتجسد في إدارة هذا التنظيم وتنفيذه أو الإطار التنفيذي لهذا التنظيم الذي يعتمد على وحدات دراسية طويلة ومتصلة. هذه الصفة تعد على حد تعبير فارز Vars[1] (جسم هذا التنظيم وروحه) إذ أنه من الملاحظ أن أي نموذج من هذا التنظيم يتطلب في تنفيذه إيجاد فترات طويلة متصلة لإنجاز العمل قد تتجاوز حصتين أو ثلاثاً[*]. وإن كان تدريس المحور يتطلب عدداً من المعلمين المتخصصين في مختلف المواد إلا أن صعوبة توفر هذا العدد أحالت المسؤولية إلى معلم واحد يتحمل جميع المسؤوليات والتبعات خلال تلك الفترة ويصبح هو المعلم المسؤول عن توجيه نشاط المتعلمين.

ويرى سميث وآخرون Smith etal أن فكرة هذا التنظيم نشأت كرد فعل ضد تجزئة المعرفة التي تنشأ من تطبيق منهج المواد الدراسية المنفصلة[2]. وللتغلب على هذا التعلم المجزأ اقترح المهتمون بهذا النوع من المناهج محوراً موحداً وأساساً للدراسات

---

(١) Vars, Gordon F. «**The Core Curriculum: Lively Corps.**» The Clearing House, May 1968 P.

(*) ربما يستثنى من هذه النماذج القائمة على المواد الدراسية المنفصلة.

(٢) Smith, Stanley, and Shore, Op. Cit., PP.311. 312.

تضاف له مواضيع ثانوية أخرى تحقق معه التكامل والترابط[1].

وإضافة إلى هذا السبب فإن الحاجة إلى الاستجابة لحاجات المجتمع وحاجات المتعلمين بدلًا من ميولهم ورغباتهم التي تلازم تطبيق منهج النشاط أكدت على ظهور هذا التنظيم، والسبب في هذا أن حاجات الفرد تعد أكثر التصاقاً بشخصيته وبجوانب نموه المتعددة (جسمية وروحية وعقلية وعاطفية ونفسية..).

يتضح لنا مما سبق أن المنهج المحوري ربما يكون تنظيماً وسطاً بين منهج المواد الدراسية ومنهج النشاط، ومحاولة لتلافي العيوب الموجهة لكلا التنظيمين. فهذا التنظيم يهتم بحاجات المتعلمين، ويعطي للمادة نصيبها عند بنائه وتنفيذه.

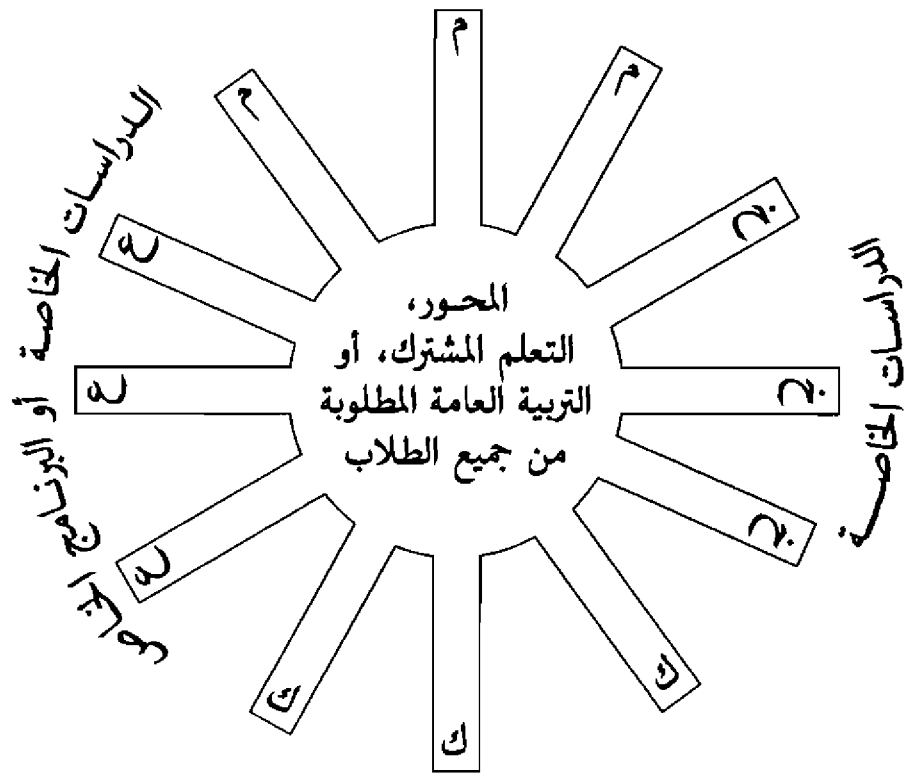
وظهور هذا التنظيم مر بمراحل متعددة وأخذ أشكالًا متنوعة وأسماء عديدة وإن كانت تتقارب في جوهرها الأساسي. فنجده يسمى (التعلم العام: Common Learnings ويسمى بالدراسات الموحدة: United Studies ويسمى بالتربية الأساسية Basic Education كما يسمى بالدروس المقدمة في وحدة زمنية طويلة ومتصلة Block-time Classes).

والحديث عن المنهج المحوري يقود إلى توضيح مفهوم البرنامج المحوري Core Programe فالبرنامج المحوري هو ذلك الجزء من المنهج الذي يهتم بتنمية الكفاءات والاتجاهات العامة التي يحتاجها كل تلميذ لكي يصبح شخصاً فاعلًا ومنتجاً في مجتمعه ولديه حصيلة ثقافية جيدة وخلفية علمية كبيرة. وهذا البرنامج المحوري هو ما يسمى بالبرنامج العام الذي يشكل جزءاً من المنهج المحوري.

---

(١) Zais, Robert, Op. Cit., P.420.

ولعل الشكل التالي (شكل رقم ١) الذي أوضحه روبرت زيز Zais[1] يبين لنا علاقة البرنامج المحوري بالمنهج المحوري.



شكل رقم (١) الهيكل البنائي للمنهج المحوري[2]

(١) Ibid, P.421.
(٢) Ibid, P.422.

١ ـ م. دراسات مهنية Vocational Course مثل ميكانيكا السيارات الإلكترونيات، كهرباء السيارات، التجميل.

٢ ـ خ. دراسة في الاهتمامات الخاصة Special-Interest Course مثل أعمال الخزف، الفن، التطريز، الرسم.

٣ ـ ع. دراسة للإعداد للمهنة Pre.Professional Course مثل التحضير للقانون والمحاماة، إدارة الأعمال، الإدارة العامة، الإعداد للدراسات الطبية.

٤ ـ ك. دراسة أكاديمية Academic discipline Course مثل فيزياء، رياضيات، علم نفس، اجتماع....

ونستنتج من الكلام السابق والشكل رقم (١) أن المنهج المحوري يشتمل على البرنامج المحوري كما يشتمل على الدراسات الخاصة التي تراعي احتياجات المتعلمين وقدراتهم والتي تسمى عادة بالبرنامج الخاص.

وعلى هذا يكون تعريف المنهج المحوري هو المنهج الذي يقدم فيه خبرات تربوية مشتركة لجميع المتعلمين في شكل منظم ومتكامل تساعدهم على مواجهة متطلبات الحياة ومشكلاتها، وفي نفس الوقت يشتمل على البرنامج المتخصص اللازم لكل فرد لكي يحقق أقصى درجة من النمو الذي تمكنه منه قدراته واستعداداته وميوله الخاصة.

خصائص المنهج المحوري:

١ ـ تركز الدراسة في هذا التنظيم على حاجات التلاميذ ومشكلات حياتهم بدلاً من ميولهم.

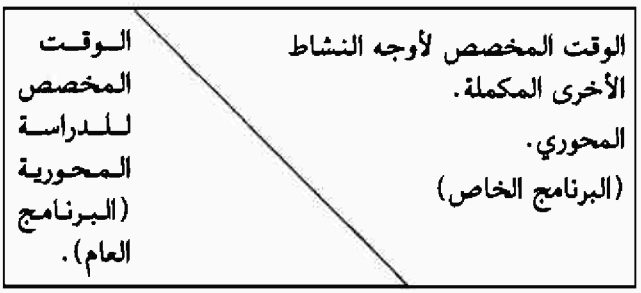
ذكرنا في السابق أن منهج النشاط يعتمد على ميول التلاميذ، وحيث أن هذه الميول قد لا تكون ثابتة وقد لا تكون صادقة أحياناً فإن بعض المهتمين بالتربية والتعليم رأوا أن حاجات المتعلمين

ومشكلات حياتهم أكثر التصاقاً بشخصياتهم وجوانب نموهم المختلفة لذلك اعتمدوا على تحديد حاجات المتعلمين وبناء هذا المنهج في ضوء هذه الحاجات. وفي نفس الوقت فهذا المنهج يراعي حاجات المجتمع ومطالب نموه.

٢ ـ يتيح المنهج المحوري الفرصة لجميع التلاميذ بأن يتزودوا بقدر معين من الخبرات المشتركة، وفي نفس الوقت يتجاوب مع حاجات الفرد الشخصية ويساعد في نموه وفق قدراته الخاصة. فالمنهج يشتمل على جزئين رئيسين، البرنامج العام المشترك بين جميع التلاميذ، والبرنامج الخاص بكل تلميذ أو كل فئة من التلاميذ.

٣ ـ ارتبط ظهور هذا التنظيم بالمرحلة المتوسطة والثانوية بينما ظهر منهج النشاط كتنظيم لمناهج المرحلة الابتدائية. والمنهج المحوري يتطلب تخصيص فترات طويلة نسبياً من اليوم الدراسي.

والشكل رقم (٢) يبين تنفيذ هذا التنظيم فالوقت المخصص للتلاميذ يوزع بين البرنامج العام الذي يشترك فيه الطلاب جميعاً لمعالجة المشكلات المشتركة بينهم، وبين البرنامج الخاص لكل تلميذ لمواجهة الحاجة الملحة له وحل المشكلة التي تعترض طريقه.



الصف الثالث
(ثانوي): الصف الثاني
الصف الأول
الصف الثالث
(متوسط): الصف الثاني
الصف الأول

اليوم الدراسي:

شكل تخطيطي يوضح العلاقة بين الوقت الخصص لكل من البرنامج العام والبرنامج الخاص في سنوات الدراسة المختلفة في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

[شكل رقم (٢)]

والوقت المخصص للبرنامج العام يشتمل على أكثر من نصف اليوم الدراسي في بداية المرحلة المتوسطة ويقل تدريجياً كلما تقدمت بالتلاميذ الدراسة حتى يصل إلى حوالي $\frac{1}{4}$ الوقت في السنة الثالثة الثانوية بينما يكون العكس مع البرنامج الخاص حيث يبدأ في السنة الأولى المتوسطة بما يقارب $\frac{1}{4}$ اليوم الدراسي ويتدرج في الزيادة حتى يصل إلى ما يقارب $\frac{3}{4}$ اليوم الدراسي في الثالثة الثانوية.

٤ ـ **يعد محتوى المنهج المحوري مقدماً:**

نظراً لاعتماد هذا المنهج على حاجات المتعلمين ومشكلات حياتهم ومراعاته لحاجات المجتمع. فإن من أهم ما يميز هذا التنظيم عمل بعض الدراسات العلمية لتحديد حاجات المتعلمين والمشكلات التي تواجه حياتهم وكذلك حاجات المجتمع. وفي ضوء نتائج هذه الدراسات يقوم المتخصصون في التربية والمناهج بوضع الخبرات والأنشطة التي تلبي هذه الحاجات ويقوم المعلمون بتوجيه الطلاب بالقيام بها كي يكتسبوا الخبرات والمعارف التي يحتاجونها ويتطلبها المجتمع.

٥ ـ **يتميز هذا التنظيم بالعمل التعاوني والتخطيط المشترك.**

يمر بناء هذا التنظيم وتنفيذه بمراحل متعددة. هذه المراحل تتطلب مشاركة من فئات متعددة. فمثلًا في مرحلة تحديد الحاجات والمشكلات يتعاون خبراء التربية وعلماء النفس والمدرسون والموجهون في تحديد هذه الحاجات والمشكلات. وفي مرحلة التنفيذ يتعاون المعلمون والتلاميذ على تنفيذ المنهج ويقوم المعلمون بتوجيه المتعلمين للمرور بخبرات عديدة والقيام بأنشطة هادفة تحقق نجاح هذا المنهج ونجاح العملية التعلمية والتعليمية لدى التلاميذ.

٦ ـ **يهتم هذا التنظيم بالقيم الاجتماعية...**

حيث أن محتوى هذا المنهج يعد مسبقاً ويقوم على دراسة حاجات المجتمع والتعرف على المشكلات التي تواجه أفراده فإن هذه الدراسات تراعي عند تنفيذها القيم السائدة في المجتمع وتهتم بتأصيل العادات الإيجابية وتلافي الجوانب السلبية من هذه العادات.

٧ ـ **يعتمد تنظيم هذا المنهج على التنظيم النفسي (السيكولوجي) كما يهتم بالفروق الفردية.**

٨ ـ **يعتمد أسلوب حل المشكلات عند تنفيذه ويساعد على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ.**

مراحل بناء المنهج المحوري:

يعتمد بناء التنظيم المحوري على خطوات متتالية تتمثل في ما يأتي:

١ ـ التعرف إلى حاجات الطلاب ومشكلاتهم وتحديدها عن طريق عمل دراسات علمية يقوم بها المتخصصون في مجال التربية مثل علماء النفس وخبراء التربية والمناهج والمدرسون والموجهون الاجتماعيون.

٢ ـ تحديد الحاجات الأساس للمجتمع والمشكلات الرئيسة التي تواجهه وتتطلب حلولاً وذلك عن طريق دراسات علمية مشابهة لما يتم في الخطوة الأولى.

٣ ـ تحديد الأنشطة والمواقف والخبرات التي يقوم بها الطلاب بهدف إشباع الحاجات السابقة ومواجهة المشكلات المحددة في الخطوتين السابقتين.

٤ ـ اقتراح برنامج زمني لتنفيذ هذه الأنشطة ضمن الوقت المحدد للدراسة في الجدول اليومي أو الأسبوعي للمدرسة.

نماذج وأنماط للمنهج المحوري:

ظهرت عدة نماذج وأنماط للمنهج المحوري نتيجة لتعدد الاتجاهات التربوية التي ظهرت في هذا المجال، ونتيجة للجهود التي قام بها وقدمها المهتمون بهذا التنظيم. ونتيجة أيضاً لاهتمام هؤلاء المسؤولين وتركيزهم على الحاجات التي لا بد من مواجهتها والتصدي لها، بالإضافة إلى المحاولات الجادة لتحقيق تعلم أساسي في المرحلتين المتوسطة والثانوية إضافة إلى التخصصات التي يختارها المتعلمون. نتيجة إلى ما ذكر سابقاً من جهود وعوامل حدد بعض المهتمين ببناء المناهج أعداداً متفاوتة من هذه النماذج فنرى أن (البرتى Alberty)[1] قد وصف ستة نماذج أو برامج مختلفة كبرامج محورية على النحو التالي:

الأول: يتكون المحور من مجموعة من المواد الدراسية أو من عدد من مجالات المعرفة المنظمة بطريقة منطقية والتي يدرس كل منها بطريقة مستقلة عن الآخر.

مثال: اللغة، التاريخ، والعلوم العامة والتي عادة ما يطلب من الطلاب دراستها في سنة محددة، مثلًا الثالثة المتوسطة كمواد مقررة في تلك السنة وفي هذا النموذج تدرس هذه المواد بدون محاولة منظمة لإبراز ما بينها من ترابط.

الثاني: يتكون المحور من مجموعة من المواد الدراسية أو من عدد من

---

(١) Alberty, Harold, «**Designing Programs to Meet The Common Needs of Youth**». In National Society for the Study of Education. Adopting The Secodary School Program to the Needs of Youth. Fifty-Second Yearbook, Part 1. Univ. of Chicago Press (1953) 407-09, in Taba Curriculum Development P.408.

مجالات المعرفة المنظمة بطريقة منطقية والتي يوجد بينها أو بين بعض منها نوع من الترابط.

مثال: تاريخ المملكة، والأدب السعودي مواد إجبارية في إحدى السنوات الدراسية. وفي هذا التنظيم يوجه المدرس بأن يتحدث على أدب فترة معينة عندما يدرس تاريخها مثل الدولة السعودية الثالثة. ونستطيع أن نذكر مثالًا آخر ويتمثل هذا في أن ندرس الأدب الأندلسي في نفس السنة التي نتحدث فيها عن تاريخ الأندلس وعن جغرافيتها. وهكذا.

الثالث: يتكون المحور من مشكلات واسعة، أو وحدات عمل محددة، أو موضوعات عامة موحدة، اختيرت لأنها تقدم الوسائل اللازمة لتدريس محتوى معين أو مجالات معرفية محددة بطريقة فعالة. هذه المواد أو المجالات تحتفظ بذاتيتها، ولكن المحتوى يختار ويدرس بطريقة تظهر الوحدة بين جوانب الموضوع الواحد، أو تراعي الموضوع أو المشكلة التي يهتم بها ويركز عليها.

مثال: قد يختار موضوع مثل «الحياة في المجتمع» كوحدة عمل لفصل دراسي محدد. وفي هذه الحالة تنظم الوحدة في شكل مواد دراسية مثل العلوم، الفن، التراث، الدراسات الاجتماعية، ويمكن أن يدرسها مدرس واحد أو عدد من المدرسين المتخصصين.

الرابع: يتكون المحور من مجموعة من المواد أو عدد من مجالات المعرفة الموحدة أو المندمجة، وعادة ما تكون إحدى المواد أو المجالات (مثل التاريخ) هي مركز الوحدة.

مثال: تاريخ المملكة والأدب السعودي في إحدى السنوات الدراسية يمكن أن يبرمجا مع بعض ويدرسا في شكل فترات

زمنية مختلفة ويوضح التغيرات في الأدب التي تصاحب هذه الفترات المتعددة. كما أن الدمج قد يتجاوز هذين الموضوعين ليشمل مواد دراسية أخرى مثل العلوم والجغرافيا والاجتماعيات والفنون. ولعلنا نذكر مثالاً آخر وذلك عندما ندرس تاريخ المملكة، فإننا ندرس حركة الشيخ محمد بن عبد الوهاب الإصلاحية وجهود الإمام محمد بن سعود رحمهما الله وندرس جغرافية المملكة وذلك بدمج مادة الجغرافيا بالتاريخ ودراسة العقيدة. وقد نستمر في الدمج إلى أن ندرس الجوانب الاقتصادية والنهضة العمرانية والزراعية والصناعية التي صاحبت اكتشاف البترول حديثاً.

الخامس: يتكون المحور من مجالات واسعة مخطط لها مسبقاً تحتوي على خبرات تعليمية مختارة في ضوء الحاجات النفسية والاجتماعية، ومراعية لحاجات الطلاب ومشكلاتهم.

مثال: الوحدة الدراسية بعنوان (صحة الفرد) أو العناية بالصحة في السنة الثالثة المتوسط وفي هذه الوحدة يركز على المشكلات الصحية سواء للأفراد أو المجموعات وتوضيح علاقة ذلك بصحة المجتمع المحلى والمجتمعات المحيطة. وهذه الوحدة تعتمد على التخطيط التعاوني بين الطلاب ومعلمهم في ظل المنهج المحدد لهذه السنة الدراسية.

السادس: يتكون المحور من وحدات عمل، أو نشاطات يشترك المعلم وطلابه في تخطيطها في ضوء الحاجات التي تهم المجموعة وترى أنها ضرورية، دون أن تنبثق هذه الوحدة من المنهج المحدد للطلاب مسبقاً.

مثال: عندما يقوم طلاب السنة الثانية المتوسطة تحت توجيه أستاذ العلوم وإرشاده بتنظيم زراعة حديقة المدرسة وتنسيقها.

وترى هيلدا تابا[1] Taba أن النماذج الثلاثة الأولى تعد نماذج لمناهج المواد الدراسية، أما النماذج الرابع والخامس والسادس فإنها تمثل المناهج المحورية.

ويساند تابا في هذا الرأي مجاور والديب حيث يقولان[2].

وإذا فحصنا هذه التنظيمات المختلفة في ضوء خصائص المنهج المحوري كما سبق أن صورناها ـ يمكننا أن نلاحظ ما يأتي ـ:

١ ـ أن التنظيمات الثلاثة الأولى ـ وهي في الواقع تنظيمات لمنهج المواد الدراسية المنفصلة ـ لا تصلح لأن تكون أساساً لمحور يسهم بفاعلية في تحقيق أهداف المنهج المحوري. فقد سبق أن أوضحنا أن إحدى الوظائف الأساسية للمنهج المحوري أن يسهم المنهج في تزويد جميع التلاميذ بقدر مشترك من الخبرات التي تقابل حاجاتهم ومشكلاتهم الملحة. وإذا اتفقنا على أن ذلك القدر المشترك من الخبرات اللازمة لكل تلميذ في المرحلة الثانوية يجب أن يشتق من المشكلات والمواقف الحقيقية التي يشعر بها الشباب والتي يواجهونها في حياتهم اليومية من خلال تفاعلهم مع مجتمعهم فإننا عندئذ يمكن أن نرى بسهولة أن التنظيمات الثلاثة الأولى لا تحقق هذا الهدف. وهو كما نعلم يمثل الجوهر في وظيفة المنهج المحوري.

٢ ـ التنظيم الرابع ـ وإن كان ما زال يمثل مرحلة من مراحل تحسين منهج المادة ـ إلا أنه يقترب من إمكانية تحقيق أهداف المنهج المحوري، خاصة إذا روعي في اختيار خبراته تلك الجوانب التي لها علاقة

---

(١) Taba, Hilda, **Curriculum Development**, Op. Cit., P.409.

(٢) محمد صلاح الدين مجاور وفتحي الديب، المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية. دار القلم، الكويت ط ٦، ١٩٨٣ ص ٤١٧ ــ ٤١٨.

بحاجات التلاميذ وميولهم ومشكلات المجتمع الذي يعيشون فيه.

٣ ـ التنظيم السادس ـ رغم أنه يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحقيق أهداف المنهج المحوري، إلا أن عدم تحديد إطاره العام مسبقاً يجعل تنفيذه أمراً يصعب تحقيقه في ظروف مدارسنا الراهنة. فمدارسنا ما زالت تعاني من نقص شديد في المدرسين الأكفاء. بالإضافة إلى أن تنظيماً يعتمد أساساً على حرية اختيار التلاميذ للموضوعات دون إعداد مسبق لها يمكن أن يترتب عليه وجود كثير من الثغرات في «استمرار» و «تتابع» الخبرات التعليمية بالنسبة للمتعلم.

٤ ـ يبقى إذاً التنظيم الخامس، وهو أكثر التنظيمات قرباً من خصائص المنهج المحوري لأن المحور فيه يتكون من مجالات واسعة، تختار منها الخبرات التعليمية في ضوء الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ، ويعطي للتلميذ فيه حرية المشاركة في اختيار وتخطيط موضوعات الدراسة وأوجه النشاط المختلفة المرتبطة بها ولكن في الإطار العام للمنهج المحدد مسبقاً.

ويذكر الوكيل[1] اثني عشر نموذجاً للمناهج المحورية على النحو التالي:

١ ـ محور يقوم على بعض المواد العامة التي يجب على جميع التلاميذ دراستها في مرحلة معينة على أن تعمل هذه المواد على إشباع حاجات التلاميذ بصفة عامة ويطلق عليها البعض «مواد التربية العامة» مثل: اللغة القومية، العلوم والرياضيات، والمواد الاجتماعية، بعض الفنون.. ولا تختلف هذه المواد كثيراً عن وضع المواد في المنهج التقليدي إلا في كونها تهدف إلى إشباع الحاجات العامة للتلاميذ.

---

(١) حلمي الوكيل، **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**، القاهرة، مطبعة حسان، ١٩٨٢م، ص ص ٤٢٥ - ٤٢٦.

٢ ـ محور يقوم على ربط بعض المواد المتشابهة لتدرس في نفس الصف.

٣ ـ محور يقوم على دمج أكثر من مادة في مجال واحد بحيث تذوب الفوارق نهائياً بين المواد المدرجة مثل دمج الجغرافيا بالتاريخ، أو دمج التاريخ بالأدب أو دمج الجغرافيا بالجيووجيا أو دمج الكيمياء بالفيزياء الخ.

٤ ـ محور يقوم على دراسة مادة واحدة تعتبر نقطة الانطلاق وتتجمع حولها بقية المعلومات المختلفة ومن أمثلة هذه المادة: تاريخنا القومي. عاداتنا الاجتماعية ـ اقتصادنا ـ الدين الإسلامي.

٥ ـ محور يقوم على موضوع من موضوعات المادة ويتعرض لكافة المعلومات المرتبطة بهذا الموضوع مثل: الماء ـ الهواء ـ الأمراض ـ الخ.

٦ ـ محور يقوم على ميول التلاميذ المشتركة.

٧ ـ محور يقوم على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم المشتركة.

٨ ـ محور يقوم على حاجات ومشكلات التلاميذ على ضوء حاجات المجتمع ومشكلاته.

٩ ـ محور يقوم على المشكلات الاجتماعية.

١٠ ـ محور يقوم على نشاط موجه لخدمة البيئة.

١١ ـ محور يقوم على جانب من جوانب الحياة الاجتماعية.

١٢ ـ محور يقوم على أحد الاتجاهات السائدة في المجتمع.

ويعلق على هذه النماذج بقوله:

لو فحصنا هذه المحاور جيداً لوجدنا أنها تتركز في ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى: وتضم المحاور من ١: ٥ وهي تنصب على المادة الدراسية.

المجموعة الثانية: وتضم المحاور من ٦: ٨ وهي تنصب على التلميذ.

المجموعة الثالثة: وتضم المحاور من ٩:١٢ وهي تنصب على البيئة والمجتمع.

صعوبات تواجه تطبيق المنهج المحوري

١ ـ ذكرنا في مقدمة الحديث عن هذا التنظيم أنه يركز على حاجات المتعلمين ومشكلات حياتهم كما يهتم بحاجات المجتمع. وأوضحنا أن أسلوب تحديد هذه الحاجات والمشكلات يتمثل في عمل الدراسات العلمية التي يقوم بها المتخصصون في تطوير المناهج والمهتمون بالعملية التربوية. وعمل مثل هذه الدراسات يتطلب جهوداً عظيمة وكفاءات عالية وتمويلًا كبيراً. وقد لا تتحقق هذه الأشياء إما لعدم توفر الكفاءات المؤهلة في بعض البلدان أو لضعف الموارد الاقتصادية لبلدان أخرى. كما أنه قد لا تضمن استمرارية هذه الجهود لأحد الأسباب المذكورة. وينتج عن هذا عدم تجديد الخبرات والأنشطة التعليمية التي تلبي الحاجات المتجددة لدى المتعلمين وتكسبهم مهارات عالية ومتجددة تتناسب مع هذه الحاجات التي يطمح لها أفراد المجتمع ويحتاجها المتعلمون.

٢ ـ يوجد تشابه إلى حد ما في أصول هذا المنهج وسياساته واستراتيجياته وفلسفته مع منهج النشاط، ومن هذا نجد أن معظم الصعوبات التي يواجهها منهج النشاط تنطبق على هذا التنظيم، فعند تنفيذ هذا المنهج لا بد من توفر إمكانات مادية كبيرة، ووجود جدول

دراسي يومي يتصف بالمرونة ولا يتقيد بوقت الحصة الدراسية الذي يحدد عند تطبيق منهج المادة الدراسية. كما يتطلب توفر معلمين معدين إعداداً خاصاً. ويحتاج أيضاً لتطوير في الإدارة المدرسية ونظمها وتنظيماتها.

٣ ـ يحتاج تنفيذ هذا المنهج إلى نوعية خاصة من الطلاب تتوفر لديهم الرغبة في البحث والعمل الجاد وتحمل المسؤولية والاستمرار في العمل بجدية وفعالية. وإن كنا نرى ضرورة توفر هذه المزايا في جميع الطلاب في أي مرحلة تعليمية وعند تطبيق أي تنظيم منهجي لما لهذه الخصائص من فوائد عظيمة، إلا أن الحاجة إليها هنا تكون أكثر نظراً لطبيعة هذا المنهج. والحق أنه عندما يتوفر هذا النوع من التلاميذ والطلاب فإن التعليم سيعطي ثماره وسيتوفر في المجتمع طلائع جيدة تساعد في نموه وتطويره.

٤ ـ يصعب في هذا التنظيم بناء منهج يتكون من خبرات متسلسلة ومتتابعة. فالأنشطة التعليمية والمواقف الدراسية والخبرات التي يتكون منها هذا المنهج لا يوجد ضمان لتسلسلها وتتابعها وترابطها. وقد تعالج هذه النقطة جزئياً عن طريق البرنامج العام حيث يتضمن مواد تعليمية تساعد في تحقيق الترابط وتزويد المتعلمين بالأسس العامة للمعرفة في صورة حقائق ومفاهيم أو في صورة مشكلات تكون في المجتمع.

الفصل الثالث

مناهج الوحدات الدراسية

مقـدمـة:

لم تتوقف محاولات التربويين للتوصل إلى منهج مدرسي أفضل عند وصولهم الى مناهج النشاط والمناهج المحورية. بل سرعان ما أدركوا ـ كما أوضحنا ـ أن هذين التنظيمين وإن كانا قد تلافيا بعض القصور فيغيرهما، وحققا بعض الأهداف إلا أن عليهما بعض الملاحظات. وظل المتخصصون يبحثون حتى أوصلتهم محاولاتهم إلى نوع آخر من المناهج أطلق عليه مناهج الوحدات الدراسية.

فما هي الوحدة الدراسية؟ وما أنواع مناهج هذه الوحدات؟ وما خصائصها والأهداف التي تحققها؟ وكيف يمكن بناؤها وتقويمها؟ هذا ما يجيب عنه هذا الفصل إن شاء الله.

مناهج الوحدات الدراسية

نستطيع أن نقول بصفة مبدئية إن الوحدة الدراسية عبارة عن موضوع مهم من موضوعات الدراسة التي تهم المتعلم تجمع حوله المعلومات من كل حقل من حقول المعرفة بحيث تتضح جوانبه ويدرسه الطالب متكاملًا. وفي هذا الإطار نستطيع القول إن هذا التنظيم ليس ـ جديداً تماماً في مجال التعليم. فالمسلمون الأوائل كانوا يتخذون هذا الأسلوب فالتفاسير

الأصلية للقرآن الكريم تتناول الآية الكريمة لغوياً ونحوياً وتشريعياً واقتصادياً وسياسياً وهناك التفسير الموضوعي الذي تجمع فيه الآيات القرآنية التي تتصل بموضوع معين بصرف النظر عن مكانها في سور القرآن ثم تفسر بحيث يكتمل فهم الموضوع. وكذلك الحال بالنسبة للأحاديث النبوية، وبالنسبة لتأليف كتب الأدب القديمة.

ومع تطور الفكر التربوي، استمرت محاولات تطوير المناهج الدراسية وأخذت أشكالاً عدة وأنماطاً مختلفة ومسارات متعددة، محاولة معالجة أهم المآخذ على بعض تنظيمات المناهج التي تقدم المعرفة مجزأة، والتي لا تحقق التعلم بطريقة إيجابية ولا تساعد في تعديل سلوك المتعلمين بطرق فاعلة، لذلك وضع «موريسون Morison في عام ١٩٢٦ م خطة لتحقيق الوحدة بين عدة موضوعات عن طريق تدريس المنهج في صورة وحدات مترابطة، يقوم المدرس بالتشاور مع التلاميذ لاختيار وحدة تعليمية ثم يتعاونون في تحديد أهدافها، واختيار محتواها، وأنواع الأنشطة التي يجب أن تركز عليها، والخبرات التي لا بد للتلاميذ من المرور بها، ثم يرسمون خطة لتنفيذها، حيث يبدأ التلاميذ عندئذ بالعمل تحت توجيه معلمهم.

ونتيجة لأعمال «موريسون» وغيره من التربويين، بدأ مفهوم الوحدة يتبلور في الذهن، وبدأت كثير من المدارس تأخذ بهذا المفهوم، فظهرت وحدات دراسية متعددة في كثير من المواضيع الدراسية. وكانت هذه الوحدات تختلف في شكلها وفي تركيزها وفي درجة تنظيمها. فبرزت وحدات تركز على المادة الدراسية، وأخرى تهتم بالخبرات والمواقف التعليمية. كما تباينت هذه الوحدات في طريقة كتابتها وجودتها. ومع هذا التطور والتقدم والنمو لمفهوم الوحدة وتطبيقاتها فقد أثار هذا المفهوم الخاص بالوحدات الدراسية جدلاً كبيراً بين كثير من التربويين حول تحديد هذا المفهوم وتوضيح معالمه. فمنهم من رأى أن الوحدات الدراسية ما هي إلا تنظيم منهجي (منهج) تطور خلال السنوات الأخيرة نتيجة للتطورات

التربوية والتحديات التي برزت بين أنصار تنظيمات المناهج الدراسية المختلفة في إبراز نقاط القوة والضعف في كل تنظيم. ورأي فريق آخر أن الوحدات الدراسية ما هي إلا طريقة لتنظيم المنهج وإعداده وتنظيم تنفيذه. وذهب فريق ثالث إلى أن الوحدات الدراسية أسلوب جديد في التدريس. ولعل لكل فريق ما يبرر وجهة نظره، إذ أن الوحدات الدراسية تتضمن جانبين أساسيين: الجانب الأول يهتم بطريقة اختيار موضوع الوحدة، بينما يهتم الجانب الثاني بطريقة تدريس ذلك الموضوع وتوجيه أنشطة المتعلمين.

تعريف الوحدات الدراسية:

يعرف «جود Good» الوحدة الدراسية بأنها تنظيم للنشاطات، والخبرات، وأنماط التعلم المختلفة حول هدف معين أو مشكلة معينة، تحدد بالتعاون بين مجموعة من التلاميذ ومعلمهم، ويتضمن هذا التخطيط وتنفيذ الخطط وتقويم النتائج[1].

أما عبد اللطيف إبراهيم فيعرف الوحدة الدراسية بأنها «تنظيم خاص في مادة الدراسة وطريقة التدريس، تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً، يؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة وإلى تعلمهم تعلماً خاصاً، ويترتب على ذلك كله بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسية المرغوب فيها[2].

وفي هذا التعريف ربط بين المواقف التعليمية والخبرات والأهداف وطرق التدريس وهذه الجوانب هي ما تهتم به الوحدات الدراسية وتركز عليه.

---

(١) Carter Goods, (ed.) **Dictionary of Education** (New York, mc Graw) Hill Book Co. 1973, P.629.

(٢) عبد اللطيف إبراهيم، **المناهج**، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٧ م ص ٢٤٠.

أما «الوكيل» فيعرف الوحدة بأنها «دراسة مخطط لها مسبقاً، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه، وتنصب هذه الدراسة على موضوع من الموضوعات التي تهم التلاميذ أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم، وفي هذه الدراسة تذوب الفواصل نهائياً بين نوعية المعلومات المختلفة التي يكتسبها التلاميذ من خلال الأنشطة التي يقومون بها، وتعمل هذه الدراسة على اكتساب التلاميذ المعلومات والحقائق والمفاهيم في بعض الجوانب المعرفية وتعمل أيضاً على تكوين العادات والاتجاهات النافعة كما تساهم في تنمية بعض القدرات وإكساب بعض المهارات اللازمة[1].

أنواع الوحدات الدراسية:

مع تطور مفهوم الوحدات الدراسية ظهرت أنواع متعددة من الوحدات الدراسية. وكان من أبرز هذه الأنواع:

أ ـ وحدة المادة الدراسية.

ب ـ وحدة الخبرة.

أ ـ الوحدات القائمة على المادة الدراسية Subject-Matter Unit:

في هذا النوع من الوحدات تكون المادة الدراسية هي المحور الرئيسي للوحدة. وتختلف الوحدة في هذا النوع عن منهج المواد الدراسية المنفصلة بأن المادة الدراسية هنا تكون وظيفية، كما أنها تشتمل على طرق التدريس والأنشطة التعليمية. والمادة العلمية هنا لا يتم تنظيمها بنفس الطريقة التي تنظم فيها المادة في منهج المواد الدراسية المنفصلة إذ أنها لا تتقيد بالحواجز الفاصلة بين فروع المادة

(١) حلمي الوكيل، **أسس بناء المنهج وتنظيماته**، مرجع سابق، ص ٣٢٦.

الدراسية، أو المواد الدراسية الأخرى. والوحدة هنا قد تعد من قبل المدرس نفسه وقد تعد من قبل مجموعة من المدرسين. ونذكر هنا عناوين بعض الوحدات الدراسية التي يكثر ذكرها مثل وحدة دراسية في موضوع الماء، الطاقة الكهربائية، الزراعة في المملكة، البترول، صحة الإنسان وهكذا. ومن هذه الأمثلة نلاحظ أن الوحدات سلسلة من المواضيع التي يدرسها الطلاب.

ب ـ **وحدة الخبرة Experience Unit:**

استفاد المؤيدون لهذا النوع بكثير من إيجابيات مناهج النشاط والمناهج المحورية التي تركز على حاجات التلاميذ ورغباتهم وميولهم. لذلك نظم محتوى الوحدة في صورة أنشطة ومشاركات للتلاميذ كما اهتم بالخبرات التربوية التي يحتاجها التلاميذ. فالوحدة هنا عبارة عن سلسلة من الخبرات التي يشارك فيها التلاميذ بحيوية وجدية أعمال وجهود بارزة.

وفي هذا المجال يذكر البعض تصنيفات أخرى تهتم بطريقة بناء الوحدة الدراسية وعمقها، فنجد مثلًا وحدة المرجع Resource Unit وهذه تضم مقترحات وتعليمات عن تنفيذ الوحدة وتقديمها وتقويمها وإبرازاً لأنشطة التعلم والمواقف التعليمية ووسائل الإيضاح. وتعد هذه الوحدة عادة من المتخصصين وتكون على مستوى المنطقة التعليمية وهذا النوع مرادف للخطة الرئيسية للمنهج.

وينبثق من هذه الوحدة، الوحدة التدريسية Teaching Unit وهي الخطة المحددة الصغيرة لدراسة موضوعات محددة وتعمل عادة في المدرسة من قبل مدرسي الموضوعات المتعددة، ويشتق من هذه أيضاً خطة الدرس Lesson Plan وهذه يهتم بها المدرس في تخطيط درسه. ويتضح من هذا الكلام أن أبرز نوعين من الوحدات

هما وحدات المادة ووحدات الخبرة ولعل الجدول التالي يوضح الفروق بين هذين النوعين من الوحدات الدراسية[1].

الفروق بين الوحدة القائمة على المادة والوحدة القائمة على الخبرة:

الوحدة القائمة على المادة	الوحدة القائمة على الخبرة
١ ـ محور الارتكاز هو موضوع من موضوعات المادة	١ ـ محور الارتكاز هو الخبرات
٢ ـ مصدر اشتقاق الوحدة هو موضوع من الموضوعات الدراسية بأية صورة من الصور	٢ ـ مصدر اشتقاق الوحدة هو حاجات التلاميذ أو مشكلاتهم
٣ ـ يقوم بإعدادها الخبراء والمتخصصين بالاشتراك مع بعض المعلمين من ذوي الخبرة	٣ ـ يقوم بإعدادها الخبراء والمعلمين والتلاميذ
٤ ـ لا يشترك التلاميذ في التخطيط لهيكل الوحدة ويكون اشتراكهم فقط في التخطيط لتنفيذ الوحدة	٤ ـ يشترك التلاميذ في التخطيط لهيكل الوحدة وكذلك في التخطيط لتنفيذها
٥ ـ يتم تخطيطها مسبقاً بصورة كاملة	٥ ـ يتم تخطيط الهيكل العام مسبقاً ثم يشترك التلاميذ في تخطيط بعض جوانبها وفي تعديل خطة أي جانب
٦ ـ يتم اختيار هذه الوحدات من جانب واضعي المنهج وبعض المعلمين	٦ ـ يتم اختيار هذه الوحدات من جانب التلاميذ
٧ ـ يقوم فيها التلاميذ بقدر محدود من النشاط	٧ ـ يقوم فيه التلاميذ بقسط وافر من النشاط

(١) حلمي الوكيل، **المرجع السابق**، ص ٣٤٣ ــ ٤٤٣.

الوحدة القائمة على المادة	الوحدة القائمة على الخبرة
٨ ـ تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية على نطاق ضيق	٨ ـ تتيح الفرصة لمراعاة الفروق الفردية على نطاق واسع
٩ ـ تتيح الفرصة للمعلم للقيام بدوره التربوي على نطاق محدود	٩ ـ تتيح الفرصة للمعلم لقيام بدوره التربوي على نطاق واسع
١٠ ـ لا يتجاوب التلاميذ معها بدرجة كبيرة لأنها تنطلق من المادة الدراسية	١٠ ـ يتجاوب التلاميذ معها بدرجة كبيرة لأنها تنطلق من حاجاتهم ومشكلاتهم
١١ ـ تحررت هذه الوحدات من قيود المنهج التقليدي تحرراً جزئياً	١١ ـ تحررت هذه الوحدات من قيود المنهج التقليدي تحرراً كبيراً
١٢ ـ تساهم مساهمة ضئيلة في ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع	١٢ ـ تساهم مساهمة فعالة في ربط المدرسة بالبيئة والمجتمع
١٣ ـ تتيح الفرصة لتحقيق عدد محدود من الأهداف التربوية	١٣ ـ تتيح الفرصة لتحقيق معظم الأهداف التربوية

ومع وجود هذه الفروق بين هذين النوعين، إلا أن بعض المهتمين يرون تقارباً بين هذين النوعين ويؤكدون أهميتهما في المنهج المدرسي ففي ذلك يقول عبد الموجود وزملاؤه. (وبصرف النظر عن تطور الوحدة من كونها وحدة دراسية إلى وحدة خبرة فإننا نستطيع أن نقرر أن الوحدة جزء من المنهج المدرسي تتضمن في نفس الوقت طريقة لتنظيم هذا المنهج وأسلوب وإجراءات التدريس[1]. ـ ويستمر عبد الموجود وزملاؤه في القول الحقيقة أنه ليس هناك مبرر لتقسيم الوحدات إلى وحدات دراسية ووحدات خبرة، ذلك لأنه ليس هناك استقلال قاطع لكل وحدة عن الأخرى فكل أنواع الوحدات لا بد وأن تستخدم المادة الدراسية والخبرة،

(١) محمد عزت عبد الموجود وآخرون **أساسيات المنهج وتنظيماته**، مرجع سابق، ص ٢٥٨.

فالمدرسة الحديثة التي تستخدم الوحدات القائمة على الخبرة تستخدم المادة الدراسية ولكنها تستخدمها استخداماً وظيفياً)[1].

من هنا نرى أنه يمكن بناء الوحدة بتنظيم المادة العلمية حول موضوع رئيسي هام، أو فكرة أساسية، أو حول أحد اهتمامات التلميذ أو حاجته، وقد تركز على مشكلات اجتماعية هامة.

خصائص الوحدة وميزاتها:

تتصف الوحدة الدراسية الجيدة ببعض الخصائص التي تساعد على وضوحها وسهولة تنفيذها وقبولها لدى التلاميذ. ومن أهم هذه الخصائص:

١ ـ اهتمام الوحدة بتكامل جوانب المعرفة وجعل المعرفة وظيفية في حياة التلاميذ.

٢ ـ اهتمامها بتكامل مكونات الخبرة وتنمية مهارات التلاميذ.

٣ ـ اهتمامها بالربط بين النشاط داخل المدرسة والحياة العامة.

٤ ـ تركيزها على نشاط المتعلمين ومشاركتهم وإيجابيتهم.

٥ ـ تتصف بوضوح محور الارتكاز، فقد يكون مادة دراسية وقد يكون نشاطاً محدداً.

٦ ـ يجب أن تنبثق من حاجات التلاميذ واهتماماتهم وأن تحاول إشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم.

٧ ـ يجب أن تتناسب مع قدرات التلاميذ واستعداداتهم وأن تنمي عقولهم وتدرب قدراتهم.

٨ ـ تدرب التلاميذ على التخطيط والعمل والتقويم.

٩ ـ الاهتمام بالعمل الجماعي والتعاون.

---

(١) المرجع السابق، ص ٢٦٠.

١٠ ـ الاهتمام بترتيب المعلومات وتنظيمها وجعلها في خدمة الموضوع المدروس.

١١ ـ بروز المغزى الاجتماعي للوحدة.

خطوات بناء الوحدة:

تبرز خطوات رئيسة عند البدء في بناء الوحدات الدراسية نذكر منها:

١ ـ التعرف على حاجات التلاميذ واهتماماتهم ودرجة نضجهم ومهاراتهم السابقة.

٢ ـ اختيار موضوع الوحدة. ويتم هذا نتيجة لمعرفة استعدادات التلاميذ، وقدراتهم، وحاجاتهم وأوجه الأنشطة المناسبة لهم.

٣ ـ تحديد الأهداف وتهتم بجوانب مثل:

أ ـ تنمية القدرات.

ب ـ تعليم حقائق ومفاهيم.

ج ـ تنمية اتجاهات مناسبة وقيم مرغوب فيها.

د ـ تكوين مهارات وتنميتها.

هـ ـ تدريب أساليب التفكير السليم وطرقه، وتعويد التلاميذ عليها.

٤ ـ تحديد المواقف التعليمية الضرورية لتنفيذ الوحدة.

٥ ـ اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة أو خبرات التعلم وتنظيمها فقد تكون تجريب معملي أو مناقشة أو قراءة، أو مهارة اتصال، أو إجراء مقابلات، أو ملاحظة، أو حل مشكلات أو تمثيل دور.

٦ ـ اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتنفيذ الوحدة وتحقيق الأهداف.

٧ ـ أساليب التقويم ومراجعة العمل والتأكد من التوازن والتتابع في محتويات الوحدة وأنشطتها.

مرجع الوحدة:

يعد لكل وحدة دراسية مرجع، ووظيفة هذا المرجع مساعدة المعلم في توجيه الطلاب لدراسة الوحدة وتوضيح المواقف التعليمية والأنشطة التي ينبغي أن تشملها هذه الوحدة الدراسية. وينبغي أن يشمل المرجع على العناصر التالية:

١ ـ عنوان الوحدة.

٢ ـ أهمية دراسة المشكلة أو الموضوع الذي تقوم الوحدة عليه، وتحديد نواتج التعلم المرغوب فيه.

٣ ـ الموضوعات الفرعية التي يشتمل عليها الموضوع الرئيسي مع تحديد المادة الدراسية الملائمة للمشكلات المراد دراستها.

٤ ـ أوجه النشاط التي تتضمنها دراسة الوحدة.

٥ ـ المواقف التعليمية.

٦ ـ وضع إطار لتدريس الوحدة.

٧ ـ اقتراح بالوسائل التعليمية المعينة على تنفيذ الوحدة.

٨ ـ اقتراح وسائل لتقييم الوحدة الدراسية.

عيوب الوحدات الدراسية:

يرى البعض أن هناك بعض الثغرات التي يجب أن نتنبه إليها عند استخدام الوحدات كتنظيم لخبرات المنهج ولطريقة التدريس. ومن هذه الثغرات:

- الخوف من أن تصبح الوحدة سبباً في تقسيم وتفتيت المنهج بدلًا من أن تكون قوة ربط ودمج وتكامل.
- أن تأخذ الوحدة شكلًا ثابتاً يضطرنا في بعض الأحيان إلى تنظيم بعض الموضوعات بطريقة مصطنعة.

- أن يرتبط استخدام الوحدات بالشكل أكثر من المضمون.
- أن تستغرق دراسة الوحدة وقتاً لا يتناسب مع الأهداف التي تتحقق خلال هذه الدراسة.
- أن تؤدي الوحدات إلى تجميد طريقة التدريس.
- أن تستخدم بدون تخطيط كاف وحيث لا توجد الإمكانات الضرورية ومع مدرس غير فاهم لطبيعة مفهوم الوحدة، فتصبح عامل هدم بدلاً من أن تكون أساساً لبناء منهج سليم.
- أن يؤخذ الإعداد المسبوق لها على أنه وضع يبرر عدم ملاءمة الوحدة للفروق الفردية بين التلاميذ، وعلى عدم قدرتها على ملاءمة الاختلافات الزمانية والمكانية.

وبالتدقيق في هذه الثغرات نجد أن معظمها لا يرتبط بالخصائص الذاتية للوحدات الدراسية وإنما يرتبط أساساً بسوء فهم هذه الخصائص وما يمكن أن يترتب عليه من قصور في التطبيق[1].

تلخيص

مناهج الوحدات الدراسية هي المناهج التي يختار فيها موضوع معين يدرسه الطلاب من جميع جوانبه وتجمع في دراسته الحقائق والمعلومات من كل حقل معرفي أو هي التي تختار فيها مشكلة من مشكلات الطلاب أو تحدد بعض حاجاتهم ثم يقومون بدراستها وممارسة الأنشطة اللازمة لذلك. وهذه الموضوعات الدراسية أو المشكلات أو الحاجات تحدد بالتعاون بين الطلاب والمعلمين ويتضمن التخطيط لدراستها شكلاً من التنفيذ والتدريس والتقويم.

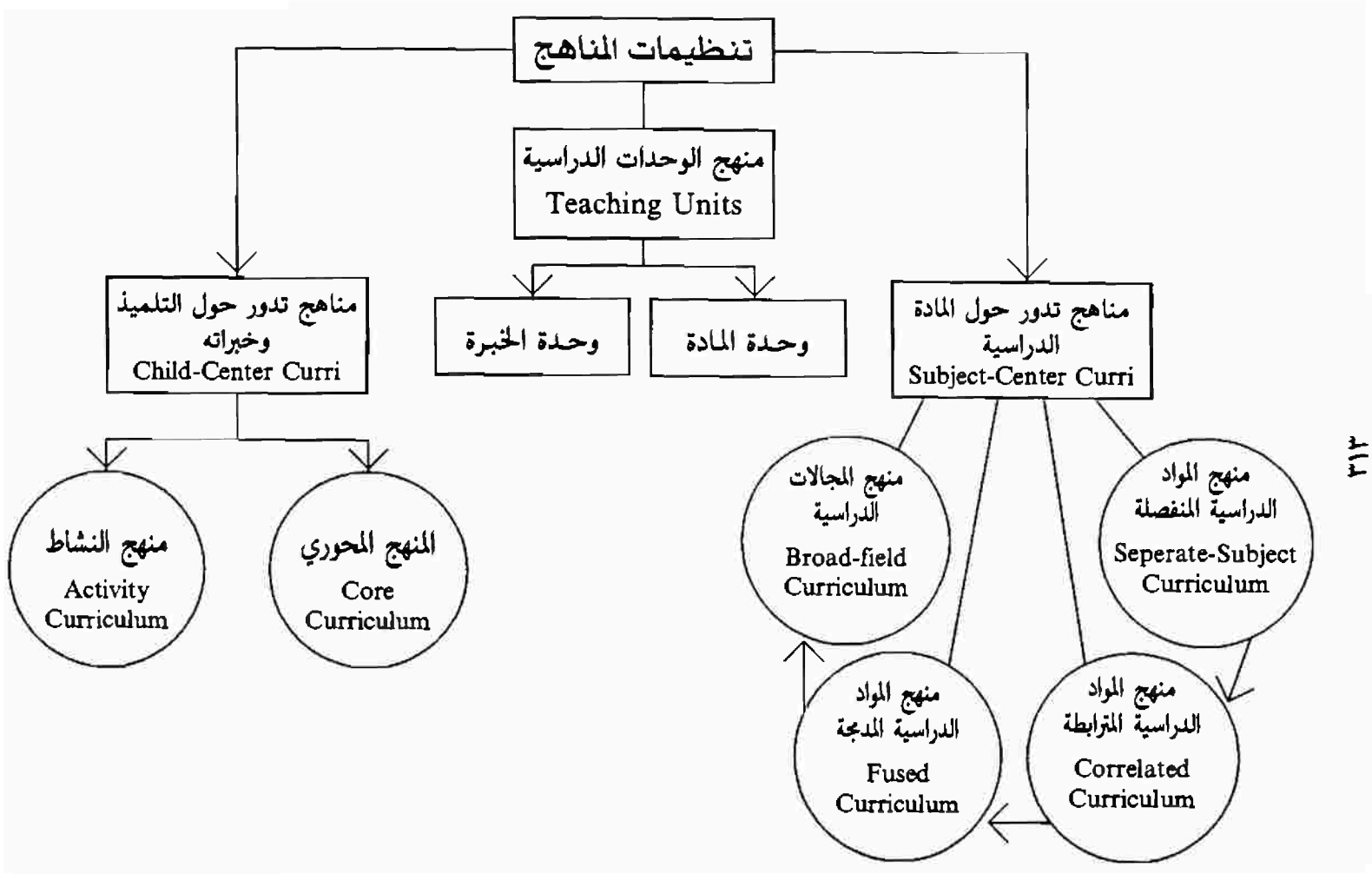
---

(١) محمد صلاح الدين مجاور وفتحي الديب، مرجع سابق، ص ٤٨٣.

والوحدات الدراسية أنواع كثيرة، ولكن أهمها نوعان: وحدة المادة الدراسية، ووحدة الخبرة «وفي الأولى يكون الاهتمام أكثر بالمادة الدراسية مع أخذ اهتمامات الطلاب وميولهم وممارستهم للأنشطة المناسبة في الاعتبار وفي الثانية يقوم المنهج في جوهره على خبرات يمر بها الطلاب وتشبع حاجاتهم وتنمي اهتماماتهم وميولهم. ومع ذلك يتضمن هذا النوع تحصيل معلومات وحقائق».

ومن أهم خصائص مناهج الوحدة الدراسية الاهتمام بتكامل جوانب المعرفة وتوظيف هذه المعرفة بربطها بالحياة وبإشباع حاجات الطلاب، وبالتركيز على نشاط هؤلاء الطلاب ومشاركتهم في كل مراحل تخطيط وتنفيذ المنهج، وتدريب الطلاب على قدرات ومهارات كثيرة وبتحقيق قدر أكبر من التوازن في الاهتمام بين المواد الدراسية وبين إشباع حاجات الطلاب وتنمية اهتماماتهم واستعداداتهم وقدراتهم.

وتوضيحاً لتنظيمات المناهج السابقة نورد فيما يلي بعض الرسوم التوضيحية والجداول التي تساعد في التعرف على طبيعة هذه التنظيمات وعلى الفروق بينها.


تنظيمات المناهج
منهج الوحدات الدراسية
Teaching Units
وحدة المادة
وحدة الخبرة
مناهج تدور حول التلميذ وخبراته
Child-Center Curri
مناهج تدور حول المادة الدراسية
Subject-Center Curri
منهج النشاط
Activity Curriculum
المنهج المحوري
Core Curriculum
منهج المجالات الدراسية
Broad-field Curriculum
منهج المواد الدراسية المنفصلة
Seperate-Subject Curriculum
منهج المواد الدراسية المدمجة
Fused Curriculum
منهج المواد الدراسية المترابطة
Correlated Curriculum

جدول يبين بعض جوانب المقارنة بين خصائص التنظيمات الرئيسية للمناهج

أنواع المناهج / جوانب المقارنة	منهج المواد الدراسية المنفصلة	مناهج تتمركز حول المتعلم		الوحدات الدراسية	
		منهج النشاط (المشروعات أو المشكلات)	المنهج المحوري	وحدة مادة	وحدة خبرة
الاستراتيجيات التي يركز عليها أو يهتم بها	نقل التراث الثقافي المتمثل في المواد الدراسية	نشاطات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم	حاجات المتعلمين والمشكلات الاجتماعية	المواضيع الدراسية	الخبرات
- بناء المحتوى :	مقسم إلى مواضيع دراسية وفقاً لفروع أو جوانب المعرفة	ينبثق من ميول المتعلمين ورغباتهم	يبنى وفق حاجات المتعلمين ومشكلاتهم كما يساير حاجات المجتمع	معلومات مترابطة	خبرات منبثقة من حاجات التلاميذ ومشكلاتهم
- إعداد المنهج :	يعد مسبقاً من قبل المتخصصين في المواد الدراسية	لا يعد مسبقاً ويتم بالتعاون المشترك بين المعلم وتلاميذه	يعد مسبقاً في جزئه العام المشترك فقط. ويختار الجزء الخاص في حينه	يعد مسبقاً	يعد مسبقاً
- اسلوب التنظيم :	مواد دراسية اجبارية على جميع التلاميذ ومتسلسلة حسب منطق المادة مع قليل من النشاط الحر	مشروعات وأنشطة يقوم بها المتعلم	برنامج عام مشترك وبرنامج خاص يتناسب مع حاجات كل متعلم	مجموعة من المعارف المترابطة المنظمة في شكل كتلة واحدة أو وحدة متكاملة	مشروعات متكاملة تشتمل على خبرات متكاملة تتضمن على معلومات أساسية
- مصادر المعرفة :	الكتب المدرسية	متنوعة مثل:استضافة متخصصين، الكتب المدرسية، المراجع، عمل المشروعات والزيارات	متنوعة مثل:الكتب المدرسية والمراجع ومصادر المعرفة الأخرى الموجهة لمواجهة حاجات المجتمع وإشباع حاجات المتعلمين مع الاستفادة من مكونات البيئة	الكتب والمراجع	حاجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع

تابع جدول يبين بعض جوانب المقارنة بين خصائص التنظيمات الرئيسية للمناهج

أنواع المناهج / جوانب المقارنة	منهج المواد الدراسية المفصلة	مناهج تتمركز حول المتعلم		الوحدات الدراسية	
		منهج النشاط (المشروعات أو المشكلات)	المنهج المحوري	وحدة مادة	وحدة خبرة
- ارتباط المعرفة	منفصلة في منهج المواد المنفصل وتتدرج نحو الارتباط في منهج الترابط ثم المدمجة وأخيراً المجالات	يوحد المعرفة حول نشاط المتعلمين	يوحد المعرفة حول مشكلات أو قضايا اجتماعية أو شخصية	تحقق الترابط بين جوانب المعرفة	تحقيق ترابط الخبرات وجوانب المعرفة
- النشاطات التعليمية وأساليب التدريس :	يهتم بأساليب العرض والشرح والإيضاح من قبل المعلم	يهتم بأساليب حل المشكلات ونشاط المتعلم ومشاركته	يعتمد على أساليب حل المشكلات وفعالية المتعلم	يعتمد على العروض الشفوية مع تجارب عرض، وأنشطة في بعض المواقف	يعتمد على المشاركة الفعلية للتلاميذ
دور المعلم :	يلقن المعلومات ويسيطر على مجريات الدرس	يوجه المتعلمين ويساعدهم في تذليل الصعوبات التي تعترض طريقهم	يقوم بالتوجيه والمساعدة ويقدم بعض المعلومات أحياناً	يقوم المعلم بدوره التربوي على نطاق محدود	توجيه نشاط المتعلمين
- دور التلميذ :	يتلقى المعلومات فهو سلبي إلى حد كبير	إيجابي فهو يشترك في جميع مراحل بناء هذا المنهج وتنفيذه	يشارك بقدر أكبر مما في منهج المواد الدراسية وأقل مما في منهج النشاط	يشارك بقدر يسير في تنفيذ المنهج	يشارك بقدر أكبر وبشكل فعال في التخطيط والتنفيذ
- وسائل التقويم :	تعتمد على الاختبارات، أو الامتحانات بالإضافة إلى الواجبات المنزلية	متنوعة ومتعددة منها: الاختبارات وكتابة التقارير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتي	متعددة منها: الاختبارات والتقارير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتي	الاختبارات والواجبات	تتنوع وتشمل: التقارير والتقويم الذاتي والاختبارات والملاحظة..
- المرحلة التعليمية التي يطبق فيها :	جميع المراحل	المرحلة الابتدائية ويمكن تطبيقه في مراحل التعليم التي تليها	المرحلتين المتوسطة والثانوية	جميع المراحل	جميع المراحل