الباب الرابع

إتجاهات في تنظيم المناهج

الفصل الثالث عشر: منهج المواد الدراسية المنفصلة

الفصل الرابع عشر: منهج النشاط

الفصل الخامس عشر: المنهج المحوري

الفصل السادس عشر: منهج الوحدات الدراسية

الفصل الثالث عشر

منهج المواد الدراسية المنفصلة

من الأمور التي تشغل فكر المشتغلين ببناء المناهج المدرسية وتقويمها وتطويرها قضية تنظيم المنهج، والحقيقة أن المنهج فيما يضمه من محتويات من اعادة العلمية ليس مجرد وعاء لتلك المادة ولكن لابد من التفكير في الصورة التي سيكون عليها هذا المضمون بمعني كيف ينظم؟ هلي يكون في شكل حقائق ومعارف، أم مفاهيم وتعميمات أم مهارات أو قيم معينة، إن جوهر عملية تنظيم المنهج تنبع أساسا من الفكر الذي يستند اليه المنهج، ومن ثم لا يمكن الادعاء بأن هذا التنظيم أو ذاك أفضل التنظيمات ولكن التنظيم المناسب بمناهج دولة ما قد لا يناسب دولة أو دولا أخري لسبب وحيد هو أن الفكر مختلف وأن من يقومون علي أمر المناهج هنا أو هناك لا يتبعون خطا فكريا واحدا، ولايرون جميعا نفس الاشياء، بالتالي لا يتبنون ذات الاهداف ومن هنا يأتي الاختلاف ولكن مع هذا الاختلاف فقد مر الفكر التربوي بعده مراحل أفرزت تنظيمات منهجية عديدة من أهمها ما ستعرض فيما يلي:

يعد منهج المواد الدراسية المنفصلة من أقدم التنظيمات وأوسعها إنتشارا، وعلي الرغم من ظهور تنظيمات أخري في مراحل تالية إلا أنه لايزال سائدا في كثير من بلدان العالم، كما أنها لايزال سائدا في البلدان العربية، وقد إستمد هذا التنظيم اسمه من أنه تنظيم لمناهج المدرسة علي أساس المادة العلمية وتتابعها الأفقي والرأسي.

ويضرب التنظيم بجذوره في أزمنة الإغريق والرومان والعصور الوسطي حيث سادت فكرة المواد الحرة التي نظر اليها بإعتبارها تمثل قدر المعرفة الذي يجب أن يمتلكه الفرد المتعلم، وهذه المواد هي المنطق والنحو والبلاغة وهي مجموعة من المواد سميت بالثلاثيات، ومجموعة أخري تضم أربع مواد هي الحساب والهندسة والفلك والموسيقي وتسمي الرباعيات، ومع تراكمات المعرفة وتشعبها أضيفت مواد أخري إلي مجموعة الثلاثيات وكذا إلي مجموعة الرباعيات، واستمر هذا التنوع والتعدد في الماد الدراسية عبر التاريخ حتي الوقت الحاضر.

والفكرة الأساسية لهذا المنهج هي أنه يضم بعض الحقائق والمفاهيم في إطار تخصص معرفي واحد له منطق واحد يحكمه، ولقد صاحب هذا الأمر أنه من خلال كل مادة

يتم تدريب ملكات العقل، ومن خلال هذا التنظيم وتدريب الملكات علي منطق المادة أساليب التفكير فيها بنظم العقل علي نحو ومن الملامح الأساسية لهذا التنظيم ما يلي:

١ ـ وجود حواجز بين المواد الدراسية.

ولا يقف هذا الأمر علي مجرد بناء المناهج بصورة منفصلة ولكنه يمتد أيضا ليظهر بشكل واضح في أسلوب التدريس والذي يعتمد علي الانفصال، فنجد أن معلم التاريخ يدرس درسا عن الإحتلال البريطاني لمصر مثلا سنة ١٨٨٢ بمعزل عن جغرافية المنطقة آنذاك، وكما سيطر هذا الاتجاه في تنظيم المناهج علي أسلوب التدريس سيطر كذلك علي أسلوب إدعاد المعلم ذاته فأصبح هناك معلم للتاريخ وآخر للجغرافيا وثالث للمواد الفلسفية، وهذا الأمر ينطبق تماما علي مجال اللغة العربية واللغات الأجنبية والعلوم والرياضيات، ولما كانت المعارف الإنسانية في تزايد مستمر بحيث أصبح من الصعب ملاحقتها وإضافتها كلها أو بعضها إلي المواد الدراسية المستقرة ظهرت مواد أخري جديدة تضاف إلي ما يحمله المتعلم والمعلم من أعباء.

وأصبح خبراء المناهج في موقف صعب لا يستطيعون فيه إصدار قرار بشأن ما يختار من محتوي المعارف وما يترك جانبا، ويصاحب هذا أيضا تكرار في موضوعات بعض الكتب الدراسية، الأمر الذي يشعر به التلاميذ بوضوح تام ومع هذا يقوم أكثر من معلم بشرح الموضوع في أكثر من مجال، وكما يحدث التكرار في مستوي الصف الواحد نجده يحدث أيضا في مستويات عدة مما يؤدي إلي تقديم الموضع الواحد بصورة مجزأة لا يستطيع التلميذ معها أن يدرك الصورة الكلية لما يراد تعلمه.

ولعل ذلك يشير إلي أن تقديم المعارف في صورة مفتتة ومتناثرة سعيا وراء تعليم جزئيات المادة واجتياز حاجز الامتحان لايساعد علي تحقيق ما تسعي إليه عملية التربية من أهداف، إذ أنها لا تترك بصماتها بالقدر الكافي علي بناء شخصية الفرد، هذا كما أن أصحاب هذا التنظيم المنهجي يرون أن إكساب الفرد مجموعة من المعارف والمهارات والمفاهيم والتعميمات والقوانين يعد أمرا كافيا لنقل التراث من جيل إلي جيل والمحافظة عليه، وربما يمكن الموافقة علي وجهة النظر هذه إذا ما كانت المعارف الإنسانية ثابتة أو

مستقرة، ولكن التغير المستمر والتراكم المتزايد من المعارف الإنسانية يجعلنا نرفض هذه الفكرة من أساسها إذ أن المنطق المناسب والمكمل لهذه الفكرة هو أن من حجم الكتب المدرسية كل عام دراسي وزن نضيف مواد دراسية جديدة كلما ظهر مجال دراسي أو تخصص جديد، حتي نجعل المتعلم مجرد خزانة تتوافر فيها عناصر الأمان لكي يكون قادرا علي نقل ما تحتويه الخزانة إلي الجيل التالي وهكذا، والحقيقة أن هذه المشكلة تمثل تحديا خطيرا لكل من يشارك في تخطيط وبناء وتنفيذ أي منهج من مناهج المواد الدراسية المنفصلة.

ونظرا لسيادة الفكرة القائلة بأن هذا التنظيم المنهجي أداة لنقل الثقافة من خلال مجموعات من المعارف والمهارات والمفاهيم والقيم، أصبحت المواد الدراسية تحظي بأوزان متباينة سواء من جانب المعلمين أو المتعلمين، فهذه المادة رياضيات ونهايتها العظمي ٦٠ أو ١٢٠ درجة كيفما كانت وهذه المادة جغرافيا نهايتها العظمي ٢٠ أو ٣٠ درجة... إلخ، الأمر الذي ترتب عليه نظره معينة ودرجة اهتمام معينة بكل مادة دراسية، ولعلنا نعي بوضوح ظاهرة الدروس الخصوصية وما تحمله من معان ومؤشرات في غاية الخطورة والتي تعد نتيجة فورية ومباشرة للفكر الذي تقوم عليه مناهج المواد الدراسية المنفصلة، إذ أنها ترتبط مباشرة بعملية التحصيل ويصبح المعيار هنا هو مدي نجاح المتعلم في ذلك، ومن ثم يبدأ البحث عن وسيلة أو أكثر لتساعد التعلم علي ذلك فهذا درس خصوصي ، وهذه مذكرات مختصرة يميلها المعلم ويتداولها الطلاب، وهذه كتب خارجية، وما إلي ذلك ، ومن يعجز عن الوصول إلي مستوي تحصيلي مناسب يستطيع به أن يجتاز حاجز الامتحان يبدأ في اللجوء إلي وسيلة غير مشروعة هي وسيلة الغش بكل ما تحتويه من خاطر نفسية وأخلاقية.

٢ ـ سيطرة منطق المادة العلمية.

فلكل مادة منطق معين تم التوصل إليه والإعتراف به خلال العصور السابقة وأصبح أمرا لا يمكن تجنبه أو تجاهله في تخطيط مناهج المواد الدراسية المنفصلة، وقد يكون هذا المنطق في شكل تتابع زمني كما قد يكون تدرجا من البسيط إلي المركب إلي ما هو أكثر

تركيبا وتعقيـدا، وقد يكون تدرجا من الكليات إلي الجزئيات، عـلي أن مانود تأكيده في هذا المجال هو أنه مهما كان نوع المنطق السائد فـهو منطق خبراء المنهج، أي أنه يعبر عن وجهة نظر معينة قد تختلف معها الـصورة من وجهة نظر المتعلم في أي مستوي دراسي، وعلي أية حال فإن الأساس في هذه الفكرة هـو أن المادة العلمية هي الهدف الأساسي، بل إن الأمر كثيرا ما يتعدي ذلك بحيث تصبـح المادة من المرتبة الأولي والمتعلم في مرتبة تالية، ومن ثم يصبح علي الخبراء أن يحددوا المنطـق الذي سيتبع في تنظيم معارفها علي نحو منطـقي وأخذ ما يري أنه يناسب مسـتوي دراسي معين، ومن ثم يبدأ التـفكير في الأسلوب الذي يجب أن تعـرض به المادة المختارة لكي يناسب المتعـلم في المستوي الذي يعد المنهج مـن أجله، ومن هنا اعتبر الكتـاب المدرسي هو المصدر الوحيد للـتعلم، كما اعتبر المـعلم مجرد ناقل لمـا يحتويه الكتـاب من المعارف بصورة مـنطقية أيضا، وبـالتالي أصبح معيار تمكن المعلم هو مدي إلمامه وتمكنه من مادة الكتاب ومدي قدرته علي عرضها بأسلوب مـنظم شيق يسـهل علي المتعلـم معه حفظه واسـتيعابه، وعلـي ذلك فإن هذا الأسلوب في تنظيم محـتوي المنهج يعني أن المنهج ثابت وواحد بالنسـبة لجميع التلاميذ في جميع البيئات وبالرغم من الإختلاف في عاداتـهم ومفاهيهم ومنهجهم، وبالرغم من انتمائهـم إلي ثقافات فرعية متـباينة، هذا فضلا عن أنهـا تضرب بحاجاتهم واهتـماماتهم ومشكلاتهـم عرض الحائط فهي لا تمثل أي درجـة من درجات الاهتمام بالنـسبة لمخطط المنهج، بالإضافة إلي أن تنـظيم محتوي المنهج علي هذا النحو يعنـي تناولا جزئيا للمادة في كل مستوي، ولا تكـتمل الصورة الكلية للمادة إلا عند الانـتهاء من دراسة المادة في كافة المستويات التعليمية المتتالية.

ولقد ترتب علي ذلك أن ساد اتجاه مؤاده توجيه النـقد الدائم للمعرفة المنظمة بصورة منطقية كغاية في حد ذاتها، وواقع الأمر هـو أنه لا اعتراض علي الإطلاق بالنسبة لمسألة الاهتمام بـالمعرفة في بناء أي منـهج دراسي، بل هو أمر في غـاية الأهمية حتي بالـنسبة لتحقيق أي من الأهداف غير المعرفية، بمعني أننا حتي في سعينا إلي تحقيق أهداف خاصة بالجانب الوجداني أو الحسي الحركي في حاجة مـاسة إلي المعرفة، بل ولايمكن الاستغناء

عنها أو التقليل من قيمتهـا، ولكن المشكلة الأساسية في هذا المجال هي ***«المعرفة لأي غرض»*** بمعني هل نحتاج إلي المعرفة في المناهج لذاتـها أم نحتاجها لتحقيق أهداف تربوية عليا؟

٣ ـ تولي لجان علمية متخصصة لعملية تخطيط المناهج

وذلك علي اعتبار أن المـادة العلمية هي المحور الأساسي في هذا التـنظيم، إذ يصبح الخبراء ـ أي خبراء المادة ـ هم الاقدر علي تنظيـم المادة بصورة منطقية من خلال الرجوع إلي المصادر المنـاسبة، ويتم في هذا الشأن اختـيار المحتوي المناسب من وجـهة نظر هذه اللجنة، ومن ثـم تبدأ عملية تأليف الـكتب، وفي هذه الحالة كثيرا مـا يحدث الخلط أو التكرار في عـدد من المواد الدراسية، ويلاحظ أن هذه الـلجان لا يشترك فيهـا المعلمون كما لا تـتوافر لديهـا دراسات مسحية لآراء المـعلمين أو التـلاميذ، الأمر الذي يـؤكد ما سبقت الإشارة إليـه من أن المادة العلمية تأتي فـي المرتبة الأولي ويأتي المتعلـم في مرتبة ثانيـة أو ثالثة أو رابعة، ولـعل هذا يشير أيـضا إلي إغفال عـنصر هام وهو المعـلم الذي سيوكل إليه تنفيذ المنهج، فهو في إطار هذا التنظيم المنهجي مجرد منفذ أو ناقل للمعارف من الكتاب إلـي عقول التلاميذ، ولقد أدركـت بعض البلدان العربيـة خطورة هذا الأمر فأشركت اعدادا من المعلمين الممتازين في عملية اختيار المحتوي ولعلنا لا نخالف الحقيقة إذا ما قررنا أن معظم هذه المشاركة جاءت شكلـية، وإذا أن الأمر في النهاية يتوقف علي ما يشـير به خبـراء المادة المتخصـصون في حين أن المـعلم هو خبـير ميدانـي أي أنه هو الشخص الـوحيد الذي يستطـيع أن يقرر بدرجة كبيـرة من الثقة والاطمئـنان ما إذا كان المحتوي المختـار يناسـب تلاميذه أو لا يـناسبهـم، بينمـا الواقع هو أنـه يظل قابـعا في مدرسته حتـي يصل الكتاب الجديد ـ وربما كـان هو القديم ذاته ـ لكي يبـدأ عاما دراسيا جديدا بحفظ وتلخـيص مادة الكتاب وعرضها علي تلاميذه فـي عدد مقرر من الساعات الأسبوعـية، وفي هذا الإطـار يصبح المـعلم عاجزا عـن المشاركة والـتجديد والابـتكار والمبادأة وهي أدوار لا ينبغـي أن نحرمه منها بل يجب أن تتاح له الـفرص لكي يمارسها، فبلـدان العالم المتقـدمة وصلت إلي حد تـرك الحرية الكامـلةللمعلـم والتلميذ لاختـيار

محتوي المنهج الدراسي الذي يقومون بدراسته معا خلال العام الدراسي، وهو أمر يعد بمثابة التعاقد بين الطرفين، وفي هذه الحدود تصبح المسألة مسئولية مشتركة يشترك فيها الطرفان ويحددان أهداف الدراسة ومحتواها وطرقها ووسائلها، علي أننا لا ندعو في هذا المجال لترك هذا الأمر للمعلم والتلميذ كلية ولكن ما ندعو إليه هو مشاركة فعلية وحقيقية للمعلم والتلميذ بأي صورة من الصور علي أن يكون ذلك مرحلة أولية يستتبعها بالضرورة الوصول إلي الأساليب التي تستخدمها البلدان المتقدمة في سبيل جعل مناهجها أكثر عملية ووظيفية وارتباطا بالمتعلم ذاته مما كانت نوعية بيئته وثقافته، ومهما كانت مفاهيمه وقيمة ومشكلاته، ولعل نقطة البداية في هذا الشأن هي اعتبار العمليات التخطيطية للمنهج مسئولية خبير المادة ومسئولية المعلم، فالأول علي دراية كاملة بمادته وما يتم فيها من بحوث ودراسات ما تسفر عنه من نتائج، كما يعلم تماما وبوضوح الهيكل الكلي لهذا العلم، والثاني يعلم تماما مستويات تلاميذه وميولهم واهتماماتهم ومشكلاتهم وأنماط تفكيرهم وما إلي ذلك، ومن ثم فإن التقاء الطرفين يعني الالتقاء لمصلحة المتعلم، إذ لا يكفي أن يقرر الخبير شيئا، ولكن يجب أن يقرر المعلم مدي صلاحية أو مناسبة هذا الشيء والمشكلات التي قد تواجهه عند تدريسه سواء ما يتعلق منها بالتلميذ ذاته أو بالنسبة للإمكانات المدرسية أو غيرها، هذا كما أن مشاركة المعلم علي هذا النحو في بناء المنهج ـ أهدافا ومحتوي وتنظيما ـ يجعله أكثر تقبلا واستعداد وتحمسا لتنفيذه وتحقيق ما شارك في تحديده من الأهداف.

٤ ـ طريقة الإلقاء هي طريقة التدريس الأساسية:

يرتبط كل تنظيم منهجي بفكر تربوي معين كما سبق القول، وهذا الفكر لا ينعكس فقط علي المحتوي وأسلوب تنظيمه، ولكنه ينعكس علي كافة عناصره الأخري، ولذلك فإن طريقة التدريس المصاحبة لهذا التنظيم والتلخيص واتباع كل أسلوب يستطيع المتعلم عن طريقة استيعاب المادة استيعابا كاملا أو إلي مستوي يقارب الكمال علي الأقل، وبناء علي ذلك يصبح الهدف الأساسي هو تيسير عملية التحصيل، أي تحصيل حقائق ومعارف المادة العلمية التي يحتويها الكتاب المدرسي، وأمام تحقيق هذا الهدف

تذوب كافة الأهداف الأخري، وهذا يعني أن المادة العلمية والتمكن منها أصبح هدفا في حد ذاته تتواري أمامه الأهداف الأخري والمتعلقة ببناء شخصية الإنسان، وهذا الأمر يدعونا إلي الإشارة إلي النقد المستمر الموجه إلي كثير من الجوانب الشخصية للخريجين من معظم المستويات التعليمية، وخاصة الجوانب الخلقية والسلوكية إلي جانب النقد الموجه إلي قصور التربية في عملية تنمية التفكير والقدرة علي النقد البناء والإبتكار وغير ذلك، ويرجع جوهر هذا النقد إلي أن المعلم فى تنفيذه لمناهج المواد الدراسية المنفصلة لا يعني بهذا الأهداف علي نحو مقصود، وإنما تترك للصدفة وللإجتهاد الشخصي للمعلم وللإستعداد الشخصي للمتعلم والظروف الأسرية المتاحة له.

٥ ـ النشاط المدرسي شيء هامشي:

إذا كان منهج المواد الدراسية المنفصلة يقوم أساسا علي اعتبار المادة العلمية بؤرة الاهتمام وأن كافة ما يقوم به المعلم والمتعلم من جهود يجب أن توجه إلي هذا الأمر، لذلك أصبح النشاط المدرسي شيئا ثانويا لا يتصل في أغلب الأحوال بالمواد الدراسية، وقد جاء اهتمام أصحاب منهج المواد الدراسية المنفصلة من زاوية ضيقة، إذ أن جفاف المادة الدراسية واهتمامه بالأمور المجردة كثيرا ما يؤدي إلي أنصراف التلاميذ وعدم اهتمامهم بالدراسة، ولذلك بدأ الاهتمام بمجموعة من الأنشطة غير المرتبطة بالمواد الدراسية مثل الجمعيات الهوايات وهي في معظم الأحوال لا ترتبط بمحتويات المناهج التي تتابع في تنظيمها المنطقي وإنما يسير كل من الطرفين في الخط المحدد والمرسوم له، فهذه مواد يتم تدريسها داخل جدران الفصول وهذه الأنشطة الحرة التلقائية تجري داخل المدرسة أيضا ولكنها نادرا ما يشعر المتعلم بعلاقة بينها وبين ما تجري دراسته من المواد الدراسية.

وفي هذا الإطار كثيرا ما يوجه النقد إلي الأنشطة الوظيفية التي يقوم بها المعلم النابة المخلص، فقد يري بعض المعلمين ضرورة القيام برحلة علمية إلي متحف زراعي أو مصنع أو معمل أو غير ذلك، وهنا يتعرض للنقد إذ أن مثل هذه الأنشطة تفقد قيمتها إذا لم تكن وسيلة جيدة لتنمية مفاهيم وبناء قيم واتجاهات وإكساب أساليب تفكير مرغوب فيها، وكلها أهداف لا يرجو منهج المواد الدراسية المنفصلة تحقيقها كما لا تهتم

الامتحانات المرحلية أو النهائية بقياسها ولذا فهي تعد من وجهة النظر هذه مضيعة للوقت.

وكما يعد النشاط في منهج المواد الدراسية المنفصلة شيئا علي هامشه، كذلك تعد الوسائل التعليمية بمعناها العلمي مجرد حلية أو زينة إن لم تكن لها وظيفة بالنسبة لزيادة مستوي تحصيل التلاميذ ، فالفيلم التعليمي والرحلة مثلا ليست لها قيمة إذا لم تكن ستؤدي إلي تصنيف وجدولة الحقائق والمعلومات التي سيمتحن فيها الطلاب، لذلك يلاحظ أن البرامج التعليمية التليفزيونية لا تزيد عن مجرد كونها درس آخر يلقيه معلم آخر علي مسامع التلاميذ اعتمادا علي الكتاب المدرسي، ولذلك نجد أن هذه الوسيلة تلقي قبولا واسعا من الطلاب وأولياء أمورهم وخاصة قبيل الامتحانات إذ أنها تعتمد علي تلخيص مادة الكتاب والاعتماد علي طريقة (سؤال وجواب) حتي يستطيع الطلاب المراجعة وتثبيت المعلومات حتي تأتي ساعة محددة ليفرغ كل منهم ما في جعبته ويخرج دون أي درجة من الحرص علي عدم النسيان استعداد ليوم آخر.

٦ـ عملية التقويم قاصرة علي الاهتمام بالجوانب التحصيلية

وفي هذا إغفال لأهداف تربوية في غاية الأهمية، فالتربية لا تهدف فقط إلي إكساب المتعلم بعض الحقائق والمعارف ولكنها تهدف جملة إلي نمو شخصية الفرد وتعديل سلوكياته في اتجاهات معينة وإكسابه ميولا واتجاهات وقيما وطرقا للتفكير لا غني له عنها إذا كنا نسعي حقيقة إلي مساعدته علي التكيف مع الحياة والمشاركة في مواجهة مشكلاتها، وإذا قلنا أن هذا التنظيم المنهجي لا يهتم إلا بالجوانب التحصيلية، فهذا يعني أنه يهتم بتقويم المتعلم في كافة العمليات المعرفية، وهذا الأمر لا يحدث في أغلب الأحوال، فإذا ما رجعنا إلي ما سبق قوله في الفصل الخاص بالأبعاد النفسية المتعلقة بعمليات المنهج سنلاحظ أن هناك عمليات معرفية ذات مستويا متنوعة ومتباينة تبعا لتنوع وتباين المستويات التعليمية، وهذا ما أكدته دراسات سبقت الإشارة إليها، والامتحانات التي يتقدم لها الطلاب في ظل هذا التنظيم المنهجي لا تقيس في معظمها سوي مدي ما تم تحصيله من المعلومات وهو أمر يعني تجاهل أهداف تربوية لا ينبغي تجاهلا، وخير

دليل علي ذلك ما نسميه بسباق الحواجز، وتقصد به امتحانات الشهادات العامة والذي يعني في جوهره التنافس علي التحصيل للحصول علي أعلي الدرجات دون اعتبار لمدي تأثير المعارف التي تم تحصيلها علي الجوانب الشخصية الأخري للمتعلم والتي تعتبر أهم وأبقي بالنسبة له ولمدي فعاليته في مجتمعات تسعي إلي التقدم.

وحينما تطور الفكر التربوي وكشفت البحوث في مجال علم النفس التربوي عن ابعاد جديدة لعملية التعليمية وطبيعتها وأفضل الظروف التي يجب أن تتاح للتلاميذ ازداد النقد الموجه إلي هذا التنظيم وخاصة مسألة المعارف المقدمة للتلاميذ بصورة قوامها التباعد وفقدان الصلات الطولية أو العرضية، ولعلنا نذكر أن هذه المسألة أدت إلي الكثير من النقد الذي وجه إلي هذا التنظيم والتي وجهت إلي صلب الخصائص التي سبق ذكرها تفصيلا، علي أن ما يهمنا في هذا المجال هو أن نلقي بعض الضوء علي **المحاولات التطبيقية الأساسية** التي تعد نتيجة مباشرة للنقد الذي وجه إلي هذا التنظيم وصولا إلي صور أكثر تطورا يكون من شأنها إدخال الإصلاح علي نوعية العملية التعليمية والحياة المدرسية بصفة عامة. ومن هذه المحاولات ما يلي:

١ ـ المواد المترابطة:

وفيها تظل الحواجز المصطنعة قائمة كما هي ، بمعني أن كل مادة دراسية يظل كتابها ومعلمها المتخصص في تلك المادة، ولكن الفكرة الأساسية هنا هي بيان الصلات أو العلاقات الطولية والعرضية بين المواد الدراسية المختلفة. فهناك علاقات بين الفن والأدب والتاريخ واللغة وهناك علاقات بين التاريخ والجغرافيا والمجتمع والإجتماع والاقتصاد والجيولوجيا، وهناك علاقات بين الرياضيات والعلوم. وهناك علاقات بين الجغرافيا والعلوم، ولعلنا نذكر قصة «المعذبون في الأرض» للدكتور طه حسين أو قصة «يوميات نائب في الأرياف» لتوفيق الحكيم أو قصص «زقاق المدق» ، «الثلاثية» لنجيب محفوظ، فكل هذه الأعمال الأدبية تلقي بأضواء في غاية الأهمية علي الأوضاع الإجتماعية والسياسية والمشكلات التي وجدت في مصر قبل ثورة ١٩٥٢، كما أنها تعكس ما كان الشعب يتطلع إليه من تغيير لتلك الأوضاع.

وقي يكون الـربط عرضيا، حيث يـقوم به المعلم عـرضا وفي أثناء التدريـس وعندما يشعر أن هناك ثمة علاقة بين المادة التي يقوم بتـدريسها اساسا وغيرها من المواد المنفصلة عن تلـك المادة، وعادة لا يكون هـذا الربط في قوام المـادة ذاتها كما يـحتويها الـكتاب المدرسي، كـما أنه لا يأتـي من خلال تنـظيم محـتويات المنـهج ذاته، وفي هـذا المجال يستـطيع المعـلم أن يدرك مواطن الـربط بين مواد من مـجالات عديدة، وخـاصة إذا ما استطاع أن يـعرف مستويات تلامـيذه وخبراتهم الـسابقة، ومن ثم يصبـح هذا الأسلوب مدخلا لإجتياز الفواصل بين المواد الدراسية في نواح معينة، ولكن ذلك لا يعني تخطي الحواجز بينها، ولكنها تظل قاذمة، ويبقي تدريسها منفصلا ايضا بمعني أن معلم كل مادة يظل في خـطة المرسوم في تدريـس محتوي الكتاب المـدرسي في فترات زمنـية محددة، ويبدو أن هناك بـعض الصعوبات التي تعوق المـعلم عن استخدام الربط الـعرضي، لعل أهمها عدم قدرة المعلم علي رؤية مواطن الصلات، وربما عدم تحمسه كلية لاستخدام هذا الأسلـوب ، هذا بالإضافـة إلي أن هذه العـملية تـتم دون خطة مـدروسة ولا يعد لـها مسبقا، ويمكن القول بصفة عامة أن المعلـم وخاصة المبتديء قد يكون عرضة للوقوع في الخطأ والارتباك عن استخدام هذا الأسلوب، ويستطـيع المعلم أن يعبر بفكر تلاميذه من مادة إلي أخري، ومـن الممكن في هذا الشـأن أن نجري اتصالات جزئيـة ومحدودة بين معلـم المادة ومعلـم المواد الاخري لتـعرف مجالات الـربط التي يمـكن إبرازها فـي أثناء التدريس.

وهناك صورة أخري من صور الـربط هي الربط المنظم، وهو يعني وضـع خطة تسير عملية الـتدريس علي أساسها، وهذه الـصورة تعد، أكثر تطورا من الـربط العرضي، إذ أنها تتطلب تـنظيما وإعدادا محكما قبل مواجـهة التلاميذ في مواقف تعليمـية بمعني أنها تعتمد علي خطة يتم إعدادها مسبقـا وهذه الخطة قد يقوم بها الخبراء الذي يشاركون في تخطيط المنهج أو بعض المعلمين الذي يدرسون المـواد الدراسية التي يشملها المنهج، كما يمكن أن يشـارك المعلمون والخبراء في وضـع هذه الخطة، فالمهم في هـذا الشأن هو أن

نذكر أن القاعدة هى أن وضع الخطة يتم بصورة تعاونية حيث يتم اختيار عدد من الموضوعات التى تتميز بالشمول والتى سيدرسها التلاميذ وبالتالى يقوم كل معلم بتدريس الموضوعات الخاصة به والتى تقع فى مجال تخصصه من منظور معين مع بيان علاقة كل موضوع بالمجالات الدراسية الأخرى، وهو الأمر الذى سبق تحديده مسبقا وضع خطة كاملة له، وهذا الأمر يحتاج إلى وضوح أهداف تدريس جميع المواد التى تعد الخطة لتدريسها على نحو مترابط، وتعرف مستويات التلاميذ وخبراتهم السابقة وميولهم ومشكلاتهم وقدراتهم، بالرغم من أن هذه النواحى لا تلقى الاهتمام عادة فى اطار الصورة التقليدية لمنهج المواد الدراسية والتأكد من وضوح فكرة الترابط والاتصال بين تلك المواد فى أذهان التلاميذ، كما لابد أن يكون الفريق المشارك فى وضع هذه الخطةوتنفيذها على درجة كبيرة من الوعى بأهمية هذا الأسلوب وقيمته التربوية ومغزاه بالنسبة لمسألة تعزيز فكرة تكامل المعرفة، وأن تكون مواطن الربط طبيعية ومنطقية وبعيدة الافتعال، حتى لا يخرج التلاميذ بمفاهيم خطئة عن طبيعة المواد الدراسية والعلاقات التى تحكمها.

٢ ـ المواد المندمجة:

وفيها ترفع الحواجز بين المواد الدراسية المنفصلة، وقد يكون ذلك بين مادتين أو أكثر فى مجال دراسى واحد، ومثال ذلك التاريخ والجغرافيا والتربية القومية والإجتماع والاقتصاد والسياسة، وكذلك المواد المختلفة فى مجال علم الاحياء وفى مجال علم الكيمياء والرياضيات واللغات وغيرها، وفى هذه الحالة تدمج المعارف المستمدة من أكثر من مادة لتكون مادة واحدة، ومن الطبيعى أن يقوم معلم واحد بتدريس هذه المادة المندمجة فى صورتها الجديدة، ومن ثم يكون أقدر على بيان فكرة وحدة المعرفة وتكاملها، ويمكن القول أن فكرة الإدماج قد نشأت نتيجة للتزايد المستمر فى المواد الدراسية المنفصلة، ومع ذلك فقد وجهت نواحى نقد كثيرة إلى فكرة الإدماج، لعل أهمها أن المواد المندمجة كثيرا ما تغفل فيها عملية ربط الخبرات المجزأة والموزعة على المواد المتقاربة، الأمر الذى يوصى بأنها محاولة شكلية لتطوير المواد الدراسية المنفصلة

إلى جانب أن هـذا الأسلوب يجعل الدراسـة على درجة كبيرة مـن السطحية، فالمـتعلم حينما يدرس جوانب مـتعددة من مجالات مختلفة لمعالجة موضـوع ما نجده يخرج بفكرة عامة أو تصور عام لا يتمكن فيه من التـفصيلات الأساسية الضرورية هذا إلى جانب أن هذا الأسلوب يتطـلب نوعية مغايرة لنوعية مـعلم المواد المنفصلة، فهو يحـتاج إلى معلم قادر على إدراك الصلات الوظيفية بين المعـارف من مجالات دراسية مختلفة، وهو الأمر الذى لا يوضع فى الاعتبار غالبا فى مراحل إعداده قبل الإلتحاق بالخدمة.

٣ ـ المجالات الواسعة:

وهى فكرة متطـورة من فكرة الإدماج، فإذا كانت فكرة الإدماج تـعنى إزالة الحواجز بين عدد من المـواد الدراسية التى تنتهـى إلى مجال معين، فإن فكـرة المجالات الواسعة تعنى إزالـة الحواجز بين عدد من المـواد فى مجالات عدة، إذ يمكـن إدماج فروع المواد الإجتماعـية فى مادة واحد تسـمى الدراسات الإجتمـاعية، وهكذا بالـنسبة للريـاضيات واللغات والعلـوم بفروعها المختلفة، وقد تـطلب هذا الأمر إعادة تنظيم مـحتويات المواد الدراسية التى تنـتهى إلى إطار واحد يتم فيه إعداد مواد تقوم عـلى أساس هذه الفكرة، ذلك أنه قـد لوحظ فى بـداية نشأة هـذه الفكرة أنهـا لم تطبـق بصورة تعـكس ما أراده التربويون إذ جاءت المواد كـما هى منفصلة وإن كان يضمها كـتاب واحد، وبذلك كانت هذه الـصورة مجرد شـكل دون جوهـر يعنى بـالفكرة الأسـاسية، فـقد ظهرت بـعض المحاولات لتدريس مـواد باستخدام هذا الأسلوب فـجاءت مواد مثل التاريخ والجـغرافيا والتربية القومية واللغة والأدب فى مقرر واحد، ولـكنها بقيت على انفصالها، والأخطر من هذا أنهـا اعتبرت تطوير مـنهج المواد الدراسية المـنفصلة على أسـاس فكرة المجالات الواسعة إلا الـشكل العام، وبقـيت المعارف مجزأة وبـقيت الخبرات التـى يتيحها المـعلم متباعـدة لا تؤدى إلى تكوين الصـورة الكلية تلافيا لـلنقد الذى وجه إلى مـناهج المواد الدراسية المنفصلة فى هذا الشأن، وتبـع ذلك محاولات أخرى كانت أكثر تطورا والتزاما بفكرة المجالات الواسعـة حيث ادمجت المواد إدماجا كليا بحيث أصـبح من الصعب من وجهـة نظر المتـعلم أن يمـيز ما ينـتمى منـها إلى مجـال معين، فـلو أن موضوعـا عن

الفيضانات أعد على أساس المجالات الواسعة، فيدرس التلميذ فى هذا الشأن معارف حول تاريخها وأشهر الأنهار التى تفيض مياهها فى مواسم معينة وآثارها على المشكلات الاقتصادية والإجتماعية السياسية والأخلاقية والسكانية، وهذا الأمر يعنى أن المتعلم قد يجد مادة من العلوم أو الرياضيات أو المواد الدينية أو اللغات وغيرها فى أثناء دراسته لهذا الموضوع، وهنا لن يشعر أن هذه المعارف تقع فى إطار مادة التاريخ أو الاقتصاد أو الجيولوجيا أو غيرها، والدافع هو أن تمييز المتعلم لهذا الأمر لا يعد أمرا هاما، إذ ليس بالضرورة أن يتعلمه، ولكن المهم هو أن يدرك فكرة وحدة المعرفة وتكاملها وأن يكون صورا أقرب إلى فكرة كلية المعرفة، وهو الأمر الذى يعجز منهج المواد ادراسية المنفصلةعن بيانه عادة.

وقد حاول البعض أن يقدم المواد ادراسية المفصلة فى صورة متكاملة والتكامل يعد فى الحقيقة فكرة وسط بين المواد المنفصلة والإدماج التام سواء إدماجا جزئيا بين عدد من مواد مجال دراسى معين أم إدماجا كليا لعدد من المواد فى مجالات دراسية عديدة (مجالات واسعة) إذ أنه (أى التكامل) يعترف بوجود المواد المنفصلة كما يعترف بوجود حدود لكل مادة، ولكنه يتخطى هذه الحدود كلما دعت الضرورة إلى ذلك دون إدماج كامل، وإذا كان التكامل يعنى الإفادة من مادة ما لعرض موضوع فى مادة أخرى أو أكثر، وإذا كان التكامل يعنى الافادة من مادة ما لعرض موضوع فى مادة اخرى أو أكثر، فهو يعنى أيضا تكامل فى شخصية المعلم وطرق التدريس التى يستخدمها وكذلك فيما يوظفه من الوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم أى أن التكامل ليس فقط فى المادة الدراسية ولكنه يجب أن ينعكس كلية وبصورة مباشرة على كافة جوانب العملية التعليمية، وهو الأمر الذى يصعب القول أنه يمكن تحقيقه فى مدارسنا بصورتها الحالية وفى ضوء الإمكانات المتاحة وفى ضوء إمكانات المعلم الذى لايزال يعد ليكون معلم مادة دراسية منفصلة عن غيرها من المواد ادراسية، ولا يمكن القول أن المعلم إذا كان يعد على هذا النحو فهو مطالب بأن يربط وأن يدمج أو يبحث عن مجالات التكامل، إذا أن هذا الأمر لا يمكن ولا ينبغى أن يترك للصدفة أو للإجتهادات الشخصية من جانب

المعلم، إذ أن المطلوب هو خبرات متكاملة يدرك من خلالها المتعلم العلاقات الوظيفية بين المعارف وتكاملها.

وعلى الرغم مما يوجه من نقد إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة وكذا محاولات تطويره فهو يضم بعض المميزات منها:

١ ـ أن تنظيم المعرفة والاختيار منها لإعداد مناهج دراسية يعد امرا ميسورا ولا يستغرق وقتا أو جهدا كبيرا من المخططين.

٢ ـ أنه يساعد المعلم فى تقدم المعرفة وتراكمات الثقافة الإنسانية إلى الأبناء مما يجعلهم قادرين على التزود بقدر كبير من المعرفة التى يسهل استرجاعها لمواجهة المواقف الجديدة المشابهة لما سبق دراسته.

٣ ـ يتم تطويره بشكل بسيط لا يتطلب ذلك جهدا إضافيا من المخطط أو قيادة تربوية أخرى.

٤ ـ يعد هذا التنظيم أقل التنظيمات تكلفه، فهو لا يحتاج إلا إلى غرفة وكتاب ومعلم وتلاميذ.

٥ ـ يحتاج هذا التنظيم إلى معلم أقل تكلفة أيضا، فهو معلم يتخرج من معاهد وكليات إعداد المعلمين يقوم التعليم فيها على أساس المواد المنفصلة أيضا، وبالتالى يكون قادرا على إتباع نفس الأسلوب الذى تعلم به حينما يمارس المهنة.

٦ ـ إعتاد الآباء والأمهات هذا التنظيم، فقد تعلموا هم أنفسهم بنفس النظام ولذلك يستطيعون إستكمال دور المعلم حينما يعود الأبناء إلى منازلهم.

٧ ـ لا تحتاج عملية التقويم فيه إلى وقت أو جهد أو تكلفة كبيرة.

مستوى دافعية المتعلم للمشاركة فى مراحل العمل فى المشروع، والمقصود بذلك بطبيعة الحال هو الميل الحقيقى المتوافر لدى المتعلم، وهو ما يعد دافعاً للإقبال على العمل والإستمرار فيه حتى النهاية، والمشروع مهما كان نوعه يجب أن يكون معبراً عن واقع إجتماعى، بحيث يتضمن دراسة أوضاع ومشكلات إجتماعية، وهذا يعنى أن تعتبر البيئة المحلية معملا حقيقياً لإجراء الدراسة، وتعرف المشكلات واقتراح الحلول لها، وهو الأمر الذى يجعل من المشروعات ذات صبغة وظيفية حيث أنها ترتبط أساساً بالمجال الإجتماعى الذى يعيش فيه الفرد، وحتى يستطيع المعلم تنفيذ مشروع أو أكثر مع تلاميذه، فلابد من عدد العمليات أو الإجراءات الأساسية هى:

١ ـ مرحلة الاختيار:

وفى هذه المرحلة يتوصل المعلم والتلاميذ إلى مشرع معين أو مشروعات معينة إذا كانوا بصدد وضع خطة الدراسة لعام دراسى كامل، وفى جميع الأحوال يجب أن يعرف الجميع أن قضاء بعض الوقت فى هذه المرحلة ليس فاقداً، وخاصة إذا ما كان الجميع يستهدفون التدقيق والمراجعة حتى يتم الاختيار على نحو سليم، فإذا ما أحسن الاختيار فهذه أولى علامات النجاح فى تنفيذ المشروع، وإذا لم يوفق الجميع فى الاختيار فهذه أولى علامات الفشل، ولذلك يجب أن يكون الاختيار فى ضوء الميول الحقيقية للتلاميذ، بحيث تكون المشروعات مجالات حقيقية للتوصل إلى ما يهتم به التلاميذ، ودور المعلم هنا هو أن يعرض خبراته وأفكاره وقراءاته ويناقش تلاميذه فى كل شئ حتى يصل إلى ميول حقيقية، وإذا لم يستطع ذلك فعليه أن يثير الاهتمام وأن يكون الميل لكى تكون نقطة البداية لاختيار مشروع ما، هذا وقد يكون مستوى طموح التلاميذ أعلى بكثير من إمكاناتهم أو الإمكانات المدرسية والبيئة المتاحة، وهنا يجب على المعلم أن يبين الصعوبات والمشكلات التى ستواجههم، وهو فى هذه الحالة بمثابة صمام الأمن أمام الطموح الزائد للتلاميذ، بحيث يضمن أن يكون المشرع المختار بما يحتويه من خبرات مناسباً لمستويات تلاميذه، ويرتبط بهذا أن يكون المشروع المختار وثيق الصلة بالحياة الإجتماعية للتلاميذ.

ومن المفترض هنا أن يكون الخبرات متنوعة فى مجموعها، وهو أمر يصعب تحقيقه من خلال مشروعات يتم اختيارها من مجال واحد، وكما يجب أن يدقق المعلم نظره فى نوع المشروعات المختارة يجب أيضاً أن يكون على دراسة كاملة بالظروف والإمكانات المدرسية المتاحة، والوقت الذى يمكن أن يستغرقه تنفيذ كل مشروع حتى لا يطغى إحداها على الآخر، وحتى لا يتعارض ذلك مع مشروعات أخرى يقوم بها تلاميذ فصل أو صف آخر بنفس المدرسة.

وواقع الأمر هو أن المشروعات تحتاج إلى تجهيزات وأدوات عديدة ومتنوعة كما تحتاج إلى خدمات وجهود كافة العاملين بالمدرسة، ولذلك يجب أن يكون المعلم على دراية كافية بمدى توافر تلك المستلزمات حتى يبدأ العمل بدرجة عالية من الثقة والإطمئنان وإذا ما تم التوصل إلى المشروع أو المشروعات التى سيقوم بها التلاميذ تبدأ المرحلة التالية وهى مرحلة تخطيط المشروع.

٢ ـ تخطيط المشروع :

وفى هذه المرحلة يجب أن يقوم المعلم بدور حيوى وهام، وخاصة أنه قد يوجد بين التلاميذ من يرون البدء فى التنفيذ مباشرة دون تصور واضح لأبعاد المشروع وأهدافه والمراحل الأساسية اللازمة والمراحل الفرعية والتكميلية المصاحبة له، وقد يرجع السبب فى ذلك إلى تشوقهم الزائد ودرجة تحمسهم الزائدة والتى قد تؤدى إلى الوقوع فى كثير من الأخطاء وربما إلى الفشل كلية فى إنجاز، ودور المعلم فى هذا الشأن أن يدرس مع تلاميذه كافة نواحى المشروع دراسة مستفيضة منذ البداية، وخلال ذلك يتم تحديد أهدافه ومراحل العمل وتحديد مجموعات العمل، وتوزيع الأدوار وتحديد المصادر التى يجب الرجوع إليها وكذلك الزيارات وما إلى ذلك من أنشطة ضرورية لتحقيق أهداف المشروع.

ويتضح من ذلك أن المشروع يستهدف إلى جانب إكساب التلاميذ خبرات متعلقة بمجال معين أو أكثر، فهو يستهدف أيضاً تعليمهم كيف يفكرون بطريقة منظمة وكيف يناقشون وكيف يوزعون الأدوار وكيف يتحملون المسئوليات وكيف يتعاملون مع الآخرين

استفاد أصحاب التربية التقدمية من النقد الذى وجه إلى منهج المواد الدراسية وحاولوا أن يصلحوا النواحى التى وجه النقد إليها فى منهج المواد الدراسية المنفصلة فيما أطلق عليه منهج النشاط، وقد مر الفكر التربوى التقدمى بمراحل تطور متتالية ظهرت فيها اسهامات العديد من الرواد من أبرزهم هربارات وفروبل وروسو وديوى وقد جاء مضمون فكر هؤلاء جميعا مشيرا إلى ضرورة نقل الاهتمام من المعرفة المجردة إلى التعلم ذاته، وهذا الأمر هو جوهر الاختلاف بين منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج النشاط، وقد ارتبط بذلك أمر هام هو مشاركة المتعلم بصورة ايجابية فى المواقف التعليمية بدلا من موقفه السلبى فى منهج المواد المنفصلة وقد عبر ديوى عن هذه الفكرة بالاشارة إلى أن الطفل هو نقطة البداية والوسط والنهاية، وهى يعنى بذلك تصبح المادة العلمية وعمل المعلم والخبير تستهدف نمو الطفل على نحو سليم، وفى ضوء ذلك لا يجوز أن يحدد الكبار أو الخبراء ما يرونه مناسبا للطفل وإنما يجب إجراء الدراسات لمعرفة ما يود الطفل دراسته على اعتبار أن دافعية المتعلم ذاته ورغبته فى التعلم هى التى تحدد مدى فعاليته ونشاطه فى أى موقف تعليمى هذا هو ما قصده ديوى بأن يكون الطفل هو البداية، أما ما قصده بأنه الوسط فهو أن كل ما يجرى من جهود لتخطيط الخبرات وتنظيمها وإدارتها يجب أن يكون محوره المتعلم بحيث يكون قادرا على التفاعل معها والاستفادة منها استفادة كلية حتى يكتسب منها كافة أوجه التعلم المتضمنه بها والتى يستهدف المعلم إكسابه إياها أما بالنسبة لقوله بأن الطفل هو النهاية فالمقصود هو أن الهدف الأسمى هو المتعلم، ومن ثم فإن قياس عائد عملية التربية يجب أن يتجه مباشرة إلى مدى النمو الذى وصل إليه المتعلم فى كافة الجوانب، ومن ثم يصبح الفشل أو القصور فى ناحية أخرى مدعة للمراجعة والدراسة الشاملة لإعادة التخطيط والتوجيه لخدمة حاجات نمو المتعلم، ومن ثم فإن النشاط قصد به نشاط المتعلم ومستوى دافعيته الذى يتوافر لديه فى الموقف التعليمى، والذى يتم من خلاله تفاعل المتعلم من المتاح له من الخبرات، فبدون هذا التفاعل لا يحدث التعلم الذى يرجوه أصحاب منهج النشاط إذ أن المتعلم فى تلك المواقف يفكر ويلمس ويلاحظ ويقرأ ويبحث ويقارن ويسجل ويجرب

ويصل إلى النتائج وتصبح خبراته السابقة رصيدا يستند إليه فى معالجته للموقف الراهن الذى يوجد فيه ويتفاعل معه، وهو هنا يحتاج إلى الترابط الواضح بين الموقف وميوله واهتماماته وحاجاته ومشكلاته، وهو الأمر الذى يعنى أن تكون الخبرات المتاحة للمتعلم ذات معنى ووظيفة بالنسبة له وهذا أمر يصعب تحقيقه خلال فرض خبرات يتصور الكبار أنها تناسب المتعلم دون دراسة لطبيعة المتعلم من كافة النواحى. ولقد أساء البعض فهم المقصود بالنشاط فتصور أن المقصود به هو النشاط الحركى وهذا المعنى القاصر قد تبدو آثاره فى نمو عضلى أو جسمى ولكنه لا يعنى تفاعل الفرد مع الموقف التعليمى الذى يمر به إذ أنه قد يؤدى حركة عضلية أو نشاطا حركيا فى موقف تعليمى بصورة آلية دون تفكير ودون انفعال ودون تجارب مع مكونات الموقف، وهنا يصبح النشاط مجرد شكل يوحى بأن هناك تفاعلا، ولكنه فى الحقيقة تفاعل مزيف وغير حقيقى، وبناء على ذلك فالنشاط من وجهة نظر الفلسفة التقدمية وأصحاب منهج النشاط هو معايشة للموقف التعليمى والإحساس به، والتفكير فيه بإستخدام الخبرات السابقة وصولا إلى خبرات جديدة لها معنى ووظيفة بالنسبة لإشباع ميل أو حاجة أو حل مشكلة أو إجابة عن سؤال يطرح نفسه دائما ويؤدى إلى شعور المتعلم بحالة عدم إرتياح أو عدم إتزان.

ومن خلال استعراض المبادىء الأساسية التى يقوم عليها منهج النشاط يمكن القول أن هذا التنظيم المنهجى له خصائص معينة هى:

١ ـ تعتمد العملية التعليمية على ما يوجد من ميول لدى المتعلمين والحقيقة فإن هذه العملية هى نقطة البداية فى منهج النشاط، إذ لابد بداية من تحديد ميول المتعلمين والتأكد من أنها ميول حقيقة، وليست مجرد ميل طارىء وقتى، إذ أن الأعتماد على الميول الحقيقة يؤدى إلى المشاركة الفعالة والإيجابية فى المواقف التعليمية، حيث يشعر المتعلم أن الموقف الذى يوجد فيه سيؤدى إلى إشباع ميله، وبالتالى يقدم عليه بحماس وشغف، الأمر الذى يؤدى إلى ظهور ميول جديدة تحتاج إلى مواقف جديد وبالتالى يصبح التعلم مستمرا طالما استمر اعتماده على حقيقية ويخطىء البعض إذ يتصورون أن الخبراء يستطيعون نظريا تحديد ميول المتعلمين فقد يتصور الخبراء أن هناك ميولا معينة

لدى مجموعة من المتعلمين ويحددون الخبرات فى ضوء منها وسرعان ما تكشف التجربة الميدانية عن اختلاف كامل بين ما تصوره الخبراء وبين الميول الحقيقية التي عبر عنها التلاميذ بصورة أو أخرى فى أثناء الدراسة، بل وقد يتطور الأمر فنجد أنهم لا يقبلون على الدراسة، هذا كما أن تحديد الخبرات على أساس ميول ليست حقيقية غالبا ما يؤدى إلى نفس النتيجة، وما نود تأكيده فى هذا المجال هو أن الدراسة العلمية الأصيلة هى السبيل الوحيد لمعرفة الميول الحقيقية للتلاميذ، كما أنه لا يكفى أنه يوجه المعلم أسئله إلى تلاميذه ليكشف عن ميولهم وإنما يجب أن يتم ذلك من خلال دراسات علميه تحاول رصد ميول التلاميذ فى جميع المستويات التعليمية حتى يمكن مساعدتهم على اختيار ألوان النشاط المناسبة والتى تدور حول ميول لها قيمة تربوية ومعنى ووظيفة من وجهة نظر التلميذ على أنه من الأمور التى كثيرا ما تثير الجدل مسألة تنوع الميول بين تلاميذ المجموعة الواحدة الأمر الذى يصعب معه القيام بأنشطة ترتبط بكل الميول، وواقع الأمر أن منهج النشاط يتيح قدرا كبيرا من الفرص بحيث يستطيع المعلم أن يشرف على عدد من الأنشطة فى الفصل الدراسى الواحد، ومع ذلك فهو يستطيع المعلم عن طريق إثارة التساؤلات والمشكلات أن يجذب انتباه التلاميذ بحيث يستطيع المعلم أن يشرف على عدد من الأنشطة فى الفصل الدراسى الواحد، ومع ذلك فهو يستطيع عن طريق إثارة التساؤلات والمشكلات أن يجذب انتباه التلاميذ بحيث يتوافر بعض الميول المشتركة بين اعداد كبيرة منهم.

وقد أدى قيام منهج النشاط على أساس ميول التلاميذ إلى إجراء دراسات عديدة حاولت رصد ميول التلاميذ وخاصة فى مستوى المرحلة الإبتدائية، ولما كانت الميول غير ثابته بل دائمة التغير نتيجة للتفاعلات اليومية والنمو المستمر للفرد فهذا يعنى الحاجة الدائمة إلى دراسات تكشف عن الميول الحقيقية وما يطرأ عليها من تغيرات فى مراحل متتالية.

٢ ـ العمل والمشاركة الايجابية هى السبيل للحصول على المعرفة.

وبذلك فالمعرفة شىء مهم فى إطار هذا التنظيم المنهجى، وهى ليست على هامش

المنهج كما يتصور البعض وخاصة حينما يقارنون بين منهج المواد المنفصلة ومنهج النشاط فيشيرون إلى أن منهج النشاط مجرد نشاط ترفيهى يقوم به التلاميذ حينما يشاؤون ولكن واقع الأمر أن منهج النشاط يستهدف إكساب التلميذ خبرات مربية متكاملة ولا تكامل للخبرة إذا لم تتوافر لها المعارف، فكيف يمكن أن نتصور أن يكتسب التلميذ مهارة أو إتجاه أو قيمة أو مفهوم دون أن يتاح له قدر مناسب من المعارف، وهذا يعنى أن المعرفة هامة وحيوية فى منهج النشاط وهى مهمة فى كلا المنهجين ولكن الفرق بينهما هو درجة الاهتمام وفى الاسلوب الذى يتم به الحصول على المعرفة، ففى منهج المواد المنفصلة يتم الحصول عليها من كتاب مدرسى والغاية هى أن يتمكن المتعلم منها ولا غاية سوى ذلك، بينما الصورة مختلفة فى منهج النشاط حيث يخطط المتعلم بالاشتراك مع المعلم لما سيتم القيام به من نشاط يقوم على ميوله وحاجاته وما يشعر به من مشكلات، ومن هنا تنشأ الحاجة إلى المعرفة، أى أن المتعلم حينما يتساءل أو يشك فى مسألة ما يبدأ فى البحث عن المعرفة وقد يكون ذلك من خلال الملاحظة فى البيئة أو من خلال الرجوع إلى مجالات وكتب أو غير ذلك من مصادر المعرفة التى تعد خصيصا لكى يرجع إليها المتعلم حينما يشاء وصولا إلى معارف يشعر بحاجته إليها والمعلم هنا بطبيعة الحال مرشد وموجه إلى أُصل المصدَر وأكثرها ملاءمة لتلاميذه وقد يجد المعلم أن هناك حاجة ملحة لتعليم تلاميذه بعض الحقائق والمعارف الوظيفية والأساسية لتقدمهم فيما يمارسونه من الأنشطة.

٣ ـ استبعاد فكرة الفصل بين المواد الدراسية والتأكيد على الاتصال والتكامل مما يدعم فكرة وحدة المعرفة، إذ أن جوهر هذا التنظيم هو الميل الحقيقى لعمل معين أو نشاط ما، ومن ثم فإن إشباع الميل أو حل مشكلة ما يشعر بها المتعلم يتطلب تعلم بعض المعارف وربما المهارات الأساسية ومن ثم يبدأ تعلمهم لتلك المعارف والمهارات الأساسية ومن ثم يبدأ تعلمهم لتلك المعارف والمهارات بغض النظر عن الفصل الصناعى بين مجالات المعرفة، ومن خلال ذلك يكتسب أيضا الاتجاهات والقيم ذات الصلة بطبيعة النشاط ومجاله، فدراسة التلاميذ لموضوع مثل الماء مثلا يعنى الحصول على معارف

متنوعة من عـدة مجالات علمية مثل العـلوم والجغرافيا والاقتصاد والريـاضيات والعلوم الزراعية وغيرها، والميزة الأساسية فى هذا الـشأن المتعلم يدرس هذا الموضع فى صورته الكليـة بحيث تتكون لديـة المفاهيم العلمـية السليمة بـصورة متكاملة وهو أمـر يصعب الوصول إليه من خلال منهج المواد الدراسية المنفصـلة، وقد يجد المعلم نتيجة لقيام أحد التلاميذ بنشـاط خاص أنه فى حاجة إلى معارف أو مهارات خاصة لـذلك نجده يلجأ إلى التخصيـص بمعنى أنه قد يجد ضرورة إلى تـوجيه هذا التلميذ إلـى دراسة مجال دراسى معين دون غيره من المجالات بالقدر الذى يخدم ما يقوم به من نشاط وعلى النحو الذى يشعر منه المـتعلم أن ثمة علاقة بين مـا يتعلمه من معارف بهـذا الأسلوب والإجابة عن تساؤلات شعر بها فى أثناء قيامه بهذا النشاط.

٤ ـ لا يقوم الخبراء أو المعلمين بالتخطيط المـسبق لخبرات هذا التنظيم المنهجى، ذلك أنه يعتمد بداية فى النشاط التلقائى للمتعلم والذى يعتمد على الاختلافات فى الميول من فرد إلى أخر ومن بيئة إلى أخرى ومن إطار ثقافى إى آخر، ولذلك فليس من الميسور أن يحدد الخبراء أو المعلمـين تلك الميول واختيار مجالات وأنواع النشـاط بناء عليها ، ومن ثم فهو لا يخطط مقدما ويرسل إلى المعلمين فى مدارسهم ليقوموا بتنفيذه كما هو الحال فى منهج المـواد الدراسية المنفصلة، ولكـنه يخطط فى بدئية العام الـدراسى وفى الميدان ومن خلال العمل المشـترك بين المعلم وتلاميذه، وليس معنـى ذلك أن يظل المعلم دون تفكيـر أو تخطيط قبل الإلـتقاء بتلاميذه ولـكنه يجب أن يخـطط وأن يهد مواد تعلـيمية متنوعة تثـير الميول والاهتمامات هذا إلى جـانب استعداده لحصر ميول تلامـيذه وتعديل الخاطىء منها وهذا الأمر يقتضى بطبيعة الحال فـهما كاملا لفلسفة منهج النشاط وأهدافه والأسس التى يقوم عليها وكيفية تنفيذه، ولـعلنا لا نغالى إذا قلنا أن المعلم فى ظل منهج النشاط يجب أن يـكون واسع الإطلاع ملما بقدر واف من المعارف فـى مجالات متعددة مما يساعده علـى توجيه تلاميذه وتنمية ميـولهم وتوجيهها فى اتجاهات سـليمة، هذا إلى جانب حاجته إلـى التمكن من مهارات عديدة مـثل القيادة والعمل فى فريـق والتخطيط المشترك والـتوجية الجماعـى والفردى وغيرها فضـلا عن اقتناعه بالـقيمة التربـوية لهذا التنظيم المـنهجى وهذه أمور تعد كلها من المـقومات الأساسية لنجاح منهـج النشاط على

مستوى الممارسة.

٥ ـ العمل الجماعى أساس فى هذا التنظيم، فما يقوم به المعلم والتلاميذ من تحديد لمجالات النشاط وأهدافها وطرق وأساليب الحصول على المعارف وتوزيع العمل وما إلى ذلك يعتمد كله على أساس العمل الجماعى والتخطيط المشترك، ولعل هذا يعبر عن فكرة إيجابية المتعلم وفعاليته ومشاركته فى منهج النشاط وبالإضافة إلى أن هذا الأسلوب يؤدى التى تعليم التلاميذ وإكسابهم خبرات مفيدة تمهد لتعلم خبرات أخرى فى المستقبل فإنه يؤدى إلى إكسابهم مهارات واتجاهات فى غاية الأهمية فهم يتعلمون كيفية العمل فى فريق، وكيفية التخطيط وكيفية الإتصال، وكيفية التعامل مع الآخرين وكيفية التحدث وآداب الاستماع واحترام الرأى الآخر والنقد والبناء وقواعد المناقشة السليمة وكيفية كتابة التقارير وتفسير الجداول أو الخرائط وغير ذلك من المهارات الأساسية والتى لا يستغنى عنها الفرد فى مستقبل حياته. ويلاحظ أن المعلم فى هذا الشأن هو مرشد وموجه وقائد يستطيع بسعة أفقه وخبراته الواسعة أن يساعد تلاميذه على تحمل مسئولية ما يتفق مع إمكاناتهم والظروف والإمكانات المدرسية والبيئة المتاحة بشرط ألا يشعرون فى أى مرحلة من مراحل العمل أنهم يعملون ويشاركون فى أنشطة لتحقيق أهداف يرجو المعلم تحقيقها، وإنما يجب أن يشعروا على الدوام أنهم يعملون ويشاركون فى أنشطة نابعة منهم وهم الذين قاموا بتحديد أهدافها، ويؤدى هذا الشعور فى الغالب إلى إحساسهم المستمر بأنهم يعملون فى سبيل بلوغ أهداف خاصة بهم اشتركوا معاً فى تحديدها وصياغتها.

٦ ـ طريقة حل المشكلات هى جوهر تنفيذ هذا المنهج، فكما سبق القول أن الفكرة الأساسية فى منهج النشاط هى أن المتعلم هو محور أى موقف تعليمى، بمعنى أن الميول هى التى توجه الاختبار لأنشطة معينة، والعمل والمشاركة فى أى نشاط يعنى الفعالية والإيجابية من جانب المتعلم، وبذلك فإن الفعالية والإيجابية تعنى إحساس المتعلم بمشكلة معينة تلح على تفكيره وربما تجعله فى حالة عدم إتزان، وكثيراً ما يرتبط بهذه المشكلة عدد من التساؤلات تستحوذ على تفكيره، وبذلك فهو من خلال تفاعله مع

المشكلة والسعى وراء إجابات شافية عما يثار أمامه من تساؤلات يكتسب خبرات من النوع المربى، ومعنى ذلك أن مثل هذه المواقف تساعد الفرد على تعلم كيفية التفكير، الأمر الذى يعد من أكثر الأهداف التربوية أهمية، وهذا يشير إلى أن تعلم كيفية حل المشكلات يساعد الفرد على إتقان مهارات القراءة والبحث والتنقيب عن المعرفة فى مصادرها المختلفة ومقارنة المعلومات والآراء والخروج باستنتاجات وتصميمات وما إلى ذلك وهى كلها أمور أساسية سيحتاجها المتعلم بصورة جوهرية فى حياته فى المستقبل، وإن كان هذا قد دعا البعض إلى القول بأن إكتساب مهارات حل المشكلات يأتى على حساب المعارف التى يجب أن يحصل عليها التلاميذ، والدافع أن المتعلم حينما تواجهه مشكلة ويبدأ فى التفكير حول حلول لها، وهذا الأمر لا يتم بمعزل عن المادة العلمية التى تعد مدخلا أو وسيلة لحل المشكلة وإكتساب المهارات التى سبق ذكرها، وهى بذلك ليست غاية كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية المنفصلة.

وتطبيقاً للمبادئ التى قامت عليها فكرة منهج النشاط أجريت عدة محاولات لوضعها موضع التجريب الفعلى، ومن أشهر هذه المحاولات محاولة جون ديوى التى أجرها فى مدرسة إبتدائية ملحقة بكلية التربية بجامعة شيكاغو فى أواخر القرن التاسع عشر، وقد جاء مضمون هذه التجربة معتمداً على مبدأ المشاركة الإيجابية والفعالية من جانب المتعلم فى كافة الأنشطة الوظيفية ذات القيمة والمعنى بالنسبة له، وقد استهدفت هذه التجربة إتاحة مواقف متشابهة لمواقف الحياة اليومية ليعيش فيها المتعلم داخل جدران المدرسة، فكان يخطط ويتعامل ويعمل فى حرف توجد فى المجتمع ويلمسها عن قرب فى حياته اليومية كما كان يشارك فى ألعاب متنوعة على إعتبار أنها المجال الحقيقى لظهور الحاجات والميول والاهتمامات الحقيقية والتى يمكن استغلالها فى تنظيم خبرات جديدة، ومعنى هذا أن المتعلم عاش فى مدرسة ديوى يوماً دراسياً متكاملا يشبه إلى حد كبير الحياة خارج جدران المدرسة، وبطبيعة الحال تطلب هذا النوع من المناهج اختلاف جذرى فى تنظيم اليوم الدراسى ونوع المادة الدراسية، فتوزيع اليوم الدراسى إلى حصص أو فترات لم يعد له قيمة أو مبرر، كما أن المعلم لم يعد هو المصدر الذى يرجع إليه لاستقاء

المعلومات، كما لم يعد الكتاب المدرسى بصورته التقليدية ووظيفته التى نعرفها أمراً جوهرياً بالنسبة للمتعلم أو العملية التعليمية عامة.

وتعد تجربة كلبا تريك فى أوائل القرن الحال من أشهر التجارب الرائدة والتى استهدفت تطبيق المبادئ التى نادت بها التربية التقليدية، فقد حاول أن يقدم منهجاً خاصاً عبر فيه عن تلك المبادئ وهو ما أسماه بمنهج المشروعات، ولقد انتشرت هذه التجربة إلى حد بعيد لدرجة أن البعض يفضلون مصطلح منهج المشروعات بدلا من منهج النشاط، والميزة الأساسية لمنهج كلبا تريك هى أنها تعد محاولة لتطبيق الفكر الذى أستند إليه منهج النشاط بصورة أقرب إلى الدقة أكثر من أى محاولة أخرى، ولا يختلف المقصود بالمشروع فى هذا المجال عما يعنيه هذا المصطلح فى الحياة اليومية، فكثيراً ما نسمع من يقول أن فلاناً قام بمشروع لغرض معين أو أن فلاناً ينوى القيام بمشروع لغرض ما هكذا، والأمر فى هذا المجال لا يختلف عن الصورة السابقة إلا من حيث أنه فى مجال المناهج يستهدف بداية ونهاية عملية تربوية تسعى إلى تحقيق أهداف معينة، ولذلك فالمشروع فى هذا المجال هو مجموعة من الأنشطة الهادفة التى يقوم بها المتعلم لتحقيق أهداف معينة، ومن خلال ذلك يكتسب معلومات وحقائق ومهارات واتجاهات وقيم، فضلا عن أنه يتعلم كيف يخطط وكيف يفكر فيما قد يعترضه من مشكلات، والمشروع فى هذا الإطار يتضمن العديد من الخبرات المباشرة التى يمر بها المتعلم، ومن ثم تتاح له فرص التعلم المثمر والذى تبقى آثاره لديه وتؤثر فى العديد من سلوكياته، وقد أكد كلبا تريك على أن المدرسة تستطيع أن تتيح الفرص لتنفيذ العديد من المشروعات على اعتبار أن عملية التربية ما هى إلا إعداد للفرد ليمارس حياته، والسبيل إلى ذلك هو تمثيل مواقف الحياة ذاتها داخل المدرسة، فإذا كان يتعامل خارج المدرسة مع جمعية تعاونية مثلا فلابد أن تتاح له الفرص ليخطط مشروعاً من هذا النوع تحت إشراف وتوجيه تربويين داخل جدران المدرسة، ومهما كان نوع المشروعات الذى يجرى تنفيذ فلابد أن يشعر التلميذ بالغرض أو الأغراض التى خطط المشروع من أجلها، وهذا المبدأ يؤكد الحاجة إلى أن ينبع الغرض من داخل المتعلم ذاته ولا يفرض عليه من الخارج، ويرتبط بهذا الأمر

الفصل الرابع عشر

منهج النشاط

فى حدود السلوكيات المرغوب فيها وكيف يتخذون القرارات ويصدرون الأحكام وغير ذلك، ومن ثم فقد يجد المعلم بين تلاميذه من يقدم مقترحات ليست لها قيمة حقيقية، والبعض الآخر يفكر فى اتجاهات غير مطلوبة لإنجاز هذا المشروع، وقد يجد من يتعجلون الأمور فيقترحون البدء بمرحلة معينة وتجاوز مراحل أخرى أولية لا ينبغى إغفالها، وفى جميع الأحوال يجب أن يتسم المعلم بسعة الصدر والأفق، وأن تكون لديه القدرة على القيادة والمناقشة المنظمة، وتقبل كل ما يطرح من آراء ويجعلها مجالا للمناقشة، حتى يكون القرار فى النهاية قراراً جماعياً، وفى أثناء هذا كله سيرتكب التلاميذ العديد من الأخطاء، فقد يقاطع أحدهم زميلا له وقد يخطئ أحدهم نتيجة لمفهوم أو اتجاه خاطئ لديه، وقد يكون آخر متشدداً فيريد أن يلزم الآخرين بوجهة نظره، وقد يجد تلميذاً يكثر من الكلام دون فائدة تذكر، أو من يتقدم بإقتراح ليس له علاقة مباشرة بموضوع المناقشة، وقد يفشل آخر أن يصمت تماماً لينتظر ما سيصل إليه الآخرون من قرارات ليوافق عليها، والواقع أن هذه الأمور كلها طبيعية، ويلزم أن تكون الاستجابة هى التوجيه المستمر من جانب المعلم، فهو معلم، وكل هذه النوعيات من الأخطاء تحتاج إلى تصحيح وصبر وتحمل من جانبه، ولعلنا ندرك أن كل هذه المهارات هى مهارات أجتماعية فى غاية الأهمية يجب أن يكتسبها المتعلم قبل أن يخرج من المدرسة إلى ميدان الحياة العملية، ومن ثم فإن المشروع لا يستهدف إكساب معلومات كغاية فى حد ذاتها، ولكنها معلومات وظيفية ذات قيمة بالغة فى بناء شخصية الفرد علمياً وجسمياً ونفسياً وإجتماعياً، وهذه إحدى المزايا الرئيسية لمنهج المشروعات كما يراه كلبا تريك، وبناء على الخطة التى تم التوصل إليها تبدأ عملية أساسية هى تحديد الأماكن اللازمة والأدوات والأجهزة والكتب والمصادر التى سيرجع إليها التلاميذ فى أثناء عملية التنفيذ، هذا وقد يتطلب الأمر تحديد شخصيات ستجرى معها مقابلات أو سيطلب إليهم حضور ندوات مع التلاميذ، كما قد يتطلب تحديد مؤسسات يقومون بزيارتها للحصول على المعلومات، فى جميع الأحوال يجب أن يتأكد المعلم من توافر الإمكانات المطلوبة، بل قد يجرى إتصالات شخصية وزيارات ميدانية لتعرف مدى إمكانية إفادة التلاميذ مما

سيقومون به من أنشطة مختلفة فى سبيل تنفيذ المشروع وتحقيق أهدافه، ويجب أن يدرك المعلم فى هذا الشأن أن كل ما يبذله من جهد فى مرحلة التخطيط يعد سبيلا حقيقياً لنجاح التلاميذ فى المشروع.

٣ ـ مرحلة تنفيذ خطة المشروع :

وفى هذه المرحلة يبدأ كل فرد فى إنجاز ما حدد له من أدوار، وقد يكون ذلك من خلال مجموعات للعمل تم تحديدها وتحديد أدوارها، على أنه تجدر الإشارة فى هذا الشأن إلى أنما يتم التوصل إليه بصورة جماعية فى المرحلة السابقة يكون بمثابة تعاقد بين جميع الأطراف، ويفضل أن يكون مكتوباً وبيد كل فرد أو كل مجموعة على الأقل نسخة مما اتفق عليه ليدرك كل فرد علاقة ما يقوم به من عمل بما يقوم به غيره، وليدرك أيضاً أن أى تقصير أو إهمال سيؤثر على عملهم وبالتالى على عدم نجاح المشروع فى النهاية وعدم تحقيق أهدافه، وتعتبر هذه المرحلة هى الفرصة الحقيقية للإثارة والتشويق، ويجب أن يعمل المعلم دائماً على إثارة التلاميذ وتشويقهم كلما بدت فرص مناسبة لذلك فى أثناء إجراء كل فرد لعمله، فالكل يعمل تحت مظلة ميل حقيقى تم الكشف عنه، وعبر التلميذ عنه بصورة صادقة، ولذا سيصبح النشاط والحركة الإيجابية والفعالية هى السمات الأساسية للعمل من أجل تنفيذ ما أتفق عليه، والمهم فى هذا كله أن يعمل التلميذ وأن ينتج مهما كان إنتاجه هزيلا ومهما كان به من أخطاء، وليذكر المعلم أن التلميذ جاء إلى المدرسة لكى يتعلم، ولذا فلا بأس من أن يخطئ لكى يتعلم، ولعلنا نذكر فى هذا المجال ما يوجى به بعض المعلمين إلى التلاميذ فى المدرسة التقليدية من القيام بنشاط فيذهبون إلى بعض الحرفيين مثل الرسامين أو النجارين أو الحدادين أو غيرهم لرسم لوحة أو عمل نموذج أو خريطة أو غيرها، ويكتبون عليها عمل الطالب فلان وإشراف الأستاذ فلان، ولا هذا ولا ذاك يعرف كيف عمل هذا الشئ ولأى غرض، وواضح أن مثل هذا العمل هو فى الحقيقة لا يستهدف سوى الشكل ومجرد المظهرية وليدل على أن المعلم يعمل ويفهم وظيفته وأن التلميذ يستجيب إلى هذا كله

تلقائياً، والغريب فى هذا الأمر أيضاً أنه كثيراً ما تحتوى هذه الأعمال على أخطاء علمية وكثيراً ما يغلب فيها الجانب الفنى أو الجمالى على الجوانب العملية، مما يؤدى فى الغالب إلى تكون مفاهيم خاطئة لدى التلاميذ.

وكما قد يقع التلميذ فى أخطاء المرحلة السابقة قد يقع أيضاً فى أخطاء فى هذه المرحلة، وهذا الأمر ليس مدعاة على الإطلاق لتذمر المعلم أو ضيقه، إذ أن المطلوب هو أن يعرف التلميذ الخطأ الذى وقع فيه والأسباب التى أدت إليه، وهو أمر يساعده على تلافيه فى المرات التاليه، وليذكر المعلم دائماً أن الوقوع فى الخطأ يؤدى إلى تعلم مثمر إذا ما أحسن توجيه التلميذ.

وقد يرى البعض أن هذا النوع من المناهج يغفل ما يوجد من فروق فردية بين التلاميذ ولكن الواقع هو أن كل تلميذ يجد من خلال التوجيه الفرص المناسبة لإثبات ذاته وإستغلال قدراته، إذا أن المشروع جاء جملة معبراً عن المجموع ما يمتلكونه من ميول حقيقية، ومن ثم فالقناة الأساسية للعمل هى التفكير المنظم لإكتساب خبرات مباشرة ومتنوعة وذات وظيفة علمية وإجتماعية وفنية وترويحية فى نفس الوقت، ولما كان المشروع ينشأ فى البداية نتيجة للميول وإثارة العمل أن هناك مشكلات تصادفهم، وقد يؤدى ذلك إلى الضيق أو التذمر أو الإحساس بالفشل، وقد يؤدى ذلك إلى إقتراح وضع خطة أخرى أو إجراء تعديلات عليها، وقد يكون ضرورياً إلا أنه لا يجب أن يستجيب المعلم لذلك منذ البداية، ولكن يجب أن يجتمع الجميع من آن إلى آخر لمناقشة المشكلات كلها واقتراح حلول لها فى إطار الخطة المتفق عليها، ولا تعدل الخطة إلا إذا شعر الجميع بأنه لا مفر من التغيير لتعذر الوصول إلى نتيجة فى هذا الموضع أو ذاك، والقيمة التربوية لهذا الأمر تكمن فى أنه يجب أن يتعلم التلميذ مواجهة مواقف المشكلات وأن يعمل فكره فيها وألا يكون سلوكه هروبياً فى مثل هذه المواقف، وهو الأمر الذى يؤثر بصورة مباشرة على بناء شخصيته وسلوكياته فى تعامله مع مواقف الحياة اليومية.

ولما كان منهج المشروعات يستهدف توجيه التلاميذ علمياً ودراسياً ومهنياً لذلك

يحرص على أن تؤدى خبرات المشروع إلى التعلم المثمر والفعال، فالمتوقع أن تظهر نتائج إكتساب تلك الخبرات فى أنشطة التلاميذ خارج المدرسة، ولذلك كثيراً ما نجد تلاميذاً يستمرون فى نشاطتهم فى منازلهم فينتجون عينات مما سبق لهم إنتاجه فى مشروعاتهم المدرسية، بل وقد يقترح البعض على المعلم إعادة المشروع لإنتاج مماثل، الأمر الذى قد يتعارض مع مسار المشروعات الأخرى، ولذلك يجب أن يوجههم المعلم إلى ممارسة هذا النشاط فى منازلهم أو مع أصدقائهم فى العطلات أو فى أوقات فراغهم.

وبناء على ذلك تختلف صورة المدرسة والفصل الدراسى عن صورتهما فى ظل منهج المواد الدراسية المنفصلة كما تختلف أدوار المعلم والمتعلم معاً، فالمدرسة تصبح أكثر شبهاً بخلية النحل، فالكل يعمل، فهؤلاء يرسمون، وهؤلاء يناقشون مشكلة، والآخرين يحتاجون إلى مساعدة من أحد المعلمين وأولئك يخططون للقيام بزيارة لمؤسسة خارج المدرسة، وغيرهم يحاولون الاتصال بأحد المتخصصين فى مجال معين بغرض أخذ موعد لزيارته من أجل الحصول على بعض البيانات، وغيرهم يعرضون ويلخصون بيانات تم جمعها، والبعض يعمل فى ورشة أو معمل أو مزرعة أو حديقة وغير ذلك من الأنشطة التى يحتاجها المشروع، والمعلم يتابع ويوجه ويرشد ويشجع ويثير الأهتمام والحماس، وفى ضوء ذلك لا يصبح للفصل التقليدى أى وظيفة، فهو مكان للقاء وللمناقشة فى كل شئ وفى كل مرحلة من مراحل العمل، هذا كما أن اليوم المدرسى بصورته التقليدية وما تحتويه من توقيتات لا وجود له، فقد يحتاج العمل فى المشروع إلى فترات زمنية طويلة مما يصعب معه التقيد بالزمن المخصص للحصص فى إطار المدرسة التقليدية، هذا كما أن التلاميذ أو بعضهم أو أحدهم يحتاج إلى معرفة حقائق ومعلومات معينة أو تعلم مهارات خاصة وأساسية ومتعلقة بمجال النشاط الذى يقومون به، وهنا تكون هناك حاجة ماسة إلى أن يخصص وقت لتعلم هذه المعارف وإكتساب تلك المهارات، وهذا يشير بوضوح إلى عدم إهمال منهج المشروع للمعرفة أو المهارات الأساسية، إذ أن هذا الأمر يتم بناء على شعور المتعلم بحاجته إليه، ومن ثم يبدأ المعلم فى تعليمه لا عن طريق فرض على المتعلم من الخارج دون إدراك لعلاقته به ودون

شعوره بحاجته إليه، وهـو ما يميز هذا المنهج عن المنهج التقلـيدى، هذا وقد يتم تعلم تلك المعارف فى أثناء تنفيذ المشـروع أو فى وقت آخر سابق أو لاحق وفق ما يراه المعلم ووفق ما تمليه عليه خبرته بالعمل فى إطار منهج المشروعات.

٤ ـ مرحلة تقويم المشروع :

وفى هذه المرحلة يقوم الـتلاميذ وكذا المعلم بإصدار حكمهم عـلى المشروع من حيث مدى النجاح فى تحقـيق ما اتفقوا على تحديده من الأهداف، وقد يعـتقد البعض أن هذه العمليـة تتم بعد الانتهاء مـن تنفيذ المشروع، ولكن الحـقيقة أن هذه العملـية تجرى منذ البداية وحتى النـهاية، بمعنى أنه كلما يتم عمل أو أجـراء من الأعمال والإجراءات التى وضعت فى الخطة كلما راجع التلاميذ والمعلم مـدى صحتها وسلامتها ومدى تطابقها مع ما أريد تنفيذه أى أنه لابـد من تعرف الأخطاء مرحلياً وإجراء عملية تعـديل مسار للعمل حتى يـمكن الوصول إلى الـنهايات المحددة للـمشروع، ومعنى أن هـذه العملية لـو أنها تركت للنهاية، فهذا يعنى الانتظار لوقت طويل لمعرفة مدى سلامة العمل وفى هذه الحالة قد تظهر أخطاء كان لابـد من تلافيها فى حينها أى فى أثناء مـراحل العمل، ويلاحظ أن هذه العملية من العمليات الأساسية التى يـجب أن يوجه اهتمام التلاميذ إليها فى مرحلة التخطـيط حتى يستـعدوا ربما بالجداول أو القوائـم لتسجيل المـلاحظات استعداداً لـكتابة التقرير النهـائى، وهذا التقرير يكتب فى النهـاية جماعياً، وتتم مناقشته لـتعرف ما حققه من الأهداف وتحديـد أوجه التعلم التـى أستفادها التـلاميذ وما واجههم مـن مشكلات وأخطاء وكيفـية الاستفادة من هذا كله فـى المشروعات الأخرى التى يقـومون بها، وقد يرى الفريـق أن يقوم كل فرد بكـتابة تقرير خـاص به ثم يناقش كـل التقارير فى جـلسة يشترك فـيها الجميع علـى أن ينتهى الأمر بالخـروج بتقرير جمـاعى يبين الصورة الـكلية للمشروع منـذ بداية ظهوره كفكرة وحتى مرحـلة تنفيذه وكذا النتائـج التى تم التوصل إليها، هـذا من ناحية، ومن ناحـية أخرى يجب أن يكـون للمعلم تقـريره الخاص الذى يسجل فـيه كل شئ منذ الـبداية وحتى النـهاية، إذ أن هذا التقـرير يعبر فى الـواقع عن خبرات مر بـها المعلم مع تـلاميذه، وبالتالى يـستطيع أن يفيـد ما وقع فيه التـلاميذ من

الأخطاء حتى يفيد منها إذا ما نفذ المشروع ذاته مع مجموعات أخرى وكذلك إذا ما نفذه معلم آخر مع مجموعة أخرى من التلاميذ.

وكما كانت المراحل السابقة تستهدف مرور التلاميذ بخبرات مربية ومتنوعة فإن هذه المرحلة تستهدف نفس الشئ أيضاً، إذ أن التلاميذ فى صياغة أفكارهم وآرائهم وافتراحاتهم بالنسبة للمشروع قد يقعون فى أخطاء لغوية أو فى التراكيب اللغوية، وربما يعجز البعض عن عرض أفكاره بصورة واضحة، كما قد يقع البعض الآخر فى أخطاء فى أثناء مناقشة التقارير مثل التحيز أو الخروج باستنتاجات أو تصميمات غير صحيحة أو غير ذلك، وفى جميع الأحوال يجب أن يتذكر المعلم أن هذه فرص إلى تعلم الشئ الصحيح سواء كان ذلك مفهوماً أم تعميماً أم مهارة، وهى أمور تنعكس بصورة مباشرة على اتجاهات وقيم التلاميذ، وهذا يؤكد فكرة الوظيفة فى منهج المشروعات، أى ضرورة ارتباط المشروعات بعملية التربية الإجتماعية والإعداد الشامل والمتكامل للحياة العملية.

وقد استخدمت المدارس النموذجية فى مصر منذ سنة ١٩٣٩ هذا الاتجاه، من أجل تحسين المناهج المستخدمة آنذاك ولجعل المواقف التعليمية أكثر ثراء، مما يساعد المتعلم على الإيجابية والتفكير والبحث، ودعم فكرة وحدة المعرفة وتكاملها فى نفس الوقت، وفى ظل هذه الظروف درس التلاميذ البيئة المحلية وما تحتويه من ظواهر ومشكلات، كما تدرجوا منها لدراسة بيئات أخرى، وقد تطلب هذا الأمر البحث عن المعارف هنا وهناك. ومن ثم قاموا بإجراء اتصالات ونظموا مقابلات وعقدوا مناقشات وندوات، وقاموا بزيارات إلى مؤسسات ومصانع ومزارع وورش ومعامل ومصارف ومكاتب بريد ومستشفيات وغيرها من المؤسسات التى تساعدهم على تنفيذ مشروعاتهم، ومن ثم يمكن القول أن هذا النوع من الدراسة قد أتاح للتلاميذ الفرص المناسبة للدراسات التطبيقية وعدم الإقتصار على الدراسات النظرية كما تحدد فى ظل منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومن أشهر المشروعات التى طبقت بالمدرسة النموذجية بحدائق القبة سنة ١٩٤٠ مشروع صنع مستخرجات الألبان للسنة الأولى ومشروع صيد السمك للسنة الثانية وقد استمرت

دراسة كل منهما نحو ثلاثة أسابيع، وكذلك إنشاء مكتب بريد للسنة الثانية ومشروع صيد الفراش للسنة الثالثة، وقد أستمرا طوال العام الدراسى، وتعد هذه التجربة رائدة فى المنطقة العربية، قامت على أكتاف الرواد الأوائل من التربويين العرب والذين كانوا على صلة دائمة ومباشرة بتيارات الفكر التربوى العالمى، ومن خلال ذلك لعلنا نلاحظ أن هذا التنظيم ينظر إلى الدافعية الشخصية لدى المتعلم بإعتبارها محور المنهج، ومن هنا يكون ناتج العملية التعليمية له معنى ودلالة لدى التلاميذ لأنه ينبع منهم ويجدون مجالات تطبيق ما سبق تعلمه، كما يراعى هذا التنظيم الفروق الفردية بين التلاميذ ويؤكد على ما يبذله التلاميذ من نشاط شامل ومتكامل من أجل حل المشكلات فى إطار الحاجات الحقيقة للتلاميذ، ومع ذلك فإن هذا التنظيم وجه إليه النقد فى ضوء ما كشفت عنه التجارب والتطبيقات العملية، ومن أهم أوجه النقد هذه:

١ ـ أنه لا يوفر القدر المناسب من المعارف والمفاهيم للتلاميذ.

٢ ـ لا يعنى بتحقيق التلاميذ لأهداف عديدة وخاصة ما يتعلق منها بالتراث الثقافى.

٣ ـ لا تتاح فيه الفرص لتنظيم المادة لأنه يقوم على حاجات وإهتمامات التلاميذ.

٤ ـ لا تتوافر فيه شروط الإستمرارية والتتابع، إذ أن ذلك لا يتفق غالباً مع الحاجات والاهتمامات الحقيقية والطارئة للتلاميذ.

٥ ـ يحتاج إلى معلم من نوعية خاصة مختلفة عن المعلم الذى يتم تخرجه من كليات ومعاهد إعدد المعلمين.

٦ ـ الكتب المدرسية بكل ما تمثله من إتجاهات تربوية لا تعتبر كافية لتنفيذ منهج النشاط.

٧ ـ يحتاج إلى مصادر تعلم عديدة ومتنوعة وهو أمر لا تتحمله ميزانيات العديد من الدول.

الفصل الخامس عشر

المنهج المحورى

ظهرت فكـرة المحور كمحاولة لتلافـى أوجه النقد إلى منـهج المواد المنفصلة ونـتيجة لظهور الوظيفة الإجتماعية للتربية، ومن ثم جاء المنهج المحورى إنعكاساً للفكر التربوى التقدمى شأنه فى ذلك شأن منهج النشاط كما سبق القول، وكما كانت المرحلة الإبتدائية مجالا لتطبيقـات وممارسات مثيلتها فى إطار المنهج المحـورى، وقد جاء هذا الأمر كتطور طبيعى، إذ أن تدفق أعداد كبيرة من خريجى المرحـلة الإبتدائية إلى المرحلة الثانوية لفت الأنظار إلى سبـل تقديم خدمة تعلـيمية إلى هؤلاء التلامـيذ بحيث تعبر قـولا وفعلا عن الوظيفة التى حددت للمرحلة الثانوية وبحيث تعـد التلاميذ للحياة التى سيمارسونها فيما بعد التخرج من هذه المرحلة، أى أن المدرسة الثـانوية مطالبة بشكل أو آخر، وبدرجة أو بأخرى بإعداد أجـيال قادرة على مواجهة مشـكلات الحياة اليومية بدرجـة ومستوى ما، وفى نفـس الوقت مطـالبة بإعـداد كل فرد ليـمارس دوراً معيـناً فى هذه الحـياة، وهذه الوظيفة المزدوجة للمرحلة الثانوية هى الـفكرة الأساسية التى اهتم بها التربويون وأرادوا لها أن تترجـم إلى خبرات واقعية فى ظـل المنهج المحورى، بحيث تـواجه واقع قدرات استعداد وميول كل فـرد، ولكن قد يتساءل البعض فيقول أيـن المحور فى هذه الفكرة، أى أن هذه الفكرة لا تعبر عن وجود محور معين، فـلكل تنظيم منهجى من محور يدور عليه، فـمنهج المواد الدراسية المـنفصلة هو المعـرفة المجردة، ومحور منهج الـنشاط هو ميـول المتعلـم، وفى هذه الحالـة يصبح طـبيعـياً أن نقول أنـه لابد من محـور للمنـهج المحورى، والـواقع هو أن محـور هذا المنـهج هو قدر مـشترك مـن الخبرات العـامة أو الدراسة العامة التى يـجب أن يدرسها جميع التلاميذ، وبالتالى فـهو جزء عام من المنهج المحورى يصح أن يطلق عـليه مصطلح البرنامج المحورى وهذا الجـانب العام يهدف إلى إمداد لجميع بقدر معيـن من ثقافة المجتمع بحيث يمكن معه الـقول أن كل فرد بإمتلاكه هذا القدر يعد مواطناً فى هذا المجتمع، وقد رأى التربويون أن هذا الجانب التربوى العام لا يصح أن يغـفل المشكلات والحاجات المـشتركة للجمـيع، أى أنه يستهدف فـى البداية إيجاد روابط وعلاقات قوية تعد أرضية أو خلفيـة يشترك فيها الجميع، ومع ذلك تراعى المشكلات والحاجات المشتركة بينهم حتى لا تصبح المسألة مجرد معارف مجردة ليست لها علاقة بالمتعلم كما هو الحال فى إطار التربية التقليدية.

وهذا الجانب التربوى العام هو الذى يطلق عليه مصطلح البرنامج المحورى، وهو بذلك ليس سوى أحد الجانبين يحتويها المنهج المحورى، والجانب الثانى هو جانب خاص يعبر عن فكرة ضرورة مراعاة الفروق الفردية، وقد بدأت التربية آنذاك تهتم بمسألة الفروق الفردية كمظهر للتعبير عن استجابتها لحركة تطور المجتمعات وأخذها بالإتجاه الديمقرطى كخط فكرى وكأسلوب للحياة يحكم كافة العلاقات السائدة فى المجتمع، ومن هنا جاء الجانب الثانى فى المنهج المحورى محاولة للتعبير عن هذا الاتجاه، وقد ترجم إلى عدد كبير من المواد الدراسية المتنوعة التى تفسح المجال لكل فرد للإختيار من بينها ما يناسبه وما يساعده على التخصص فى مجال أو آخر، أى ليمارس دوراً مهنياً معيناً يتفق مع ما تؤهله له قدراته وإمكاناته واستعدادته الخاصة والتى تميزه عن غيره، وبذلك تصبح وظيفة المنهج المحورى كما تصورها التربويون هى مساعدة الفرد على الحياة فى مجتمع تتغير فيه المعارف والتخصصات والمهن وكذا ممارسة الأدوار التى تتفق وطبيعة كل فرد وإمكاناته، سواء فى الجانب الإقتصادى أو السياسى أو الفكرى أو الفنى أو غيرها، إلى جانب ذلك إمداد لجميع بقدر موحد ومشترك من الخبرات يساعد الجميع على الإشتراك فى اللغة والعادات والأهداف، وهى كلها مقومات يحتاج إليها المجتمع لكى يكون له لون مميز من خلال أبنائه، وبذلك يمكن القول أن الفكرة التى كانت وراء ظهور المنهج المحورى على المستوى التطبيقى فى المدرسة الثانوية كانت تستهدف حل مشكلات ومواجهة تحديات تواجهها هذه المدرسة، ولكن واقع الأمر أن المنهج المحورى ليس حلا نهائياً لتلك المشكلات والتحديات كما يتصور البعض، وإذا كان الحل يكمن فى إستخدام هذه التنظيم لأغلق الباب أمام كل إجتهاد يستهدف تطوير مناهج المرحلة الثانوية ولتوقف البحث العلمى فى ميدان المناهج على إعتبار أن العلاج واضح وثابت ومقرر، ولكن الحقيقة أن المنهج المحورى يعد من التنظيمات المنهجية الناجحة فى المدرسة الثانوية، ولكن مع تجديد أهداف المرحلة الثانوية وتغيرها، ومع ما تسفر عنه الممارسات الميدانية من مشكلات واختلاف مع النظرية التربوية يصبح المجال فى حاجة دائمة إلى مداخل وتنظيمات أخرى، بل وتطويراً وتطويعاً لفكرة المنهج المحورى ذاتها وبالتالى تطويراً لتطبيقاته الميدانية وصولا إلى أفضل صورة ممكنة لمناهج المرحلة الثانوية.

ولعلنا فى حاجة الآن وبعد وضوح الفكرة الأساسية للمنهج المحورى بجانبيه إلى توضيح مشتملات كل من الجانبين، يتضمن الجانب الأول وهو البرنامج العام أو البرنامج المحورى عدداً من المشكلات العامة التى تهم جميع التلاميذ، وترتبط هذه المشكلات بإحساس مشترك أو حاجات مشتركة يشعر بها الجميع، ومن ثم لابد من إجراء دراسات تحليلية يتم من خلالها حصر الحاجات لدى التلاميذ، ودراسات تحليلية أخرى للواقع الإجتماعى حتى لا يتم فرض مشكلات الدراسة على التلاميذ، ويحتاج المعلم فى هذه الحالة إلى عقد اللقاءات والندوات لإثارة التساؤلات وإثارة تفكير التلاميذ لكى يشعروا بتلك المشكلات، وليشعروا بحاجتهم لدراستها وتعرف كيفية الوصول إلى حلول مناسبة منها، وبطبيعة الحال لابد أن تكون تلك المشكلات ذات طابع أو لون إجتماعى تمثل ما يحتاجه الفرد لمواجهة متطلبات الحياة، وقد تكون تلك المشكلات إجتماعية أو نفسية أو صحية أو مهنية أو ترويحية أو شخصية أو اقتصادية أو غيرها، ولكن المهم هو أن يقوم المعلم بدوره على أحسن وجه فيقوم بالتوجيه الإجتماعى لتلاميذه لكى يشعروا بالفعل بالمشكلات وتحديها لهم فى أحد جوانب حياتهم اليومية، أما الجانب الثانى وهو الجانب الخاص والذى يرتبط بظاهرة الفروق الفردية فهو يشتمل على عدد كبير من المجالات الدراسية التى يختار منها كل تلميذ ما يناسبه، أى ما يتفق مع ميوله وقدراته الخاصة، ولا يترك المجال لكل تلميذ ليختار أى عدد من تلك المجالات، ولكن المدرسة تحدد عادة عدد المواد التى يجب أن يختار كل منهم من مجموع المجالات الدراسية المتاحة، هذا كما أن التلميذ لا يختار المواد بصفة منفردة ولكن ذلك يتم تحت إشراف وتوجيه المعلم، الذى قد يشعر أن أحد التلاميذ أو بعضهم يحتاج إلى توجيه خاص، وفى هذه الحالة يتم التوجيه فى ضوء وعى كامل بالحاجات والقدرات والميول الخاصة لدى كل فرد، إذ أن هذا الجانب يعنى أساساً بالجانب المهنى، أى إعداد كل فرد ليمارس مهنة معينة.

وقد يبدو للبعض أن هذين الجانبين منفصلين، ولكن الحقيقة هى أن هناك ترابطاً كلياً وجزئياً بين الجانبين، فالتلميذ فى دراسته فى الجانب العام أو ما اتفق على تسميته

بالبرنامج المحورى يدرس الكثير من الأساسيات التى لا يستطيع بدونها أن يكمل دراسته فى الجانب الخاص، فعلى سبيل المثال تدرس الرياضيات المتقدمة فى الجانب العام، ولا شك أن من يختار التخصص فى أحد فروع الرياضيات المتقدمة فى الجانب الخاص لا يستطيع الاستغناء عن دراسة النواحى الأساسية فى الجانب العام، ويتضح ذلك من دراسة أساسيات اللغة فى الجانب العام ودراسة الأدب أو الشعر أو فن كتابة القصة فى الجانب الخاص، ومن ثم لا يمكن الإدعاء بأن التلميذ يدرس مواد فى الجانب العام وهى منفصلة تماماً عن الجانب الآخر.

ولعلنا فى حاجة الآن وبعد عرض الصورة الكلية للمنهج المحورى أن ننتقل إلى مرحلة أخرى بهدف بيان الخصائص الأساسية لهذا التنظيم المنهجى.

١ ـ تعتمد مجالات الدراسة فى الجانب العام على الحاجات والمشكلات الحقيقية والمشتركة بين التلاميذ :

فإعداد التلاميذ فى المرحلة الثانوية ليمارسوا حياتهم الإجتماعية يتطلب نوعاً خاصاً من الدراسة يلمس فيه كل تلميذ معنى ووظيفة لكل ما يدرسه، أى أنه لابد أن يشعر أن هناك ثمة علاقة بين ما يدرسه وبين مواقف وأحداث ومشكلات الحياة اليومية، ويمكن التوصل إلى ذلك إذا ما أرتبطت مجالات الدراسة بالحاجات الحقيقية للتلاميذ، وإذا ما كانت المشكلات حقيقية ويشعر التلاميذ بتحديها لهم وللمجتمع الذى يعيشون فيه، وبذلك يتم تزويد جميع التلاميذ بقدر مشترك من الخبرات اللازمة لإختزال حاجاتهم ولمواجهة مشكلات الحياة اليومية، والمدرسة الثانوية بذلك تصبح المسؤسسة المسئولة عن إعداد أبنائها بقدر من المعارف والقيم والمهارات يجعلهم قادرين إما على الإنتقال إلى مستوى التعليم الجامعى أو الإلتحاق بسوق العمل بعد التخرج.

ويتضح من ذلك أن مواد هذا الجانب العام تتخذ من أسلوب حل المشكلات مدخلات للدراسة، فطالما أن من الأهداف الأساسية إعداد الفرد للحياة فقد أصبح من الضرورى مرور الفرد بمواقف حقيقية تشبه إلى حد بعيد مواقف الحياة اليومية

والتدرب على مواجهتها والتفاعل معها والمشاركة فى حلولها، هذا كما أن الكتاب المدرسى التقليدى ليس هو المصدر الوحيد للحصول على المعرفة فى ظل هذه التنظيم المنهجى، إذ أن التلميذ فى سعيه للحصول على المعرفة أو بحثه عن حلول للمشكلات يلجأ إلى مصادر عديدة مثل الكتب ودوائر المعارف والمجالات والنشرات والدوريات والبرامج الإذاعية والتليفزيونية وغير ذلك من المصادر العلمية والتكنولوجية، وقد يرى البعض أن الاعتماد على مواد دراسية من هذا النوع هو رجوع إلى المناهج التقليدية بكل ما تعنيه من اعتماد على المعرفة كغاية فى حد ذاتها، وهو الأمر المخالف للحقيقة تماماً، فهذه المواد يتم تنظيمها بحيث تتفق مع حاجات التلاميذ والمشكلات ذات اللون والمغزى الإجتماعى، وهو بذلك لا تفرض عليه من الخارج كما هو الحال فى إطار المنهج التقليدى، ولكنها تحدد وتصاغ من خلال دراسات تحليلية دقيقة لتلك الحاجات والمشكلات، وبناء على ذلك فإن الاهتمام بحاجات الطلاب ومشكلاتهم لا يتعارض مع أهمية المادة العلمية أو المعارف العلمية ولكن المهم هو أنها تقدم وفق فلسفة محددة الملامح تنعكس بشكل مباشر على أسلوب التنظيم وإجراءات العملية التدريسية.

٢ ـ تكامل المعرفة مبدأ أساسى فى مواد الجانب العام :

لما كانت الدراسة تقوم على أساس تحديد الحاجات والميول والمشكلات التى يشعر بها التلاميذ منطقياً أن يكون أسلوب الدراسة هو أسلوب حل المشكلات، ومن ثم فإن السعى لحل المشكلات هو استخدام مصادر عديدة ومتنوعة يتم من خلالها جمع المعارف وتنمية المهارات والقيم المرغوب فيها، ولذلك فإن التلميذ فى هذا الصدد يدرس المشكلة دراسة شاملة من جميع النواحى، وبالتالى تصبح المواد الدراسية المنظمة على نحو منطقى غير ذات قيمة أو وظيفة، إذ أن كل مشكلة تتم دراستها عادة متعددة الجوانب والأبعاد، ومثال ذلك لو أن التلاميذ يدرسون مشكلة المواصلات، فهذه المشكلة لها جوانبها الجغرافية والتاريخية والصحية والإقتصادية والإجتماعية والعملية والنفسية، وبالتالى فلابد أن يرجع إلى عدد من المجالات العلمية المتخصصة وصولا إلى

الصورة الشاملة للمشكلة وجذورها وأسبابها والعوامل التى يمكن أن تسهم فى علاجها، أن التلميذ فى مثل هذا الإطار ينمو نمواً كلياً فى معالجة الظاهرة موضوع الدراسة وبالتالى فهو لا يعرف جزئية من هنا أو من هناك بحيث تفقد معناها الوظيفى بالنسبة له، ولكنه ينظر إلى الجزء فى إطاره الكلى وبالتالى يصبح له معنى واضح ويجعله أقدر على النظر إلى الأمر كله نظرة شاملة يتبين من خلالها الإيجابيات والسلبيات المتصلة بها.

والشئ الذى نود تأكيده فى هذا المجال هو أن المواد التى يدرسها التلميذ فى هذا الإطار لا تنظم بصورة منطقية، ومع ذلك فهذا لا يعنى إغفال أو تناسى المعارف والمفاهيم والتعميمات والمهارات التى يجب أن يخرج بها المتعلم أو يكتسبها من خلال هذا النوع من الدراسة، إذ أنه يتعلمها من خلال شعوره بحاجته لتعلمها ليواجه مشكلة ما ولكى يجد الحلول المناسبة لها، وبذلك يصبح إكتساب المعرفة بصورة متكاملة مطلباً أساسياً يحتاجه المتعلم ومن خلال إدراكه لوظيفتيها الأمر الذى يشكل دافعاً قوياً للإستمرار فى التعلم والإقبال عليه.

٣ ـ يحتاج تنفيذ الجانب العام (البرنامج المحورى) إلى وقت طويل نسبياً من اليوم الدراسى :

إذ أن تنفيذ هذا الجانب يتطلب أن يقوم جميع التلاميذ بالإشتراك مع المعلم بالدراسة المستفيضة والتخطيط الجماعى، كما أن هذا الأمر يرتبط به شعور المعلم بحاجة بعض تلاميذه إلى التوجيه الفردى، وقد يحتاج الأمر لقضاء وقت طويل نسبياً فى الإطلاع بمكتبة ما أو جمع بيانات أو ما أشبه ذلك من خلال الرجوع إلى مؤسسات أو شخصيات متخصصة، وبالتالى فإن هذا الأمر يصعب تنفيذه من خلال التوقيتات المدرسية المعروفة والسائدة فى مدارسنا.

وتتراوح الفترة الزمنية المخصصة لهذا الجانب ما بين ثلث ونصف الساعات التى يشتملها اليوم المدرسى، وهذا الأمر يتوقف على الصف الدراسى، ففى صفوف المرحلة

الأعدادية أو المتوسطة يمتد الوقت ليصل إلى نصف اليوم الدراسى أى ما يقرب من الثلاث ساعات، بينما يصل هذا الوقت فى صفوف المدرسة الثانوية إلى ما يقرب من الساعتين، وفى هذه الفترة الزمنية غير القصيرة يجد المعلم الفرص الكافية للإقتراب من تلاميذه وكسب ثقتهم والتفاعل معهم وبناء علاقة قائمة على الصداقة والألفة والمحبة وهو الأمر الذى يتيح لكل طرف فهم الطرف الأخر، كما أنه يجعل فترة العمل شيئاً محبباً إلى نفوس الجميع إذ أن العمل يصبح خبرات سارة تتوق إليها نفوس التلاميذ وينتظرون الوقت المخصص بشغف واهتمام، هذا كما أن هذا الوقت يعد فرص مناسبة لتدريب التلاميذ وإكسابهم المهارات الأساسية اللازمة والتى يشعرون بحاجاتهم إليه، وقد يتم ذلك بصورة جماعية أو بصورة فردية، وكما يعد هذا الوقت فرصة للتوجيه العلمى، فهو يعد أيضاً فرص طيبة للإرشاد النفسى، فقد يوجد بين التلاميذ من توجد لديهم مشكلات نفسية ذات أصول إجتماعية أو مادية أو أسرية أو ما أشبه ذلك، وهى تمثل عقبات أمامهم مما قد يعوق استمرارهم فى الدرسة على النحو المطلوب، وبذلك يصبح تناول هذه المشكلات النفسية أمراً أساسياً وحيوياً، ولا يتم ذلك بطبيعة الحال إلا من خلال علاقة يسودها الود والثقة والصداقة والاحترام والتقدير المتبادل بين المعلم وتلاميذه.

٤ ـ يحتاج تنفيذ الجانب العام إلى تعاون الجميع سواء فى مرحلة التخطيط أم التنفيذ :

يتميز جوهر العمل فى كافة المراحل بأنه عمل تعاونى يتم من خلاله التخطيط المشترك، فلابد من تعاون المعلمين ولابد من تعاون التلاميذ، ولابد أيضاً من تعاون المعلمين والتلاميذ معاً، فالمعلم يتعاون مع زملائه فى مرحلة تحديد الحاجات والميول والمشكلات لدى التلاميذ، كما يتعاونون معاً فى تخطيط مراجع الوحدات التدريسية وإعداد الوسائل التعليمية وغيرها من المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ مواد البرنامج العام (المحور)، كما يتعاون المعلم مع خبراء التوجيه والإرشاد حينما يشعر بالحاجة لذلك فى سبيل تحقيق أهداف برنامجه، أما الوحدات التعليمية فهى مجال التعاون بين المعلمين أو

المعلمين من ناحية والتلاميذ من نـاحية أخرى، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المعلم قد يقوم وحده بتنفيذ إحدى الوحدات الدراسية، ولكـنه سيحتاج فى أغلب الأحوال إلى معاونة معلمين أخرين، إذ أن تلك الوحدات تكون مـتعددة الجوانب وتحتاج إلى نوعيات عديدة من الخبرات، وهو الأمر الـذى يصعب توافره لدى معلم واحد، هذا كـما أن المعلم قد يشعـر بحاجتـه إلى التعـاون مع أحد أو بعـض المعلمـين الذى يقـومون بتدريـس المواد المتخصصة فى الجانب الثانى من المنهـج المحورى، وجوهر فكرة التعاون هنا هى تدريب التلاميذ على التفاعل والفهم المشترك وهو الأمر الذى يميز أسلوب الحياة فى المجتمعات الديمقراطية، فهو من خلال ذلك يخطط ويتـحمل المسئوليات ويدلى برأيه وينقد الآراء الأخرى نقداً بناء ويمارس عملية التقويم ويـصدر أحكاماً ويخرج بتعليمات وما إلى ذلك من الخبرات المربية المطلـوبة لمواطن المستقبل، ولذلك تصبح فكرة الإجـتماعات المستمرة بين جـميع الأطراف مسـئولية الجـميع ليتـم تعرف ما تم إنجازه فـى كل مرحلـة وتعرف الأخطاء والسلبيات من أجل إزالتها أو تلافيها إستمراراً لمسار العمل على تحقيق الأهداف المرغوب فيها، وكما يتـعاون الجميع فى مرحلة التخطيط يتعـاونون أيضاً فى كافة مراحل التنفيـذ والتقويم فقد يتعـاون المعلم مع أكثر من زميـل له بحيث يقوم كل منـهم يتناول موضوع الدراسـة من ناحية معـينة تخصص فيـها أدلة به خبرات مـفيدة ومتنوعـة فيها، وبالتالى يصبح هو أفـضل من يستطيع أن يقدم شيئاً مفيداً فـيها، هذا فضلا عن أن هذا الاتجاه يفيـد فى تبادل الخبرات بـين الجميع، ويسـمى هذا الاتجاه عادة باسـم «التدريس بالفرق»، وإذا ما ترك المجال للمـعلمين للعمل التعاونى على هذا النحـو تصبح العملية التعليمية هى الشغل الشاغل للجميـع، وبالتالى يتخلص المعلم من كافة الأعمال الإدارية التى يتحمل مسئـوليتها عادة فى إطار المنهج التقليدى، وفى هذا أيـضاً مظهر من مظاهر التعاون بـين المعلمين وغـيرهم من العاملـين بالمدرسة الذى يـحملون مسئولـية تلك الأعمال الإدراية.

٥ ـ طريقة التدريس السائدة فى ظل البرنامج هى أسلوب حل المشكلات :

أسلوب حل المشكلات هى الطريقة السائدة فى إطار تنفيذ البرنامج المحورى، إذ تعتبر عملية تنمية الفكر لدى التلاميذ من الأهداف الأساسية التى يرجى تحقيقها، وهذا يعنى أن يبذل جهداً ذهنياً مستمراً لكى يصل إلى الحقيقة، ولكى يصدر قراراً، وهو من خلال ذلك يقارن ويحلل ويستنتج ويفسر وغير ذلك من العمليات المعرفية المتطورة، ومما يعطى تلك العمليات قيمة ومعنى هو أنها تتخذ من مواقف الحياة الحقيقية مجالا لها من أجل تحقيق نمو التلاميذ فى هذا الاتجاه، ومن ثم فإن المعلم لا يلقن المعارف للتلاميذ، ولا ينقل إلى عقولهم ما يحتويه كتاب مدرسى، كما لا يكون موقفهم سلبياً فى المواقف التعليمية، ولكن يتيح لهم الفرص ليشعروا بالمشكلات ويحددونها، ولكى يضعوا الفروض وليحددوا الخطوات اللازمة للتأكد من سلامة تلك الفروض، وبالتالى التوصل إلى نتائج ذات قيمة، وبذلك تصبح المسألة كلها عملية جوهرها تزويد الفرد بمجموعة المهارات الأساسية المطلوبة له لكى يمارس حياته، وبالتالى فهو فى حاجة إلى أن يعيش داخل جدران المدرسة مشكلات واقعية أو ممثلة للواقع على الأقل حتى يكون له معنى، وحتى يكون تفكير التلميذ فيها تفكيراً وظيفياً وفى أثناء هذه العملية بكل ما تحتويه من تفاعلات بين جميع الأطراف يكون المعلم هو الموجه والمرشد والناصح للتلميذ، إذ أن عدم مروره بخبرات سابقة من هذا النوع يجعله فى كثير من الأحيان عرضة للوقوع فى الخطأ، ويعد هذا النوع من المواقف من أهم المناسبات التى قد يجد فيها التلميذ التوجيه المناسب من جانب المعلم، إذ أنه من الضرورة بمثابة أن يشعر التلميذ بالخطأ وأن يعرف العوامل والأسباب التى أدت إليه حتى يستطيع تلافيه فى المرات القادمة، وبذلك يصبح الوقوع فى الخطأ خبرة مربية من النوع الجيد إذا ما وجه التلميذ التوجيه اللازم، إذ أن مشكلات الحياة اليومية التى تواجه الفرد كثيراً ما يقع فى أخطاء متعلقة بالتفسير أو البحث عن الأسباب أو غير ذلك، ومن ثم تصبح مواقف الحياة المدرسية فرصة للتدريب على مواجهة مثل هذا المواقف.

٦ ـ تعاون المعلم والمتخصص فى عمليتى التوجيه والإرشاد :

يحتاج التلميذ فى أى تنظيم منهجى للتوجيه والإرشاد، ولكن الفرق بين التنظيمات المختلفة هو يكمن فى درجة الإهتمام بهذا الأمر، ولعلنا قد لاحظنا ذلك فى كل من المنهجين السابقين، هذا كما أن هذا التنظيم المنهجى يعطى درجة كبيرة من الاهتمام بهذه العملية، إذ أنه من السمات الأساسية له هو أن تقوم الخبرات التعليمية على أساس التحديد العملى السليم للحاجات والميول والمشكلات التى يشعر بها التلاميذ، وبالتالى فإن المعلم مطالب بأن يمارس دوراً حيوياً فى هذا المجال، ولكن إنشغاله بمسئوليات أخرى إلى جانب ذلك تجعله فى حاجة ماسة إلى الإستعانة بمجهود غيره من الخبراء المختصين فى مجال التوجيه والإرشاد، فهو مطالب بتخطيط الوحدات التدريسية ومراجعتها، ومطالب كذلك بتوفير المواد والمصادر والتجهيزات اللازمة لتنفيذ الدراسة، وفى جميع الأحوال سيشعر بالحاجة إلى التعاون مع الخبراء لتحديد الحاجات والميول والقدرات الخاصة عن إستخدام الطرق العلمية السليمة، إذ أن المعلم لا يستطيع ـ وحده على الأقل- أن يدرس هذه الجوانب ويحددها فى أغلب الأحوال إلى عدم تمكنه من المهارات العلمية اللازمة لدراسة هذه النواحى، ولذلك يمكن القول أن المعلم والخبير، فالمعلم فى تخطيطه للعمل فى جميع المراحل فى حاجة إلى خبرة الخبير، كما أن الخبير سيحتاج دائماً إلى رأى المعلم وخبراته عن تلاميذه. والحقيقة أن المنهج المحورى حاول أن يأخذ مميزات كل التنظيمات المنهجية السابقة، ويطرحها فى شكل تنظيم منهجى جيد لا يعتنى المعرفة ولا يعطى على حاجات واهتمامات المتعلمين أى أنه حاول أن يصل بين حاجات المجتمع وحاجات المتعلمين وهو الأمر الذى لم يوفق فيه اصحاب منهج المواد الدراسية المنفصلة واصحاب منهج النشاط وإذا كانت بعض المحاولات التى أجريت لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة فى صورته التقليدية قد حاولت أن تجد مواطن للربط بين المعرفة وميول المتعلمين إلا أنها كانت محاولات أولية لم يكتب لها النجاح فضلا عن أن ما حققه اصحاب المنهج المحورى فى هذا الشأن جاء مستندا إلى مرحلة من مراحل تطور الفكر التربوى التقدمى الأمر الذى لم يكن متاحا لأصحاب محاولات التطوير السابقة عليه.

والحقيقة أن المنهج المحورى يحتاج إلى كلفة عالية ويحتاج أيضا إلى مبنى مدرسى معين ومستوى علمى وتربوى للمعلم يختلف كثيرا عن المتاح حاليا فضلا عن أنه يحتاج إلى رؤية جديدة لمسألة النشاط ومصادر التعلم والعلاقة بين المنهج والبيئة إلى جانب نظرة مغايرة تماما لعملية التقويم من حيث الأهداف والوسائل وهى أمور قد يصعب تطويرها دفعه واحدة الان نظرا لارتباط هذه المسألة بالعديد من المتغيرات التربوية والمجتمعية والفلسفية والاقتصادية ولكن الشىء المؤكد أن المحاولات الجارية لتطوير المناهج المدرسية فى بلادنا هى محاولات جادة ومخلصة تحتاج إلى تعاون الجميع والمشاركة الحقيقية من أجل المساعدة فى تحقيق أهداف عملية التطوير.

الفصل السادس عشر

منهج الوحدات الدراسية

جاءت فكرة الوحدات الدراسية كرد فعل لعدد من العوامل لعل أهمها:

١ ـ ما وجه من نقد إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة:

فهذا التنظيم المنهجي يقوم على أساس تقديم أقدار متفاوته من المعارف إلى التلاميذ في صورة مواد دراسية لا صلة ولا ربط بينها، مما يؤدى عادة إلى النظرة الجزئية وفقدان الصورة الكلية للمجال المعرفى الواحد، هذا ويلاحظ أن من خصائص هذا التنظيم المنهجى أيضا أنه ينظر إلى مفهوم الخبرة من زاوية ضيقة. فالخبرة من وجهة نظر أصحاب الفلسفة التربوية التقليدية هى المعرفة كفاية فى حد ذاتها إذ أن المتعلم حينما يعرف شيئا فقد تعلمه وفق هذا الفلسفة وهذا الشيء بطبيعة الحال هو مضمون الكتب المدرسية التى يقوم تدريسها على التلقين من جانب المعلم والحفظ والاستظهار من جانب المتعلم، ومن خلال هذا يتم التباعد بين المتعلم والحياة المدرسية من ناحية وواقع الحياة خارج المدرسة من ناحية أخرى. ومن خلال هذا أيضا يصبح المعارف كفاية فى حد ذاتها إذ أنها أعتبرت وسيلة للتربية وتعديل السلوك وتهذيب الأخلاق ولذلك اعتبرت المادة المكتوبة والمقدمة إلى التلاميذ فى صورة كتب مدرسية هى المصدر الأساسى للمعلومات واعتبر المعلم مجرد ناقل لتلك المعلومات إلى عقول التلاميذ، وقد صاحب ذلك العديد من الأمور منها الحفظ والاستظهار من اجل يوم الامتحان، ومنها أن اصبح الانتهاء من تلقين وتحفيظ مضمون الكتاب هو العلامة التى تشير إلى قرب انتهاء عام دراسى والاستعداد لعام دراسى آخر، ومنها ايضا انتشار ظاهرة الغش التى تعنى أساسا عدم قدرة التلميذ على استيعاب ما يطلب إليه استيعابه ونتيجة لأوجه النقد هذه وغيرها مما تعرضنا له تفصيلا فى الفصل الخاص بمنهج المواد الدراسية المنفصلة جاءت فكرة الوحدات الدراسية لتعالج نقصا وتسد ثغرات أسفرت عنها تطبيقات الفكر التربوى التقليدى.

٢ ـ ما جاء به الفكر التربوى من أكفار ونظريات حول عملية التعلم:

فالفكر التربوى منذ هاربات (Hebart) ينطوى على محاولات لتلافى أوجه النقد الذى وجه إلى التربية التقليدية. ولذلك يرجع البعض بداية ظهور فكرة الوحدات الدراسية إلى فكرة هاربات حيث نادى بضرورة تنظيم المادة العملية فى وحدات شاملة

ومتكاملة بحيث تظهر الصورة الكلية أمام التلميذ ومن ثم يستطيع التوصل إلى تعميمات اساسية، وهذا يعنى إقامة قنوات إتصال أو علاقات بين الخبرات المختلفة وبالرجوع إلى الفصل الخامس والخاص بالأبعاد النفسية كعامل مؤثر فى بناء المنهج نلاحظ حشدا كبيرا من النظريات التى استهدفت التركيز على العلاقات بين المناهج الدراسية ونظريات التعلم ونظريات الدافعية ونظريات النمو المعرفى ونظريات التعليم وهى تستهدف فى مجموعها توفير أفضل الظروف المناسبة لتعلم التلميذ والبحث فى أدوار المعلم والمتعلم فى المواقف التعليمية، ومن أهم ما كشفت عنه هذه النظريات فكرة الفروق الفردية والتعلم بالاكتشافات وتفريد التعليم وطبيعة الدوافع والحاجات والاستعدادات والبنى المعرفية والتتابع، وقد كان لكل هذه الأفكار انعكاساتها فقد أصبحت المناهج تستهدف تقديم خبرات مطورة بحيث تناسب قدرات التلاميذ وامكاناتهم بحيث يصبح الهدف الاساسى هو تربية الفرد وفق ما يتوافر لدية من القدرات والامكانات وتعتبر محاولة هيلين باركهرست (Parkhurst) محاولة رائدة فى هذا الشأن، إذ أنها قامت بتقديم المواد الدراسية فى صورة وحدات لتلاميذ مدارس إبتدائية فى مدينة دالتون (Dalton) بحيث يقوم كل تلميذ بدراسة الوحدات وفق معدله الخاص ووفق امكاناته الخاصة إلا أن الوحدات لم تكن تمثل سوى جزءا من المنهج الدراسى إلى جانب مواد دراسية منفصلة أخرى، هذا إلى جانب أن التمكن من المعارف كفاية فى حد ذاتها ظل هو الهدف الأسمى الذى يسعى المنهج إلى تحقيقه على الرغم من اهتمام باركهرست بأهداف أخرى متعلقة بإكتساب بعض المهارات وتنمية بعض الاتجاهات هذا إلى جانب أن عملية التقويم كانت تستهدف فى جوهرها تعزى مدى تقدم كل تلميذ فى دراسته للواحدات وتعد هذه التجربة تعبيرا عن الاستجابة لتطور الفكر التربوى ولتطور البحث فى مجال الأبعاد النفسية وعلاقتها بعمليات المنهج وفى فترة تالية لمحاولة هيلين باكهرست قدم موريسون (Morison) نموذجا تطبيقيا متطورا لفكرة الوحدات الدراسية استندت إلى نظرة جديدة إلى عملية التعلم ونقد الاسلوب المستخدم آنذاك فى عملية التدريس وهو الأسلوب التقليدى، وأشار إلى أن ذلك الأسلوب لا يؤدى إلى تحقيق أهداف عملية التربية

والمتمثلة فى تعديل سلوك الفرد ، إذ أنه يعتمد على تقديم الجزئيات المفككة والمتناثرة وأن هذا الأمر يتطلب أسلوبا آخر يعتمد على فكرة الترابط والكلية، ومن هنا كان اعتماده فى نموذجه التطبيقى على فكرة الوحدات ويمكن القول أن محاولة موريسون تعد أكثر تطورا مما سبقها وخاصة أنه قدم تصورا لكيفية تنفيذ الوحدة والاجراءات الواجب اتباعها فى هذا الشأن، إلا أن هذا النموذج التطبيقى الذى قدمه موريسون افتقد فى جوهره الاهتمام بالمتعلم وبمشاركته الإيجابية فى العمليات الأساسية المتعلقة بالوحدة الدراسية سواء فى تخطيطها أو فى تنفيذها وإنما قامت أساسا استنادا إلى فكرة تقديس المعرفة كغاية فى حد ذاتها، وإن كان لم يغفل أهمية توصل المتعلم إلى تعميمات أساسية، ويعد هذا النموذج علامة واضحة فى تطور فكرة الوحدات الدراسية وتطبيقاتها.

٣ ـ ظهور الفكر التربوى الذى ينادى بأهمية نشاط المتعلم وفعاليته فى المواقف التعليمية:

وجوهر هذا الفكر كما سبق القول عند استعراضنا لمنهج النشاط هو جعل المتعلم هو محور أى جهد تعليمى ومحور أى خبرات مربية يتيحها له المنهج، وهذا يعنى أن تكون المادة أو المعرفة وسيلة وليست غاية فى ذاتها كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية المنفصلة، وجوهر هذا الأمر أن التربية أصبحت تستهدف بناء شخصية الفرد بناء متكاملا وقد طبق هذا الفكر بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوته من النجاح كوسائل لتنظيم وبناء وحدات محورها خبرات المتعلم إلى جانب ما يراد إكسابه من الخبرات الجديدة، ومن ثم لم تعد الوحدة وحدة مادة فقط تقوم بينها الحواجز وإنما لابد أن تخطط الوحدات فى ضوء من الدراسة العلمية للحاجات والميول الحقيقية لدى التلاميذ، وكذا ما يشعرون به من مشكلات فى حياتهم اليومية، ولقد كان للتطرف الواضح فى بعض المحاولات التطبيقية لهذا الفكر أثرا واضحا فى ظهور الوحدات سواء كانت وحدات مادة أو وحدات خبرة كما يقول البعض، ويمكن القول بصفة عامة أن فكرة الوحدات فى تطورها تأثرت بالنقد الذى وجه إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة وتأثرت أيضا بكافة

تيارات الفكر التربوى المتتالية، وأخذت تتقدم نحو النظرة الكلية للمتعلم، وبالتالى أصبحت هناك ضرورة إلى تناول المعرفة من زوايا تظهر من خلالها فكرة الكلية ووحدة المعرفة ومن ثم وجدت هذه الفكرة قبولا لدى خبراء المناهج ولذلك بدأوا فى تخطيط وحدات تتمثل فيها هذه المسألة ويعنى بذلك وحدات لا تقوم على محاور المادة الدراسية، ولكنها تقوم على أساس الحاجات والميول والمشكلات ويكون دور المتعلم فيها معتمدا على الفعالية والايجابية الكاملة من أجل التعلم ويكون المعلم هو الموجه والمرشد والناصح والمخطط لكل ما تشمله الوحدات من خبرات مربية، وفى ذلك مجال لربط الفكر بالعمل والنظرية والتطبيق والممارسة، وربط الدراسة بمواقف الحياة، وإكتساب مزيجا متكاملا من أوجه التعلم المختلفة من حقائق ومعلومات ومفاهيم وتعميمات وميول واتجاهات وقيم ومهارات وطرق تفكير وغيرها من أوجه التعلم التى تسعى التربية التقدمية إلى إكسابها للتلاميذ.

٤ ـ تأكيد فكرة تفريد التعليم:

يستطيع المتتبع لتطورات ميدان علم النفس التربوى أن يدرك أهمية فكرة الفروق الفردية وضرورة انعكاسها على المناهج المدرسية تخطيطا وبناءا وتنفيذا وتقويما فلا يمكن القول أن جميع التلاميذ سواء من النواحى العقلية والثقافية والنفسية والجسمية والصحية فهناك من يتميز بمستوى ذكاء مرتفع وهناك من يتميز بمستوى ذكاء منخفض وهناك من هم بين هذين الطرفين، وهناك من جاء ويحمل معه ثقافة فرعية معينة تنعكس بصورة مباشرة على مفاهيمه وقيمة وتشكل خبراته المختلفة وهذا التباين بين الافراد فى نواحى كثيرة يشير بوضوح إلى أننا أمام ظاهرة يصعب مواجهتها عن طريق منهج المواد الدراسية بكل خصائصه التى سبقت دراستها وخاصة النظر إلى الجميع نظرة واحدة واعتبار الجميع قادرين على التعليم من خلال منهج واحد وقدر واحد من المادة الدراسية وبمستويات متقاربة، ومن يعجز عن ذلك يتهم بالغباء ويكون مصيره الفشل وعدم متابعة التعليم فى المستويات التالية ولقد كان لظهور فكرة الفروق الفردية انعكاسا مباشرا على فكرة الوحدات وتطبيقاتها إذ، أن استنادها على خبرات المتعلمين ومراعاتها لميولهم

وحاجاتهم ومشكلاتهم واستغلال خبراتهم السابقة يعنى قدرا متنوعا من الانشطة وقدرا متنوعا من القدرات وتنوعا فى الوسائل التعليمية وأساليب التقويم، بحيث تتاح للجميع الفرص المناسبة للتعلم وفق المعدلات الخاصة بكل فرد ولعل هذا يشير إلى أن الفرد ينظر اليه كفرد له خصوصيته التى يتميز بها والتى تتطلب قدرا خاصا ـ على الأقل ـ من الرعاية والتوجيه، ولعل التطور الجديد والمتمثل فى ظهور فكرة التعلم الفردى يؤكد هذه الفكرة التى صاحبتها تطبيقات عديدة مثل المواد المبرمجة والدراسة الذاتية بالمراسلة والدراسة عن طريق البرامج الاذاعية والتليفزيونية وغير ذلك من الاساليب التى تستهدف فى جوهرها احترام ذاتية الفرد وتقديرها وهو الأمر الذى كان له أبعد الأثر فى تطور فكرة الوحدات ودعمها وإثرائها وجعلها أكثر نضوجا وثباتا فى الميدان التربوى.

وفى ضوء ما سبق يصبح من الضرورة بمكان أن تعرض الخصائص الأساسية التى تتميز بها الوحدات.

١ ـ تأكيد وحدة المعرفة وتكاملها:

حيث أن منهج المواد الدراسية فى نشأته ارتبط بفكر تربوى باعد بين المعارف العلمية حتى فى المجال الواحد، وأقام الحواجز بينها، الأمر الذى انعكس بشكل مباشر على تنظيم محتويات هذه المناهج وطريقة التدريس والامتحانات المصاحبة لها، ولعلنا نلاحظ أن المواد الدراسية المنفصلة لاتزال هى الاتجاه الغالب فى مناهجنا على الرغم من الادعاء احيانا بأن المناهج طورت فأخذت شكل وحدات أو مناهج متكاملةأو مرتبطة أو مندمجة، وفى معظم الأحوال نلاحظ أن التطور جاء شكليا دون الوصول إلى جوهر المنهج الذى يسعى إلى وحدة المعرفة وتكاملها فى المحتوى والطريقة والوسيلة وغيرها من جوانب المنهج ومكوناته التى سبقت معالجتها تفصيلا وقد كان الفكر التربوى التقليدى فى نشأته مستندا إلى النظرة الجزئية إلى الانسان، وبالتالى الاستناد إلى النظرة الجزئية إلى المعرفة، الأمر الذى أثبت علم النفس التربوى المتطور تناقضه البين مع الطبيعة الانسانية الكلية، وقد تبع ذلك الدعوة إلى النظرة الكلية إلى المتعلم وتوظيف الخبرات فى هذا الاتجاه ضمانا لتربية الفرد تربية متكاملة لا تفصل بين جوانب الانسان العقلية والنفسية

والجسمية والصحية ولعلنا ندرك أن الفرد حينما يوجد فى موقف (خبرة) معين لا يوجد فيه إلا بصورة كلية بجسمه وعقله وثقافته وخبراته السابقة ومستوى ذكائه وما إلى ذلك من مكونات شخصية ولذلك فإن استجاباته تعكس هذه الصورة الكلية له، ومن هنا كثيرا ما نلحظ اختلافات فى استجابات عدة أفراد فى موقف واحد.

ولذلك نجد أن الوحدة الدراسية تبنى على أساس محور تدور حوله جميع الخبرات التى يحتويها المنهج، وهنا تذوب الحواجز بين المواد الدراسية فى صورتها التقليديةبحيث يدرك المتعلم العلاقات بين المواد المختلفة تلك العلاقات التى تزيد موضوع الدارسة وضوحا وبذلك يستطيع المتعلم أن يدرك الصورة الكلية لهذا الموضوع وكذا اسهامات كل فرع من فروع المعرفة فى هذا الشأن، فإذا ما كانت الوحدة عن الفيضانات مثلا سنجد أن المتعلم سيدرس هذا الموضوع من حيث هو ظاهرة طبيعية وتاريخها وآثارها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والاخلاقية كما سيدرس كل أبعادها الطبيعية،وفى هذا الشأن لن يشعر المتعلم بحدود أو فواصل فهذا الأمر لم يعد له قيمة تذكر، ولكن المهم هو أن يشعر المتعلم بالصورة الكلية للمادة العلمية.

٢ ـ اتخاذ محور معين يرتبط بالميول والحاجات:

فالوحدات الدراسية تقوم على أساس محور معين يستمد ويتم تحديده من خلال تعرف ميول التلاميذ وحاجاتهم، ومن خلال دراسة مشكلات المجتمع وتحليلها وهذا المحور تتم دراسته بصورة كلية ومعنى هذا أن الوحدة تسعى إلى تحقيق فكرة الوظيفية، أى أن يشعر المتعلم فى أثناء دراسته للوحدة أن ما يتعلمه له معنى ووظيفة حقيقية يشعر بها فى حياته اليومية، ولذلك فإن التربية التقدمية حينما تؤكد قيمة الدافعية فى التعلم فإن الوحدة فى تخطيطها وبنائها وتنفيذها تسعى إلى زيادة مستوى الدافعية لدى المتعلم دائما وهذا الأمر يصعب تحقيقه إلا من خلال اجراء دراسات علمية اصيلة يتم من خلالها تعرف الحاجات والميول الحقيقية للتلاميذ وفى هذه الحالة لابد من التأكد من أنها حقيقة وليست طارئة حتى لا ينصرف التلاميذ عن الدراسة أو يستكملونها دون تحمس أو اهتمام كاف وقد يرى البعض أن هذا الأمر يعنى اغفال المادة العلمية أو المادة الدراسية

ولكن الواقع هو أن المادة الدراسية بمختلف فروعها تصبح وسائل لتحقيق اهداف مرغوب فيها، فمهما كان محور الوحدة فهو يحتاج فى دراسته إلى قدر كبير من الحقائق والمعارف والمفاهيم والتعميمات والمبادىء وربما القوانين والنظريات التى تستمد من مجموعة كبيرة من المجالات العلمية على أن مانود تأكيده فى هذا المجال هو أن الوحدة سواء كان محورها نابعا من المادة الدراسية المنفصلة والوحدات من حيث نظرة كل منهما إلى المعرفة هوفرق فى مكانة كل منهما ووظيفة كل منهما فى عملية التربية فبينما ينظر منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى المعرفة باعتبارها الهدف الاساسى وأن إكسابها للمتعلم يعنى التربية السليمة نجد أن الوحدات الدراسية تنظر إلى المعرفة من الزواية الوظيفية أى أن المعيار هنا هو معيار القيمة التى يجنيها الفرد من وراء التعلم سواء على المستوى الشخصى أو على المستوى الاجتماعى، ومن ثم يمكن القول أن استناد الوحدات الدراسية إلى محاور من هذا النوع يقتضى تنوعا من الخبرات والطرق والوسائل والأنشطة حتى يجد كل متعلم ما يتفق فيها مع ميوله وحاجاته وما يجيب عن التساؤلات التى تلح عليه وتفرض نفسها على تفكيره وهى أمور كلها لا تشبع المتعلم فى ظل مناهج المواد الدراسية المنفصلة.

٣ ـ وضع قدرات التلاميذ موضع الاهتمام:

وجوهر هذه الفكرة يكمن فى أن الخبرات التى تحتويها الوحدة تراعى ظاهرة الفروق الفردية بين التلاميذ، فهم يختلفون فى قدراتهم العقلية وفى ميولهم وحاجاتهم، كما تتباين اتجاهاتهم وقيمهم وخلقياتهم الثقافية التى تتأثر بنوعيات البيئات التى يعيشون فيها، ولذلك فإن الوحدة الدراسية تتلافى ما وقع فيه المنهج التقليدى من أخطاء فى هذا الشأن، فالتصور الشائع فى هذا التنظيم هو أن محتوى المنهج واحد بالنسبة للجميع وبالتالى تبدأ عملية تلقين هذا المحتوى للجميع بغض النظر عن ارتباطه بحاجاتهم وميولهم وما يشعرون بع من مشكلات وبغض النظر ايضا عما يوجد من فروق بينهم فى الاتجاهات والقيم والخلفيات الثقافية ولذلك فإن للوحدات الدراسية فى اهتمامها بهذا الأمر تقدم قدرا من الخبرات يجب أن يمر به الجميع، ولكن إلى جانب ذلك هناك قدرا

كبيرا من الخبرات المتنوعة فى هذا الشأن عـادة أن تناسب الخبرات سوّاء فى جانبها العام أو الخاص مستويات التلاميذ التى تكون عديدة ومتنوعة عادة، وفى نفس الوقت لا تغفل البعد الاجتماعى الـذى يرتبط بدوره بحاجات التلاميذ وميولهـم ولعل هذا يشير إلى أن مسألة وظيفية الخبرات يعد من أهم الأمور التى يجب مراعاتها فى الوحدة الدراسية سواء فى مرحلة التخطيط أو فى مرحلة التنفـيذ، بمعنى أن يكون موضوع الوحدة ومجالها وما تحتويه من خبرات ذات معنى وقيمة وأهمية من جانب التلاميذ، إذ لا يمكن الإدعاء بأن الوحدة الـدراسية تصبح ذات مـعنى وقيمـة وأهمية بالـنسبة للتـلاميذ إذا قام المعـلمون بتخطيطها اعـتمادا على تصورات لا تقوم على اساس الحصر الحقيـقى للحاجات والميول والمشكلات الاجتماعـية التى يعيشها التلاميـذ ويلمسونها عن قرب فى حياتـهم اليومية، وهذا يعنى أن المتعلـم لابد أن يشعر فى أثناء دراسته للوحدة إن كل مـا يبذله من نشاط تعليمى يحقق هدفا ويشبع حاجة أم ميلا لديه، وهنا نجد أن مستوى الدافعية يزداد بصفة مستمرة الأمر الذى يؤدى إلى تحقيق وظائف الوحدة الدراسية ويحقق عائدا تربويا طيبا.

٤ ـ التخطيط والإعداد المسبق:

فالوحـدة الدراسية فى مـراحل اعدادها تحتـاج إلى اختيـار الموضوع الذى ستـعالجه والأهداف التـى ترمى إلى بلـوغها مع الـتلاميذ، وكذا وصـفا للطرق الـتى ستسـتخدم لتنفيذها والوسائل التعليمية والأنشطة والقراءات وأساليب التقويم اللازمة، وهذه الأمور لكنها يصعب على المعلم إنجازها مع تلاميذه فى أثناء العمل الفعلى، ومن ثم فهى تخطط كما يتم إعـدادها قبل التنفيذ وفـى هذا المجال قد يتصور البعـض أن فى ذلك دعوة إلى المنهج التقليدى وأسلوب تخطيطه وإعداده، ولكن واقع الأمر هو أن هناك فرق كبير، إذ أن المنهج التقلـيدى يعد قيدا على المعلم ولكـن الوحدة الدراسية يقوم المعلم بتـخطيطها وإعدادها ربما منفردا أو بالاشتراك مع غيره من المعلمين والتلاميذ وهى بهذه الحدود تعد موجهـا ومرشدا له فـى تنفيـذ الوحده، إذ ليـس بالضرورة أن يـتقيد بـها حرفيـا ولكن المطلـوب هو أن يغير ويبـدل ويضيف خبـرات وانشطة جديـدة حينما والاعداد المـسبق للوحدة الدراسية يعد امرا اساسيا شأنه فى ذلـك شأن مطالبة المعلم دائما بالاعداد المسبق

لدروسه اليومية فهى لا ينبغى أن أن تكون قيدا على فكرة وقدرته على التجديد والابتكار ولكنها تمثل فى جملتها اساسا يوضح بداية الطريق والخطوط العريضة التى يجب السير عليها تحقيقا لاهداف وقد يتصور البعض أيضا أنه حينما يتم تخطيط واعداد وحدة ما فهذا يعنى امكانية استخدامها مع مجموعات أخرى من التلاميذ من ذوى الحاجات والميول والخلفيات الثقافية الأخرى. ولعلنا قد أدركنا الآن أن هذا الأمر يعد مرفوضا من وجهه النظر التربوية السليمة، فالوحدات الدراسية يجب أن تعدل وتطور حتى إذا ما أعيد تنفيذها مع مجموعة أخرى من التلاميذ من نفس الصف الذى نفذت فيه فى المرة الأولى بالرغم مما يبدو من نواحى اتفاق كثيرة بين جميع التلاميذ فيهذا الصف، والأمر الأخير فى هذا الشأن هو أن التخطيط والإعداد المسبق للوحدة يحمى المعلم من الشعور بالحيرة والإرتباك فى أثناء التنفيذ إذ أنه يقدم الأساس الذى يعتمد عليه فى تنظيم الخبرات المربية وادارتها وهذا قد يختلف معلمان إذا ما قاما بتنفيذ نفس الوحدة مع مجموعتين من التلاميذ.

٥ ـ العمل المشترك بين المعلم والتلاميذ فى مرحلتى التخطيط والتنفيذ:

إذ أنها لا تقتصر فى أهدافنا على إكساب التلاميذ الحقائق أو المفاهيم فقط وإنما تستهدف أيضا وإلى جانب ذلك تحقيق أهداف وجدانية ومهارية ومن ثم فإن أى وحدة دراسية ترمى إلى تشجيع التلاميذ على العمل فى فريق وهم فى هذا الصدد يعلمون معا ومع المعلم تخطيطا وتنفيذا وهذا يشمل تحديد الأهداف واختيار الخبرات وأنواع النشاط المصاحبة لها وتوزيع الأدوار وتقويم الذات وتقويم الوحدة ذاتها ويرجع الاهتمام بمسألة إتاحه الفرص للتخطيط والعمل المشترك للتلاميذ إلى أن مواقف الحياة اليومية تحتاج إلى تمكن التلاميذ من هذه المهارات، ومن ثم تصبح المدرسة هى المجال الذى يتعلم فيه الفرد كيف يتعامل وكيف يعمل مع الآخرين، ولعل هذا يشير إلى خروج التلميذ عن موقفه السلبى ف إطار المنهج التقليدى لكى يصبح متعاونا مع الآخرين وبالتالى يصبح الهدف فى هذا الشأن هو تنمية روح العمل فى فريق وتلافى التنافر والتباعد والفردية ويصبح دور المعلم فى هذا السبيل هو إتاحة الفرص لعقد اللقاءات والندوات وإدارة الحوار

وتدريب التلاميذ على النقد البناء والإستمتاع الجيد والتعبير عن الأفكار بصورة سليمة، وغير ذلك من المهارات المطلوبة له كمواطن سيتحمل مسئوليات تتطلب التمكن من هذه المهارات والمستندة إلى اتجاهات وقيم متينة، وهذا يعنى أن الوحدة الدراسية ليست مجرد معارف وحقائق يتعلمها التلاميذ ولكنها وسائل التحقيق أهداف أسمى وأرقى وأهم بالنسبة لبناء شخصيات متكاملة وقادرة على تحمل مسئوليات حقيقية والقيام بأدوار اجتماعية يتوقع المجتمع وصول أبنائه إلى مستوى التمكن منها

٦ ـ المشاركة الإيجابية من جانب المتعلم:

فالمتعلم فى إطار المنهج التقليدى فى مقعده سلبيا منعزلا عن غيره، ويصبح المطلوب منه تحصيل ما يقدم إليه من معارف وحفظها واستيعابها وبقد ما يكون حفظه واستيعابه بقدر ما يكون مستواه فى الإمتحانات التى تعقد لقياس هذا الأمر، ومعنى هذا أن الوحدات الدراسية إذا كانت تهدف إلى علاج هذا الأمر ومساعدة المتعلم على الخروج من هذه السلبية وممارسة أدوار ايجابية فعالة فهى إنما ترمى إلى إحداث نوع من التفاعل المثمر بين المتعلم والمتاح له من الخبرات المربية والتى تحتويها الوحدات الدراسية ولعلنا فى حاجة فى هذا الشأن إلى الاشارة إلى أن ضمان المشاركة الايجابية للمتعلم يحتاج إلى استناد الوحدات إلى حاجات وميول التلاميذ وما يشعرون به من مشكلات فى الحياة اليومية فهذا الأمر يعنى أن يشعر المتعلم بقيمة ومعنى الخبرات ووظيفتها أى أنها تمثل مثيرات قوية التأثير مما يؤدى إلى إثارة الدوافع للإقبال على التفاعل معها والاستفادة منها فالمتعلم حينما يشعر أن المتاح له من الخبرات يرتبط بتساؤلات وتحديات لتفكيره أن الدراسة تشبع ميلا أو حاجة لديه يبدأ فى النشاط الموجه من أجل جمع البيانات والمعلومات اللازمة للإجابة عن التساؤلات والتى تشبع ميلا أو تسد حاجة وبطبيعة الحال فهو فى هذا الشأن يمر بالعديد من الخبرات ويكتسب جوانب التعلم التى تضمها ومن ثم يتم تحقيق أهداف تربوية أساسية تعجز التربية التقليدية وصورها التطبيقية عن تحقيقها وإذا رجعنا إلى التحليل السابق لمفهوم الخبرة المربية فى الفصل الثانى سنجد أنها تشمل المعارف والمفاهيم والتعميمات والمبادىء والاتجاهات والقيم ونواحى التذوق وأوجه

التقدير وأساليب تفكير متنوعة ومهارات عديد وهذه الجوانب تدخل كلها فى بناء شخصية الفرد وهو الأمر الذى يتمثل بوضوح فى الوحدات الدراسية بما تتيحه من وقت ممتد وتدريبات للمعلمين والتلاميذ، وفى جميع الأحوال يكون المبدأ هو المشاركة الإيجابية والفعل والإنفعال مع المواقف التعليمية بما يحقق الأهداف المحددة للوحدة.

٧ ـ التنوع فى طرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم:

فالقاعدة الأساسية هى أنه لا توجد طريقة تدريس واحدة تكفى لتحقيق جميع الأهداف، فالطريقة المناسبة لتعلم مفهوم ما تختلف عن الطريقة المناسبة لإكساب اتجاه معين أو تعلم مهارة ما، وبالتالى تصبح طريقة الإلقاء والتحفيظ والتسميع المصاحبة للمنهج التقليدى غير كافية لتنفيذ لوحدات المدرسية، وهذا الأمر ينطبق أيضا على الوسائل التعليمية، فهى تتكامل مع عملية التدريس فى سبيل تحقيق الأهداف وبالتالى لا يمكن القول أن وسيلة ما تكفى لتدريس الوحدة، ولكن بقدر تنوع الخبرات وما تشمله من أوجه تعلم، وطبقا لنوع الأهداف المرغوب فيها يتم تحديد نوع الوسيلة وتخطيطها وإعدادها للاستخدام وفى هذه الحالة ينصح عادة أن يشارك المتعلم أيضا فى عملية إعداد الوسائل التعليمية بصورة جماعية والمشاركة فى استخدامها وصيانتها وهذا الأثر يعد فى غاية الأهمية إذ لا تقتصر الفائدة على عملية التعلم بمعناها المحدود ولكنها تؤدى كذلك إلى اكتساب مهارات اجتماعية أساسية، وكما تتعدد طرق التدريس والوسائل التعليمية تتعدد ايضا الانشطة وأساليب التقويم فكما أن نوعية النشاط المتاح أمام التلاميذ تتبع الأهداف المحددة للوحدة الدراسية تتبعها أيضا أساليب التقويم بمعنى أن الاهداف المحددة للوحدة الدراسية تتبعها أيضا أساليب التقويم بمعنى أن الأهداف فى تنوعها تفرض تنوعا فى الأنشطة لكى تقابل الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث الحاجات والميول والمشكلات، كما تفرض تنوعا فى أساليب التقويم بحيث تقيس فى مجموعها كافة أوجه التعلم التى تشملها الخبرات التعليمية.

رقم الإيداع

١٩٩٤ / ٩٦٩٥

I . S . B . N
977 - 232 - 053 - 3

المراجـــع العربيـــة

١ - أحمد حسين اللقانى: **المواد الإجتماعية وتنمية التفكير**،(القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٩).

٢ - ـــــــــــ :**المناهج بين النظـرية والتطبيق** (القاهـرة ،عالم الكـتب، ١٩٨٢)

٣ - ـــــــــــ : « رؤية مستقـبلية للمناهـج المدرسية في **أبحاث مؤتمـر رابطة التربية الحديثة:مشروع حضارى تربوى لمصر أبريل، ١٩٨٧** ، (القاهرة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٤ - ـــــــــــ : ندوة الأيديولوجية والتربية ، **التربية المعاصرة** ، العدد ٧ ، (القاهرة - سبتمبر ١٩٨٧) .

٥ - ـــــــــــ : **المناهج بين النظرية والتطبيق** ، (القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٨٩) .

٦ - ـــــــــــ : « نماذج المـنهج مسـارات للبـناء والتطـوير » ، **دراسات فـى المناهج وطرق التدريس** عدد ٧ ، (الـقاهـرة ، الجمـعيـة المصرية للمناهج وطرق التدريس ، يناير ١٩٩٠) .

٧ - ـــــــــــ : « تطـوير المـناهـج » **المنهج المصـرى الواقع والمأمول** ، (القاهرة ، جامعـة عين شمس ، كلية التربيـة ، قسم المناهج ، ١٩٩٣) .

٨ - ـــــــــــ: « تطوير المنهج - الـواقع والمستقبل » ، **ندوة تطوير المناهج فى المغرب العربى** ، (الرباط - أبريل ، ١٩٩٣) .

٩ - ـــــــــــ: « مناهج التعليم الأساسى ودورها فى تنمية القدرات ش ، **ندوة التعليم الأساسى فى مصر واقعه ومستقبله** ، (القاهرة، اليونيسيف ، مايو ١٩٩٣) .

١٠ - أحمد حسين اللقانى ، وبرنس أحمد رضوان: **تدريس المواد الإجتماعية** ، ط ٤ (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٨٨)

١١ - أحمد حسين اللقانى ، فارعة حسن محمد: « المواد الاجتماعية والإبداع » ، **ندوة الإبداع فى التعليم العام** ، (القاهرة ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، أبريل ١٩٨٩) .

١٢ - أحمد حسين اللقانى ، عودة أبو ستيته: **أساليب تدريس الدراسات الإجتماعية**، (عمان، مكتبة دار الثقافة ، ١٩٩٠) .

١٣ - أحمد حسين اللقانى وآخرون: **التربية السكانية** ، (القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٦) .

١٤ - أحمد حسين اللقانى وآخرون: **تدريس المواد الاجتماعية المستوى الرابع** ، (القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٧) .

١٥ - أحمد حسين اللقانى وآخرون: **تدريس المواد الاجتماعية** ، الجزء الثانى ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٠) .

١٦ - السيد أحمد حامد : **أثر العوامل النفسية فى التنمية** ، مجلة العلوم الاجتماعية الكويت، العدد الأول ، المجلد الثانى ١٩٨٥ .

١٧ - السيد محمد السيد الشرقاوى: نموذج مقترح لبناء المناهج فى مصر واستخدامه فى تقويم وبناء بعض المناهج المدرسية ، ورسالة دكتوراه غير منشورة (جامعة الزقازيق فرع بنها ، كلية التربية ، ١٩٨٩) .

١٨ - أمينة عز الدين عبد الله: محاضرات فى التطوير الاقتصادى ، (القاهرة ، مكتبة عين شمس ، ١٩٩١) .

١٩ - أنور الشرقاوى : **التعليم نظريات وتطبيقات** ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية، ١٩٨٨) .

٢٠ - أنور العربى : الدستور بعد التعديلات الإسلامية ، قوانين مجلس الشعب وممارسة الحقوق السياسية وتنظيم الدعاية الانتخابية ، (القاهرة ، بنك القوانين ، ١٩٨٧) .

٢١ - إيناس عبد المجيد حسن: بناء نموذج لتطوير مناهج الجغرافيا فى المرحلة الثانوية العامة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، (الزقازيق ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية ، ١٩٩١) .

٢٢ - المركز القومى للبحوث والتربية: **دراسة الوضع الراهن لمقررات المواد الاجتماعية فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى** (القاهرة ، ١٩٨٥).

٢٤ - ــــــــــــ : **دراسة الوضع الراهن لمقررات المواد الاجتماعية فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى دراسة ميدانية** ، (القاهرة ، ١٩٨٧) .

٢٥ - المركز القومى للبحوث التربوية: **نحو تطوير التعليم - دراسة تحليلية لآراء وتوصيات المديريات التعليمية** ، (القاهرة ، المؤتمر القومى لتطوير التعليم ، ١٩٨٧).

٢٦ - المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية: واقع تطبيق مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة فى العام الدراسى ١٩٨٦ / ١٩٨٧ بالتعليم الأساسى والتعليم العام ، دراسة ميدانية(القاهرة ١٩٨٨) .

٢٧ - المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، شعبة تطوير المناهج: مناهج مرحلة التعليم الابتدائى فى بعض المدارس الأجنبية فى جمهورية مصر العربية ، (الأمريكية - الفرنسية - الإنجليزية - الألمانية) دراسة وصفية تحليلية (القاهرة - يوليو ١٩٩٢) .

٢٨ - سالم عبد العزيز: تقويم نظام التعليم الأساسى فى مصر ، **مؤتمر التعليم قبل الجامعى** ، (القاهرة ، نادى أعضاء هيئة تدريس جامعة القاهرة، من ٢٨--٣٠ أبريل ١٩٩٢) .

٢٩ - سعيد إسماعيل: **دراسات فى اجتماعيات التربية** (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، ١٩٧٩) .

٣٠ - سعيد إسماعيل: « أعمدة عشرة لسياسة التعليم في مصر » ، **دراسات تربوية**، على عدد ٣٣ ، (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩١) .

٣١ - ــــــــــــ : « تأملات فى سياسة التعليم فى مصر » ، **دراسات تربوية** ، عدد ٤٦ ، مجلد ٧ (القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٩٢) .

٣٢ - سعيد عبده نافع : « نموذج مقترح لتطوير منهج التاريخ بالصف السابع من التعليم الأساسى » ، **المؤتمر العلمى الرابع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، نحو تعليم أساسى أفضل** (القاهرة ٣-٦ أغسطس ١٩٩٢) .

٣٣ - سيد إبراهيم الجيار: تاريخ التعليم الحديث فى مصر وأبعاده الثقافية ، (القاهرة ، مكتبة غريب ، ١٩٧٧) .

٢٤ - سليمان الجبر سر الختم عثمان: (**اتجاهات حديثة فى تدريس المواد الاجتماعية**) (الرياض ، دار المريخ ، ١٩٨٣) .

٢٥ - سليمان الخضرى الشيخ: **الفروق الفردية فى الذكاء** ، (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر، ١٩٩٠)

٢٦ - سليمان حزين : **حضارة مصر أرض الكنانة** ، (القاهرة ، دار الشروق ١٩٩١) .

٢٧ - سمير الدسوقى مطر وآخرون: **جغرافية مصر** ، (القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٧).

٢٨ - سمير عبد الباسط: دراسة تحليلية لمنهج المواد الاجتماعية فى المدارس الابتدائية مع إبراهيم التركيز على منهج التاريخ بالصف السادس . رسالة دكتوراه غير منشورة (القاهرة - جامعة الأزهر - كلية التربية - ١٩٨٤) .

٢٩ - سمير عبد الباسط : « التنظير المنهجى المعاصر رؤية نقدية » ، **بحث مقدم للمؤتمر العلمى الأول للجمعية المصرية للمناهج آفاق وصيغ غائبة فى بناء المناهج** ، (القاهرة ، يناير ، ١٩٨٩) .

٣٠ - شبل بدران : **الثورة والتعليم** ، (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٥) .

٣١ - شكرى عباس: **التعليم الأساسى فى جمهورية مصر العربية ، دراسة** حلمى، محمد جمال **حالة الجيزة** مركز التنمية البشرية والمعلومات ، ١٩٨٧ .
نوير

٣٢ - صالح حسين عبد: تطوير منهج التاريخ فى المرحلة الابتدائية فى السودان ، رسالة الرحمن ماجستير غير منشورة (القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، ١٩٨٧) .

٣٣ - طاهر عبد الرزاق،: **استراتيجية تخطيط المناهج وتطويرها** ، (القاهرة ، دار عبد الرحمن حسن النهضة العربية ، ١٩٨٢) .
الإبراهيم

٣٣ - عادل عز الدين: **علم النفس النمو** (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٨٢) .
الأشول

٣٤ - عايدة بشارة : **دراسات فى تلوث البيئة** ، (القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب، ١٩٧٣).

٣٥ - عبد التواب دراسة تحليلية لدور التربية فى مواجهة مشكلة الانفجار السكانى عبد اللاه عبد التواب فى جمهورية مصر العربية ، رسالة دكتوراة غير منشورة (جامعة أسيوط ، كلية التربية ، سوهاج ، ١٩٨٢) .

٣٦ - عبد الرحمن: **دراسات فى السلوك الإنسانى** ، (الإسكندرية ، منشأة المعارف، د.ت)

٣٧ - عبد الرحمن: **المنهاج الدراسى أسسه وصلته بالنظرية التربوية الإسلامية** ، (الرياض ، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٩٨٦) .

٣٨ - عبد السميع سيد أحمد: « أزمة الهوية فى الفكر التربوى فى مصر » ، **دراسات تربوية** ج ١ (القاهرة ، عالم الكتب ، نوفمبر ١٩٨٥) .

٣٩ - عبد السميع سيد أحمد: « الأيديولوجية والتربية » ، **دراسات تربوية** ، ج٢ ، (القاهرة، عالم الكتب ، مارس ١٩٨٦) .

٤٠ - عبد الغنى عبود : **دراسة مقارنة لتاريخ التربية** ، (القاهرة ، دار الفكر العربى، ١٩٧٨).

٤١ - عبد اللطيف فؤاد إبراهيم ، سعد مرسى أحمد: **المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح** ، ط٤ (القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية ١٩٧٩) .

٤٢ - عبد اللطيف فؤاد إبراهيم: **المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها** (القاهرة ، مكتبة مصر، ١٩٨٠) .

٤٣ - عبد الله عثمان بن المغيرة: **طرق تدريس الرياضيات** (الرياض ، جامعة الملك سعود، عمادة شئون المكتبات ، ١٩٨٩) .

٤٤ - عبد الله محمد إبراهيم: نظريات المنهج كمدخل لتقويم وبناء منهج التربية القومية والاجتماعية بالتعليم الثانوى الفنى ، رسالة دكتوراه غير منشورة (الأسكندرية ، جامعة الأسكندرية ، كلية التربية ، ١٩٨٤).

٤٥ - عبد الرضا حاجى شكر الله: بناء منهج متكامل فى المواد الاجتماعية للصف الأول المتوسط بدولة الكويت ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، (القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ١٩٨٦) .

٤٦ - عبد المجيد نشوانى: **علم النفس التربوى** ، (عمان ، دار الفرقان ، ١٩٨٤) .

٤٧ - عبد النبى يوسف : **الاقتصاد المعاصر ج١** ، (القاهرة ، جامعة حلوان ، كلية التجارة وإدارة الأعمال ، ١٩٨٥) .

٤٩ - عبد المنعم راضى : **مبادىء الاقتصاد** (القاهرة ، مكتبة عين شمس ، ١٩٨٧).

٥٠ - على أحمد مدكور : **نظريات المناهج العامة** (القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ١٩٨٤) .

٥١ - على السلمى : **تحليل النظم السلوكية** (القاهرة ، مكتبة غريب ، د . ت)

٥٢ - على الكاشف : التنمية الاجتماعية ، المفاهيم والقضايا (القاهرة ، عالم الكتب، ١٩٨٥) .

٥٣ - رشدى لبيب : دراسات فى المناهج ، (القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ١٩٧٧).

٥٤ - يحيى حامد هندام : المناهج أسسها وتخطيطها وتقويمها (القاهرة ، دار النهضة
جابر عبد الحميد جابر العربية، ١٩٧٨) .

٥٥ - يحيى عطية سليمان: « الصعوبات التى تواجه دراسة التاريخ فى مراحل التعليم العام»، **مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، العدد ٣** ، (القاهرة ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يناير ١٩٨٨).

٥٦ - يوسف جعفر: الاتجاهات العالمية فى إعداد معلم المواد الاجتماعية ، سلسلة سعادة معالم تربوية ، (القاهرة ، مؤسسة الخليج العربى ، ١٩٨٥).

٦٠ - يوسف جعفر: **تطوير برامج الإعداد المهنى لمعلم المواد الاجتماعية** سعادة (الكويت ، وكالة المطبوعات ١٩٨٦) .

ثانياً : المراجع الأجنبية :

1 - Apple, Michacl : **Ideology and curriculum** (London, Routledge, Kegan Paul, 1985).

2 - Ausbel & Novake, J. & Hanisian A. : **Educational Psychology. A cognitive View**, (N.Y. Halt Reinhcrt Winston, 1978) .

3 - Bagley, William : " Classroom Management" , in : tanner D. Tanner L. :**Curriculum Development, Theory into Practice** (New York , Macmillan Pub Ce. 1980 .

4 - Bandura A. : " Behavior Theory and the Models of Men" **American Psychologist,** No. 29, 1974. P. 859. Citing. A J. Zen L. **Attitudes , Personality & Behavior Milton Keynes**. Open Univ. Press. 1988).

5 - Barth, James L. : **African Social Studies. Cuirriculum and Methods,** (Nairobi Purdue University , 1993) .

6 - Boyed, J. : **Understanding the Primary Curriculum,** (London, Hutchinson, 1984).

7 - Berger, Kathleen , S., **The Developing Person** (New York, worth Pub., 1980,).

8 - Blenkin, G. & Kelly, A.V. : **The primary Curriculum,** (London, P.C.P. Education Series, 1988) .

9 - Blyth, Alen, et al. : **Curriculum Planning in History, Geography and Social Science,** (Great Britain, collins, Est. Bristol, 1980).

10 - Bragow, Donald V., Hartonian , Michael : "Social Studies. The Study of people in Society" , In Brandt , Ronalds (Ed.), Content of The curriculum Yearbook , (A.S. C.D.) , U. S. A. 1988) .

11- Bruner, J. : " **Toward a Theory of Instruction ,** (Cambridge The Belknap Press of Harvard Uni. Press, 1966) .

12 - Bruner , J. The Course of Cognitive Growth in Bruner J., (Collection) **Beyond the Information Given** (London Georg, Allen & Unwin Ltd. 1974) ,

13 - Bruner, J. : Structure in Learning in Hass Glen (Ed.) **Curriculum Planning a New Approach** (Boston , allyn , Bacon Inc., 1980) .

14 - Conrad , Clifton F. : **The Undergraduate Curriculum A Guide To Innovation and Reform** (Verginia, Weat View press, 1978) .

15 - Cornbleth C. : "Social Studies Intoduction", in : Lewy Arieeh : **The International Encyclopedia of curriculum** (New York , Pergamon Press, 1991) .

16 - Cornnelly , Emi Charl & Clandinin D. Jean : **Teachers as Curriculum Planners. Narrative of Experience,** (Columbia, Teachers College, 1988) .

17 - Costin , F. Draguns, J. : **Abnormal Psychology** : (New York, Gohn Wiley & Sons, 1989) , .

18 - Derak, Cottman : **Jean Piaget,** (London, Longman Ltd, 1972), .

19 - Fallatah, Ibrahim M : Toward A Conceptual Model For Planning The Elementary School Curriculum in Saudia Arabia. **Diss Abs. Abs. Int.,** Vol. 41, No. 10 -A - 1981.

20 - Flavil, J. : **Cognitive Development** (Englewood, Cliffs, New Jersy, Prentice Hall, 1985) .

21 - Fredrick Risinger, : **Trends in K-12 Social Studies,** ERIC Digest, 1992 .

22 - Gallink , Donna ; " Multi Cultural Education " , In : **Pluralistic Social**, (London, Mosby Co, 1981) .

23 - Gault, Alua Jaunita : Development of curriculum paradigm for International Education (Ed.D) , Temple Univ., **Diss. Abs . Int** . Vol. 4, No. 3, A, 1986.

24 - Glatthorn , Allan : **Curriculum Leadership ,** (Glenview Scott , Forsman and Co. 1987).

25 - Golby , Mike: " Curriculum Traditions" in : Moon, Bob, et al. (Eds), **Politics for the Curriculum** (London, Hodder, Stoughton, 1989) .

26 - Goodlad and Associates : **The Study of Curriculum Practice, Curriculum Inquiry** (New York , Mc Grow Hill Book Co., 1979).

27 - Graham Douglas : **Moral Learning and Developmental Theory and Research,** (New York, Willy Sons, 1974) .

28 - Graves , Noman : **Curriculum Planning in Geography ,** (London, Heinman, 1979) .

29 - Graves , Norman : **Geography in Education,** (London, Heinman, education Book 1980) .

30 - Griffin, Colin : **Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education**, (London, Croom Helm, 1983) .

31 - Grundy , Shirly : **Curriculum Product or Praxis ?** (London, Ealmer Press, 1987) .

32 - Guyle Francois : Psychology of Teaching , (California Wadsworth, Paul Co., 1988) .

33 - Hall, Joan K.B. : The Effects of using an Advance Organizer on Various Levels of Comprehension in Fiffth Grade Social Studies, **Diss. abs** . No. 12 A, 1978.

34 - Hamyer U. : " Curriculum theory in Husam Thorston et al., "Eds", The International **Encyclopedia of Education,** (Vol.2, 1985) .

35 - Hamyer U : "Curriculum theory" in Lewy Arieh (Ed.) **the International Encyclopedia of Curriculum** (New York, Pergamon Press, 1991) .

36 - Hass, Glen : **Curriculum Planning, a New Approach,** (London, Allyn & Bacon Inc 1983) .

37 - Hennings , Dorthy Grant : **Todays Elementary Social Studies,** (New York, Harper and Row, 1989) .

38 - Herlihy John , Strahan Go Davis : " Social Studies Innovations, a Decade Later," **Social Studies** (Washington, NCSS, Vol, 48, No.6 Sept. October, 1984).

39 - Herman &. Wayn, J.R. : " Scope and Sequence in social Studies Education " **Social Education** (Washington , NCSS Vol. 47, No. 2, February 1983 .

40 - Halt, Evelyn R . : **Remember The Ladies** Woman's in the Curriculum. Eric Digest, 1990 .

41 - Holt, Mourice : **Schools and Curriculum Change,** (London , McGrow Hill Co., 1980) .

42 - James H. Wacker : The Application of A Curriculum Paradigm to Design and Development of A High School Social Studies Curriculum. **Diss. Abs. Int.,** (Vol., 31 - No 10 - A 1970) .

43 - Garolimek, John : **Social Studies in Elementary Education** (New York, Macmillan pub. Co. 1985 .

44 - Joyce V., Tassel B., et al. : **Comprehensive Curriculum for Gifted Learners**, (London, allyn and Bacon Inc., 1988) .

45 - Kaltsounis, Theodor : **Theaching Social Studies in Elementary School,** (Washington, 1979) .

46 - Kelly A. V (Ed) : Curriculum Contert (london , Harper & Rowpul , 1980 (London, Harper & Row Pul., 1980) .

47 - Kelly A. V. : **The Curriculum : Theory and Practicod** (Lodon , Harper and Row, ul 1980) .

48 - Kelly, R. : "Elementary School Guidlines Needs Assessment , **(Elementary School Guidlines Counsiling,** No. 3, Feb. 1980.

49 - Kimpston, Richard D. : Curriculum Fidelity and the Implementation Tasks Employed by Teachers, A Research Study : **Curriculum Studies,** April , June, Vol. 17, No. 2, 1985) .

50 - Kissok, Criag : **Curriculum Planning for Social Studies Teaching,** (New York, John Willy & Sons, 1981.

51 - Kloes, Donald : " What Needs or Goals, I See in My Students That May be met in Social Studies Classes" : **Social Education** , Vol. 12, No. 3, Spring, 1982).

52 - Lowton, denis : **Social Change : Educational Theory and Curriculum Planning,** (London, Hodder, Stoughton & Open Univ. (1973) .

53 - ---------- : **The Politics of The Curriculum,** (London, Routledge Kegan Paul, 1980) .

54 - ---------- : " Models of Planning " , in : Gordon, Peter (Ed.) , The Study of the Curriculum (London, Batsford, Academic and Education, Ltd., 1981) .

55 - ---------- : **Curriculum Studies and Educational Planning,** (London , Hodder & Stoughton, 1983) .

56 - ---------- : **School curricuolum Planning,** (London, Hodder, Stoughton, 1986) .

57 - Lemlech Johnna Kasin : **Curriculum and Instructional Methods for the Elementary School** (New York, Macmillan Pub. Co., 1990) .

58 - M. Beard , Ruth : **Outline of Piaget's Developmental Psychology for Student and Teacher,** (London, Routledge Kegan, 1981).

59 - Madeson, Cliffard & Madeson , Charles : " What is Behaviour Modification " in : HAss Glen (Ed.) **Curriculum Planning, A New Approach** (London, Allyn and Bacon Inc., 1983) .

60 - McCormik, Robert & James Mary : **Curriculum Evaluation in Schools,** (London, Croom Helm, 1988).

61 - McNeil, John: **Curriculum : A Comprehensive Introduction** 3ed . Ed., (Boston Little Brown Co., 1985) .

62 - Michaelis, J. & Rush H. : **Elementary Social Studies Handbook,** (New York, Published by H.P.I., 1987) .

63 - Moor,Rob & Ozga, J. (Eds.) : **Curriculum Policy** (New York, Pergamon Press, 1991) .

64 - Moor, Terry : " The Nature of Education Theory" , in : Lowton , Denis et al. : **Theory and Practice in Curriculum Studies** (London, Routledge & Kegan, Paul, 1978) .

65 - Morrist : Social Science versus Social in LEWY ARIEh : **The International Encyclopedia of Curriculum** (Newyork , Pergamon press, 1991) .

66 - Morrison, K. & Riddy K. : **Curriculum Planning and The Primary School,** (London, Paul- Champman pub. Co. 1988) .

67 - Mullins, sandra L. : "Social Studies for the 21st Centuiry " Recommendations of the National Commision on Studies : Sociual studies in Schools (Eric Digest , 1990.

68 - National Council for the social Studies : Search of A Scope and Sequence for Social Studies, social Education , Vol. 4, No. 4 (Washington D.C.U.S. A., 1974).

69 - National Council for the Social Studies : Scope and Sequence for the social Studies Education : What should be Tought where? Social Education, Vol. 47, No. 2, 1983 .

70 - Novake J.D. : **A Theory of Education,** (N.Y. Gruna Stratton, ,corneil Univ. Press, 1977) .

71 - Oliva, peter : **Developing the Curriculum** (Boston, Little brown Co., 1982) .

72 - --------- : **Developing the Curriculum,** (London, Little Brown and Co., 1988) .

73 - Perceival, Fred, Ellington Henery : **A Handbook of Educational Technology,** (New York , Nicholas Publishing Co., 1984).

74 - Purta , Paul P. : " Statement on Essentials of the **Social Studies" , Social Education,** (Washington, N.C.S.S. March, Vol. 45, 3, 1981).

75 - R. Ernest, Et al . : **Instruction to Psychology,** (N. Y. Harcourt Brace ; 1979) ,.

76 - Raymond, D. Edmon : a Systematic Theory for Curriculum Development and Insturction in Elementary School. **Diss. abs. Int.** Vol 33, No. 12, A, 1973) .

77 - Rivett, Patrick : **Principles of Model Building,** (New York, John Willy & Sons, 1972) .

78 - Samuel Kunch , Salla-Bao : "Cultural Aspects oF Curriculum Development, A Rotional of Studies Curriculum Development in Surraleon" , **Diss Abs. Int** Vol. 4, No. 2, A, 1981) .

79 - Savage, Tom & Armistrong, David: **Effective Teaching in elementary social Studies,** (New York, Macmillan Pub. Co., 1987) .

80 - Saylor, Galen, et al. **Curriculum. Planning for Better Teaching andlearning** (New York, Holt Renehart, Winston,1981) .

81 - Schubert, William H : **Curriculum Perspective, Paradigm and Possibility,** (New York, Macmillan Co., 1986) .

82 - Shirley H. Englo : "Exploring the Meaning of the Social Studies:" **Social Education** (Washington, National council for the Social Studies, Vol. 35, No. March, 1971) .

83 - Stenhouse, L. **An Introduction to Curriculum Research and Development,** (London, Heinman, 1975) .

84 - Suriporn, Bonnyanenta : The Development of A Model for Curriculum Analysis of Secondary Social in Thailand, **Diss. Abs .Int.** Vol. 40, No. 8, A, 1980 .

85 - Tabacknik, "Social Studies ,Elementary School Programs" In Lewy Arie C. (ED)., The **International Encyclopedia of Cruueculum.** (NewYork , Pergamon Press,1991).

86 - Tanner, D. Tanner , L : **Curriculum Development, Theory Into Practice,** (New York Macmillan Pub Co . 1980).

87 - Taylor Phllip & Richard, Colin : **An Introduction To Curriculum Studies** (London, N. F. E.R., Routledge, 1979) .

88 - **Taylor Phillip & Richard, Colin** : Introduction to Curriculum Studies, (London N. F. E. R., Nelson Pub. Co. Ltd.1985) .

89 - Tikhomirov - Oleg : **The Psychology of Thinking** (Moscow, Progress Prb., 1988) .

90 - Willison, Jon & Bondi, Joseph : **Curriculum Development , A Guide to Practice**, (3rd Ed), (Columbia Merril Pub . Co., 1990) .

91 - Wilison, Richard Hall : A Procedural Model for Curriculum Development Based Upon The Experience for Project Social Studies, **Diss. Abs. Int** ., Vol. 36, No. 10 A, 1976) .

92 - Woolver, Roberta, Scott. Kathryn : **Active Learning in Social Studies, Promoting Cognitive and Social Growth,** (London, Scott, Foresman and Co., 1988) .

93 - Zais, Robert : **Curriculum Principles and Foundations,** (New York, Harper& Row Publisher, 1976) .