الفصل الرابع

نظريات فى المناهج

تناولنا فى الفصل السابق النظرية العلمية، ووظائفها، وبعض خصائصها وانتقلنا من هذا إلى النظرية التربوية، وقارنا بين النظرية التربوية والنظرية العلمية، وننتقل فى هذا الفصل إلى نظريات فى المناهج.

النظرية فى المنهج، ومكانها بين النظريات فى ميادين المعرفة المنتظمة :

يقول بوشامب Beauchamp[1] أن كل النظريات تنتمى إلى ثلاثة أقسام عريضة من المعرفة هى :

١ - الإنسانيات.
٢ - العلوم الطبيعية.
٣ - العلوم الاجتماعية.

فهذه الأقسام الثلاثة تضم فيما بينها ميادين المعرفة المنظمة المعترف بها حاليا.

فالانسانيات تضم الأدب والفلسفة والدين والموسيقى.
والعلوم الطبيعية تشمل الفيزياء والكيمياء والنبات والحيوان.
والعلوم الاجتماعية تشمل علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الأجناس وعلم الاقتصاد.

---

(١) Robert S. Zais, Curriculum: Principles and Foundations (New York: Harper and Row, 1979), pp. 75-76 citing: George A. Beauchamp, Curriculum Theory, 4th ed. (Itasca, III.: F.E. Peacock Publishers, c1981), p.4.

obeikandl.com

وتنبثق من هذه المجالات نظريات فى مجالات يطلق عليها بوشامب اسم المجالات التطبيقية للمعرفة، وهى تشمل العمارة، والهندسة، والقانون، والطب، والتربية.

فالتربية ليست علما بذاتها، ولكنها مجموعة من الأنشطة العملية، يربط بينها هدف مشترك.

والنظريات فى المجالات التطبيقية للمعرفة، تستمد مصداقيتها من النظريات فى ميادين المعرفة المنظمة التى تنبثق منها. فكذلك النظريات التربوية تستمد من، وتنتمى إلى، وتنبثق من نظريات فى ميادين المعرفة المنظمة كالفلسفة فى الإنسانيات، والفسيولوجيا فى العلوم الطبيعية، وعلم النفس وعلم الاجتماع فى العلوم الاجتماعية.

والنموذج شكل (٤ - ١) يقرب هذه الصورة للأذهان.

والنظريات فى التربية تنقسم إلى أقسام فرعية فهناك نظريات فى الإدارة ونظريات فى التوجيه والإرشاد، ونظريات فى المناهج، ونظريات فى التدريس ونظريات فى التقويم، وكل قسم من هذه الأقسام الفرعية للنظريات فى التربية، يمكن إعادة تقسيمه، فالنظريات فى المناهج مثلا يمكن تقسيمها إلى قسمين: قسم يتناول تصميم المنهج، وقسم يتناول تطبيقه (هندسته).. كما يمكن أن يشمل هذا التقسيم نظريات فى أساسيات المنهج، وأهدافه، ومحتواه، وتقويمه وتطويره.

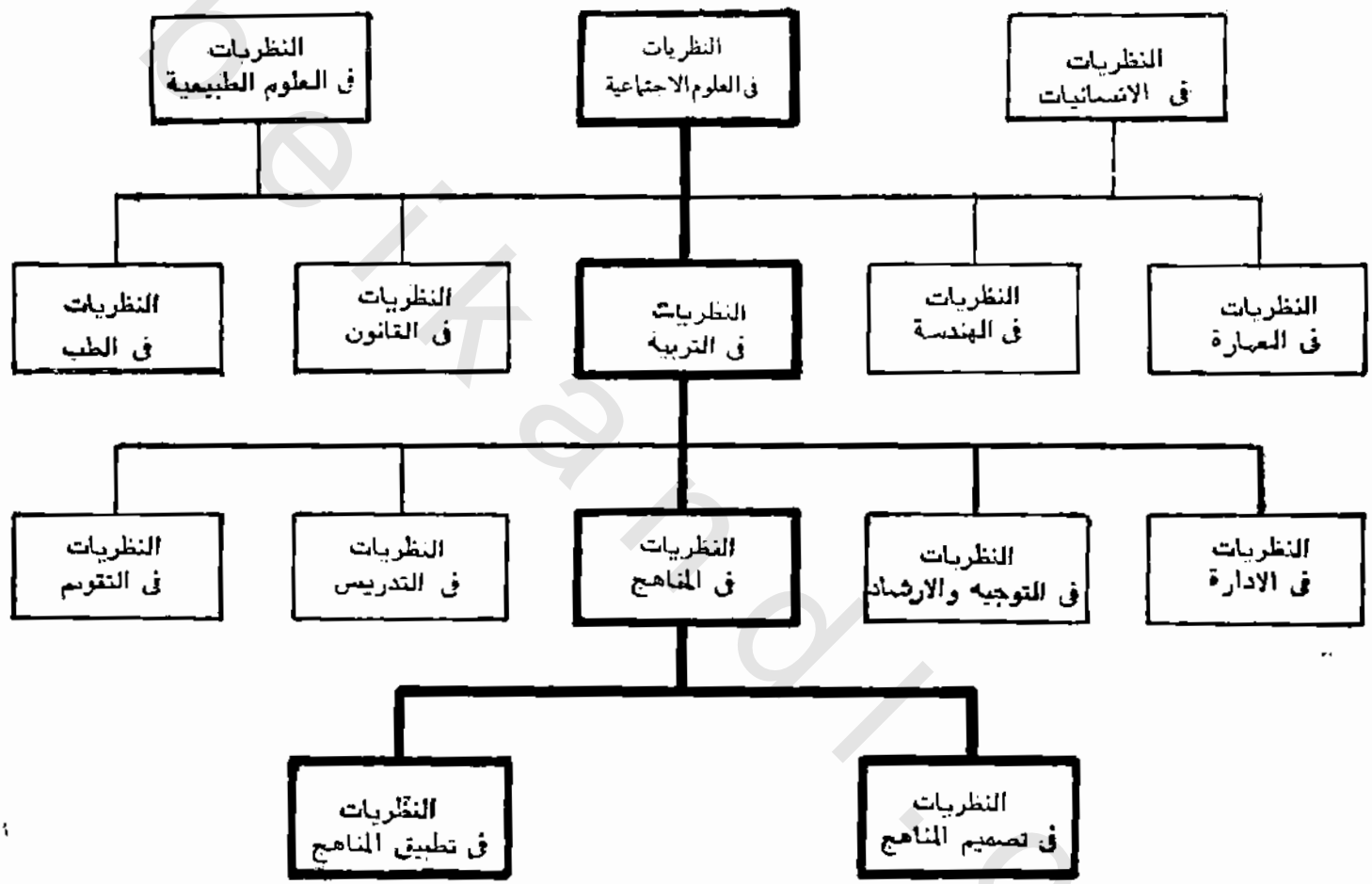
مثل هذا التقسيم الذى اقترحه بوشامب[٢] يمكن أن يكون عونا فى فهم مكان النظريات فى المناهج من النسيج المتشابك للنظريات فى التربية، ومن خضم النظريات فى ميادين المعرفة المنظمة.

وظائف الاطار المفاهيمى فى المناهج:

أوضحنا فى مقدمة هذا الباب الحاجة إلى إطار مفاهيمى للمناهج، نسيج،

---

(٢) Ibid., p. 5.



شكل (٤-١) مكان نظريات المناهج من نظريات المعرفة المنظمة

أو نسق أو تنظيم من نظريات، وتصورات ذهنية توجه التفكير حول كل الأمور المتعلقة بهذا الميدان، وبتطويره، وتجويده.

وتقول هيلدا طابا[٣] إن هناك قضايا مهمة فى المناهج، تتخذ بشأنها باستمرار قرارات مهمة فى الميدان. هذه القضايا تشمل الأهداف، اختيار وتنظيم المحتوى، اختيار وتنظيم خبرات التعلم، والتقويم. وتقول إن نظرية المنهج (أو الاطار المفاهيمى له) ينبغى أن تساعد فى تحديد المقصود بهذه القضايا، والأسس التى تتخذ على اساسها القرارات بشأنها.

وتقترح هيلدا طابا مجموعة من الأسئلة ينبغى أن تجيب عنها مثل هذه النظرية العامة (أو الاطار المفاهيمى):

١ - ما هو المنهج؟ وماذا يشتمل عليه؟ وما هو الاختلاف بين قضاياه، والقضايا المتعلقة بطريقة التدريس؟

٢ - ما هى العناصر الأساسية للمنهج؟ وما هى المبادئ التى تحكم القرارات التى تتعلق باختيارها؟ وما هى الأدوار التى تقوم بها فى المنهج ككل متماسك؟

٣ - ماذا ينبغى أن تكون عليه العلاقات بين هذه العناصر، وبينها وبين المبادئ التى تستند إليها؟ وأى المبادئ والمعايير تستخدم فى تحقيق هذه العلاقات.

٤ - ما هى المشكلات والقضايا المتضمنة فى تنظيم منهج، وما هى المعايير التى ينبغى مراعاتها عند اتخاذ قرارات تتعلق بأنماط المنهج وتنظيمها؟

٥ - ما هى علاقة نمط من أنماط المناهج، أو تصميم له، بالظروف الواقعية والإدارية، التى سيطبق فيها.

٦ - ما هو الترتيب الذى ينبغى أن يسير وفقًا له اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج وكيف ينتقل المرء من قرار منها للآخر.

---

(٣) Hilda Taba. Curriculum Development: Theory into Practice (New York: Harcourt, Brace and World, c1962) p. 421.

وقد حاولنا فى الباب الأول من هذا الكتاب مناقشة بعض القضايا المتعلقة بالسؤال الأول من أسئلة هيلدا طابا عن ماهية المنهج، أو مفهومه.

ونتناول فيما يلى بعض القضايا التى طرحت فى الأسئلة الأخرى، عارضين لبعض النماذج النظرية التى اقترحت لالقاء الضوء عليها، أو لتوجيه التفكير بشأنها.

أولا : عملية بناء منهج The Curriculum Process :

كيف نقوم ببناء منهج؟ ما هى العناصر التى تدخل فى هذه العملية؟ من اين نبدأ؟ ما هى المراحل التى تمر بها هذه العملية؟

هذه أسئلة تحاول النظريات، أو النماذج، الإجابة عنها، وسنقدم فيما يلى نموذجين تناولا هذا الجانب من المناهج، وهما نموذج تايلر، ونموذج هويلر.

١ - نموذج رالف تايلر Ralph Tyler[٤] :

اقترح تايلر هذا النموذج عام ١٩٤٩، كوصف لعملية بناء منهج، فى كتابه «المبادئ الاساسية للمناهج، وتصميمها»، فقد طرح فى كتابه هذا أربعة أسئلة ينبغى الإجابة عنها عند بناء منهج، وهى :

١ - ما هى الأهداف التربوية التى ينبغى أن تسعى المدرسة لتحقيقها؟

٢ - ما هى الخبرات التعليمية التى يمكن توفيرها، والتى يحتمل أن تحقق هذه الأهداف؟

٣ - كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التعليمية بكفاءة؟

٤ - كيف نحكم على ما إذا كانت هذه الأهداف قد تحققت؟

وقد عبر تايلر عن هذه الأسئلة بايجاز شديد، وباقتصاد كبير فى الألفاظ، بالنموذج بالتالى :

---

(٤) Denis Lawton, Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning (London: Hodder and Stoughton c1973), pp. 13-14.

الأغـراض والأهـداف

↓

المحتـوى

↓

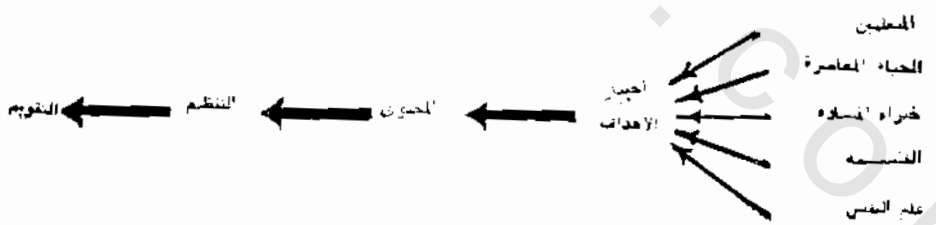
التنظـيم

↓

التقـويـم

فالبداية بالأهداف التى كان يدعو إلى صياغتها فى صورة منتجات تعلم يكتسبها المتعلم من تعامله مع المنهج (صياغة سلوكية)، ولهذا دعا إلى أن تكون الصياغة بحيث تكون أهدافًا للمتعلم، وليس المعلم، وكان للأهداف مكان بارز فى نموذج رالف تايلر - ذلك أنه جاء فى وقت كانت الأهداف مهمنة وكان ينظر إلى المنهج على أنه قائمة بالموضوعات التى تدرس، ولم تكن للبرامج التربوية أهداف محددة تحديدًا واضحًا. ومن هنا كان اهتمامه بتحديد الأهداف وتوضيحها، وكان يرى أن اختيارها يكون من مصادر تشمل المتعلمين، والحياة المعاصرة، وآراء خبراء المادة، والفلسفة، وعلم النفس.

وبهذا يصبح نموذج رالف تايلر فى صورته الأشمل كما يلى، وقد اطلق عليه نموذج الأهداف، لأهميتها فيه :



شكل (٤ - ٢) : نموذج الأهداف لرالف تايلر

وقد انتقد نموذج تايلر « الخطى » الذى يصف تقدما على أربع مراحل : من الأهداف الى المحتوى الى التنظيم إلى التقويم، على أنه أبسط مما يتطلبه الفهم

والعمل فى ميدان المناهج... فمثلا ترك التقويم الى المراحل الأخيرة من العملية، كالجيش الذى يهتم بالمخابرات الحربية، بعد أن تكون الحرب قد انتهت، مع أن التقويم ينبغى أن يجد له مكانا فى كل مرحلة.

٢ - نموذج هويلر Wheeler[٥] :

طور هويلر نموذج رالف تايلور بحيث جعله حلقيا، ليكون للتقويم دور فى كل مرحلة من مراحل بناء المنهج، وفى عملية المنهج عامة.

ويرى هويلر أن عملية بناء المنهج تشمل خمس مراحل هى :

١ - اختيار الأغراض، والمقاصد، والأهداف.

٢ - اختيار خبرات التعلم، التى يعتقد انها تساعد على تحقيق هذه الأغراض والمقاصد، والأهداف.

٣ - اختيار المحتوى (المادة الدراسية) الذى يمكن من خلاله تقديم بعض أنماط الخبرة.

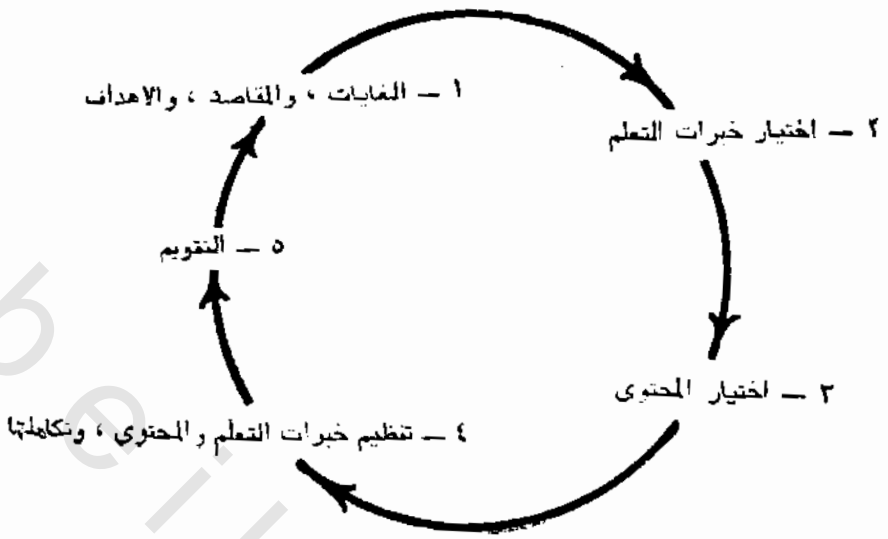
٤ - تنظيم، وتكامل خبرات التعلم، وربطها بعملية التعليم والتعلم داخل المدرسة.

٥ - تقويم كفاءة جميع جوانب المراحل (٢)، (٣)، (٤) من حيث تحقيقها للأغراض والمقاصد والأهداف فى (١).

وقد عبر هويلر عن نظريته تلك بالنموذج شكل (٤-٣).

---

(٥) D. K. Wheeler, Curiculum Process (London : Univ. of London Press, c1967), pp. 30-31.



شكل (٤ - ٣) نموذج هوبلر لعملية بناء منهج

ثانيا : عناصر المنهج والعلاقة بينها :

ما هى مكونات المنهج ؟ ما هى عناصره ؟ هل توجد علاقات بين هذه العناصر ؟ وعلى أى صورة تكون هذه العلاقة ان وجدت ؟

هذه أسئلة تحتاج الى اجابات عنها، ليس للبحث النظرى فقط، ولكن لكفاءة وحسن التطبيق أيضا.

وفيما يلى ثلاثة نماذج تعرض لهذا الجانب..

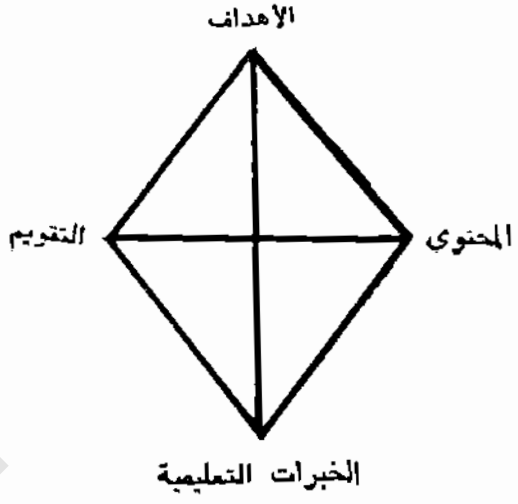
١ - نموذج بسيط لعناصر المنهج :

يرى هذا النموذج أن المنهج يتكون من أربعة عناصر هى :

الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية، والتقويم

ويعبر عن هذا النموذج بالشكل التالى :

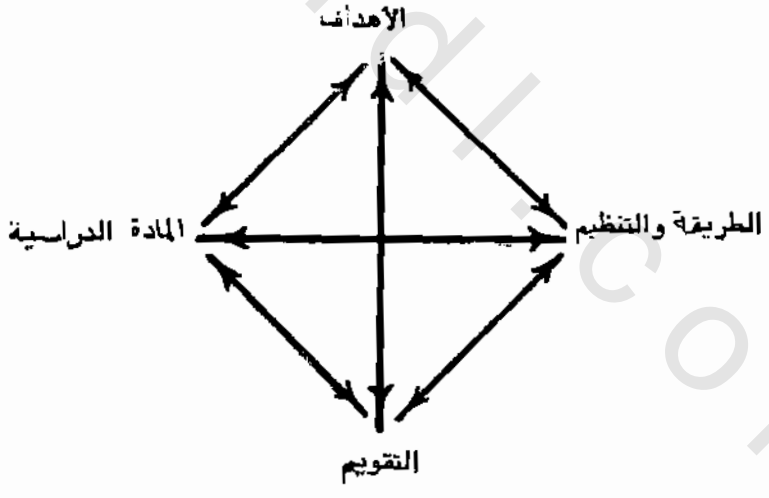
obeikandl.com



شكل (٤ - ٤) نموذج مبسط لعناصر المنهج

٢ - نموذج خبراء المناهج فى دراسة السنوات الثمانية[٦] :

النموذج السابق لا يوضح العلاقات بين عناصر المنهج، واتجاهاتها وهذا ما يحاوله النموذج الذى اقترحه خبراء المناهج فى دراسة السنوات الثمانية عام ١٩٤٢.



شكل (٤ - ٥) نموذج خبراء المناهج لعناصر المنهج

(٦) Hilda Taba, op. cit., p. 425, citing : H. H. Giles, S. P. Mac Cutcheon, and A. N. Zechiel, Exploring the Curriculum (New York : Harper, 1942), p. i.

واضح أن هذا النموذج يوضح أن المنهج يضم نفس العناصر الأربعة فى النموذج السابق تقريبا، ويجيب عن أسئلة مشابهة هى :

لماذا نعلم ؟

وماذا نستخدمه من مادة دراسية ؟

وما هى الطرائق، وما هو التنظيم الذى سنستخدمه ؟

كيف سنقوم النتائج التى نحصل عليها ؟

ويوضح هذا النموذج، فضلا عن هذا، ان كلا من هذه العناصر مرتبط بالآخر، ويعتمد عليه، ويتأثر به، ويؤثر فيه، وأن أى قرارات تتعلق بأى عنصر منها، تعتمد على قرارات تتخذ بشأن العناصر الأخرى.

٣ - نموذج تانر Tanner :

القرارات التى تتخذ بشأن العناصر الأربعة للمنهج، ينبغى أن تستند الى فلسفة معينة، فلسفة واضعى المنهج، أو مصممية، فإذا كانوا يؤمنون بفلسفة تضع المتعلم واهتماماته وميوله فى المرتبة الأولى، فإن المنهج سيأتى مخالفا لما إذا كانوا يؤمنون بفلسفة تضع المعرفة والتراث الثقافى فى الصدارة.

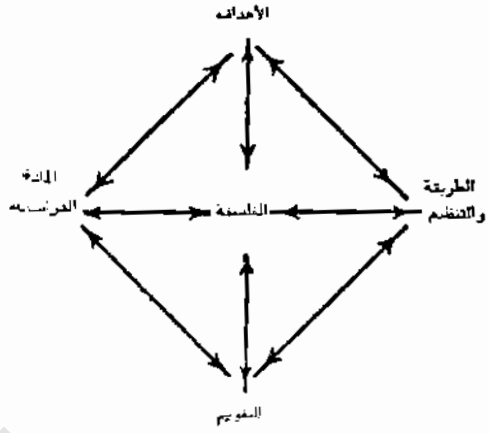
والنموذج التالى الذى اقترحه تانر[٧] يتضمن الفلسفة كأساس تستند اليه عناصر المنهج الأربعة.

ثالثا : أسس المنهج وطبيعته Foundations and Nature of the Curriculum :

لا توضح النماذج السابقة الأسس التى ترتكز عليها القرارات التى تتخذ بشأن هذه العناصر، والنموذجان التاليان يراعيان هذا. . .

---

(٧) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner. Curriculum Development (New York : Mc Millan, 1975), p. 59.



شكل (٤ - ٦) نموذج تايلر للمنهج والفلسفة التى يقوم عليها

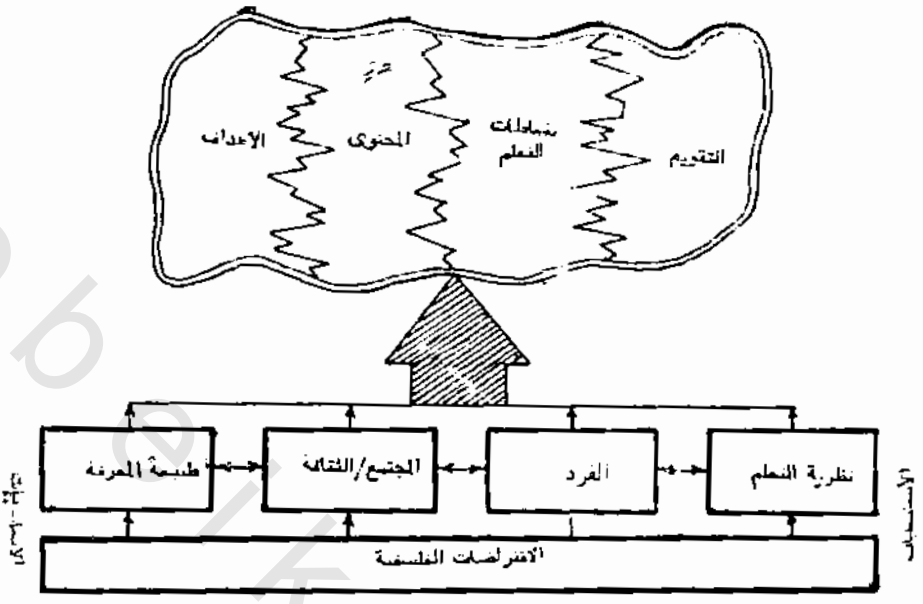
١ - نموذج زايس[٨] :

يقترح زايس نموذجا، يحاول أن يصور، بشكل استاتيكى، عناصر المنهج والقوى الرئيسة التى تؤثر فيه، وفى تصميمه، وهدفه الرئيس هو أن يصور المتغيرات الأساسية، والعلاقات التى توجد بينها، تلك التى يحتاج المخططون الى أخذها فى الاعتبار فى تشييد المناهج.

ويظهر المنهج فى هذا النموذج كمساحة ليست محددة الشكل، يحيط بها خط مزدوج، ويدل هذا على أن المنهج، برغم أن حدوده غير محددة تماما بالنسبة لنا، حاليا، يكون وحدة متكاملة، وتظهر فى داخل هذا الخط المزدوج المكونات الأربعة التى يتألف فيها المنهج (الأهداف، والمحتوى، ونشاطات التعلم، والتقويم) تفصل بينها خطوط مسننة، لتأكيد العلاقة الوثيقة بين كل عنصر والعناصر الأخرى، ولايضاح ان كل المكونات ينبغى أن توضع فى مكانها الصحيح حتى يكتمل المنهج، مثلها مثل لعبة الصور المقطعة التى لا تتضح الصورة الكاملة لها، إلا إذا وضعت كل قطعة فى مكانها الصحيح.

ورأس السهم المظللة، التى تربط ما بين المستطيلات الأربعة التى تمثل

(٨) Robert S. Zais. Ibid., pp. 96-98.



شكل (٤ - ٧) نموذج زايس للمنهج وأساسياته

أساسيات المنهج، والمنهج نفسه، تدل على تأثير أساسيات المنهج على عناصر المنهج. ويشبه زايس ذلك بأن المستطيلات التى تمثل أساسيات المنهج، يمكن أن تقارن بالتربة والمناخ التى تحدد طبيعة النبات (المنهج). ويتصل كل من مستطيلات الأساسيات بخط ينتهى برأس سهم بالمستطيلات الأخرى، مما يوحى بالعلاقة المتبادلة بين هذه الأساسيات، ولكن برغم الارتباط الوثيق بين هذه الأساسيات فإنها لا تكون كلا موحدا كما هو الحال فى مكونات المنهج. وتستند أساسيات المنهج الأربعة الى مساحة عريضة تمثل الافتراضات الفلسفية للمنهج، وهذا الجانب من النموذج يشير الى أن افتراضات فلسفية أساسية، تؤثر بشكل شعورى، أو لا شعورى فى الأحكام القيمية التى تصدر بشأن أساسيات المنهج.

وهكذا فإن نموذج زايس، يقتصر على اظهار الطبيعة الاستاتيكية لجانب من المنهج، ومع هذا فإنه مفيد حيث أنه يبرز أهم الجوانب فى ميدان المناهج: طبيعة المنهج، والقوى التى تحدد محتواه، وتنظيمه.

رابعا : نظريات للمنهج Curriculum Theories :

١ - نموذج كار للمنهج[٩] :

هذا النموذج ينحو منحى اجرائيا فى تناوله للمنهج، إنه يعتبر أن الأهداف منطقيا هى المنطلق الأساسى فى بناء المنهج، وتخطيطه، البدء يكون بتحديد **الأهداف**، حيث أنه لا يمكننا، ولا ينبغى علينا، أن نقرر ما نقوم بتدريسه، ولا كيف ندرسه فى أى وقت حتى نعرف لماذا نفعل ذلك، أى نحدد التغيرات التى يرجى أن تتحقق فى سلوك التلميذ من خلال التعلم (أو المنهج)، وهذه تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات والاهتمامات التى يشجع المعلمون التلاميذ على اكتسابها بتوفير الخبرات التعليمية المناسبة، وبهذا تصبح أهداف المنهج هى النتائج المتوقعة للتعلم، وهذه الأهداف لها مصادر تشتق منها، تستمد من التلاميذ والمجتمع ومجالات المعرفة المنظمة.

أما **المعرفة** (أو المادة الدراسية)، وهى العنصر الثانى للمنهج فتستمد من ميادين المعرفة المنظمة، وتتضمن اختيارا وتنظيما للحقائق والمفاهيم والمبادئ، ويراعى فى تنظيمها الاستمرار، والتكامل، والتتابع.

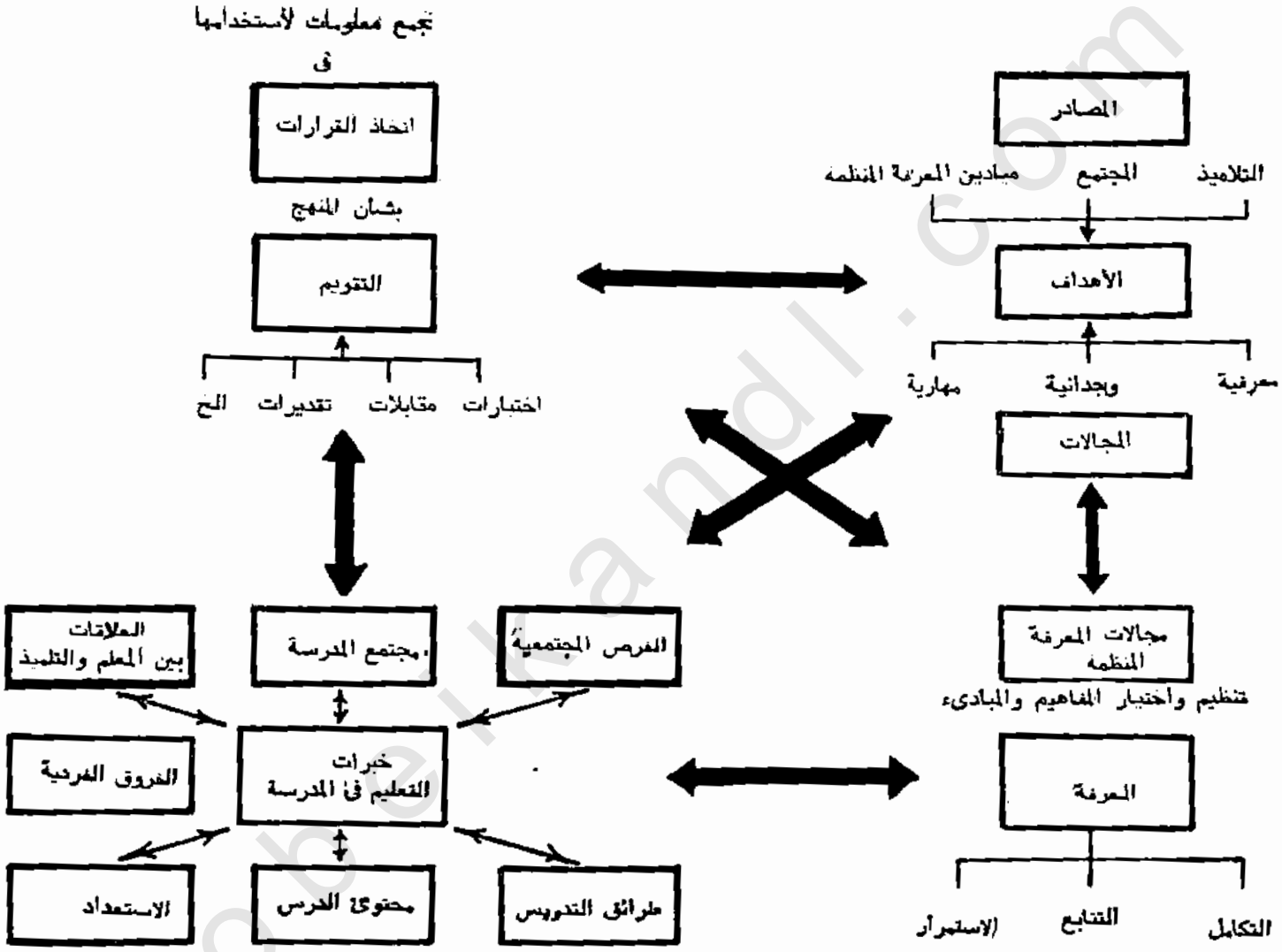
وخبرات التعلم المدرسية عنصر ثالث للمنهج يستفاد فى توفيرها من الفرص المجتمعية ومن مجتمع المدرسة، والعلاقات بين المعلم والتلميذ، وطرق التدريس، ومحتوى التدريس، مع مراعاة استعداد التلميذ لمعايشة هذه الخبرات.

والتقويم هو العنصر الرابع للمنهج، ويتطلب جمع معلومات لاستخدامها فى اتخاذ قرارات بشأن المنهج، وتستخدم فيه وسائل متعددة منها الاختبارات والمقابلات والملاحظات والتقديرات.

ويوضح شكل (٤ - ٨) هذا النموذج.

---

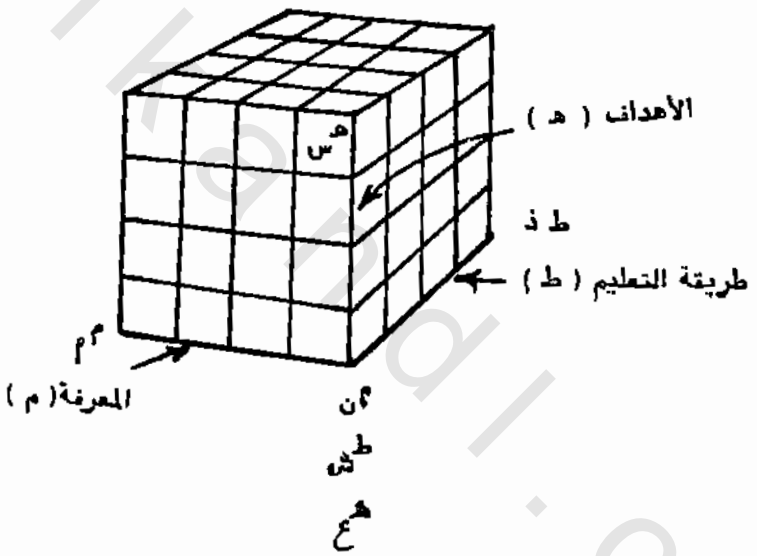
(٩) J. F. Kerr, Changing the the Curriculum. (London: Univ. of London Press. 1968), cited in:: Richard Hooper (ed.), The Curriculum Context, Design and Develoment, op. cit., pp. 184-186.


تجمع معلومات لاستخدامها
فى
اتخاذ القرارات
بشأن المنهج
التقويم
اختبارات
مقابلات
تقديرات
الخ
المصادر
التلاميذ
المجتمع
مبادين المعرفة المنظمة
الأهداف
معرفية
وجدانية
مهارية
المجالات
مجالات المعرفة المنظمة
تنظيم واختبار المفاهيم والمبادىء
المعرفة
التكامل
التتابع
الاستمرار
العلاقات بين المعلم والتلميذ
مجتمع المدرسة
الفرص المجتمعية
الفروق الفردية
خبرات التعليم فى المدرسة
الاستعداد
محتوى الدرس
طرائق التدريس

٢ - نموذج فيليب تايلور[١٠] :

هذا النموذج يمثل المنهج المستهدف للدارس، وقد اقترحه فيليب تايلور عام ١٩٦٧.

يرى تايلور أن المنهج يضم معا معارف، وطرائق، وأهدافا، وأن التلميذ شخص يمر بخبرة هادفة توفر له بواسطة مادة وطريقة، تشجعان التلميذ على أن يتعلم ما يرى مجتمع البالغين أن له قيمة.. ويمثل المنهج بمكعب له محاور ثلاثة هى : المعرفة (م)، وطرائق التعلم (ط)، والأهداف (هـ).



شكل (٤ - ٩) نموذج تايلور للمنهج المستهدف للدارس

يمثل هذا النموذج المنهج الكلى المستهدف للتلميذ، ذلك أنه لا يخبر فى وقت ما أكثر من جزء واحد منه، ولكن خلال حياته الدراسية، يمكنه أن يخبر معظم هذا المنهج.

---

(١٠) Philip H. Taylor, «Purpose and Structure in the Curriculum», in Richard Hooper, (ed), The Curriculum, Ibid, PP. 160- 163.

ومحور المعرفة (م)، يمتد من (م١) إلى (م٥)، أى من المعرفة التى تكتسب من العناصر البسيطة إلى المعرفة الشكلية المنظمة Formal بما فى هذا الجماليات aesthetics، والأخلاقيات morals.

أما محور طرائق التعليم (ط)، فيمتد من التعليم المباشر (ط١)، أو الطريقة الالقائية didactics، التى يعتمد فيها المتعلم على المعلم، إلى التعلم الذى يعتمد فيه المتعلم على نفسه، أى التعلم الذاتى (ط٥) عندما يكون المتعلم معلم نفسه، عندما يقوم بمشروع، أو يشتغل ببحث، مثلا، معتمدا على نفسه.

وتتعدد طرائق التعليم والتعلم، عندما تحل مكان المعلم، مواد ووسائل، مثل الكتب والخرائط والرسوم والبرامج التعليمية والأفلام، فى الاتصال المباشر بالتلميذ.

ويمكن استخدام الكتب بحيث يأخذ المعلم دور الموجه أثناء التعلم منها، وقد يكون استخدامها بحيث يوجه التلميذ نفسه أثناء التعليم بواسطتها.

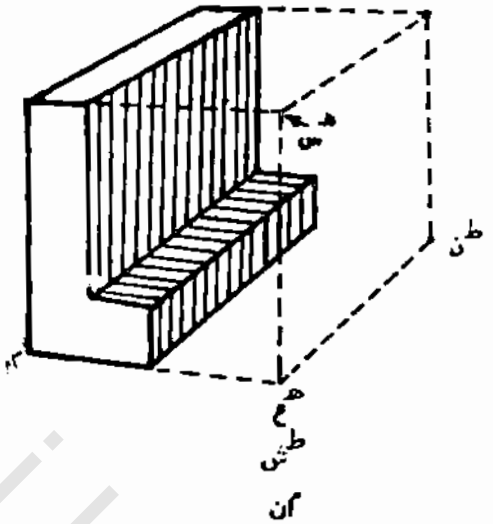
وبالمثل فإن التعلم عن طريق الاكتشاف (أو الطريقة الكشفية)، يتيح للتلميذ أن ينشط فى العملية التعليمية، ويكون أكثر ايجابية مما لو استخدمت الطريقة الالقائية.

ويمتد المحور الخاص بالأهداف من الأهداف العقلية (هع)، مثل معرفة حقائق معينة كأسماء الأشياء، وتواريخ الأحداث، والتمكن من بعض المهارات العقلية البسيطة كالقراءة، حتى يصل إلى معرفة النفس (هس) بما تتضمنه هذه المعرفة من تقدير لما يعرفه المرء، ولكيفية التوصل إلى هذه المعرفة عن نفسه، وعن العالم الذى يحيط به.

منهج مدرسة الأطفال فى ضوء نموذج تايلور:

يطبق تايلور هذا النموذج على منهج مدرسة أطفال، ويرى أن هذا النموذج يتخذ الشكل التالى بالنسبة لهذا المنهج.

ويلاحظ أنه منهج ضيق من الجانب المعرفى، فهو يركز على خبرات،



شكل (٤ - ١٠) نموذج تايلور لمنهج مدرسة ابتدائية

وبعض معارف، تسبق الدراسة النظامية، سواء فى القراءة أو الحساب: ولما كان الأطفال مازالوا فى المراحل المبكرة من نموهم، لهذا كان الجانب المعرفى للمنهج ضيقا.

ولكن المنهج واسع فى محور الأهداف، فالتلاميذ محتاجون إلى استخلاص المعانى من خبراتهم، ومحتاجون إلى تنمية ادراكهم بذواتهم من خلال هذه الخبرات.

ويوضح النموذج، اتساع المنهج فى طرائق التعليم والتعلم، حيث تتكيف مع حاجات التلاميذ.

استخدام نموذج تايلور فى إيضاح بعض القضايا المتعلقة بالمنهج:

قد يوصف منهج ما بأنه ضيق جدا، أو يفتقر إلى العمق، أو أنه شديد التخصص وينبغى أن يزداد إتساعا، فإلى ماذا تشير هذه العبارات، أو الأوصاف؟ وإلى أى بعد من أبعاد المنهج تشير؟ هل إلى المعرفة؟ أو إلى طرائق التدريس؟ أو إلى الأهداف؟ أو اليها جميعا؟.

إن كل بعد من هذه الأبعاد يمكن أن يكون واسعا، أو ضيقا، وبهذا ترى أن نموذج تايلور يساعد فى زيادة الوضوح عند الحديث عن إتساع المنهج أو ضيقه.

واذا تحدثنا عن التوازن فى المنهج، فماذا نعنى؟ هل إلى التوازن فى المعرفة؟ أو التوازن فى طرائق التعليم والتعلم؟ أو أو التوازن فى الأهداف؟

يمكن أن يساعد نموذج تايلور فى توضيح المصطلحات والدقة فى التعبير، كذلك يمكن أن يلقى نموذج تايلور ضوءا على مشكلة الدوافع، فالدوافع تكون نابعة من المنهج نفسه، عندما تقع داخل المكعب الذى يمثل المنهج فى النموذج، اذ تكون عندئذ نتيجة التفاعل بين الأهداف والمحتوى وطرائق التعليم والتعلم.

أما الدوافع الخارجية، فهى تلك التى تكون خارج المكعب فى النموذج، ومن هذه الدوافع الخوف من عقاب المدرس، أو ولى الأمر، أو تحاشى الرسوب، أو الرغبة فى النجاح، أو التطلع إلى التخرج والحصول على وظيفة.... فهذه دوافع خارجة عن المنهج نفسه، ويكون المتعلم فيها مدفوعا إلى التعلم ليس لأسباب تتعلق بالمنهج نفسه، ولكن لأمور ليست من المنهج، ولا تتعلق ببنائه وتكوينه الذاتى..