# الفصل السابع

## تنظيم المحتوى

الجانب الثانى للمحتوى، بعد اختياره هو تنظيمه، أو ترتيب ما تم اختياره من معارف ومهارات وقيم حول مركز معين، حتى يكون له معنى، واستمرارية، ويمكن تقديمه للمتعلم، ويحقق أهداف التربية بأكبر فعالية وكفاية ممكنه، ولكى يكون أكثر ملاءمة للتعليم والتعلم، ويكون برنامجًا تربويًا متماسكًا متناسقًا متوازنًا.

وهناك بعدان لتنظيم المحتوى، أحدهما يختص بترتيب مكوناته على امتداد الزمن، وهو البعد الرأسى للمنهج، والثانى يهتم بترتيب مكوناته جنبًا إلى جنب وهو البعد الأفقى للمنهج، فإذا تكلمنا عن ترتيب محتوى رياضيات الصفوف الأول والثانى والثالث الابتدائية فإن الحديث يتناول التنظيم الرأسى لمنهج الرياضيات. أما إذا بحثنا فى علاقة الجغرافيا فى الصف الأول الإعدادى والتربية الوطنية والتاريخ فى نفس الصف، فإن البحث يكون فى التنظيم الأفقى لمنهج الصف الأول الإعدادى.

وهذان البعدان، الرأسى والأفقى، لتنظيم المنهج، لهما أهميتهما فى تحديد الأثر الذى يتراكم لمحتوى البرنامج الدراسى، وخبرات التعلم التى تكتسب منه، فإذا كان محتوى الرياضيات فى الصف الثانى الابتدائى يرتبط بعلاقات سليمة مع رياضيات الصف الثالث فإن هذا يوفر الاتساع والعمق المناسبين فى بناء وتكوين المفاهيم والمهارات والاتجاهات. وإذا كان محتوى منهج الجغرافيا يرتبط بمحتوى منهج التاريخ ومنهج التربية الوطنية فى الصف الأول الإعدادى ارتباطًا مناسبًا، فيمكن أن يسهما معا فى مساعدة الدارس على تكوين نظرة أكثر تكاملا إلى العالم الذى يعيش فيه، وأن يشتركا سويًا فى جعل البرنامج التعليمى أكثر فعالية. أما إذا كانت هناك تناقضات بين المحتويين، أو كانت العلاقات بينهما

غير ملائمة بشكل أو بآخر، فإن هذا سوف ينعكس سلبًا على البرنامج التربوى، فيؤدى مثلا إلى ظهور فجوات فيه، أو يتسبب فى تجزئة خبرة المتعلم.

وبعبارة أخرى فأن المنهج ينبغى أن يتوفر فيه التوافق الذاتى، والمنطق الداخلى بمعنى توفر الوحدة فيه، والتماسك على مستوى الصف الدراسى (البعد الأفقى)، وكذلك على مستوى الصفوف من بدايات مراحل التعلم إلى نهاياتها (البعد الرأسى).

## معايير للتنظيم الفعال لمحتوى المنهج :

توجد عدة معايير رئيسة ينبغى اتخاذ القرار بشأنها، عند التفكير فى تنظيم محتوى المنهج، جنبًا إلى جنب عند التفكير فى الأهداف، واختيار محتوى المنهج، هذه المعايير هى : المجال أو النطاق والتكامل والاستمرارية والتتابع.

### المجال أو النطاق Scope :

وهو المعيار الذى يتعلق بماذا نعلم، وما سيشمله المنهج، فهل يضمن منهج المدرسة الابتدائية مثلا لغة أجنبية؟ وإذا كان الحديث عن مادة معينة، فماذا يضمن فيها، ما هى الأفكار الرئيسة التى تضمن المحتوى؟

نطاق المنهج يتناول اتساعه وعمقه، والمجالات التى يتضمنها، ومدى التعمق فى هذه المجالات، وما ينبغى على كل التلاميذ تعلمه، وما يمكن أن يتعلمه بعض التلاميذ ولا يتعلمه البعض الآخر، وما لا يجب أن يضمن منهج المدرسة.

### التكامل Integration :

وهو الذى يبحث فى العلاقة الأفقية بين خبرات المناهج أو أجزاء المحتوى لمساعدة المتعلم على بناء نظرة أكثر توحدًا توجه سلوكه وتعامله بفعالية مع مشكلات الحياة.

**الاستمرارية Continuity :**

هى التكرار الرأسى للمفاهيم الرئيسة فى المنهج، فإذا كان مفهوم الطاقة مهما فى العلوم فينبغى تناوله مرات ومرات فى منهج العلوم، وإذا كان الهجاء السليم مهما، فمن الطبيعى الاهتمام به، والتأكيد عليه، وتنمية مهاراته على امتداد الزمن.

**التتابع Sequence :**

هو الترتيب الذى يعرض به المحتوى على امتداد الزمن، ويرتبط التتابع بالاستمرارية، فهناك تداخل بينهما، ولكن التتابع يذهب إلى أبعد مما تذهب إليه الاستمرارية، فنفس المفهوم أو العنصر يمكن أن يعالج بنفس المستوى مرات ومرات، فلا يحدث نمو فى فهمه، أو فى المهارات أو الاتجاهات المرتبطة به.

أما التتابع فيعنى أن كل عنصر ينبغى أن يبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذى عولج به، من حيث الاتساع والعمق، فالتتابع لا يعنى مجرد الاعادة والتكرار، ولكنه يعنى مستويات أعلى من المعالجة.

وعند النظر فى تحديد التتابع تثار أسئلة تتعلق بكل من :

(أ) المبادئ التى يرتكز عليها هذا التتابع.
(ب) ماذا يتبع ماذا، ولماذا بهذا الترتيب.
(ج) أنسب وقت يقدم فيه جزء معين من المحتوى للمتعلمين.

والاستمرارية والتتابع يشكلان معا البعد الرأسى فى تنظيم المحتوى.

## تنظيمات مختلفة للمناهج :

توجد ثلاثة تنظيمات أساسية للمناهج هى منهج المواد الدراسية، ومنهج النشاط والمنهج المحورى، وهى تختلف عن بعضها فيما تعتبره أكثر أهمية كأساس لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه (جدول ٧ - ١).

فمنهج المواد الدراسية ينظم حول المفاهيم الرئيسة لكل مادة، حيث يعتقد أن التنظيم فى كل مادة، له قدرة كامنة على أن يكسب المتعلم المعنى والوحدة فى خبراته إذا فهم المادة فهما جيدا.

أما منهج النشاط فينظم حول ميول التلاميذ، واهتماماتهم، وما يقبلون عليه من نشاط وما يمارسونه من لعب.

والمنهج المحورى محاولة لجعل المنهج، أو جزء منه، يتمركز حول محور يضم عمليات، أو مشكلات ذات دلالة اجتماعية، أو ذات أهمية فى الحياة المعاصرة، أو حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم.

وقد ظهرت تعديلات، وتحويرات لهذه التنظيمات الأساسية.

فمن تعديلات منهج المواد الدراسية منهج المواد المرتبطة، ومنهج المواد المندمجة ومنهج المجالات الواسعة، وأخيرًا منهج ميادين المعرفة المنظمة.

ومن الاتجاهات فى تطبيق منهج النشاط، المشروعات.

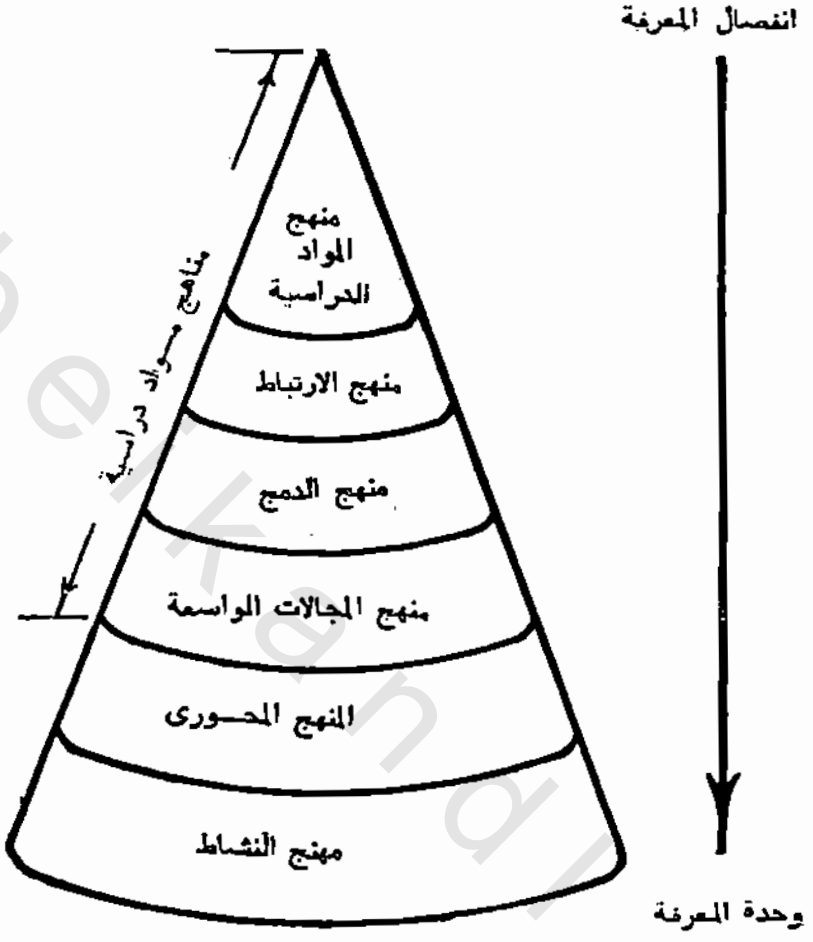
أما المنهج المحورى فطبق بصور عديدة، منها أن يتكون المحور من مجموعة من المواد الدراسية منفصلة، أو مرتبطة، أو مندمجة، أو على شكل مجالات واسعة، أو يدور حول مشكلات وحاجات التلاميذ، أو المشكلات والحاجات والعمليات الاجتماعية.

ويلاحظ أن اسم المنهج يشتق من نوع تنظيمه، فمنهج المواد الدراسية هو المنهج الذى يتبع تنظيم المواد الدراسية، ومنهج المواد المترابطة، هو المنهج الذى ينظم على أساس الربط بين المواد، ومنهج النشاط هو الذى ينظم على أساس نشاط التلاميذ وهكذا..

ويوضح مخروط المنهج[1] Curriculum Cone فى شكل (٧ - ١) بعض تنظيمات المناهج.

---

(١) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, Curriculum Development (New York: McMillan, 1980), p. 480.




شكل (٧ - ١) مخروط المنهج

ويلاحظ من مخروط المنهج أننا كلما اتجهنا نحو القاعدة، زادت الوحدة فى المنهج، فمنهج الارتباط يحاول تحقيق بعض التكامل، ويزيد هذا التكامل، وتلك الوحدة فى منهج الدمج حيث يتم دمج كامل بين مادتين، ويزيد الدمج فى منهج المجالات الواسعة حيث يتم بين عدة مواد. أما المنهج المحورى فيحاول أن يوحد المعرفة حول مشكلات اجتماعية - شخصية.. بينما يسير منهج النشاط فى نفس الطريق فيوحد المعرفة حول نشاطات التلاميذ.

وفى الواقع فإنه قلما نجد منهج مدرسة يسير وفق أى من هذه التنظيمات بصورتها النقية (فيما عدا المواد الدراسية) إذ كثيرا ما نجده يضم عددا منها، كما نجد تعديلات وتحويرات لها.

وجدول (٧ - ١) يلقى نظرة عامة على خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج.

obeikandl.com

## جدول (٧ - ١) مقارنة بين خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج

| الخاصة | منهج المواد الدراسية | منهج النشاط | المنهج المحورى (المشكلات الاجتماعية ومجالات الحياة) |
|---|---|---|---|
| محور التأكيد | نقل التراث الثقافى المتمثل فى المواد الدراسية | نشاطات المتعلمين وميولهم واهتماماتهم. | القيم والمشكلات الاجتماعية وحاجات المتعلمين. |
| المحتوى | مقسم إلى مواد دراسية وفقا لمتطلبات البحث. | متمركز حول حاجات واهتمامات المتعلمين | متمركز حول حاجات ومشكلات المتعلمين، والقيم والوظائف الاجتماعية. |
| تنظيم المنهج | مواد دراسية اجبارية تشكل معظم التعلم المشترك، ومواد اختيارية. | محاور نشاط أول مراكز اهتمام أو مشروعات. | محور يضم دراسات عامة مشتركة وبرنامج خاص يضم دراسات متنوعة يختار التلميذ من بينها. |
| إعداد المنهج | يعد مسبقا | لا يعد مسبقا ويتم بالتعاون المشترك بين المعلم وتلاميذه. | يمكن أن يكون هناك نوع من الاعداد المسبق. |
| النشاطات التعليمية | تركز على أساليب العروض والشرح والايضاح والاختبار | تحتل أساليب حل المشكلات مكانا بارزا فيها. | تمثل أساليب وطرائق حل المشكلات ثقلا فيها. |



obeikandl.com

تابع جدول (٧ - ١) مقارنة بين خصائص التنظيمات الأساسية للمناهج

| الخاصة | منهج المواد الدراسية | منهج النشاط | المنهج المحورى (المشكلات الاجتماعية ومجالات الحياة) |
|---|---|---|---|
| مصادر التعلم | الكتب فى أغلب الأحيان | متنوعة وهناك اهتمام بمصادر اكتساب الخبرات المباشرة. | متنوعة وهناك اهتمام بمصادر البيئة والمجتمع |
| وسائل التقويم | تغلب عليها الاختبارات والامتحانات | متنوعة وتشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتى | متنوعة وتشمل أساليب التقرير الذاتية وأساليب الملاحظة والتقويم الذاتى وأثر المنهج فى البيئة والمجتمع |
| التوجيه والارشاد | يقوم به اخصائى اجتماعى | من خلال المعلم الذى يشرف على نشاطات التلاميذ ويوجههم | من خلال معلم المحور الذى يضى وقتا أطول من غيره مع تلاميذه |
| التوجيه الاجتماعى | قد يراعى فيه، أو لا يراعى | قد يراعى فيه، أو لا يراعى | يراعى التوجه الاجتماعى فى المحور |

obeikandl.com

# منهج المواد الدراسية

## Subject-matter Curriculum

منهج المواد الدراسية من أكثر تنظيمات المناهج انتشارا فى مصر والعالم، وهو تنظيم لمنهج المدرسة، أو للبرنامج الدراسى، أفقيا ورأسيا، على أساس المحتوى أو المادة العلمية.

وفى حالاته المتطرفة، يتكون هذا المنهج من مقررات دراسية مجزأه ومنفصلة عن بعضها، ويدرس الواحد منها بمعزل عن الآخر، فالتاريخ يدرس بمعزل عن الجغرافيا والاقتصاد يدرس بمعزل عن الاجتماع، والفيزياء عن الكيمياء، وهكذا..

وتخصص لكل مادة دراسية حصص معينة فى الجدول الدراسى، ويقوم على تدريسها معلم متخصص.

وهذا المنهج من أقدم تنظيمات المناهج، فتاريخه يعود إلى أيام الاغريق والرومان ثم إلى الفنون (المواد) السبعة الحرة فى العصور الوسطى التى كان يعتقد أنها تضم فيها بينها جل المعرفة اللازمة للإنسان المتعلم. هذه الفنون السبعة هى :

الثلاثيات Trivium : وكانت تضم النحو grammar، والبلاغة rhetoric، والمنطق dialectic.

والرباعيات Quadrivium : وكانت تضم الحساب والهندسة والفلك والموسيق.

وباستمرار النمو فى المعرفة، والتراث الإنسانى الذى تراكم باستمرار منها، ظهرت مواد جديدة فأضيف إلى الثلاثيات الأدب والتاريخ، وأضيف إلى الرباعيات الجبر وحساب المثلثات، والجغرافيا، والنبات والحيوان، والفيزياء والكيمياء.

أما التاريخ الأحدث لمنهج المواد الدراسية فيعود إلى السبعينيات من القرن الماضى وعمل وليم تورى هاريس William Torey Harris الذى كان ناظرًا لمدرسة سانت لويس بأمريكا فى ذلك الوقت[٢].

وقد زاد عدد المقررات الدراسية حاليا زيادة كبيرة، حتى أن بعض الباحثين قد قدر عددها حاليا فى بعض الجامعات الكبيرة بعدة آلاف، وفى بعض المدارس الثانوية الكبيرة بعدة مئات[٣].

## المنطق وراء منهج المواد الدراسية :

يقوم هذا المنهج على أساس أن يضم منهج المدرسة عددا من المواد، تحوى كل منها حقائق ومفاهيم منسجمة ومتآلفة فى نطاق تخصص واحد، والتخصص هو أحد أقسام البحث العلمى، وإلى هذه المواد «النظرية» بدأت تضاف منذ القرن التاسع عشر إلى المنهج مواد «عملية».

وكل مادة لها منطقها الخاص، ودراسة حقائقها تكشف عن هذا المنطق، فيستوعبه المتعلم ويطبقه.

وكل مادة لها تركيبها وطرائقها، وأساسياتها التى تدرب جانبا من العقل (أو ملكة من ملكاته). وبهذا ينظم العقل تنظيما يساعده على التعامل مع مشكلات الحياة المختلفة.

والمواد لها اسهاماتها الفريدة فى التعلم، ليس فقط فيما يختص بالمعلومات، ولكن أيضًا فى اكتساب نمط التفكير الذى يستخدم فيها، والمنطق الخاص بها.. وكل هذا له تأثيره على ذهن الدارس لها.

وكل مادة تسهم فى كشف الغطاء عن أحد جوانب العالم الذى نعيش فيه، والقاء الضوء على زاوية معينة منه، فإذا ضم منهج المدرسة المواد المناسبة ساعد هذا الناشئ على تكوين نظرة متوازنة إلى هذا العالم.

---

(٢) Robert S. Zais, Curriculum Principles and Foundations (New York: Harper and Row, c1976), p. 396.

(٣) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner. op. cit., p. 461.

## خصائص منهج المواد الدراسية :

يتصف هذا المنهج بخصائص بعضها تميزه، فى صورته النقية، عن غيره من المناهج، وبعضها أساسية، بمعنى أنها ضرورية، ولكن يشترك فيها مع غيره، ومن هذه الخصائص التى يوردها سميث وستانلى وشورز[٤]، وهويلر[٥]، وروبرت زايس[٦]وغيرهم، ما يلى :

### ١ - تصنيف المعرفة وفقا لمتطلبات البحث العلمى المتخصص :

بتراكم التراث الإنسانى من المعرفة على امتداد العصور، ظهرت حاجة لتصنيفها لتسهل الرجوع اليها، ولاستخدامها بفعالية فى مزيد من الدراسة للبيئة والعالم ولشرحها وتعليمها للآخرين، وقد قام المتخصصون بهذا، فكانت المواد الدراسية التى هى تقسيم وتصنيف وتنظيم لتراث الإنسان المتمدين من المعرفة.

وتتيح هذه المواد دراسة المعرفة مختارة، ومنظمة، ومصنفة بالطريقة التى ثبتت جدواها وفائدتها للعالم والباحث أثناء بحثه فى المجال المعرفى الذى تنتمى اليه المادة، فهو باستيعابه لها يجنى ثمار المعرفة الإنسانية المتراكمة كما صنفها ونظمها ورتبها المتخصصون فى أفضل صورة للتعليم والتعلم مع توفر المنطق، والاقتصاد فى الفكر، والفائدة، والواقعية والقابلية للفهم، وهى أفضل عدة، وأمضى سلاح للتعامل مع مشكلات الحياة، يفيد المتعلم من دراسته لها فى تنمية قدراته لاستيعاب المزيد من الحقائق والأفكار والمهارات أى لزيادة حصيلته المعرفية، حتى بعد انتهاء دراسته النظامية.

ويتكون المنهج من مقررات مستمدة من المواد الدراسية، تناسب مرحلة

(٤) B. Othanel Smith, William O. Stanley, and J. Harlan Shores, Foundations of Curriculum Development, Revised ed. (New York : Harcourt, Brace and World, c 1957), pp. 234-238.

(٥) D. K. Wheeler, Curriculum Process (London : Hodder and Stoughton, c 1967), pp. 230-246.

(٦) Robert S. Zais, op. cit. pp. 497-400.

العمر التى توضع لها، ويمكن إضافة مقررات، أو حذف بعضها من المنهج كلما دعت الحاجة الى ذلك كما يمكن مراجعة محتوى المقررات لتحديثها.

## ٢ - التركيز على أساليب الشرح:

فهو يؤكد على وسائل وأساليب الشرح والتوضيح، فيعرض الأفكار ثم يستطرد فى تحليلها وتبسيطها، وشرحها.. وتحتل النشاطات اللفظية مكانا بارزا فى هذا كله، باعتبار أن «المعرفة والأفكار، وهى لب المواد الدراسية، تخزن وتوصل إلى الآخرين، بأفضل ما يمكن فى صورة لفظية» ومن هنا كثر فى هذا التنظيم للمنهج استخدام المحاضرة، والمناقشة، والشرح النظرى، والأسئلة والأجوبة، والتسميع، والتقارير والتدريبات الشفوية والتحريرية.

ولما كان لكل مادة منطقها الخاص، وتركيبها الذاتى المتميز، فإن عرضها وتنظيمها وشرحها ينبغى أن يتفق مع هذا المنطق والتركيب، وتوجد عدة أساليب لهذا منها:

(أ) التدرج من البسيط إلى المعقد: ويعرف البسيط بأنه مايحتوى على عناصر أو أجزاء أقل، فالحيوان وحيد الخلية أبسط من المتعدد الخلايا، والهيدروجين والأكسجين عنصران فهما أبسط من الماء فهو مركب منهما، وتنظم مقررات الأحياء والكيمياء وفقا لهذا الأسلوب، كما تأثرت به مقررات النحو، واللغات الأجنبية.

**(ب) بناء الحقائق الجديدة على أساس حقائق سابقة:** يتبع هذا فى الهندسة والفزياء والنحو، فكل نظرية فى الهندسة تبنى على نظرية سابقة لها، وأفضل طريق لتعلم نظريات الهندسة هو بترتيبها المنطق.

**(جـ) التدرج من الكل إلى الجزء:** فدراسة الجغرافيا يمكن أن تبدأ من الكرة الأرضية ويساعد هذا فى تفسير كثير من الظواهر الجغرافية مثل الفروق فى الوقت، والفصول الجغرافية.

**(د) الترتيب الزمنى:** حيث ترتب الحقائق والأحداث وفق تتابعها

الزمنى، بحيث يبدأ بدراسة الأقدم ثم الأحدث وهكذا، ويتبع هذا فى دراسة التاريخ وبعض مقررات الأدب حيث ترتب النصوص الأدبية وفق تتابعها الزمنى، كما أن الجيولوجيا تسير فى بعض جوانبها على هذا الترتيب.

### ٣ - البرامج والمقررات الدراسية تعد مقدما :

وتشمل هذه البرامج والمقررات التى تضمن منهج المدرسة، كما تشمل محتوى كل منها والفرق الدراسية التى ستقرر عليها، أو سيكون ضمن مناهجها، وتؤلف الكتب الدراسية، وأدلة المعلمين، وتعد الوسائل التعليمية وفقا لهذه المقررات وذلك المحتوى، بل وتحدد مؤهلات ومواصفات المعلم الذى يقوم بالتدريس.

### ٤ - المواد ليست متساوية الأهمية :

فبعض المواد أكثر أهمية من البعض الآخر، فعادة تعتبر المواد « النظرية » أكثر أهمية من المواد « العملية » فى التعليم العام، ومواد « النشاط » كالتربية الرياضية والموسيقية، والفنية، أقل أهمية من المواد « الأكاديمية »، وينعكس هذا على ما يمتحن فيه الطالب من مواد وما لا يمتحن فيه، وما يعتبر من مواد النجاح والرسوب وما لا يعتبر كذلك، وفى الدرجات المخصصة للمادة، أو عدد حصصها.

### ٥ - الثوابت والمتغيرات، أو المقررات الإجبارية والمقررات الاختيارية :

نتيجة أخرى للمفاضلة بين المواد الدراسية أن كل التلاميذ لا يدرسون نفس المقررات فبعضها إجبارى مقرر على كل التلاميذ، أو ثوابت constants وهى التى تشكل العناصر المشتركة للتربية، أو البعد الذى تتكون منه التربية العامة فى المنهج، بينما البعض الآخر متغيرات variables مقررة على مجموعات معينة منهم أو متروك لاختيارهم كمجموعات، أو كأفراد.

ويلزم أن يصنف النظام التعليمى مسبقا المقررات الدراسية، فيحدد أيها من « الثوابت » وأيها من « المتغيرات »، وعلى أى التلاميذ، وفى أى المراحل التعليمية.

فى نظام التعليم المصرى تعتبر مواد التربية الدينية، واللغة العربية والرياضيات والدراسات البيئية والاجتماعية، والعلوم والصحة، والمواد الفنية والترويحية (رسم، موسيقى، تربية رياضية)، «ثوابت» بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية، أو كما يطلق عليها حاليا الحلقة الأولى من التعليم الأساسى، لذلك فدراستها إجبارية، بينما يختار التلاميذ مجالا لدراسته من عدة مجالات علمية زراعية أو صناعية أو اقتصاد منزلى.

أما فى المرحلة الاعدادية، أو الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، فمواد التربية الدينية، واللغة العربية، والرياضيات، والتاريخ والجغرافيا، والتربية الوطنية، والعلوم والصحة، والرسم، والموسيقى، والتربية الرياضية، مواد ثابتة إجبارية على جميع التلاميذ، بينما تقرر اللغة الانجليزية على بعضهم، وتقرر اللغة الفرنسية على البعض الآخر، ويترك للتلاميذ حرية الاختيار بين عدة مجالات عملية، تدخل ضمن «المتغيرات».

وفى المرحلة الثانوية، تتعدد أنواع التعليم، فيوجد التعليم العام، والتعليم الصناعى، ودور المعلمين، ومدارس البريد ومدارس التمريض... الخ. كما توجد شعب فى بعض أنواع التعليم، فالتعليم الثانوى العام به شعبة أدبية، وشعبة علمية، تتفرع من الصف الثالث إلى علوم ورياضيات، وفى التعليم الصناعى توجد شعب نجارة، وخراطة، ونسيج، وكهرباء، وسيارات.. الخ. واللغة العربية مثلا إجبارية على الجميع فهى من «الثوابت»، بينما تقرر اللغة الانجليزية على بعض التلاميذ، واللغة الفرنسية على البعض الآخر، فهما من «المتغيرات» واختيار الطالب لنوع التعليم، أو لإحدى شعبه، فيه اختيار ضمنى للمواد المقررة عليه، كما تتوفر فى التعليم الثانوى العام حرية الطالب فى اختيار مادة من بين اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية يدرسها على مستوى رفيع (متقدم) لو أراد ذلك.

وقد تتاح دراسات يختارها الطالب وفق ميوله ورغباته وأهدافه مثل الموسيقى، أو الحاسب الآلى (الكمبيوتر)، أو الفنون.

## ٦ - نطاق المنهج وتكامله واستمراريته وتتابعه :

يتحدد نطاق المنهج بالمواد التى تعد جديرة بتضمينها منهج المدرسة، والمحتوى الذى يضمن كل مادة، أما التكامل فيتوقع من المتعلم أن ينقل بشكل أو بآخر ما يتعلمه فى مادة إلى مادة أخرى، ولا يفعل المعلمون الكثير إزاء مشكلة تجزىء وانعزال مكوناته.

أما استمرارية المنهج وتتابعه، فيتحققان من خلال الترتيب المنطق للمعرفة داخل المادة..

## ٧ - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ :

ويتم هذا عن طريق اختيار التلاميذ لأنواع التعليم، أو للشعب، وكذلك عن طريق المقررات الاختيارية (المتغيرات).

كذلك فإن فى النشاطات التى تنظم بعد انتهاء اليوم الدراسى (النشاطات خارج المنهج extracurricular activities) فرصة تلبية حاجات التلاميذ ومراعاة ميولهم واهتماماتهم.

أما بالنسبة للمقررات الدراسية فيمكن توجيه عناية خاصة الى التلاميذ الذين يتضح ضعفهم فيها فتنظم لهم فصول للتقوية.

والتلاميذ الذين يعانون من بعض جوانب الإعاقة الجسمية أو العقلية تخصص مدارس أو فصول لكل فئة منهم.

## ٨ - التوجه الاجتماعى :

يمكن أن يكون لمنهج المواد الدراسية توجه اجتماعى، ويمكن ألا يكون له هذا التوجه ويتوقف هذا على أهداف منهج المدرسة، والمواد الدراسية التى يتضمنها وعلى محتوى هذه المواد.

## مميزات منهج المواد الدراسية :

هذا المنهج من أقدم تنظيمات المناهج، ومازال أكثرها شيوعا وتقبلا. لما له من مميزات منها :

١ - انه أفضل تنظيم لتعليم الناشئة أساسيات التراث الإنسانى المعرفى، حيث المعرفة مصنفة إلى ميادين، أو مواد دراسية، ومنظمة تنظيما مناسبا للتعليم والتعلم مما يساعد على بناء حصيلة من المعرفة بأكبر فعالية، واقتصاد ممكن، كما يسهل للمتعلم استرجاعها عند الحاجة اليها للتعامل مع مشكلات الحياة.

٢ - اعداد البرنامج الدراسى وفقا لمنهج المواد الدراسية سهل نسبيا إذ تختار المواد الدراسية، وتعد من هذه المواد مقررات للصفوف الدراسية.

٣ - تعديل المنهج ليس صعبا، فيمكن إضافة مقررات، أو حذف أخرى، كما يمكن اضافة أجزاء إلى محتوى أى مقرر، أو حذف بعض منه، كلما دعت الحاجة، ويتم هذا دون اضطراب كبير فى النظام والبرنامج المدرسى.

٤ - سهل فى إدارته، حيث يمكن تجهيز حجرة لدراسة كل مادة، وينظم الجدول على أساس حصص محددة المدة..

٥ - الكتب المدرسية، وكثير من المواد التعليمية الأخرى معدة بما يناسب هذا التنظيم للمنهج، إذ أنها معدة للاستخدام فى اطار مواد دراسية.

٦ - المعلمون متخرجون من معاهد وكليات تنظم مناهجها على أساس المواد الدراسية أو مجالات المعرفة، وبذلك تكون الفتهم بهذا المنهج أكبر، وعطاؤهم أكثر احتمالا، لأنهم يقومون بتدريس مواد تخصصوا فيها.

٧ - يتفق هذا التنظيم، والتنظيم الذى يسير عليه التعليم العالى والجامعى فكلاهما يسير على أساس مواد دراسية.

٨ - أولياء الأمور، وعامة الشعب، أكثر اعتيادا عليه، وألفة به، ومعرفة، لأنهم تعلموا وفقا له.

## النقد الذى يوجه الى منهج المواد الدراسية :

يرتكز هذا المنهج على نظريات لم يعد علم النفس المعاصر يؤمن بها، مثل نظرية الملكات، والتدريب الشكلى، التى كانت تقول بوجود ملكات (أو أقسام) فى العقل تدرب بالمران كالعضلات بالنسبة للجسم، وكان المؤمنون بمنهج المواد الدراسية يعتقدون بأن هذه المواد لها خواص متميزة، بحيث تقوى كل منها ملكة، أو ملكات، فى العقل.

كذلك كان يعتقد أن تدريب الملكات، يمكن أن ينتقل أثره الى مواقف ومجالات أخرى، والفكر التربوى المعاصر، وعلم النفس الحديث، يقولان بأن هذا لا يتم بصورة مطلقة، وإنما بشروط وضوابط خاصة.

وفضلا عن هذا فإن فونس وبوسنج[٧]، ودانيال ولوريل تانر[٨]، وروبرت زايس[٩] وغيرهم يوردون أوجه نقد أخرى منها :

١ - تجزىء المعرفة وتفتيتها، فالمفاهيم والحقائق تعلم فى ظل انعزالية المواد التى تنتمى اليها. دون فرص تذكر لربطها بغيرها مما يدرس فى مواد أخرى، هذا الربط الذى يكسبها معنى وعمقا وشمولا، مما أفقد البرنامج التربوى الذى يدرسه المتعلم فى نفس الصف وحدته، ساعد على هذا أن المنهج لا يتكون حقيقة من جسم متماسك من المعرفة، متوحد حول محور أو هدف معين، ولكنه يتكون من أجزاء من المعرفة تختار لتغطية الجوانب المتعددة للمواد المختلفة.. وان وجدت بعض علاقات قليلة بين المواد فإنها لا ترسخ فى ذهن المتعلم.

٢ - تصميم المنهج، وتنظيم المادة، قد يكون مناسبا لإعداد المتخصص، ولكنه قد لا يكون الأنسب عندما يكون الهدف إعداد الإنسان المتكامل

---

(٧) Roland C. Faunce and Nelson L. Bossing, The Core Curriculum, 2nd ed. (New Delhi : Printice-Hall of India, 1967) pp. 32-33.

(٨) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., pp. 464-468.

(٩) Robert S. Zais, op., cit., p. 401.

الشخصية، والمواطن الفعال فى المجتمع، فهو محدد فى أهدافه بحدود تعليم المواد ولا يتجاوز ذلك إلى الأهداف التى تتعلق بالنجاح والفعالية فى الحياة.

٣ - أعضاء هيئة التدريس يعملون شبه منعزلين عن بعضهم وفقا لتخصصاتهم، والأقسام التى ينتمون اليها، قد لا يدرى الواحد منهم بما يقوم به الآخر، أو لا يدرى بما فيه الكفاية.

٤ - لا يعالج الحياة الواقعية إلا قليلا، ولا يتعرض كثيرا للمشكلات المعاصرة والملحة فى الحياة، فكثير من القضايا الاجتماعية والاقتصادية والحياتية التى تواجه المواطن يوميا لا تنعكس بشكل كاف فى هذا المنهج، أو فى مواده الدراسية، وان حاول بعض المعلمين الربط بين المنهج والحياة، حال بينهم وبين ذلك، أو قيد حريتهم، الترتيب المنطق للمادة، والخطط الدراسية، وتوزيع موضوعات المقرر على شهور السنة، وبذلك لا تعالج مشكلات هامة مثل الاسكان، أو أزمة الطاقة أو ترشيد الاستهلاك، أو الجريمة، أو الهجرة إلى المدن، أو زيادة الإنتاج أو مشكلات الديمقراطية، أو الممارسة السياسية أو المسئولية المدنية.

٥ - دلالة هذا المنهج بالنسبة لاهتمامات المتعلم، واحتياجاته، ومطالب حياته الملحة محدودة، بسبب تركيزه على المواد الدراسية، ولا ينجح فيه إلا من تتفق ميوله وقدراته معه بالطريقة التى يعرض بها، أما الآخرون فإما أنهم يفهمون اللعبة، أى يدركون بشكل ما ما هو مطلوب لنجاحهم، وكسب رضا الآخرين والنقل للصف الأعلى، فيفعلون ذلك، وينجحون فى الامتحانات، دون تعلم حقيق، أو يفشلون فى ذلك فيتكرر رسوبهم.

٦ - لا يكسب هذا المنهج التلميذ خبرة كبيرة فى تحمل المسئوليات، واتخاذ القرارات والعمل التعاون، وتنمية التفكير الناقد، ذلك أن المعلم يتحمل العبء الأكبر فى العملية التعليمية، ويحدد الكتاب المدرسى والمقرر ما يدرس، ومتى يدرس، والأدلة والبراهين على النجاح فى الدراسة.

٧ - لا يعد هذا المنهج المتعلمين لعالم سريع التغير، فالقول أننا نتعلم من

الماضى (التراث الثقافى) كيف نحل مشكلات الحاضر والمستقبل، لا يصدق إلا فى عالم ساكن، لا يتغير كثيرًا، أما العالم سريع التغير الذى نعيش فيه، فإنه يتطلب مناهج تتغير باستمرار، وتكون حساسة للمتغيرات الاجتماعية، وتلبى الحاجات التربوية فى الحاضر والمستقبل، كما يتطلب أن يتدرب التلاميذ من خلال هذه المناهج على أساليب حل المشكلات ويمارسونها.

٨ - الاتجاه نحو الزيادة الكبيرة فى عدد المواد الدراسية، فبتراكم المعرفة، وزيادة معدلات إنتاجها، تظهر الحاجة إلى تضمين المناهج المزيد منها، فمثلا بعض جبهات الالتقاء بين المواد الدراسية تتضخم فيها المعرفة، وتتراكم بحيث تدعو الحاجة إلى تخصيص مواد دراسية لها، فمثلا هناك الجغرافيا الطبيعية، والجغرافيا البشرية، والجغرافيا الاقتصادية، والتاريخية، والجغرافيا الفلكية... وهكذا لم تصبح لدينا مادة جغرافيا واحدة، وإنما مواد عديدة.

ويلاحظ على جوانب القصور هذه ما يلى:

١ - بعضها يعود إلى ازدحام المواد بالموضوعات، وزيادة الاهتمام بكسب المعلومات دون الاهتمام بطريقة التوصل إليها، أو فهم التركيب الذاتى للمادة، أو أساليب صنع المعرفة فيها، وبهذا لا يخرج الدارس بفكرة سليمة عن مجال المعرفة الذى تنتمى إليه المادة، وهذا ما حاولت المناهج التى تقوم على ميادين المعرفة المنظمة أن تحققه.

٢ - البعض الثانى يعود إلى طبيعة منهج المواد الدراسية، وما ينشأ عنه من تجزىء المعرفة، وقد حاولت مناهج المواد المترابطة، والدمج، والمجالات الواسعة التقليل منها، وحاول منهجا النشاط، والمحور، تجنبها.

٣ - البعض الثالث يعود إلى الأساليب التى تستخدم فى تعلم المواد الدراسية والتى تغلب عليها النشاطات اللفظية، والتى تصل فى بعض الحالات إلى «القاء - حفظ - تسميع» وهذه يمكن اثراؤها بالنشاطات التى يكون المتعلم فيها أكثر إيجابية واعتمادًا على نفسه، وبالخبرات الهادفة المباشرة.

ويعبر دانيال ولوريل تانر[١٠] عن ذلك بطريقة أخرى فيقولان أن هناك

(١٠) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., p. 464.

نوعين من المشكلات فى بناء المناهج هما :

١ - مشكلات داخل المادة Micro-curriculum problems : وهى التى تتعلق بمحتوى المادة.

٢ - مشكلات فى إعداد برنامج متكامل فى التربية Marco-curriculum problems : وهى التى تتعلق بإعداد برنامج للتربية العامة، أو للتربية الخاصة، أو أثناء تنمية العلاقات بينهما، أو عند العمل على زيادة فعالية التنسيق الأفقى والرأسى فى المنهج.

وتنظيمات المناهج التى سنتناولها فيما يلى تحاول التغلب على جانب أو أخر من هذين النوعين من المشكلات.

## منهج ميادين المعرفة المنظمة
## The Disciplines Curriculum

وهو يقوم على ميادين المعرفة المنظمة، التى سبق أن عرضنا لها فى الفصل السادس وذلك بدلا من المواد الدراسية.

وقد نشأ هذا المنهج فى الخمسينيات من هذا القرن فى الولايات المتحدة الأمريكية وبلغ أقصى تأثير له فى منتصف الستينيات، ثم بدأ تأثيره يقل فى أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات.

وهو نتاج لمنهج المواد الدراسية، وشبيه به من جوانب عديدة، وإن كان يختلف عنه فى عدة أمور منها.

١ - أن مواصفات المادة الدراسية غير محددة تمامًا، وبعض المواد الدراسية لا تعتبر ميادين معرفة منظمة، ومن هذه الآلة الكاتبة، وتعليم السواقه، ومسك الدفاتر، فلكى يكون مجالا من مجالات المعرفة ميدانًا من ميادين المعرفة المنظمة ينبغى أن تتوفر فيه ٥ وط عرضنا لها فى الفصل السادس ومنها أن يضم :

( أ ) مجموعة مفاهيم أساسية تستخدم لوصف وتفسير الظواهر التى توجد بالميدان وتمت البرهنة على صحتها بالأساليب المناسبة، ورتبت ترتيبًا مناسبًا فى بناء متكامل.

(ب) مجموعة الطرائق الأساسية والمناهج التى تستخدم فى البحث والتقصى للتوصل إلى المزيد من المعرفة.

(جـ) قواعد للبرهنة، والتحقق من صحة المعلومات والنتائج.

٢ - التركيز على فهم العناصر الأساسية التى تكون ميدان المعرفة بما فى هذا منطقه أو تركيبه الذاتى، والعلاقات بين المفاهيم والأفكار والمبادئ الرئيسة فيه، بدلا من مجرد تجميع وتحصيل معلومات، ويرى الداعون لمنهج ميادين المعرفة المنظمة أن هذا يساعد الطلاب على مجابهة المشكلات غير المألوفة لهم قبلا، وإدراك العلاقات بين الظواهر الجديدة بالنسبة لهم، وتلك التى سبق لهم أن خبروها.

٣ - التركيز فى منهج ميادين المعرفة المنظمة على طريقة الاكتشاف، بدلا من طرائق الشرح والتوضيح والحفظ دون فهم حقيق.

٤ - يتعلم الطلاب، أو يكتشفون، كل بالمعدل المناسب له، وفى هذا نوع من مراعاة الفروق الفردية وكان مؤيدو[١١] هذا التنظيم يرون فيه ميزات منها أنه :

( أ ) أكثر تنظيمات المناهج فعالية فى نقل التراث الثقافى، وبالتالى حفاظًا على المعرفة الإنسانية.

(ب) يقدم المادة العلمية، للمتعلمين، فى صورة معقولة، وليس كمجموعة من الحقائق والمبادئ لحفظها واسترجاعها عند الحاجة، فهو يقدم المادة العلمية فى صورة مفاهيم وعلاقات، ويشجع المتعلمين على ممارسة العمليات العقلية التى تستخدم فى ميادين المعرفة.

وبعد أن ظهرت عدة مشروعات هامة فى الفيزياء، والكيمياء، والأحياء،

---

(١١) Robert S. Zais, op. cit., p. 405.

والرياضيات وغيرها فى الخمسينيات والستينيات على أساس ميادين معرفة منظمة، وبدأت عملية تقويم لهذه المشروعات وغيرها، وجه نقد إليها، وإلى منهج ميادين المعرفة المنظمة، ومن هذا النقد :

١ - أن تنظيم المنهج على أساس ميادين المعرفة المنظمة قد يكون هو الأنسب فى البحث المتخصص، وقد لا يكون كذلك فى التربية العامة للناشىء التى تهتم بإعداد المواطن المتنور القادر على حل المشكلات الشخصية والاجتماعية، فهو محدد النطاق بالنسبة للأهداف، قد يمثل نوعًا من التقدم عن منهج المواد الدراسية، ولكنه ما زال مثله مقيدًا بالتوجه الأكاديمى العقلى.

٢ - النظر إلى المتعلم على أنه باحث متخصص صغير، لم تدعمه البحوث التى أجريت لتقويم نتائج تطبيق المشروعات التى قامت على ميادين المعرفة المنظمة[١٢].

٣ - زاد الاهتمام فيه بالمعرفة النظرية، على حساب التطبيقات العملية، مما كان له أثر سلبى على الوظيفة الاجتماعية المدنية للتربية، ولا يساعد كثيرًا على ربط المدرسة بالحياة خارجها.

٤ - لا يراعى كثيرًا اهتمامات التلاميذ وخبراتهم، ووجد أنه أنسب للمتفوقين دراسيًا الذين يتجهون إلى استكمال دراستهم الجامعية، أما أولئك الذين يخططون للدخول إلى معترك الحياة بعد مرحلة التعليم العام فوجد أن استفادتهم منه محدودة.

٥ - يجعل منهج المدرسة مجزءا، ويؤدى على طول المدى إلى ازدحام المنهج بمقررات قائمة على ميادين المعرفة، وليس فيه ما يضمن إبراز تكامل المعرفة أو ما يؤدى إلى فهم عالمها الأوسع والأشمل.

ويلاحظ أن معظم هذا النقد هو نفسه الذى يوجه إلى منهج المواد الدراسية ولكن الإضافة الحقيقية هى فى التركيب الداخلى للمادة، أو ليدان المعرفة المنظم، أى فى التغلب على المشكلات داخل المنهج (micro-curriculum

---

(١٢) Ibid., p. 406

(problems)، وقد ساعد على هذا الانجاز تعاون المتخصصين فى ميادين المعرفة مع رجال التربية فى المشروعات التى قامت على هذا التنظيم.

أما المشكلات التى تتعلق بإعداد برنامج متكامل للتربية macro-curriculum فلم يساعد هذا التنظيم فى مجابهتها كثيرًا، وعاد الحديث إلى الاهتمام بمعايير أخرى فى التربية العامة للناشئ غير ما يتعلق بالمعرفة بذاتها، وإلى تناول القضايا الاجتماعية، والمشكلات الشخصية للمتعلم، وفى ذلك تقول جين مارتن Jane Martin «مهما كانت القيمة التى تضفى على ميادين المعرفة، وعلى أنماط البحث فيها، فهى ليست كل الحياة، ولا ينبغى أن تكون كل التربية»[١٣].

## منهج الترابط
## The Correlated Curriculum

يقول سميث وستانلى وشورز[١٤] أن فكرة هذا المنهج يمكن تتبعها إلى آراء هربارت التربوية والسيكولوجية فى القرن الماضى، هذه الآراء التى تؤكد فكرة التركيز concentration التى كانت تعنى عنده الانشغال بفكرة وتعزيزها بمفاهيم ذات علاقة بها، أو تدعمها، أى التأكيد على الاتصال بين الأفكار.

وتطبيق هذا فى المناهج العمل على الربط بين المواد، وتركيزها حول موضوع أو مبدأ، ثم يدعم بأفكار من هذه المواد.

والترابط فى تطبيقاته الحديثة يمثل جهدا نحو إبراز علاقات بين مادتين (وأحيانًا أكثر) مع الحفاظ على التقسيمات المعتادة بينهما، وذلك لمجابهة مشكلة تجزىء المنهج المكون من مواد دراسية منعزلة عن بعضها، ومن أمثلة ذلك الربط بين اللغة العربية والدراسات الاجتماعية عندما يكلف معلم اللغة العربية الطلاب بالتعبير عن مشكلات اجتماعية أو الربط بين العلوم والرياضيات،

---

(١٣) In Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., p. 452

(١٤) Smith, Stanley and Shores, op. cit, p. 252

فالرياضيات يمكن أن تكون أداء مفيدة فى العلوم، والعلوم ومشكلاتها ومسائلها، يمكن أن تكون المادة التى تكسو الأفكار المجردة فى الرياضيات، ويمكن أن تساعد دراسة التاريخ فى فهم الأدب والاستمتاع به، كما يمكن أن تسهم دراسة بعض النصوص الأدبية فى فهم بعض الأحداث التاريخية، والشخصيات.

ويرى سميث وستانلى وشورز[١٥] أن هناك ثلاثة أساليب للارتباط:

١ - **الارتباط عن طريق الحقائق:** فتبرز الحقائق التاريخية المرتبطة بنص أدبى، أو الأحداث التى تتناولها رواية تاريخية.

٢ - **الارتباط الوصفى** Descriptive: عندما تستخدم أفكار أو عمليات أو مبادئ مشتركة بين مادتين للربط بينهما، فيمكن أن تستخدم العوامل الاقتصادية من علم الاقتصاد فى تفسير أحداث تاريخية، أو عوامل نفسية من علم النفس فى شرح بعض الحروب والصراعات بين الدول فى التاريخ، أو تستخدم قوانين العلوم فى تفسير الظواهر المناخية والجغرافية.

٣ - **الارتباط المعيارى** Normative: والربط هنا عن طريق المبادئ أيضًا، ولكنها مبادئ أخلاقية ـ اجتماعية، وليست وصفية، مثل تفسير بعض جوانب التاريخ ومبادئ العدالة الاجتماعية، أو التحرر من التبعية.

ويلاحظ أن منهج الارتباط لا يحل مشكلة تجزئة المنهج حلا جذريًا، فالمواد ما زالت محتفظة بذاتيها واستقلاليتها، ويقوم على تدريس كل منها معلم متخصص، وهو لا يعيد بناء المنهج بناء شاملا بغرض تحقيق تكامل حقيقى فى المعرفة، فهو نوع من العلاج الجزئى.

ويراعى عند بناء منهج الارتباط تضمين المواد، أو الأجزاء، التى يزمع الربط بينها نفس الصف الدراسى، وفى الوقت المناسب، كما ينبغى أن يراعى الإشارة إلى جوانب الربط فى محتوى المواد.

وقد يتم الربط عن طريق معلم واحد يقوم بتدريس المادتين كالجغرافيا

---

(١٥) Ibid.

والتاريخ، أو الكيمياء والفزياء، أو الاجتماع والاقتصاد، أو عن طريق معلمين يقومان بتدريس المادتين لنفس المجموعة من الطلاب، أو عن طريق فريق من المعلمين يقوم بتدريس بعض المواد أو الموضوعات لنفس مجموعة الطلاب.

## منهج الاندماج Fusion

يمثل هذا المنهج جهدًا آخر نحو التغلب على تجزىء وتفتيت المعرفة، وهو يذهب إلى مدى أبعد بعض الشيء نحو التكامل من منهج الارتباط.

فى منهج الاندماج تزال الفواصل بين مادتين تمامًا وتدمجان فى مادة جديدة، تخصص لها حصص واحدة، ويقوم بتدريسها معلم واحد.

وقد يكون الدمج بين مادتين أو أكثر من نفس الميدان كالدمج بين النبات والحيوان فى علم الاحياء، أو قد يكون بين مادتين أو أكثر من ميدانين مختلفين فعلم الأرض يتكون من دمج بعض العلوم الطبيعية والجغرافية.

وفى المرحلة الابتدائية كانت هناك محاولة لدمج العلوم والرياضيات فى مشروع منيسوتا لتدريس العلوم والرياضيات Minnemast.

وعلى المستوى الجامعى حدث دمج بين الفيزياء والأحياء فى الفيزياء الحيوية Biophysics.

وبين علم الاجتماع وعلم الأحياء فى علم الاجتماع الحيوى Sociobiology.

وفى كليات التربية فى مصر يوجد منهج مندمج هو التربية ومشكلات المجتمع.

## منهج المجالات الواسعة

## Broad Fields Curriculum

وهذا المنهج أكثر تطورًا من منهجى الارتباط والاندماج فى محاولة التغلب على تجزىء المعرفة، والتوصل إلى درجة الوحدة فى فرع كامل من فروع المعرفة.

**فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية :** يمكن اعتبار مادة العربى مجالا واسعًا يضم القراءة والكتابة، والهجاء، والتعبير والنحو، وكذلك الرياضيات مجال واسع يضم الحساب والهندسة والجبر وحساب المثلثات... والعلوم دمج لمناطق من مواد النبات والحيوان الفيزياء والكيمياء والجيولوجيا والفلك.

وقد ينشأ المجال الواسع من دمج مناطق من عدة فروع من المعرفة.

فمجال العلوم الطبيعية natural sciences دمج بين علوم فيزيائية وعلوم بيولوجية.

ومجال الانسانيات humanities يتناول انجازات الإنسان على إمتداد التاريخ فى الأدب (دراما ـ شعر ـ قصة)، والفنون الجميلة (موسيقى ـ رسم ـ نحت ـ تصوير)، والعمارة وفنونها، والفلسفة.

وعلم البيئة، ecology : مجال واسع يدمج بين البيولوجيا، والكيمياء والزراعة، والاقتصاد، والاجتماع، والسياسة، والجغرافيا، وعلم الأرض.

ولا ينبغى أن يكون المجال الواسع مجرد حشد وتجميع موضوعات، أو مسح لها، بين دفتى كتاب، أو مقرر، دون تكامل حقيقى، كما حدث فى بعض مقررات العلوم العامة بالمرحلة الإعدادية بمصر.

بل ينبغى أن يتم فى المجال الواسع إبراز علاقات، وتكامل حقيقى بين مجالات معرفية لولاه لظلت مجزأة.

ويقول سميث وستانلى وشورز أن بدايات هذا المنهج كانت فى بعض المدارس الثانوية والجامعات الأمريكية فى العقد الثانى من القرن الحالى. وإن كان أول منهج يقوم على المجالات الواسعة قد طبق فى جامعة شيكاغو بين عامى ١٩٢٣، ١٩٢٥ حيث ضم المقررات التالية كمجالات واسعة : التفكير الناقد، طبيعة الإنسان وطبيعة العالم، الفرد فى المجتمع، الفنون : معناها وقيمتها[١٦].

## نمطان من المجالات الواسعة :

يقترح سميث وستانلى وشورز نمطين من التكامل يمكن أن تبنى على أساسها مجالات واسعة تهدف إلى تحقيق التكامل فى المعرفة هما : النمط القائم على المبادئ، والنمط القائم على لتطور التاريخى.

## ( أ ) النمط القائم على المبادئ أو الأفكار العامة :

حيث تستخدم مبادئ أساسية، أو أفكار عامة لينظم حولها المجال الواسع، ومن أمثلة ذلك منهج العلوم الاجتماعية فى جنوب ولاية داكوتا الذى بنى عام ١٩٣٢ ابتداء من الصف الأول إلى الصف الثامن حول الأفكار الخمس التالية :

١ - زيادة الاعتماد والتبادل بين مجموعات البشر.

٢ - ضرورة تأقلم الإنسان مع البيئة لتحقيق متطلبات العيش، وضغوط المجموعات المتنافسة والشروط اللازمة للتغير.

٣ - سيطرة الإنسان المتزايدة على الطبيعة.

٤ - ميل الإنسان للانتقال من مكان لآخر سعيًا وراء مستويات أعلى من المعيشة.

٥ - التقدم الحتمى للديمقراطية[١٧].

---

(١٦) Ibid, p. 257.

(١٧) Ibid., pp. 258-261

وبالنسبة للعلوم، أورد الكتاب السنوى الواحد والثلاثون للرابطة القومية للتربية ثمانية وثلاثين مبدأ عامًا لبناء مناهج العلوم حولها، ومن هذه المبادئ :

١ - الشمس هى المصدر الرئيس للطاقة على الأرض.

٢ - تنشأ الحياة من الحياة، وتنتج نفس نوعها من الحياة.

٣ - يتحقق التوازن بين الصور المختلفة للحياة من خلال الاعتماد المتبادل بين الأجناس والصراع على الحياة.

٤ - يحتمل أن تكون كل المادة ذات طبيعة كهربية.

٥ - تصحب التغيرات الكيماوية تغيرات فى الطاقة[١٨].

### (ب) النمط المبنى على التطور التاريخى :

حيث يتخذ التطور التاريخى لمشكلة أو مؤسسة أو نظام أساسًا للتكامل، وبناء منهج مجالات واسعة تقوم على التطور التاريخى للأسرة، والعلاقات الدولية، الديمقراطية، العلوم، التربية الخ. وغالبا ما نجد هذا النمط فى المستوى الجامعى.

## منهج النشاط

## Activity Curriculum

### ويسمى أيضًا منهج الخبرة Experience Curriculum

ينتمى هذا المنهج إلى نمط من المناهج يتمركز حول الطفل (أو المتعلم) Child-centered بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية (ومناهج الارتباط، والاندماج، والمجالات الواسعة) التى تتمركز حول المحتوى Content.

فمنهج النشاط يقوم على أساس حاجات الأطفال واهتماماتهم وأغراضهم

---

(١٨) Ibid., pp. 261-262

وخبراتهم والنشاطات التى يقبلون عليها، والموضوعات أو المشكلات التى يهتمون بها، ويركزون عليها، ليس فقط كمجموعة، ولكن كأفراد.

ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق نمو الطفل من خلال الخبرة النشطة التى تظهر للعين.

## جذور مبكرة لمنهج النشاط:

الاهتمام بنشاط الطفل، وميوله وحاجاته، وافساح المجال لقواه وقدراته الطبيعية لكى تتفتح نجدها فى كتابات جان جاك روسو Jean Jacque Rousseau (١٧١٢ ـ ١٧٧٨) الفيلسوف الفرنسى والمنظر التربوى، ويوهان هنريش بستالوتزى Johann Heinrich Pestalozzi (١٧٤٦ ـ ١٨٢٧) رجل التربية السويسرى، وفردرش فروبل Friedrich Froebel (١٧٨٢ ـ ١٨٥٢) رجل التربية الألمانى.

أما جان جاك روسو[١٩] فقد قال بأن الإنسان خير بطبيعته، والطبيعة الخيرة للطفل تعنى أن لديه دوافع نمو خيرة، وبالنسبة للتربية فينبغى أن يكون هدفها الأساسى رعاية نمو الطفل فى إتجاه هذه الدوافع الخيرة، فإذا نشط الطفل أو استرسل فى مرح صاخب، فلا ينبغى أن يكبت المعلم هذا النشاط حتى لا تتشوه نزعاته الخيرة، ومنهج هذه التربية يكون متمركزًا حول الطفل، ومتسامحًا لدرجة كبيرة.

وانتقد بستالوتزى[٢٠] الحفظ الآلى الذى كان يسود التربية فى عصره، والتى كان محتواها يغلب عليه التجريد اللفظى، وأكد على أنه يمكن تنمية قدرات الطفل الخلقية والجسمية والعقلية من خلال انطباعات حسية واقعية، لهذا أقترح «دروس الأشياء» Object lessons التى تستخدم فيها النباتات والحيوانات وغيرها من الأشياء لتنمية حواس البصر واللمس والسمع وأكد على مشاركة الأطفال لكى يصنعوا أشياء، ويدركونها، ويحللونها.

---

(١٩) Robert S. Zais, op. cit., p. 214

(٢٠) Ibid., 44-45

وأما فروبل[٢١] فكان له فضل اقتراح انشاء رياض الأطفال Kindergartens لتكون كل منها «روضة» ينمو فيها الطفل، ويتعلم، نتيجة نشاطاته التلقائية، وتتاح له فيها فرص التعبير عن النفس من خلال تناول الأشياء، والنشاطات الجماعية.

## النشاط كحركة :

عاد التأكيد فى التربية على اهتمامات الطفل، ودوافعه، وحريته، ومبادئه، قبيل نهاية القرن الماضى، وأوائل القرن الحالى، حيث عادت الدعوة إلى توفير الفرص للطفل لكى يتعلم من خلال النشاط، وقد جاءت هذه الدعوة كرد فعل لسيطرة المدرسة التقليدية التى كان التعليم يتم فيها فى مواقف يكون المتعلم فيها ساكنًا إلا إذا سمح له بالحركة، ومن هنا فسر النشاط بمعنى الحركة الظاهرة الملاحظة.

ويعلق تانر[٢٢] على هذا التفسير بقوله أنه فاته أن التعليم عملية نشطة، وقد يستمر دون علامات ظاهرة، بل إن هذا هو الغالب، وربما أن ما دعا إلى تفسير النشاط كحركة تأكيد التربية آنئذ على التعبير الخلاق عن النفس creative self-expression وكان لنظرية سيجموند فرويد Sigmund Freud (١٨٥٦ ـ ١٩٣٩) فى التحليل النفسى، تأثير على النظر إلى النشاط كحركة، إذ كانت تقول بأن الطفل لديه تثبيتات Fixations سببتها الرموز السلطوية الضاغطة، وأن تحرره منها يكون من خلال نشاطات تدفع إلى السطح الأفكار المغمورة فى اللاشعور، والتى تسبب له صراعات عاطفية[٢٣]

---

(٢١) Ibid., p. 45

(٢٢) Ibid.

(٢٣) Tanner and Tanner, op. cit., p. 300

## تجارب لمنهج النشاط

نتناول فيما يلى ثلاث تجارب تمت ما بين السنوات الأخيرة من القرن الماضى والعقد الثانى من هذا القرن.

### تجربة المدرسة التجريبية الملحقة بجامعة شيكاغو:

قامت هذه التجربة عام ١٨٩٦ تحت توجيه جون وأليس ديوى John and Alice Dewey وقد بنيت على المبادئ التالية:

١ - أن الحياة، خاصة الحرف التى تخدم حاجات اجتماعية، ينبغى أن تكون بؤرة المنهج.

٢ - أن حرية التعبير عن النفس شرط ضرورى للنمو، ولكن هذا التعبير ينبغى أن يكون تحت توجيه المعلم، وأن الحرية وعدم التقيد ليس غايات بذاتها، ولكنها وسائل لتحقيق النمو العقلى[٢٤] أى أنها هادفة.

٣ - يتعلم الأطفال إذا قاموا بحل مشكلات يهتمون بها اهتمامًا حقيقيا وحل المشكلات يتضمن استخدام الطريقة العلمية، وهذا النوع من التفكير هو الطريق للعمل الذكى[٢٥].

٤ - النشاط ذو القيمة هو الذى يتيح للطفل فرصًا لمجابهة مشكلات والتوصل إلى حلول لها واختبار هذه الحلول، أى ليمارس عملية التفكير[٢٦].

رأى ديوى[٢٧] أن هناك أربعة دوافع أساسية للتعلم لدى الأطفال هى:

---

(٢٤) Ibid., p. 285.

(٢٥) Ibid., p. 302

(٢٦) Ibid., 303

(٢٧) Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 265

( أ ) الدافع الاجتماعى Social impulse : ويظهر فى رغبة الطفل أن يشارك الآخرين خبراته المختلفة، لعبًا ونشاطًا وعملا.

(ب) الدافع الإنشائى Constructvie impulse : ويسفر عن نفسه فى تشكيل أشياء مفيدة من الخامات، وفى الحركات الإيقاعية، وفى اللعب الإيهامى.

(جـ) الدافع إلى البحث والتجريب Impulse to investigate and experiment ويتضح فى أن يفعل الطفل أعمالا بالاشياء المختلفة، ليرى ما سيحدث.

( د ) الدافع التعبيرى أو الفنى Expressive or artistic impulse ويبدو أنه تهذيب للتعبير عن اهتمامات الطفل الإتصالية والإنشائية.

وقال ديوى بأن هذه الدوافع الطبيعية طاقات غير مستغلة، ومن هنا نادى باستغلالها فى تربية الطفل عن طريق الحديث، والتعبير عن الواقع الاجتماعى، وصنع الأشياء لاشباع الدافع الإنشائى، وفى الاكتشاف لتلبية حاجاته نحو البحث والتجريب، وفى الخلق والابتكار لاشباع الدوافع التعبيرية والفنية.

**المنهج :**

قسم المنهج إلى أقسام تمثل الحرف الشائعة كالطهو والحياكة والنجارة، ليس كما هى فى الحياة، وإنما كنشاطات أوسع :

**فالطهو :** يشمل نشاطات الحصول على الطعام وإعداده.

**والحياكة :** تتضمن نشاطات توفير الملبس.

**والنجارة :** تمارس فيها نشاطات توفير المسكن ومستلزماته.

وبهذا فإن هذه الحرف، تضم فيها بينها النشاطات التى تخدم الحياة الاجتماعية، وتمثل العلاقات الأساسية للإنسان بعالمه : الطعام، والملبس، والمسكن.

وتتم النشاطات التى تمارس أثناء انشغال الطفل بهذه الحرف، فى ظروف

ومناخ تساعد على توجيه أفضل، وتنمية لاهتماماته وقيمه نحو الحياة والحفاظ عليها.

والنشاط الذى يمارس ليس نشاطًا يدويا أو حركيا فقط، فالجانب العقلى فيه لا يقل أهمية عن الجانب الحركى، إذ يشتمل على التخطيط والتجريب.

وفضلا عن هذا فإن الطفل كان يتابع تطور هذه الحرف فى المراحل المختلفة من تاريخ الإنسان منذ العصور البدائية وحتى الآن، وبذلك يكون التطور التاريخى للإنسانية خاصة المهام التى تخدم حاجات اجتماعية، هى الأساس فى المنهج. وبهذا تزداد الأنشطة ثراء، ويكون تفهم الطفل لهذه الحرف أكثر عمقًا، ويكتسب قيم الحياة الاجتماعية والإنسانية.

وبالنسبة لتعلم العمليات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب، فلا يبذل جهد خاص لتعليمها للأطفال فى سن ٦، ٧ لأن المفروض أن يتعلمها الطفل فى هذه السن، ولكنها تعلم له إذا ظهرت دلائل وعلامات على رغبة الطفل فى تعلمها للقيام بنشاطاته، واثرائها، وكذلك الحال بالنسبة للتاريخ والعلوم وغيرها من المواد، لا يتعلمها الأطفال إلا إذا كانت هناك حاجة إليها للقيام بمشروع[٢٨].

## تجربة مدرسة ميريام التجريبية[٢٩]:

بدأت هذه التجربة عام ١٩٠٤ فى المدرسة الابتدائية بجامعة ميسورى تحت اشراف ج. ل. ميريام J. L. Miriam .

وقد خلا المنهج من المواد الدراسية التقليدية، وبدلا منها نظم المنهج حول أربعة أقسام من النشاطات أصبحت هى «مواد» مدرسة ميريام وهى:

الملاحظة - اللعب - النشاط القصصى - العمل اليدوى.

وروعيت فى تنظيم المنهج المبادئ التالية:

---

(٢٨) Tanner and Tanner, op. cit., p. 302.

(٢٩) Smith, Stanley and Shores, op. cit., pp. 267-268.

١ - أن يلبى الحاجات المباشرة للتلاميذ أولا ثم يعدهم بعد ذلك لاشباع حاجاتهم المستقبلية.

٢ - أن يقوم على نشاطات الحياة اليومية المألوفة للأطفال والبالغين وليس فى صورة المواد الدراسية التقليدية.

٣ - أن يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، بما فى هذا الميول والاهتمامات المختلفة والقدرات المتباينة.

٤ - ألا يلتزم بتحديد جامد للنشاطات فى كل صف، بل يكون مرنا فيمكن تقديم بعض النشاطات وتأخير البعض الآخر، خلال العام الدراسى، بل ويمكن أن يتم ذلك بين الصفوف.

## المنهج «ومواد» مدرسة ميريام:

على أساس المبادئ الخمسة السابقة: كان تخطيط منهج مدرسة ميريام يضم أربعة «مواد» أو أقسام من النشاطات هى:

### ١ - الملاحظة:

فالأطفال ينبغى أن يتكيفوا مع بيئتهم الطبيعية والثقافية، ويمكن أن يحققوا هذا بفعالية كبيرة باستكشاف ودراسة مباشرة، بقدر الإمكان، لمظاهر الطبيعة المرتبطة بحياتهم اليومية، وشمل هذا:

**فى الصفين الأول والثانى:** الحياة النباتية والحيوانية، والأرض.

**فى الصفين الثالث والرابع:** الصناعات المحلية.

**فى الصفين الخامس والسادس:** النشاطات خارج البيئة المحلية، وتمتد إلى العالم أجمع.

**فى الصفين السابع والثامن:** المهن المختلفة، ومن حيث المحتوى تتضمن الملاحظة ومجالات من العلوم والمواد الاجتماعية.

## ٢ - اللعب :

واللعب عند ميريام ليس مجرد وسيلة ترويح، ولكنه مظهر مهم من مظاهر حياة الطفل.. وقد شملت مادة «اللعب» فى مدرسة ميريام خمس فصائل رئيسية من الألعاب :

(أ) العاب تنافسية
(ب) ألعاب بدنية
(جـ) ألعاب عقلية
(د) ألعاب غنائية
(هـ) ألعاب خلاء

كذلك تؤكد العاب تتضمن العلاقات بين الفرد والأشياء من حوله فى الصف الرابع وما بعده. فيلعب الطفل بأشياء طبيعية، وبالماء، والهواء والحرارة وبآلات ميكانيكية وبالصوت والضوء والكهرباء.. وهى أقرب إلى النشاطات العلمية.

## ٣ - النشاط القصصى :

وشمل قراءة القصص، وسرد الحكايات للآخرين : والدراما والشعر، والموسيقى والغناء وتأليف قصص مستوحاة من صور ورسوم.

ويرتبط النشاط القصصى ارتباطا وثيقا بالترويح فى مدرسة ميريام، لأن الترويح جانب هام من جوانب الحياة المتمدينة، والنشاط القصصى من الوسائل الهامة لقضاء الأطفال لوقت فراغهم والاستمتاع المباشر به.

ويشمل النشاط القصصى قراءات من أنواع متعددة منها :

١ - قصص الخيال، والأساطير.
٢ - الرحلات، والاستكشاف والمغامرات، والعادات.
٣ - الطبيعة.
٤ - الصناعات والاختراعات والعلوم.

٥ - التاريخ، وتواريخ الحياة.
٦ - الشخصيات.
٧ - الفكاهة.

## ٤ - الأشغال اليدوية :

هى المادة الرابعة فى مدرسة ميريام، وتركز على النشاطات الإنشائية التى يمارسها الأطفال عادة، ويصنع فيها الأطفال أشياء مفيدة، أو للزينة والديكور، يصنعونها من الحبال والخرق، ومن الورق المقوى، والمنسوجات، ومن الخشب والمعادن.

أما القراءة والكتابة والحسابة فشأنها فى مدرسة ميريام، كما فى مدرسة جون ديوى، ألا تعلم كغايات، أو لما لها من قيمة ذاتية، أو للحفاظ على التراث الثقافى، ولكنها تعلم عندما يعبر الأطفال عن حاجتهم إليها لإثراء نشاطاتهم.

## تجربة مدرسة كولنجز التجريبية[٣٠] Elsworth Collings :

أجريت هذه التجربة فى بعض المدارس فى ريف مقاطعة مكدونالد بولاية ميسورى الأمريكية ابتداء من عام ١٩١٧ تحت اشراف السوارث كولنجز.

ونشاطات المنهج فى مدارس هذه التجربة شبيهة بتلك التى كانت فى مدرسة ميريام والنشاطات هنا كانت :

اللعب - الرحلات - النشاطات القصص - النشاط العلمى

وكان البرنامج التعليمى يقوم على اهتمامات التلاميذ، ويراعى قدراتهم.

### المنهج :

وقد ضم ما يلى :

**١ - مشروعات لعب :** حيث يشارك التلاميذ فى نشاطات جماعية، ودراما، وألعاب وتنظيم حفلات.

(٣٠) Idid., p. 269.

٢ - **مشروعات رحلات :** وتمكن المتعلمين من الدراسة الهادفة لمشكلات البيئة، والنشاطات البشرية فيها.

٣ - **مشروعات لنشاط قصصى :** حيث يستمع الطفل إلى القصص سواء عن طريق السرد، أو من خلال الأغنية، أو التسجيل، أو بمصاحبة البيانو.

٤ - **مشروعات عملية :** تتمخض عن أشياء ملموسة مثل حظيرة دواجن أو اعداد حفل، أو زراعة بعض النباتات، أو صنع خريطة مجسمة.

## مراكز الاهتمام Centers of Interest :

يلاحظ ان اهتمامات الأطفال متعددة جدا، ومتقلبة، وهم ينشغلون فى نشاط ويتركونه إلى آخر وفقا لتقلبات اهتماماتهم، ولهذا فإن الحديث عن « مراكز اهتمام الأطفال » لا يعنى وصف التنظيم الحقيق لاهتمامات الأطفال، ولكن وصف تقسيم معين للاهتمامات بغرض حصر نشاطات الأطفال فى عدد محدود من الأقسام أو المراكز، يمكن التعامل معه.

ووفقا لأحد التصنيفات التى طبقت فى بعض مناهج المرحلة الأولى فى مدارس كاليفورنيا عام ١٩٣٠، فإنه رؤى أن نمو الأطفال المرغوب فيه، يمكن أن يتحقق إذا اشتركوا فى نشاطات فى مستواهم العقلى، ويحقق أغراضهم كجماعة، ووفقا لهذا المقرر الدراسى فإن النشاطات التى يمكن أن يستوعبها الطفل والتى يكون احتمال اهتمامه بها أكبر هى :

١ - ما يتصل بالفضاء.
٢ - ما يتعلق بالزمن المعاصر.
٣ - ما يتكرر حدوثه من حيث الخبرة.
٤ - ما تهتم به الجماعة.
٥ - ما يمثل تمثيلا حقيقيا حياة الطفل.
٦ - ما يشمل شخصيات معروفة ومألوفة للأطفال مثل الآباء والجيران، وساعى البريد والمعلم.

٧ - الشيء المظهرى الذى يدخل عادة فى خبرته الاجتماعية مثل السيرك، الحريق، الاستعراض، الطائرة.

وقد شمل تصنيف الاهتمامات، وفقا للمعايير السابقة، وما يعتقد أن الأطفال يهتمون به من نشاطات، وهى نشاطات تتمركز حول مراكز الاهتمام المتصلة بما يلى :

الحياة المنزلية، العالم الطبيعى، المجتمع المحلى، والخبرات المشتركة للأطفال، الطعام (انتاجه وتوزيعه)، المواصلات والاتصال، حياة المجتمع فى العصور الخالية، الحياة فى مجتمعات أخرى، الخبرات الاجتماعية.

وقد كان هذا التصنيف لمراكز اهتمام الأطفال على أساس الملاحظات العملية والتأملات الذهنية أكثر منه على أساس بحث علمى منظم، ولكنه أدى فيما بعد إلى مزيد من الاهتمام بدراسة اهتمامات الأطفال.

## خصائص منهج النشاط :

رغم بعض الاختلافات التى تظهر فى تجارب جون واليس ديوى، وميريام، وكولنجز. . وغيرها، فقد حاول بعض المؤلفين ومنهم روبرت زايس[٣١] أن يبرزوا بعض خصائص أساسية لمنهج النشاط.

١ - يتحدد المنهج بحاجات المتعلمين واهتماماتهم : والحاجات والاهتمامات هنا هى التى يشعر بها المتعلمون أنفسهم، وليس ، تلك التى يتصور البالغون أنهم يحتاجون إليها، أو ينبغى أن يهتموا بها.

إلا أن تانر[٣٢] يرى أن التطبيق العملى لم يكن كذلك، فهو يرى أن المعلمين كانوا يتلاعبون بالموقف التعليمى لكى يجعلوا الأطفال يعبرون عن اهتمامهم بدراسة بعض الموضوعات، والأطفال بطبعهم يحاولون أن يدخلوا السرور إلى البالغين، خاصة معلميهم، وبهذا فإن هذه الميزة تصبح شكلية أكثر منها حقيقية.

---

(٣١) Robert S. Zais, op. cit., pp. 409-410.

(٣٢) Daniel Tanner and Laurel N. Tanner, op. cit., p. 297.

٢ - واجب المعلم فى هذا المنهج.

( أ ) اكتشاف اهتمامات تلاميذه.

(ب) مساعدة تلاميذه على اختيار أكثر هذه الاهتمامات دلالة وأهمية حتى يقوموا بتنظيم نشاطاتهم حولها.

وليس هذا بالأمر السهل، وتزيده صعوبة الحاجة إلى تمييز الحاجات والاهتمامات الحقيقية الأصلية للمتعلمين، عن تلك التى هى مجرد نزوات عابرة، فالأولى أكثر استقرارا، وتتضمن بذور واحتمالات النمو، بينما الأخيرة مجرد مثيرات عابرة لا ينبغى الانشغال بها، أو جعلها تصرف الانتباه عن الاهتمامات الحقيقية.

وقد كان هذا دافعا للقيام ببحوث كثيرة فى مجال نمو الإنسان طفلا ومراهقا لتحديد الحاجات والاهتمامات السائدة فى كل مرحلة عمرية، ليس لكى يلم بها المعلمون ويبنون المناهج والنشاطات على أساسها، ولكن لكى تساعدهم على الاستدلال على الحاجات الملحة لمجموعات الأطفال والشباب الذين يتعاملون معهم، وعلى اهتماماتهم.

٣ - حيث ان حاجات واهتمامات المتعلمين هى التى تحدد المنهج، فلا يمكن إعداد المنهج مسبقا، كما يحدث فى التنظيمات التى تقوم على المحتوى.

٤ - منهج النشاط لا يتحدد فيه شكل المنهج إلا عندما يعمل المعلم وتلاميذه معا، ويخططون سويا، ويحددون الأهداف التى يسعون لتحقيقها، والمصادر التى يرجعون إليها أو يستشيرونها، والنشاطات التى يقومون بها، ووسائل التقويم التى يستخدمونها.

هذا التخطيط التعاونى المشترك بين المعلم وتلاميذه سمة أساسية، من سمات منهج النشاط لدرجة أنها أصبحت عنوانا له.

وليس معنى هذا افتقار هذا المنهج إلى أى إعداد مسبق، فالمعلم مطالب، كما يقول سميث وستانلى وشورز[٣٣] بما يلى :

( أ ) اكتشاف اهتمامات تلاميذه.

---

(٣٣) Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 410.

(ب) إرشاد التلاميذ إلى الاختيار السليم من بين هذه الاهتمامات ما ينظمون نشاطاتهم حوله.

(جـ) مساعدة التلاميذ كمجموعات، وأفراد فى التخطيط لنشاطاتهم والقيام بها.

( د ) معاونة التلاميذ على تقويم خبراتهم.

وبذلك فإن المعلم عليه أن يقوم بإعداد مسبق لمساعدة تلاميذه لاتخاذ القرار بشأن ما يقومون به، وكيف يقومون به، والأساليب التى يستخدمونها لتقويم نتائج عملهم ونشاطاتهم.

٥ - تحتل طرائق حل المشكلات problem-solving techniques مكانا بارزا فى التعليم فى هذا المنهج، فأثناء ممارسة التلاميذ لأنشطتهم والسعى نحو تحقيق أهدافهم يصادفون مشكلات أو عوائق، عليهم أن يتغلبوا عليها، وحيث أنها تمثل تحديا حقيقيا بالنسبة لهم، لأنها مشكلات حقيقية وليست مصطنعة أو خيالية، فإن مجابهتها والتوصل إلى حلول لها، يكسب التلاميذ القيم الأساسية للتعلم من هذا المنهج ومن ذلك الواقعية، والدلالة، والحيوية، والصلة الوثيقة بين النشاط والخبرة.

٦ - المواد الدراسية مصادر مفيدة، وليست معلومات ينبغى حفظها، هى وسائل لحل المشكلات، وليست غايات بذاتها.

ونشاطات التعلم فى هذا المنهج يهتم بها أكثر كثيرا مما فى منهج المواد الدراسية الذى يركز على المحتوى.

٧ - ليست هناك حاجة الى نشاطات خارج المنهج، فالتلاميذ يمارسون نشاطات متعددة، كل حسب ميوله واهتماماته، وقدراته داخل المنهج نفسه، وفى إطار الأهداف التى يسعون لتحقيقها.

## مميزات منهج النشاط:

١ - الدافعية الذاتية: حيث النشاطات فى هذا المنهج قائمة على اهتمامات وحاجات التلاميذ، فلا حاجة الى دوافع خارجية مفروضة أو مصطنعة، ويتعلم

التلاميذ الحقائق والمفاهيم والمهارات والعمليات لأنها مهمة بالنسبة لهم ويرغبون فى تعلمها، وليس لأنها مطلوبة للنجاح فى الامتحانات.

٢ - التعلم فى هذا المنهج حقيق، له معنى وله دلالة لدى التلاميذ، لأنه ذو صلة وثيقة بحاجاتهم واهتماتهم.

٣ - يراعى هذا المنهج الفروق الفردية بين التلاميذ، فالتلميذ يمكن أن يشارك إحدى مجموعات الفصل التى تمارس نشاطا معينا اذا اتفق مع حاجاته واهتماماته، ومن ناحية أخرى يمكن أن يقوم بمشروعه الخاص، اذا كانت ميوله واهتماماته متميزة.

٤ - التأكيد على نشاطات ومهارات حل المشكلات، تكسب التلاميذ المهارات والعمليات التى يحتاجون اليها فى التعامل بفعالية مع الحياة خارج المدرسة، وحل مشكلاتها فحيث أن المنهج يتعامل مع الحاجات الحقيقية للتلاميذ فهو الحياة نفسها، وليس مجرد إعداد لها، وأى إعداد للحياة أفضل وأكثر فعالية من مجابهة مشكلات الحياة نفسها؟!

## النقد الذى وجه إلى منهج النشاط:

شك نقاد هذا المنهج فى فعاليته، وكفايته من الناحية التربوية، وأثاروا جوانب نقد منها:

١ - لا يوفر الكثير نحو الأعداد للحياة، فإذا تركت الحرية للتلاميذ لاختيار ما يدرسونه، وما لا يدرسونه، ما يتعلمونه، وما لا يتعلمونه، فإنهم قد يغفلون كثيرا من المعارف والمفاهيم الحيوية للتعامل مع الحياة المعاصرة.

٢ - يهمل المنهج أهدافا اجتماعية ذات أهمية فى التربية، فهناك بعض جوانب من التراث الثقافى ينبغى أن يتعلمها كل التلاميذ، حفاظا على هذا التراث .وعلى التماسك الاجتماعى، والحساسية الاجتماعية، وقد توصل كلباتريك إلى هذا القصور فى النظرة الاجتماعية[٣٤].

---

(٣٤) Tanner and Tanner, op. cit, p. 301.

٣ - افتقاره إلى تنظيم أفقى محدد، وكما يقول سميث وستانلى وشورز فإن الادعاء بأن هذا التنظيم يقوم على اهتمامات المتعلمين لا يكفى لتوفير اطار لتشكيل نمط متكامل للمنهج[٣٥]، ويتهم المتمسكون بمنهج المواد الدراسية أن اللانمط antipattern فى منهج النشاط، أكثر خطرا على التربية من التجزئة فى منهجهم، وإن كان هذا يمكن الرد عليه بأن التجارب التى أشرنا اليها لجون ديوى وميريام وكولنجز نظمت الأنشطة حول دوافع أو نشاطات أو مشروعات، وفى التطبيقات الحديثة لهذا المنهج نظمت النشاطات حول مراكز اهتمام centers of interest مثل :

الحياة المنزلية - العالم الطبيعى - المجتمع المحلى - الغذاء وذلك لكى تكون النشاطات محدودة فى عدد معقول من الأقسام مما يجعل تنظيم المنهج ممكنا، وإدارته حسنة.

٤ - افتقار المنهج إلى الاستمرارية والتتابع، فاهتمامات التلاميذ متقلبة، وتتغير بسرعة عوامل وراثية أو بيئية لا يمكن التحكم فيها، وفى ذلك يقول تانر أن الخبرة قد أظهرت بوضوح لكثير من المنظرين التربويين، أن منهجا يعتمد كلية على الاهتمامات اللحظية للأطفال مستحيل، فمثل هذا المنهج لن يكون له تتابع، أو نتائج يمكن تحديدها مسبقا، حتى بالنسبة للنتائج السيكولوجية له وحتى بالنسبة لمدارس اللعب Play-schools فينبغى أن تكون لها أهداف وبرنامج مخطط لتحقيق هذه الأهداف، والا فيستوى الأمر لو بقى التلميذ فى منزله[٣٦].

وكذلك فإن التلاميذ قد يكررون نشاطا معينا عاما بعد آخر، دون تغير يذكر لثبات اهتماماتهم فى دائرة ضيقة.

وللتغلب على مشكلة عدم الاستمرارية والتتابع بذلت جهود فى اتجاهين :

( أ ) **الاتجاه الأول :** اكتشاف التتابع الطبيعى للنمو العقلى للطفل والمراهق، وبحوث بياجيه Jean Piajet رائدة فى هذا المجال، ولكنها لا تشكل فى

---

(٣٥) Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 292

(٣٦) Tanner and Tanner, op. cit., p. 297.

رأى زايس الأساس الملائم لتحقيق التتابع فى تنظيم المنهج، ذلك أن النمو العقلى يتأثر كثيرا بالعوامل البيئية، كما يتأثر بعوامل النضج ومن المشكوك فيه أن مثل هذه البحوث يمكن أن توفر أبدا الأساس للتتابع فى المنهج.

**(ب) الاتجاه الثانى :** تحديد مراكز الاهتمام لدى المجموعات العمرية المختلفة عن طريق، البحث العلمى، فإذا أمكن تحديد أنماط عامة مشتركة لاهتمامات كل مجموعة عمرية، يمكن الوصول إلى أساس معقول للتتابع فى منهج النشاط، الا أن الصعوبة هنا أنه رغم التوصل إلى بعض هذه الأنماط المشتركة للمجموعات العمرية، الا أن الاهتمامات الفردية متفاوته تفاوتا كبيرا، الأمر الذى قد يترتب عليه إما :

١ - عدم امكان تصنيفها إلى عدد معقول من مراكز الاهتمام.

٢ - زيادة هذه المراكز زيادة كبيرة لدرجة أن امكانية التعامل معها تصبح صعبة جدا، فضلا عن التغير المستمر فى هذه الاهتمامات نتيجة التغيرات البيئية[٣٧].

٥ - مفهوم حرية التعبير الذى قام عليه هذا المنهج مفهوم سلبى، فلم يتوصل مؤيدو هذا المنهج إلى تصور لهذه الحرية بمفهوم أنواع الخبرات التى ينبغى أن يكتسبها الأطفال ليحيوا حياة كاملة، وإنما كان مدخلهم لهذا يتصف بقدر من السلبية فى تعريف الحرية : تحرر من سيطرة المعلم، تحرر من ضغط المادة الدراسية، تحرر من الأهداف التى يفرضها البالغون، وكان ثقل هذا التحرر فى مجال الفنون والابتكارية[٣٨].

وقد انتقد جون ديوى عام ١٩٢٩ هذا الاتجاه الذى فسرت بهُ نظرياته تفسيرا خاطئا فقال « أن الطفل الذى يحرم من توجيه معلمه لن يحصل على خبرة تثرى خبراته على العكس من هذا فإنه سوف يعانى من الحرمان، فليس هناك توالد ذاتى فى الحياة العقلية »[٣٩].

(٣٧) Robert S. Zais, op. cit., p. 412.

(٣٨) Tanner and Tanner op. cit., p. 294.

(٣٩) Ibid., P. 295.

٦ - أدى سوء تطبيق هذا المنهج إلى أن نشاط التلميذ أصبح غاية فى ذاته بدلا من أن يكون وسيلة لتحقيق نمو الطفل عن طريق الخبرة النشطة.

## صعوبات عملية فى تطبيق المنهج:

بالاضافة إلى أوجه النقد السابقة فإن هناك صعوبات عملية تواجه تطبيق هذا المنهج خاصة اذا عم على نطاق واسع، ومن هذه الصعوبات.

١ - يتطلب هذا المنهج معلما على درجة غير عادية، وعالية جدا، من الكفاية، واسع الثقافة، متفقه فى نمو الطفل، ومشكلاته، وفى العلاقات المتشابكة بين الأطفال.

وكليات إعداد المعلمين بأوضاعها، ونظمها الحالية لا تعد هذا المعلم خاصة على مستوى المرحلة الثانوية.

٢ - الكتب وغيرها من الوسائل التعليمية، وهى تعد عادة لمناهج المواد الدراسية ووفق تخصصاتها، قد لا تتناسب ومنهج النشاط.

وفضلا عن هذا فإنه يتطلب وسائل تعليمية كثيرة جدا لدرجة أن المعلم قد لا يكون لديه معرفة كافية باستخدامها بكفاية وفعالية، أو تصبح تكلفتها عالية جدا، لدرجة أن الموارد المتاحة لا تكفى لتوفيرها.

## تعليق:

يوجد عدم تقبل عام للأسس الفلسفية التى يقوم عليها منهج النشاط، وخاصة من المؤمنين بالمناهج التى تنظم حول المحتوى لارتكاز منهج النشاط الأساسى على حاجات واهتمامات التلاميذ، وعدم توجيه العناية الكافية للتراث الثقافى، وفى ذلك يقول تانر أنه بنهاية الحرب العالمية الثانية، كان هناك اتفاق بين المنظرين فى ميدان المناهج على أن الاهتمامات المباشرة للمتعلمين ليست أساسا ملائما لتطوير المنهج، فالاهتمامات هى أحد المحددات لما ينبغى أن يضمن المنهج (وليست كل المحددات) [٤٠]، لقد توصل كلباتريك إلى نتيجة مشابهة عبر

(٤٠) Ibid., P. 289.

عنها بقوله أن مفهوم النشاط بذاته لا يكفى، ولا يمكن أن يكفى، لبناء نظرية متكاملة للمنهج وذلك بعد قيامه بتحليل تعاريف «منهج النشاط» فى كتابات المؤلفين عنه[٤١].

ولكن من جانب آخر فإن اهتمامات المتعلم، وحاجاته، قد أثرت فى **نقطة البداية** فى دراسة كل ما فى المنهج، وتجاهل هذا الاتجاه يعنى تجاهلا للدافعية فى التعلم ولكن لا ينبغى أن يحجب عنا هذا دور التربية فى تعديل اهتمامات المتعلمين، وتوسيع آفاقها، واثرائها، ويتطلب هذا بيئة تعلم، مخططة جيدا، وتتفق مع المبادئ السليمة لنمو الطفل.

وبسبب عدم الاقتناع بأن تنظيم المنهج كلية على أساس اهتمامات المتعلمين، وبسبب أوجه النقد الأخرى، والصعوبات المختلفة فى التطبيق فإن منهج النشاط لم يصادف تقبلا واسعا على الاطلاق بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية، وكان معظم تطبيقه فى مدارس رياض الأطفال، والمدارس الخاصة التجريبية الملحقة بالجامعات، خاصة فى الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية، كما تبنته بعض المدارس الجديدة التى أنشئت خصيصا لتطبيق الفلسفة التى قام عليها منهج النشاط وتوفير الحرية التربوية ولتبدأ من البداية على أساسها مثل مدارس اللعب play-schools ومدارس النشاط activity-schools.

ولم يؤثر منهج النشاط فى تنظيمات المناهج إلا مع ازدهار التربية التقدمية Progressive education (بعد انشاء رابطة التربية التقدمية فى أمريكا عام ١٩١٩) فى العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن، وحتى آنئذ فإنه لم يطبق إلا فى عدد قليل ومتناثر من المدارس الابتدائية ولم يحدث أن نظر إليه بجدية فى المدارس الثانوية[٤٢] وإن كانت الأفكار التى يقوم عليها، قد تركت بعض الأثر على تطوير المناهج فى هذه المدارس.

---

(٤١) Ibid., p.301.

(٤٢) Robert S. Zais, op. cit., p. 409.

وقد أثر منهج النشاط تأثيرا مهما ودائما على منهج المدرسة الابتدائية خاصة فى الدراسات الاجتماعية، فلم يعد المحتوى يقسم بها إلى أقسام ضيقة، وأصبح يتكامل حول مشكلات، أو وحدات خبره...

ويذكر تانر أن نتائج تقويم المناهج التى اعتمدت كلية على النشاطات، أوضحت أنها أكثر ملاءمة للمتفوقين والأعلى من المتوسط، ولكن يبدو أنها لاتوفر الفرص الكافية لإتقان المهارات الأساسية بالنسبة للتلاميذ الأقل قدرة[٤٣].

## منهج المشروعات

## Project Curriculum

هو منهج ينظم على شكل سلسلة من المشروعات.

### نبذة تاريخية :

استخدم لفظ «مشروع Project» فى التربية منذ أواخر القرن التاسع عشر وكانت طريقة المشروع Project Method طريقة ثورية فى التعليم وقتئذ، خاصة فى مجالى التربية العلمية والتربية الزراعية[٤٤].

لقد كانت طريقة المحاضرة هى السائدة فى التدريس، وقلما كان التلاميذ يشاهدون الظواهر التى يحاضرهم عنها المعلمون، ثم دخلت الطريقة المعملية فى تدريس التربية الزراعية فى المدرسة الثانوية فى العقود الأخيرة من القرن التاسع عشر، فى صورة مشروعات. فالطلاب كانوا يقيمون فى مزارع ولكى يتعلموا الطرق المختلفة للزراعة طلب إليهم ممارستها فعلا، فكانوا يقومون مثلا بمشروع لتجربة زراعة سلالة من القمح تقاوم الأمراض فى منطقة موبوءة ويقارنون بين إنتاجيتها وإنتاجية السلالات العادية، والهدف من مثل هذا المشروع كان مزدوجا : التعلم عن طريق الممارسة الفعلية فى ظروف واقعية، والمساهمة فى

---

(٤٣) Tanner and Tanner, op. cit., p. 299.

(٤٤) Ibid., p. 304.

تحسين طرق الزراعة ونوعية الحياة وتنمية الاتجاهات السليمة نحو التغيير من خلال التجريب. وبهذا تزول الفواصل بين التربية والحياة وتصبح كل منهما امتدادًا للأخرى. ولم يكن الحال كذلك عندما كان التعلم يتم عن طريق المحاضرات، ومن خلال الكتب.

وليس فى طريقة المشروع ما يمنع التلميذ من التعلم عن طريق الكتب، ولكن القراءة هنا لمساعدته فى القيام بالمشروع، فهى موجهة نحو هدف والمادة العلمية مرتبة ترتيبها منطقيا فى الكتب، إلا أن المتعلم يرجع إليها لارتباطها بأهدافه، ولحاجته اليها فى القيام بالمشروع، وبهذا يصبح ارتباطه بها سيكولوجيا.

## طريقة المشروع عند جون ديوى :

نادى جون ديوى بأن الأطفال يتعلمون بالعمل فى حل مشكلات يهتمون بها اهتماما حقيقيا ويتطلب حل المشكلات بالعمل الذكى استخدام التفكير السليم، والتفكير السليم عند ديوى هو تطبيق الطريقة العلمية فى حل المشكلات التى تتراوح بين المشكلات البسيطة للحياة اليومية والمشكلات الاجتماعية المعقدة، والمشكلات العقلية المجردة. وتتكون الدورة الكاملة للتفكير من خمسة أطوار Phases، لا يلزم أن تكون تتابعية، وبهذا لا ينظر إليها كخطوات تنتهى خطوة لتتلوها أخرى وهكذا، إنما هى خصائص، أو متطلبات للتفكير التأملى reflective وهذه الأطوار هى :

- تحديد المشكلة.
- ملاحظة الظروف المحيطة بالمشكلة أى تحديد العوامل المؤثرة فيها، ويتضمن هذا جمع معلومات عنها.
- صياغة فروض يمكن أن تكون فيها حلول للمشكلة.
- التمعن والتدبر فى قيمة كل فرض من هذه الفروض.
- اختبار الفروض بالأسلوب المناسب لتبين ما اذا كانت تؤدى إلى النتيجة المطلوبة وهى حل المشكلة.

وقد طبق ديوى هذه الأفكار فى مدرسته التجريبية، فجعل الأطفال يقومون «بمشروعات» فى مجال الحرف التى يتكون منها المنهج.

والمشروع التربوى عند ديوى ليس مجرد نشاط، أو حركة، فالنشاط بذاته قد يكون اعتباطيا، لا يعتمد على تفكير سليم بينما الذى أراده ديوى هو النشاط الذكى الذى يتيح للطفل فرص التوصل إلى حلول لمشكلاته، واختبار هذه الحلول، وبعبارة أخرى فهو لا يقتصر على الحركة وانما يتطلب ممارسة التفكير.

هذا النشاط الذكى هو أساس فكرة المشروع عند جون ديوى، التى طبقها فى مدرسته التجريبية[٤٥].

## طريقة المشروع عند كلباتريك:

نشر وليام هيرد كلباتريك William Hurd Kilpatrick بحثا فى مجلة كلية المعلمين بجامعة كولومبيا عام ١٩١٨، بعنوان «طريقة المشروع The Project Method» وقد قال فى هذا البحث أن الفعل الهادف purposeful act ينبغى أن يكون الأساس (أو بتعبيره قالب البناء Building block) فى المنهج، وأن أغراض الطفل ينبغى أن تكون مفاتيح تعلمه.

وقد حاول كلباتريك فى نظريته التى أقام عليها طريقته فى المشروع، أن يزاوج بين نظرية الارتباط connectionism، أو نظرية المثير - الاستجابة (م - س) Stimulus-Response (S-R) التى كانت تسود علم النفس فى عصره، وفلسفة جون ديوى التربوية فى المشروع التى أوضحناها فيما سبق.

وخلص كلباتريك إلى أن المشروع «نشاط هادف مخلص من جانب المتعلم يتم فى بيئة اجتماعية».

أما ما يقصده كلباتريك بالنشاط الهادف، فهو أنه نشاط يقوم به المتعلم لحل المشكلات.

وبذلك فإن أى نشاط يقوم به المتعلم لحل مشكلة يعتبر «مشروعًا Project»

---

(٤٥) Ibid., p. 303

عند كلباتريك. ويشمل هذا بناء زورق أو حياكة رداء، أو كتابة خطاب، أو الاستمتاع بخبرة جمالية، وحتى «التدريب» قد يصبح «مشروعًا».

وإذا كان كلباتريك قد توسع فى تعريف المشروع، فهل كل نشاط يعتبر عنده مشروعًا؟ بالطبع فإن الأمر ليس كذلك، فما الذى يميز النشاط الذى يعد مشروعًا عن غيره؟

المعيار عند كلباتريك هو اتجاه المتعلم نحو العمل، ونظرته إليه، إذا أقبل عليه بابتهاج، وكانت دوافعه إليه ذاتية، وعمل فيه برغبة واستمتاع، فهو «مشروع»، أما إذا شعر الطفل أنه مفروض عليه، مكلف به، فهو «عمل روتينى»[٤٦].

ويستوى فى هذا أن تكون «فكرة» المشروع نابعة من المعلم أو التلميذ، طالما أن التلميذ يتبناها، ويتقبلها بصدق وحرارة، والأفضل كما يرى كلباتريك أن يمارس التلميذ الخطوات الأربع للقيام بالمشروع وهى:

| | |
|---|---|
| اقتراح المشروع | purposing |
| التخطيط لمشروع | planning |
| تنفيذ المشروع | executing |
| الحكم على الإنجاز فى المشروع | judging |

حقيقة أن المعلم قد يقترح مشروعًا أفضل ويخطط له تخطيطًا أحسن، ولكنك إذا أردت «أن تعلم الطفل، كيف يفكر، وكيف يخطط لنفسه فاتركه يضع هذه الخطط بنفسه» هكذا قال كلباتريك[٤٧].

وهذا تطبيق قانون التدريب law of exercise فى سيكولوجية الارتباط Psychology of Association كذلك فإن الطفل عندما يضع الخطط بنفسه يقتنع بها، ويخلص لها، ويتحمس فيرضى، ويقبل على التعلم، وهذا تطبيق كلباتريك لقانون الأثر law of effect.

---

(٤٦) Ibid., PP. 302-304

(٤٧) Ibid., p. 305

ويعلق تانر على هذا بقوله أن أفكار كلباتريك عن المشروع تجعل موقعه الفلسفى مع الذين ينادون بأن يتمركز المنهج حول الطفل، ويكاد يصل فى ذلك إلى القول بأن الطفل ينبغى أن يعد منهجه[٤٨].

## تطبيق نظرية كلباتريك فى المشروع :

كان معظم تطبيق هذه النظرية فى المدرسة الابتدائية، ولم يكن من السهل تميزها عن منهج النشاط حيثما طبقت، وتعددت المشروعات وتنوعت ومنها مشروعات السيرك، بيوت العرائس، منضدة الرمل، استعراضات مدرسية، مزرعة، زوارق، مكتب بريد، قدماء المصريين، حياة الاسكيمو، إصدار صحيفة، حديقة حيوان.

والمشكلة لم تكن فى العثور على مشروع، أو اختياره، وإنما إذا كان ذا قيمة، وجديرًا بالعمل فيه.

ويقترح قوره[٤٩] أن يراعى عند اختيار مشروع (جماعى) مراعاة الشروط الآتية :

١ - أن يحقق غرضا من أغراض التلاميذ ويساير ميولهم ورغباتهم.

٢ - أن يكون غنيًا بالخبرات، بمعنى أن تنفيذه يكسب التلاميذ خبرات متعددة فى جوانب شتى من الحياة الخاصة والعامة.

٣ - أن تراعى الظروف والإمكانات المختلفة التى تساعد على نجاح المشروع.

وقد وجدت طريقة كلباتريك فى المشروع طريقها إلى تدريس المواد الاجتماعية فى المدارس الثانوية وكان هذا عن طريق التعلم المتمركز حول المشكلات لتحقيق

---

(٤٨) Ibid..

(٤٩) حسين سليمان قورة، **الأصول التربوية فى بناء المناهج**، الطبعة الرابعة (القاهرة : دار المعارف بمصر، ١٩٧٥)، ص ص ٢٥٤ - ٢٥٥.

(٥٠) محمد صلاح الدين مجاور، فتحى عبد المقصود الديب، **المنهج المدرسى : أسسه وتطبيقاته التربوية**، الطبعة الثانية (الكويت : دار العلم، ١٩٧٤) ص ص ٣٨٦ - ٣٨٨.

التكامل فى المادة العلمية وتشجيع التلاميذ على ممارسة التفكير التأملى، ومساعدة الشباب على حل مشكلاتهم.

وفى مصر يذكر مجاور والديب[٥٠] ان المدرسة الابتدائية النموذجية التى كان معهد التربية يشرف عليها عام ١٩٣٩، والمدارس النموذجية الأخرى التى أنشئت بعد ذلك، قد طبقت طريقة المشروعات.

## نقد طريقة المشروع :

كثير من النقد الذى وجه إلى منهج المشروعات هو نفسه الذى وجه لمنهج النشاط ومن هذا النقد :

١ - لا تربط طريقة المشروعات التربية بحل المشكلات الاجتماعية بما فيه الكفاية، فمع أن المشروعات الجماعية تتطلب بيئة اجتماعية وأغراضًا مشتركة بين أفراد الجماعة، فإن هذا غير كاف لجعل طريقة المشروعات اجتماعية النظرة والاهتمام، فهى أقرب إلى كونها طريقة متمركزة حول الطفل.

٢ - طريقة كلباتريك فى المشروع كانت محاولة لمزاوجة نظرية الارتباط فى علم نفس التعلم، ونظرية ديوى فى التربية.

ونظرية الارتباط اختصرت مفهوم التعلم إلى مجرد تكوين استجابات سليمة للمثيرات المختلفة بينما يرى ديوى أن الهدف الأول للتربية هو الاستخدام الحر للذكاء، ومن هنا التناقض بينهما.

٣ - كان ديوى يهدف إلى التوصل إلى منهج جديد، يبدأ من خبرة الطفل، ولكنه ينتهى بالمادة العلمية المنظمة.

بينما كان كلباتريك يرى أن الاحتياجات المستقبلية لا يمكن التيقن منها، واعترض على تحديد المادة العلمية مقدمًا.

٤ - طريقة المشروعات مثل منهج النشاط : تجعل المنهج، ذا طبيعة مجزاة، عفويا إذا كان يقوم كلية على المشروعات، إذ أنه سيفتقر إلى التتابع والتصميم design مما يجعل من الصعب تقويم المنهج تقويمًا موضوعيًا.

٥ - أكدت طريقة المشروع المعرفة والمهارات كأدوات تحقق الاهتمامات المباشرة، بمعنى أن قيمتها تقاس بقدر ما تساعد المتعلم على حل المشكلات، ولكن جزءًا صغيرًا من خبرة الجنس البشرى هو الذى يساعد فى حل المشكلات، فهل تلغى من المنهج معظم المعرفة ومجالات المحتوى، التى تتطلب استمرارية، ومعالجة نظامية؟! إن فى هذا خطورة شديدة، ويمثل نظرة ضيقة جدًا للمعرفة.

٦ - قد يختار الأطفال نشاطات عملية تتعلق بالبناء وصنع الأشياء، وكثير منها ذو مستوى معرفى منخفض، بالمقارنة بالبحث العقلى الهادف.

٧ - قد تؤدى إلى تشجيع الفردية، إذا تمادى التلاميذ فى القيام بمشروعات فردية، وقلت المشروعات الجماعية، والأهداف المشتركة، مما يؤثر على عملية التطبيع الاجتماعى.

٨ - صعوبة الحصول على مواد، ووسائل للقيام بمشروعات معينة، فمعظم المواد والأدوات والوسائل مرتبطة بالمواد الدراسية.

٩ - اهمال متابعة الأفكار العامة، والخبرات النظرية، والفشل فى تنمية القدرة على التفكير.

١٠ - وأخيرًا فإن الخطر الأكبر فى طريقة المشروع لكلباتريك، هو تمركزه حول الطفل، والتمادى فى إطلاق العنان للأطفال لاتخاذ قراراتهم، وتحديد دراساتهم، دون توجيه عاقل.

# المنهج المحورى
## The Core Curriculum

نشأت فكرة «المحور Core» حول بداية القرن الحالى لسببين مختلفين :

١ - التغلب على التعلم المجزأ الذى يتجمع من المواد الدراسية المنفصلة، فاعتقد أن تنظيم المادة العلمية فى محور يبرز العلاقات المتبادلة بينها، وتوجد عدة أنواع من المحاور تعتمد على المواد الدراسية نشأت استجابة لهذا الاتجاه.

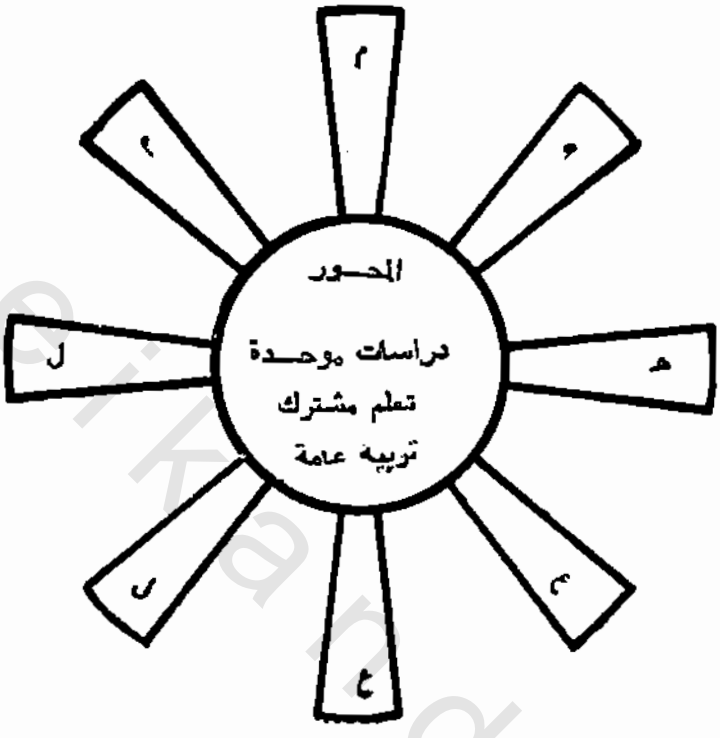
٢ - نمو مفهوم الوظيفة الاجتماعية للتربية، والتأكيد على القيم الاجتماعية المشتركة، والرؤى التى تزيد من التماسك الاجتماعى، وتنمية المسئولية الاجتماعية وهكذا ظهرت أنواع من «المحاور» تعالج الوظائف الاجتماعية، ومجالات الحياة، أو تتناول «المشكلات الاجتماعية» وقد طور هذا المفهوم إبان إزدهار حركة التربية التقدمية فى أواخر العشرينيات من القرن الحالى.

### البرنامج المحورى والمنهج المحورى :

البرنامج المحورى The Core Program، أو المحور Core، هو الجزء من المنهج الذى يهدف إلى تنمية الكفاءات التى يحتاجها كل الدارسين، رغم ما بينهم من فروق، وهو يشغل من اليوم المدرسى فترة زمنية طويلة نسبيًا (حصتين أو ثلاث متتالية) ولهذا يسمى أحيانًا block time classes كما يسمى أحيانًا الدراسات الموحدة Unified Studies أو التعلم المشترك common learnings أو التربية العامة general education أو التعلم الأساسى basic learnings.

**بينما المنهج المحورى** Core Curriculum : يضم البرنامج المحورى، كما يضم معه الدراسات الخاصة التى تهتم بمقابلة الاحتياجات الخاصة، والاهتمامات والقدرات المتميزة للدارسين، ويراعى ما بينهم من فروق فردية[٥١]، وتسمى أحيانًا البرنامج الخاص.

ويوضح الشكل التالى مكونات المنهج المحورى.




شكل (٧ ـ ٢) المنهج المحورى[٥٢]

م : دراسات مهنية Vocational : ميكانيكا سيارات، توصيلات كهربية.

هـ : اهتمامات خاصة Special interests : موسيقى، رسم، تصوير.

ع : الإعداد لمهنة Pre-professional : قانون، أحياء للإعداد الطبى.

ل : دراسات أكاديمية Academic : مواد دراسية.

---

(٥١) Roland Faunce and Nelson Bossing, op. cit., p. 58.

(٥٢) Robert S. Zais, op. cit., p. 422.

## أنماط من «المحاور»:

توجد عدة أنماط من المحاور فمنها.

( أ ) الأنماط القائمة على المواد الدراسية منفصلة، أو مترابطة، أو مندمجة في مجالات واسعة.

(ب) الأنماط القائمة على النشاط والخبرة.

(جـ) الأنماط القائمة على حاجات ومشكلات المراهقين، أو الأطفال.

( د ) الأنماط القائمة حول مجالات الحياة، أو الوظائف الاجتماعية.

(هـ) الأنماط المتمركزة حول المشكلات الاجتماعية.

### ١ - المحور المكون من مواد دراسية منفصلة:

يتألف هذا المحور من مواد دراسية مقررة على جميع التلاميذ، ويقوم بتدريسها مدرسون متخصصون، ومن التجارب من هذا النوع تجربة زيلر Ziller plan في مدرسة تابعة لجامعة ليبزج Leipzig، وكانت الدراسات الثقافية (التاريخ الديني والتاريخ المدني والأدب) هي المحور، أما تجربة كولونيل فرانسيس باركر Francis Parker فكانت العلوم الطبيعية فيها هي المحور، وضمت علم التعدين والجيولوجيا، والجغرافيا والفلك، وعلم الأرصاد، والأحياء، وعلم الأجناس، والتاريخ.

والواقع أن هذا النمط من المحاور، ما هو إلا جزء من المنهج مقرر على جميع التلاميذ ولا يمثل حقيقة تنظيمًا متميزًا للمنهج، حيث أنه لا يحقق التكامل في المنهج.

### ٢ - المحور المكون من مواد مترابطة:

وهو يحاول تحقيق التعلم المشترك المتماسك بإبراز العلاقات بين مادتين أو أكثر مثل الأدب والتاريخ. أو الجغرافيا والتاريخ، أو العلوم والرياضيات ولهذا المحور

نفس خصائص، ومزايا، وعيوب منهج المواد المترابطة الذى سبق الحديث عنه.

### ٣ - المحور المتمركز حول مواد مندمجة أو مجالات واسعة:

وينطبق عليه نفس ما ذكر قبلا عن منهج المواد المندمجة، ومنهج المجالات الواسعة.

وكما سبق القول فإن هذه المحاور مجرد تنويعات لمنهج المواد الدراسية، ولا تعتبر برامج محورية حقيقية بالمعنى الدقيق للمصطلح.

### ٤ - المحور المتمركز حول نشاطات المتعلمين:

وهو نتاج حركة التربية التقدمية، ودعوة بعض أنصارها إلى منهج متمركز حول الطفل ومثل هذا المحور لا يخطط له مسبقا، وإنما يخطط بالتعاون المشترك بين المعلم والمتعلمين فى ضوء الحاجات المباشرة لهم، ومراعاة اهتماماتهم حيث يخططون للمشكلات التى سيدرسونها على امتداد العام الدراسى، ويسمح هذا للتلاميذ بقدر معقول من المسئولية والحرية فى تحديد المنهج. ومع هذا فإنه من المعتاد أن يقوم التلاميذ المشكلات المقترحة فى ضوء عدد من المعايير منها:

- هل المشكلة ذات دلالة بالنسبة لجميع التلاميذ؟
- هل هناك مواد مرجعية، وبيانات، متاحة للبحث الذكى للمشكلة؟
- هل يمكن معالجة المشكلة بفعالية فى ضوء قدرات التلاميذ والوقت المتاح؟

ويطلق تانر على هذا المحور اسم المحور المفتوح Open core حيث أنه لا يحدد مسبقا، وإنما يترك للتخطيط المشترك بين المعلم وتلاميذه، بعكس معظم المحاور الأخرى التى تخطط وتحدد مسبقا من جانب المعلم، أو فريق المعلمين المسئول عن المحور والتى يطلق عليها «محاور محددة مسبقا preplanned cores» ولم يجد هذا التنظيم انتشارا يذكر بالمقارنة بتنظيمات المحاور السابقة، ولم يطبق إلا فى عدد قليل من المدارس الإبتدائية، وعدد تافه من المدارس الثانوية. والمحور المتمركز حول نشاطات المتعلمين له نفس مزايا ونفس عيوب منهج النشاط.

## ٥ - المحور المتمركز حول حاجات المراهقين (أو الأطفال)[٥٣]:

فالمراهق ينمو جسميا واجتماعيا، ونتيجة هذا تصادفه مشكلات تتطلب أن يفهم نفسه ويتكيف معها، وأن يفهم الآخرين، ويتعلم كيف يتعامل معهم، ويؤدى به هذا إلى الشعور بالحاجة إلى معلومات ومهارات تتعلق بالعلاقات الشخصية المباشرة مع الأفراد والجماعات وفيما يتعلق بالنشاطات الاقتصادية والسياسية فى مجالات الحياة الإجتماعية الأوسع.

وقد اقترحت عدة تقسيمات لحاجات المراهقين نورد فيما يلى الخطوط العريضة لواحد منها :

( أ ) تكوين علاقات سليمة مع الآخرين.
(ب) تحقيق الاستقلال عن الآخرين.
(ج) فهم السلوك الإنسانى.
( د ) تحقيق الذات فى المجتمع.
(هـ) تحقيق النمو الجسمى السليم، وتنمية القدرات العقلية واستغلال الذكاء، وتوجيه العواطف توجيها سليما.
( و ) فهم الكون.

ومن الجهود التى اقترحت لدراسة حاجات المراهقين، دراستها من خلال الحاجات الأساسية فى أربعة مجالات من العلاقات بين المراهقين والمجتمع هى :

### ( أ ) الحياة الشخصية :

١ - الصحة الشخصية.
٢ - الإنسان والطبيعة.
٣ - تحقيق الذات من خلال تقدير الجماليات : فن، موسيقى، دراما، أدب.

---

(٥٣) Smith, Stanley and Shores, op. cit., pp. 344-345.

## (ب) العلاقات الشخصية الاجتماعية المباشرة :

١ - الحياة الأسرية.
٢ - العلاقات الإنسانية.
٣ - الحياة فى المدرسة.

## (ج) العلاقات المدنية الاجتماعية :

١ - المجتمع المحلى.
٢ - المفاهيم المتغيرة للحكومة.
٣ - التنظيمات الاجتماعية السياسية.
٤ - التعايش بين الأجناس والدول.

## ( د ) العلاقات الاقتصادية :

١ - الأنظمة الاقتصادية المتصارعة.
٢ - أثر التكنولوجيا على الحياة.
٣ - التوجيه المهنى.
٤ - مشكلات المستهلك.

ومن الدراسات المصرية فى مجال حاجات المراهقين والمراهقات دراسات أحمد زكى صالح[٥٤] ومنيرة حلمى[٥٥].

كذلك يمكن أن يتمركز المحور حول حاجات الأطفال : إذا كان تطبيقه فى مدارس الأطفال.

---

(٥٤) أحمد زكى صالح. **علم النفس التربوى** (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦).
ـــــ الأسس النفسية للتعليم الثانوى (القاهرة : مكتبة النهضة المصرية، (١٩٥٩).
(٥٥) منيرة حلمى : **مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الارشادية** (القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٥).



obeikandl.com

### ٦ - المحور المتمركز حول مجالات الحياة أو الوظائف الاجتماعية :

وهو أيضا من نتاج حركة التربية التقدمية، ويخطط له مسبقا، ليتمركز حول مجالات الحياة فى المجتمع، وليس حول المادة الدراسية، أو المتعلم، ومن المجالات التى اقترحت :

( أ ) حماية الحياة والمحافظة على الصحة
(ب) الحياة فى المنزل، وتحسينها.
(جـ) تحسين الجانب المادى من الحياة.
( د ) التعاون من أجل العمل المدنى والاجتماعى.
(هـ) الحصول على عمل، وكسب العيش.
( و ) الحصول على التعليم المناسب.
( ز ) الحياة وفقا لتعاليم الدين.
(ح ) الاستمتاع بالجوانب الجمالية فى الحياة والتعبير عنها.
( ط ) الترويح عن النفس.

ومن المقترحات الأخرى لمجالات الحياة التى يبنى حولها المحور ما يلى :

( أ ) الحياة فى المنزل.
(ب) الترويح وشغل أوقات الفراغ.
(جـ) المواطنة.
( د ) الحياة الاجتماعية المنظمة.
(هـ) الاستهلاك.
( و ) الانتاج.
( ز ) وسائل الاتصال.
(ح ) المواصلات.

ومن مزايا هذا التنظيم انه يحقق التكامل فى المحتوى، ويشجع على ممارسة أساليب حل المشكلات فى التعلم، وتعرض فيه المادة العلمية بصورة وظيفية،

ذات صلة وثيقة بالواقع المعيشى، كما يشجع العمل التعاونى، واستخدام البيئة المحلية والمجتمع، كمختبر للتعلم، ومصدر له كما أنه قد يتيح فرصا للتخطيط المشترك بين المعلم وتلاميذه، ولكن فى الإطار المحدد بالتركيب الأساسى للمنهج.

أما عن النقد الذى وجه إليه فهو أنه قد يهمل الأساسيات ويغفل تتابعها، كما أن هناك صعوبات تتعلق بالمواد التعليمية، وبتوفير المعلمين القادرين على التعامل معه ولم يطبق هذا التنظيم إلا فى عدد قليل جديدًا من المدارس الثانوية (فى أمريكا)[٥٦].

## ٧ - محور المشكلات الاجتماعية[٥٧] :

يوجد شبه كبير بين هذا المحور، ومحور مجالات الحياة، والوظائف الاجتماعية ولكن هناك فرقا بينهما.

( أ ) فمحور مجالات الحياة يقوم على نشاطات إنسانية وحياتيه عامة غير خلافية، مثل المحافظة على الصحة، وكسب العيش، والحصول على عمل، والترويح، وشغل أوقات الفراغ.

أما محور المشكلات الاجتماعية فيشتق من قضايا حرجة، خلافية، تؤرق الناس فى كل مستوى من مستويات الحياة المعاصرة، تؤثر على اتجاه الحياة فى المجتمع. مثلا الدعم هل يظل على حجمه الحالى؟ وكيف يرشد؟ هل يستبدل بزيادة فى المرتبات؟ على أى السلع يبق؟ وهل يلغى على سلع أخرى وما هى؟ الإجابة عن هذه الأسئلة، والأخذ بها سيؤثر على أسلوب الحياة فى المجتمع، وربما على الأجيال القادمة.

وبالمثل يمكن تناول جوانب مهمة من الحياة فى المجتمع كمشكلات إجتماعية تعرض للمناقشة، فمن هذا الضرائب، ترشيد الاستهلاك، تنظيم النسل، عمل المرأة، القطاع العام الإسكان، مشكلة التدخين، الحفاظ على الأرض الزراعية.

---

(٥٦) Smith, Stanley and Shores, op. cit., p. 364.

(٥٧) Ibid., p. 365.

(ب) محور مجالات الحياة يشجع على الحفاظ على الوضع القائم، وفيه نوع من التلقين فى هذا الاتجاه، ويركز على خصائص الموضوع الذى يتعرض له.

أما محور مشكلات المجتمع، فعلى العكس من هذا يشجع الفحص الناقد للأنظمة القيمية الفردية والاجتماعية، خاصة وأنه يعالج القضايا الخلافية فى المجتمع.

فى موضوع الدعم مثلا محور مجالات الحياة، يعرض لحقائق تطور حجمه، وحجمه الحالى، وأى السلع تدعم، ومن يستفيد من الدعم.. الخ.

أما محور مشكلات الحياة فيعرض للدعم مضيفا إليه البعد القيمى فيثير أسئلة مثل:

- هل ينبغى أن تستمر الزيادة فى حجم الدعم على مر الزمن؟

- هل يحقق الدعم فعلا وظيفة اجتماعية؟ هل يقرب الفوارق فعلا بين الطبقات؟

- هل يستغل استغلالا سيئا، وتستفيد منه فئات مستغلة؟

- كيف يرشد الدعم؟

- هل يمكن استبداله بأساليب أخرى تحقق أهدافه فعالية وكفاية أكبر؟

(ج) محور مجالات الحياة يركز على **ما هو كائن**، بينما يركز محور مشكلات الحياة على **ما ينبغى أن يكون**.

ومن الأسئلة التى يمكن أن تثار عند معالجة مشكلة من مشكلات الحياة ما يلى[٥٨]:

(أ) ما هو الوضع القائم؟
(ب) ما هى العواقب المحتملة لاستمرار هذا الوضع؟
(جـ) ما هو الوضع المثالى فى ضوء القيم المتفق عليها؟

---

(٥٨) Robert S. Zais, op. cit., p. 428.

( د ) إذا كان هناك خلاف بين (ج)، (ب)، فماذا يمكن أن يقوم به الفرد أو المجتمع، لتغيير مسار الأحداث؟

ومن مزايا محور المشكلات الاجتماعية أنه يتمركز حول مشكلات مهمة لجميع التلاميذ وللمجتمع، وتزيد من حساسيتهم الاجتماعية، ومن مقدرتهم على حل هذه المشكلات، بالتفكير السليم، ويخطط لهذا المنهج Pre-planned ويقوم بهذا معلم المحور أو فريق المعلمين الذى يشترك فى تدريس المحور، ويوفر تربية عامة وتعلما مشتركا لجميع التلاميذ، مهما تباينت قدراتهم، أو اختلفت اهتماماتهم، محققا التكامل فى المعرفة وعدم التقيد بالفواصل بين المواد الدراسية، عن طريق تمركز التعلم حول المشكلات التى تدرس.

أما عن أوجه النقد[٥٩] التى توجه له فمنها :

- التلاميذ ومعلموهم محدودو القدرة فى تناولهم للمشكلات الاجتماعية الخلافية، والمدارس غير مؤهلة للتوصل إلى حلول لهذه المشكلات الصعبة.

- هذا الاتجاه يحول التلاميذ ومعلميهم إلى ساسة، أى يسيسهم، وهذه ليست وظيفة التربية.

- استقرار برنامج المشكلات الاجتماعية، أقل من استقرار برنامج مجالات الحياة، وغيره، ويحتاج لمراجعات مستمرة ليبقى على صلة وثيقة بالمشكلات الاجتماعية المتغيرة.

- هناك صعوبات فى تحقيق التتابع فى المحتوى الذى يعتمد كلية على تناول المشكلات الاجتماعية.

## الخصائص المميزة والأساسية للمنهج المحورى :

إذا تحدثنا عن المنهج المحورى بالمعنى الدقيق، فربما كان من الأصوب أن نتجاوز عن التنظيمات الأربعة الأولى للمحور، لأن الحديث عنها تكرار لما قيل عن منهج المواد الدراسية وتعديلاته، ومنهج النشاط، وبهذا فإن التركيز سيكون

---

(٥٩) Ibid., p. 426.

على التنظيمات الثلاثة الأخيرة التى تتمركز حول حاجات ومشكلات المراهقين (والأطفال)، ومجالات الحياة ونشاطات المجتمع، والمشكلات الاجتماعية، وهذه تشترك فى الخصائص التالية[٦٠].

١ - التأكيد على القيم الاجتماعية، والعناصر الهامة للثقافة التى تعطى للمجتمع استقراره وتماسكه، أى عموميات الثقافة التى تضم القيم والقواعد التى تحكم نشاطات الناس فى المجتمع، أو ينبغى أن تحكمها، وتحدد ما هو خير وما هو شر وما هو مرغوب فيه، وما هو مرغوب عنه، كما تناقش المشكلات التى يعانى منها المجتمع والثقافة، أو المتعلم فى المجتمع.

٢ - تتحدد بنية المنهج، وتركيبه بالمشكلات الاجتماعية العريضة، أو مجالات الحياة، أو الوظائف الاجتماعية، أو مشكلات المتعلمين التى يتناولها.

٣ - البرنامج المحورى، أو المحور، مقرر على جميع التلاميذ، ويمدهم بعناصر مشتركة للتعلم تعتبر أساسية لكل أفراد المجتمع برغم ما بينهم من فروق فى القدرات أو المركز الاجتماعى، أو الطموحات المهنية.

٤ - التأكيد على التخطيط التعاونى المشترك بين المعلم وتلاميذه فى التخطيط لدراسة المشكلات، وتوزيع المسئوليات.

٥ - التركيز على أساليب وطرائق حل المشكلات.

٦ - يرجع التلاميذ والمعلمون أثناء الدراسة فى المحور لمصادر متنوعة للمعرفة ولمواد تعليمية متعددة.

٧ - ليس هناك خضوع للفواصل بين المواد الدراسية، بل هناك رجوع للمادة العلمية التى تلزم لدراسة المجال، أو المشكلة، مهما كان مصدرها، وبذلك يتم التكامل فى المعرفة.

٨ - تحديد وقت طويل نسبيًا من اليوم الدراسى للبرنامج المحورى ودراسات تقابل الاحتياجات الخاصة للدارسين، وتشبع اهتماماتهم، (حصتين أو ثلاث).

---

(٦٠) Smith, Stanley and Shores, op. cit., pp. 314-324.

٩ - التوجيه والإرشاد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، ويقوم بهما معلم البرنامج المحورى، حيث يقضى مع التلاميذ وقتا طويلا كل يوم.

١٠ - البرنامج الخاص، وهو الجزء الآخر من المنهج المحورى يقدم مواد ودراسات تقابل الاحتياجات الخاصة للدارسين، وتشبع اهتماماتهم وتتلاءم والفروق الفردية بينهم.

## الوحدات الدراسية

يعرف كارتر جود الوحدة الدراسية بأنها تنظيم للنشاطات، والخبرات، وأنماط التعلم المختلفة. حول هدف معين، أو مشكلة، تحدد بالتعاون بين مجموعة من التلاميذ ومعلمهم، ويتضمن هذا التخطيط، وتنفيذ الخطط، وتقويم النتائج[٦١].

وقد يتسع نطاق الوحدة بحيث تلبى احتياجات جميع أفراد المجموعة، وتسيطر على اهتمامات كل فرد منهم.

ويغلب على نشاطات التعلم فى الوحدة أسلوب حل المشكلات، والنشاطات البحثية، والممارسة العملية، وتقوم الخبرات المباشرة الهادفة بدور أساسى فى التعلم بالوحدة، ولا يقتصر على الخبرات العوضية أو البديلة التى تغلب على التعلم فى منهج مثل منهج المواد الدراسية.

ويؤدى العمل فى الوحدة الجيدة إلى تنمية مهارات الاتصال، وتتيح الفرص للتعاون بين التلاميذ وبعضهم وبينهم وبين المعلم.

وتتيح الوحدة الدراسية الجيدة الفرص لاستخدام مواد تعليمية متنوعة تنوعًا كبيرًا.

كما أنها تأخذ اهتمامات التلاميذ، وحاجاتهم فى الاعتبار.

---

(٦١) Carter V. Good, (ed.), **Dictionary of Education** (New York: Mc Graw-Hill Book Co., 1973), p. 629.

كما أن بعض الوحدات تعالج موضوعات جديدة وغير تقليدية مثل السفر للفضاء، أو مشكلات الدول النامية، أو المحافظة على البيئة، أو النظم السياسية.

## تصنيف الوحدات الدراسية :

تصنف ولهلميناهيل[٦٢] الوحدات الدراسية بطرق مختلفة، فقد تصنف على أساس الغرض من إعدادها أو على أساس محتواها، أو على أساس نشاطات التعلم بها.

### أولا : التصنيف على أساس الغرض من إعداد الوحدة :

تصنف الوحدات الدراسية على أساس الغرض من إعدادها إلى وحدات مرجع، ووحدات تعليمية، ووحدات وصفية.

#### ١ - الوحدة المرجع Resource Unit :

وهى تخطط لكى تستخدمها أى مجموعة من التلاميذ من المرحلة العمرية والمستوى الدراسى الذى أعدت له الوحدة.

وتزود الوحدة المرجع المعلم بأفكار كثيرة عن أوجه التعلم المهمة بالوحدة، ونشاطات التعليم والتعلم المناسبة، والوسائل التعليمية الملائمة، وأساليب التقويم المقترحة.

وتضم الوحدة المرجع مقترحات عن تقديم الوحدة، والعمل بها، ونشاطات التعليم والتعلم بها، والوسائل التعليمية، أكثر كثيرًا مما يمكن أن يستخدمه معلم واحد فى فصل ما، فالوحدة المرجع، كما يدل أسمها، مرجع، وليست تعليمات تتبع.

الوحدة المرجع أشبه بملف يحوى مواد وأفكارا واقتراحات يمكن أن يرجع

---

(٦٢) Wilhilmina Hill, **Unit Planning and Teching in Elementary Social Studies** (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1963), pp. 4-10.

إليه المعلم عند إعداده لوحدة يعمل فيها مع التلاميذ، وليس القصد أن تعلم كما هى.

### ٢ - الوحدة التعليمية Teaching Unit :

هى وحدة تخطط وفى ذهن مخططها (وهو غالبًا المعلم) أن تستخدم مع مجموعة معينة من التلاميذ، ولهذا فإن أهدافها، ومحتواها، ونشاطاتها، والوسائل التعليمية بها، يراعى فيها تلبية الاحتياجات والاهتمامات الخاصة بتلاميذ هذه المجموعة، وبحيث تراعى قدراتهم، وخلفياتهم.

وتراعى فى الوحدة التعليمية المرونة الكافية لإتاحة الفرص لمشاركة التلاميذ فى تخطيط الوحدة، والعمل بها، وتقويم الخبرات المكتسبة منها.

ويقوم المعلم عادة بإعداد الوحدة التعليمية، قبل العمل فيها مع تلاميذ فصله.

وينبغى أن يكون المعلم على استعداد لإدخال بعض التعديلات فى الوحدة التعليمية التى أعدها، عندما يبدأ العمل فى الوحدة، ويتقدم، وتظهر حاجة لمثل هذا التعديل.

ويرجع المعلم إلى الوحدة التعليمية، عند إعداد خطة العمل اليومية بالوحدة التى توضح نشاطات التعلم، وأهدافه، ومحتواه، والوسائل اللازمة للعمل اليومى بالوحدة، كذلك يعد المعلم على أساس هذه الوحدة خططًا أسبوعية تحقق الاستمرارية والحفاظ على اتجاه العمل بالوحدة.

### ٣ - الوحدة الوصفية Descriptive Unit :

وهى وحدة يكتبها المعلم لتعريف المعلمين والموجهين والتلاميذ الآخرين بما تم أثناء العمل بالوحدة، وهى لهذا تكتب بعد إنتهاء العمل بالوحدة التعليمية، وتدعم بالصور والتسجيلات الصوتية، أو تسجيلات الفيديو التى تتم أثناء المراحل المختلفة للعمل بالوحدة.

وقد تطبع الوحدة الوصفية، أو تنشر بوسيلة مناسبة، لتعريف الآخرين بما جرى من عمل أثناء تعليم الوحدة، وما تم التوصل إليه من نتائج، وإمكانات إضافية للاستفادة من الوحدة.

## ثانيًا : التصنيف على أساس محتوى الوحدة :

تصنف الوحدات الدراسية على أساس محتواها إلى وحدات متكاملة ووحدات مادة دراسية.

### ١ - الوحدة المتكاملة Integrated Unit :

وهذه الوحدة تتعدى الفواصل التقليدية بين المواد الدراسية، فتعبر الفواصل بين الدراسات الاجتماعية والعلوم، والصحة، واللغة، والفنون وغيرها.

ومع هذا يكون التركيز على جانب كبير من هذه الجوانب : وتقوم الجوانب الأخرى بخدمته.

ومن أمثلة الوحدات المتكاملة الحياة فى القرية، أو المجتمع المحلى والتى قد تغلب فيها الدراسات الاجتماعية، وإن كانت تضم معارف وخبرات من الميادين الأخرى.

ووحدة الفلك، أو نباتات وحيوانات البيئة قد يغلب عليها جانب العلوم، ولكن بالتكامل مع الدراسات الاجتماعية، أو العلوم الصحية، ووحدة المحافظة على البيئة، أو وحدة النقل والمواصلات والاتصال قد يكون محور كل منها من ميداى العلوم والدراسا ت الاجتماعية.

وإذا كانت الوحدة من النوع المتكامل فقد يخصص لها وقت فى الجدول الدراسى قد يضم حصتين.

### ٢ - وحدة المادة الدراسية Subject-Matter Unit :

وهذه الوحدة تستمد محتواها من ميدان معرفى معين، مثل وحدات العلوم،

أو الرياضيات أو الدراسات الاجتماعية، أو الصحة والأمان، أو الفنون اللغوية، أو الفنون الجميلة.

وفى هذه الحالة يتم تدريس الوحدة ضمن المقرر الدراسى للمادة التى تنتمى إليها الوحدة.

وقد يخصص جزء من اليوم الدراسى للعمل بالوحدة المتكاملة، ويخصص باقى اليوم للعمل بوحدات المواد الدراسية المختلفة.

## ثالثًا - التصنيف على أساس محور التأكيد فى الوحدة:

تصنف الوحدات على هذا الأساس إلى وحدات خبرة، ووحدات نشاط، ووحدات مادة دراسية، ووحدات أحداث معاصرة.

### ١ - وحدة الخبرة Experience Unit :

هى وحدة ترتبط بمجال واسع من مجالات حياة الدارسين، يدركونه ويهتمون به، وتستخدم فى دراستها نشاطات تؤدى إلى اكتساب خبرات مباشرة وعوضية.

ويستخدم أسلوب حل المشكلات أثناء العمل بالوحدة، والمشكلات هنا مشكلات حقيقية واقعية يعيشها الدارسون، وتؤرقهم، ولذلك فإن دراستها بالنسبة لهم لا تكون مجرد دراسة شكلية، ولكنها دراسة للتوصل إلى حلول واقعية تنفذ فعلا.

وبمعنى آخر فهم يسعون نحو أهداف واقعية ذات مغزى بالنسبة لهم.

وقد تتعلق هذه المشكلات بالصحة، أو بالأمن والسلامة، أو نظافة البيئة والحفاظ عليها أو بتجميل المدرسة، أو بأمراض يتعرضون لها، أو التكيف مع الآخرين. أو بالمظهر أو الملبس، أو بخدمة البيئة.

### ٢ - وحدة النشاط Activity Unit :

وهى وحدة يتضمن العمل فيها أنواعًا كثيرة، ومتعددة، من نشاطات

التعليم، إلا أن موضوعها ومحورها لا يتصل إتصالاً مباشرًا وثيقًا بالاهتمامات والمشكلات الواقعية التى يحس بها الدارسون، كما فى وحدة الخبرة.

وقد تدور وحدة النشاط حول الحياة فى الصحراء، أو حياة الإسكيمو، أو السفر فى الفضاء، أو حياة قدماء المصريين، أو سوق القرية.

ويتعلم الدارسون فى وحدة النشاط عن موضوع الوحدة من خلال القراءة، ورسم الخرائط، وزيارة المتاحف، وصنع النماذج، ومشاهدة الأفلام، ومقابلة الأشخاص، والكتابة إليهم، والدراما والتمثيل ولعب الأدوار، أى أن هناك فرصًا لممارسة أنشطة تعلم كثيرة ومتنوعة.

### ٣ - وحدة المادة الدراسية Subject-matter Unit :

تركز هذه الوحدة على اكتساب المعرفة أكثر من غيرها، وتغلب النشاطات اللفظية على العمل، بها، فالشرح النظرى، والمناقشة، والقراءة، والكتابة، والاختبارات يكثر استخدامها، وقليلا ما يكون هناك وقت لاكتساب خبرات مباشرة من الزراعة، أو تربية الدواجن، أو تصنيع المنتجات الزراعية، أو خدمة البيئة، أو اجراء المقابلات، وغالبًا ما تتمركز الوحدة حول الكتاب، وأن كانت الوحدات من هذا النوع تختلف من حيث اتساع القراءات، والاستعانة بالوسائل التعليمية.

### ٤ - وحدة الأحداث المعاصرة Contemporary Events Units :

تدور هذه الوحدة حول حدث وقع فى المدرسة، أو المنطقة، أو البيئة، أو المجتمع المحلى أو على المستوى القومى، أو حتى الدولى، وأثار اهتمام التلاميذ، ورغبوا فى دراسته، ووجد المعلم أن فى هذه الدراسة إمكانات جيدة للتعلم، وتحقيق أهداف تربوية مرغوبة.

ويجرى التخطيط لهذه الوحدة بين المعلم وتلاميذه، وقد تدور حول حادث تعرض له أحد التلاميذ أو المعلمين بالمدرسة فتكون الوحدة عن الأمن والسلامة فى المدرسة والمنطقة حولها.

أو أن هناك انتخابات قريبة لاتحاد الطلاب فتكون وحدة عن الاتحادات الطلابية، ودورها فى الحكم الذاتى.

أو تكون وحدة عن انتخابات مجلس الشعب قبيل اجرائها.

## معايير لاختيار الوحدة:

تختار الوحدات بطرق مختلفة، وقد يتم هذا الاختيار عن طريق لجان أو فرق عمل، أو عن طريق المعلم وحده، أو بواسطة المعلم وتلاميذه، مع مراعاة أن تكون هذه الوحدات ضمن الإطار العام للمنهج المقرر على الصف الدراسى الذى ينتمى إليه هؤلاء التلاميذ. كذلك يراعى فى اختيار الوحدة عدة معايير منها:

١ - ينبغى أن تكون للوحدة قيمة، وأهمية، ودلالة:

( أ ) للتلاميذ.

(ب) للمجتمع.

(ج) للمجال الدراسى الذى تنتمى إليه الوحدة.

٢ - ينبغى أن تعالج الوحدة مجالاً واسعًا نسبيًا لتلبى اهتمامات، وحاجات كل تلميذ فى الفصل.

٣ - ينبغى ربط الوحدة بالمنهج، ويراعى فى اختيار الوحدات الاستمرار، والتتابع، والتكامل.

٤ - ينبغى أن تكون الوحدة ملائمة للتلاميذ من حيث المرحلة العمرية ومن حيث خلفياتهم وقدراتهم وبحيث تلائم اهتماماتهم وتلبى احتياجاتهم.

# إعداد الوحدة المرجع

سبق أن عرفنا أن الوحدة المرجع تزود المعلم بأفكار كثيرة عن أوجه التعلم المهمة بالوحدة ونشاطات التعليم والتعلم المناسبة، والوسائل التعليمية الملائمة، وأساليب التقويم المقترحة.



obeikandi.com

والوحدة المرجع يمكن أن يعدها متخصص، أو فريق من المتخصصين يضم التربوى، والمختص فى المجال الذى تتناوله الوحدة، أو قد يعدها فريق من المعلمين فى ورشة عمل.

## عناصر الوحدة المرجع

توجد أنماط ونماذج متعددة لتنظيم الوحدة المرجع، ومن ثم قد تختلف محتويات الوحدة، أوعناصرها التى يمكن أن تضمها الوحدة المرجع.

### ١ - نظرة عاملة شاملة Overview :

وتشمل تقديمًا عاما للوحدة، وتحدد نطاقها، وما تركز عليه، وفرص التعلم التى يمكن أن توفرها الدراسة فيها، والعمل بها، وكذلك أهمية الوحدة، ودلالتها بالنسبة للتلاميذ، والمجتمع، ومكان الوحدة فى مجال المعرفة الذى تنتمى إليه.

### ٢ - أهداف الوحدة Objectives :

ينبغى ألا تكون هذه الأهداف عامة تتعلق بالتربية فى مرحلة تعليمية، أو بمجال معرفى، ولكنها تكون أهدافًا خاصة بالوحدة ذاتها.

كذلك فإن هذه الأهداف لا ينبغى أن تقتصر على قلة ضئيلة غامضة مبهمة، لا تساعد فى توجيه العمل بالوحدة، ولا تكون من الكثرة بحيث تصل إلى تفاصيل دقيقة، ويكون فيها تكرار لما يأتى فى عنصر آخر من عناصر الوحدة، خاصة المحتوى.

### ٣ - المحتوى Content :

وقد يعرض المحتوى فى صورة سلسلة من المشكلات المتدرجة تسهم فى بناء الوحدة، وهذا يشجع على استخدام أسلوب حل المشكلات، خاصة اذا صيغت المشكلات صياغة جيدة، وأخذ تسلسل المشكلات فى الاعتبار تركيب الميدان المعرفى الذى تنتمى اليه الوحدة..

وكذلك ينبغى أن يضم عرض هذا العنصر من عناصر الوحدة، المفاهيم الرئيسة التى ينبغى تنميتها من خلالها.

## ٤ - نشاطات التعليم والتعلم:

النشاطات المقترحة للتعليم والتعلم عنصر مهم من عناصر الوحدة المرجع، وينبغى أن تكون كثيرة ومتنوعة، فتكون منها أنشطة استكشافية، وأخرى للحصول على معلومات وثالثة تعبيرية ورابعة للتقويم وهكذا.

كذلك ينبغى أن يكون هناك توازن بين الأنشطة.

فبالنسبة لنشاطات الحصول على المعلومات ينبغى أن تشمل أنماطا متعددة مثل القراءة، والمقابلات، والرحلات، والتجريب، والملاحظة، والمناقشة، ومشاهدة الأفلام، والتليفزيون، وحل المشكلات.

والنشاطات التعبيرية يوازن فيها بين الشفوى والتحريرى، كما يمكن أن تضمن الدراما والحركات التعبيرية، والبناء والتشييد، والفنون المختلفة..

كما يراعى تشجيع الابتكار فى هذه النشاطات.

## ٥ - نشاطات ختامية Culminating or Concluding Activites :

وتكون هذه النشاطات لابراز ما تمت دراسته فى الوحدة، والقاء الأضواء عليه، وجذب الانتباه اليه، ومراجعة ما تم انجازه، وتلخيصه، ولختام العمل بالوحدة فى الفصل، ولبيان فرص وامكانات لمزيد من الدراسة والبحث فى بعض جوانب الوحدة.

## ٦ - التقويم Evaluation :

فتذكر أساليب لتقويم نتائج العمل، والتعلم، بالوحدة ويمكن أن يتخلل هذا نشاطات التعليم والتعلم، أو يمكن أن تكون فى جزء خاص بالوحدة، كعنصر مستقل.

وتكون الأساليب المقترحة متنوعة لتقابل الأهداف المتعددة للوحدة، وقد تشمل الاختبارات بأنواعها، وتحليل أعمال التلاميذ، وملاحظة سلوكهم، والمناقشة، وكتابة التقارير سواء منها التى تبين مدى التقدم فى العمل بالوحدة، أو بعد انتهاء العمل، والمعارض، والتعرف على اتجاهات الدارسين بالوسائل المناسبة.

**٧ - الوسائل التعليمية Instructional Materials :**

ويضم هذا العنصر من عناصر الوحدة المرجع قوائم بالمواد والأدوات والأجهزة والكتب والمقالات والكتب المساعدة والمطبوعات والأفلام الثابتة والمتحركة، والتسجيلات والأماكن التى يمكن زيارتها، والأشخاص الذين يمكن الرجوع اليهم..

كذلك تذكر المصادر التى يمكن الحصول على هذه الوسائل منها، وكل معلومات تساعد على ذلك..

كذلك يمكن أن أن تذكر المراجع التى يمكن للمعلم الرجوع اليها عند التخطيط للوحدة، أو أثناء العمل بها.

## المعلم والتلاميذ يخططون للوحدة ويعملون بها

عرفنا مما سبق أن الوحدة المرجع تخطط لكى تستخدمها أى مجموعة من التلاميذ من المرحلة العمرية والمستوى الدراسى الذى أعدت له الوحدة... وأنها أشبه بملف يحوى مواد وأفكارا واقتراحات يمكن أن يرجع اليه المعلم عند اعداده لوحدة يعمل فيها مع التلاميذ...

والآن كيف يخطط المعلم مع تلاميذه هو لوحدة، وكيف يعملون فيها معا، وحدة تناسبهم هم، وتتفق مع ظروفهم واحتياجاتهم.

## أولا : المعلم يستعد :

قبل أن يبدأ المعلم العمل مع تلاميذه فى وحدة ينبغى أن يستعد هو أولا لذلك، فيتعرف جيدا على الوحدة، من خلال وحدة مرجع، ويرجع إلى المصادر المختلفة خاصة تلك التى توصى بها الوحدة المرجع، وقد يقوم بزيارات، أو يجرى استشارات... حتى تتكون لديه خلفية مناسبة عن محتوى الوحدة وجوانبها المختلفة. وأهم المفاهيم التى يحويها..

كذلك ينبغى أن يستكشف اهتمامات تلاميذه التى لها صلة بالوحدة، ويفكر فى بعض وسائل الربط بين بين هذه الاهتمامات ومحتوى الوحدة، وفى أنواع النشاطات والمواد التى سيستخدمها مع تلاميذه أثناء العمل بها..

وينتقل تفكيره بعد هذا إلى التخطيط لخطط أسبوعية، وخطط يومية للعمل مع تلاميذه فى الوحدة، هذه الخطط ينبغى أن تكون مرنة جدا تسمح بالكثير من مشاركة التلاميذ فى كل مراحل العمل بالوحدة.

هذه الوحدة التى يخطط لاستخدامها مع مجموعة معينة من التلاميذ يمكن اعتبارها وحدة تعليمية بالمقارنة بالوحدة المرجع التى تعد كما قلنا لاستخدامها مع أى مجموعة من التلاميذ فى نفس المرحلة العمرية والمستوى الدراسى.

## بعض ما يمكن أن يقوم به المعلم استعدادا للعمل بالوحدة :

١ - التعرف على الكتب والمواد التعليمية الأخرى التى يمكن الرجوع اليها، أو استخدامها فى الوحدة فى مكتبة المدرسة أو المكتبات الأخرى.

٢ - اختيار المواد التعليمية الملائمة لمستوى نضج التلاميذ كمجموعة، أو لأفراد معينين منها.

٣ - تخطيط محتوى الوحدة تخطيطا عاما مناسبا.

٤ - الحصول على المواد التى توزع مجانا من مصادر مختلفة مثل مكاتب السياحة، والقنصليات ومكاتب الارشاد الصحى، والارشاد الزراعى، والمصانع،

ومديريات التربية والتعلم والمحافظات..

٥ - التفكير فى مداخل مناسبة لتقديم الوحدة للتلاميذ، واثارة حماسهم، ودفعهم لبذل أقصى الجهد.

## ثانيا : المعلم «يعد المسرح» للعمل بالوحدة

**: Setting the Stage for Work in the Unit**

ويحتاج هذا من المعلم إلى ابتكار وفطنه..

فقد يعيد ترتيب غرفة الدراسة، ويجهزها تجهيزا خاصا يثير اهتمام التلاميذ، ويجعلهم يحسون بأنهم سيقدمون على دراسة وحدة جديدة.. فقد يعلق صورا أو مصورات أو خرائط، أو اعلانات سياحية تتعلق بالوحدة على اللوحات فى الغرفة، وقد يقوم المعلم بهذا وحده، أو بمساعدة عدد من التلاميذ أو قد يعرض بعض أشياء أو عينات أو نماذج، وعندما يدخل التلاميذ الغرفة بعد هذا التغيير يثير هذا اهتمامهم، وتساؤلاتهم وبالتوجيه المناسب من المعلم يصبح لديهم الدافع، والرغبة، فى دراسة الوحدة الجديدة.

وقد يلجأ المعلم إلى أسلوب آخر فيبدأ مع تلاميذه والغرفة خالية من أى شيء يتعلق بالوحدة ويخصص جزءا من الوقت قد يستغرق عدة أيام ليقوم هو وتلاميذه بجمع المعروضات لاعداد المسرح (الغرفة) للعمل بالوحدة، وقد تكون فى الخبرة التى يكتسبها التلاميذ من رؤيتهم للغرفة خالية من المعروضات التى تتعلق بالوحدة، ثم رؤيتهم لها، وقد ساهموا فى اعدادها وترتيبها وتنظيمها نوعا من الشعور بالانجاز يدفعهم لمزيد من الانجاز والتعلم.

## ثالثا : التخطيط للوحدة Planning for the Unit :

يتم هذا التخطيط بالتعاون والمشاركة بين المعلم وتلاميذه، وعادة ما يقود المعلم المناقشات اللازمة لهذا التخطيط، ومن أمثلة الأسئلة التى تثار فى هذه المرحلة :

ماذا تبغى المجموعة من العمل بالوحدة؟ (الأهداف والمحتوى)

ما هى بعض الأشياء التى يمكن القيام بها؟ (نشاطات التعلم).

كيف يمكن الحصول على معلومات تلزم للوحدة؟ وما المصادر التى يمكن الرجوع اليها؟.

كيف ستقوم المجموعة انجازاتها فى الوحدة؟ (التقويم).

وخلال هذه المناقشات يساعد المعلم تلاميذه على تنظيم أفكارهم، وقد يقدم هو أفكارا كعضو فى الجماعة ولكن اذا أغفل التلاميذ جانبا مهما، أو لم يدركوا امكانات التعامل مع المحتوى، فانه يقوم بدور أساسى فى تعويض هذا النقص.

**رابعا : الأنشطة الاستهلالية Initiating Activities :**

وهى الأنشطة اللازمة للتجهيز للعمل بالوحدة، وبدء العمل بها، وتشمل :

**١ - جمع مطبوعات وأشياء :**

وقد يكون هذا من المكتبات، أو من المنازل والمصادر المختلفة فى البيئة والمجتمع أو تحدد أسماؤها، وتسجل فى قوائم، ومعها أرقامها فى المكتبات ليسهل الرجوع اليها وربما تذكر الصفحات المتعلقة بالوحدة، ويشمل هذا الكتب المساعدة، والخرائط والملصقات : والتسجيلات، والعينات، والشرائح والأفلام..

**٢ - الوسائل التعليمية :**

يتعلم الأطفال بصورة أكثر فعالية اذا قدمت لهم المادة التعليمية فى صورة ملموسة أولا، ويؤخر التجريد إلى مرحلة تالية... فالأشياء الحقيقية والخبرات المباشرة (غير المعقدة) تأتى أولا، وتليها المصورات بأنواعها بما فى هذا الصور الضوئية، والرسوم الايضاحية، والشرائح والأفلام، ثم الخرائط، حتى اذا وصلوا إلى مرحلة يكونون قد تعلموا فيها الكثير عن موضوع ما يمكنهم أن ينتقلوا إلى التعلم اللفظى والقراءة..

### ٣ - اجراء المقابلات :

قد يكون من المفيد فى بدايات العمل ببعض الوحدات اجراء مقابلات مع أشخاص للحصول منهم على معلومات مثل مسئول فى المجتمع، أو متخصص فى ناحية ما، أو شخص له خبرة ودراية، وقد يشمل هذا مسئولا فى مجلس محلى، أو بستانيا، أو مربيا للنحل، أو هاويا للاسلكى، أو معلما أو طبيبا أو مهندسا، أو رجل اطفاء حسب طبيعة الوحدة.

وينبغى أن توضع لهذه المقابلات خطة جيدة، فتحدد الأسئلة المطلوب توجيهها كما يعرف المعلم الشخص الذى يقابل بمستوى تلاميذه، وبالوحدة التى يدرسونها حتى تكون اجاباته لهم فى مستواهم، وتركز على ما يهمهم.

### ٤ - القيام برحلات استكشافية :

وتكون هذه الرحلات الى أماكن داخل المدرسة، أو فى المنطقة المحيطة بها لرؤية أشياء حقيقية واقعية، أو زيارة أماكن أو مشاهدة عمليات، وقد تكون هذه الرحلات قصيرة بالنسبة للأطفال الصغار، وأطول لمن هم أكبر..

## خامسا : تنمية التعلم فى الوحدة Developing the Unit :

بعد التخطيط للوحدة، والقيام ببعض الأنشطة الاستهلاكية التى تشير إلى بعض امكانات العمل بالوحدة، يصبح التلاميذ مستعدين للتعمق أكثر فى الوحدة، ويقومون بنشاطات لهذا الغرض، بعضها للحصول على المعرفة والمعلومات، وبعضها نشاطات تعبيرية للتعبير عما يتم تعلمه..

### ١ - نشاطات الحصول على المعلومات Informational Activities :

ويكون هذا من خلال قراءة الكتب، أو الرجوع إلى دوائر المعارف التى تكون فى مستوى التلاميذ، أو مشاهدة أفلام، أو تفحص الصور، أو الخرائط، أو الاستماع إلى المعلم والأشخاص الآخرين، أو اجراء التجارب، أو من خلال المشاهدة فى الرحلات والزيارات، أو كتابة خطابات للاستفسار عن موضوع ما.

ويحتاج التلاميذ إلى توجيه وارشاد جيدين فى هذه المرحلة، ودور المعلم فى هذا مهم، وقد يستعان فى هذا بقائمة للمشكلات والمسائل والموضوعات اللازمة للتقدم فى دراسة الوحدة.

وقد يكون من المرغوب فيه أن يعمل التلاميذ فى مجموعات صغيرة، أو فى لجان، قد تشكل وفق **الاهتمامات**، كأن يشكل التلاميذ المهتمون بدراسة جانب من الوحدة مجموعة تقوم بذلك، أو تشكل وفق **القدرات** وقد تكون قدرات متجانسة كأن تكون قدرات قرائية أو دراسية متقاربة، أو تكون قدرات مختلفة متكاملة، فشخص يجيد شيئا وآخر يجيد شيئا أخر وهكذا يكونون مجموعات تتعاون وتتساند وتكمل بعضها بعضا.

ويراعى أنه فى حالة عمل التلاميذ فى مجموعات أن يحفظ سجل لكل تلميذ على حدة تتضح فيه انجازاته، وتقدمه فى التعلم.

### ٢ - النشاطات التعبيرية Expressional Activities :

كلما توصل التلاميذ إلى إجابات عن أسئلة الوحدة، وحلول لمشكلاتها، ومعلومات عن موضوعاتها، يأخذون فى تبادل المعلومات عن هذه الإجابات والحلول ويتطلب هذا التعبير عنها شفويا أو كتابيا، أو بصورة فنية..

وقد تتم النشاطات التعبيرية جنبا إلى جنب مع نشاطات الحصول على المعرفة أى أن النشاطات التعبيرية تستمر طوال العمل بالوحدة.

ومن المفيد توجيه التلاميذ إلى الانتظار حتى يتم جمع المعلومات الممكنة عن السؤال أو المشكلة أو الموضوع قبل أن يبدأوا فى التعبير عنه بالكتابة أو الرسم أو الصورة أو المسرحية..

وحبذا أن يكون هناك توازن جيد بين التعبير الشفوى، والتعبير التحريرى، وبين كتابة التقارير، والتعبير الدرامى.

### سادسا : النشاطات الختامية Culminating or Concluding Activites :

بعد تحقيق معظم أهداف التعلم فى الوحدة، وبعد أن يشعر المعلم وتلاميذه أنه ينبغى الانتهاء من العمل بالوحدة، فانهم قد يجدون من الملائم القيام ببعض الأنشطة الختامية، ومعظم هذه النشاطات ذات طبيعة تلخيصية، وتقويمية..

فقد ينظم برنامج، أو معرض، لعرض أهم انتاج التلاميذ فى الوحدة، من تقارير ومنتجات مختلفة، وما جمعوه من أشياء وعينات، وما التقطوه من صور.

### سابعا : نشاطات لاستمرار التعلم Continuing Activities :

قد يستمر اهتمام بعض التلاميذ بالوحدة أو بجانب منها بعد انتهاء العمل بها فى الفصل، ولهذا ينبغى تشجيعهم إلى الحد المعقول بهذا، سواء عن طريق القراءة أو جمع الأشياء، أو صنعها، أو التراسل، على ألا يعطلهم هذا عن المشاركة فى الدراسة فى وحدات أو موضوعات جديدة.

### ثامنا : التقويم فى الوحدة Evaluation :

التقويم عملية تستمر خلال مراحل العمل المختلفة فى الوحدة، ويأخذ فى اعتباره أهداف الوحدة، ومحتواها... ويكون التقويم يوميا وأسبوعيا، ويشمل هذا تقويم ما يتم انجازه وتقويم التلاميذ كمجموعة، وكأفراد، ويساعد هذا فى التخطيط للعمل بالمراحل التالية.

كما يكون هناك تقويم عند انتهاء العمل بالوحدة..

وقد يكون التقويم من جانب المعلم لتلاميذه، كما يشجع التلاميذ على تقويم أنفسهم.

## استخدام الوحدات فى المدارس المصرية

يذكر الدمرداش سرحان ومنير كامل[٦٣] أن التفكير فى تنظيم منهج المدرسة الابتدائية فى صورة وحدات بدأ عام ١٩٥٥، وقد تم اعداد مراجع لوحدات منها.

- مدرستى، أسرتى، الطيور والحيوانات للصف الأول الابتدائى.
- أشخاص نحتاج اليهم، بلدى، أنا نظيف، حول مدرستى للصف الثانى الابتدائى.
- السوق، الطيور، وسائل النقل، كيف اتصل بالناس، الحياة فى الريف الشتاء والصيف للصف الثالث الابتدائى.
- الألبان، الخدمات التى تقدمها لنا مدينة القاهرة، الصناعات المحلية، حكومتى للصف الرابع الابتدائى.
- الزراعة، مسئولياتنا المدنية، مسئولياتنا الاقتصادية، قناة السويس للصف الخامس الابتدائى.

وتم تجريب كثير من هذه الوحدات فى الفترة من عام ١٩٥٦ حتى ١٩٦٢، أجريت بحوث لتحديد أثر استخدام هذه المراجع على تحسين نتائج عملية التعلم ومن هذه البحوث ما اجراه الدمرداش سرحان وزملاؤه[٦٤]. وظهر منه تفوق المجموعة التى استخدمت مرجع وحدة التغذية على المجموعة الضابطة بالنسبة للمعلومات والاتجاه العلمى.

---

(٦٣) الدمرداش سرحان منير كامل، المناهج، الطبعة الثالثة (القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٢)، ص ص ٣٠٦ - ٣٠٧.

(٦٤) الدمرداش سرحان، منير كامل، رشدى فام، فتحى الديب. أثر استخدام مرجع وحدة على معلومات التلاميذ واتجاههم العلمى، (القاهرة: كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٦٧) آلة ناسخة.