« بحوث تربوية »
في مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية

الجزء الأول

بحوث فى مناهج المواد الاجتماعية بالتعليم العام

تأليف
دكتور فتحى يوسف مبارك
أستاذ المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية
ووكيل كلية التربية – جامعة الأزهر

١٩٩٤

دار المعارف

obeikandl.com

الناشر دار المعارف - ١١١٩ كورنيش النيل - القاهرة - ج م ع

obeikandl.com

« بحوث تربوية »
فى مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية

يقوم المؤلف بإجراء بعض البحوث والدراسات المتخصصة فى مجال مناهج المواد الاجتماعية وطرق تدريسها بالتعليم العام ، إيمانا منه بضرورة وأهمية إجراء مثل هذه البحوث لزيادة فعالية أثر تدريس المواد الاجتماعية التى تعتبر من أهم مجالات الدراسة بالتعليم العام حتى تتمكن من تحقيق الأهداف المرجوة من تدريسها والتى تتمثل فى تربية النشئ وإعداده للحياة .

وقد رأى المؤلف أن يصدر هذه البحوث فى صورة أجزاء بحيث تدور أبحاث كل جزء منها حول أحد المشكلات أو القضايا الملحة فى تدريس المواد الاجتماعية والتى قد تعوق تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منها . وهى بحوث متنوعة بعضها تجريبى وبعضها ميدانى وبعضها نظرى حسب طبيعة كل مشكلة بحثية وقد أتبع فى إجرائها المنهج العلمى فى البحث التربوى .

وقد صدر الجزء الأول من بحوث تربوية – وهو الذى بين يديك – بعنوان « **بحوث فى مناهج المواد الاجتماعية بالتعليم العام** » تتلوه تباعا أجزاء أخرى إنشاء الله راجين العلى القدير أن ينفع بها جمهور القراء من معلمى المواد الاجتماعية وطلبة الدراسات العليا والباحثين لدرجة الماجستير والدكتوراه والمسئولين عن مناهج المواد الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم والمشتغلين فى تخطيط ووضع مناهجها

والله نسأل أن يوفقنا جميعا لما فيه خير أمتنا .

المؤلف

أ د فتحى مبارك

obeikandl.com

مقدمة الجزء الأول

يعتبر منهج المواد الاجتماعية من أهم العوامل – إن لم يكن أهمها جميعا – من حيث درجة الفعالية فى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة من تدريس المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام . ومن هنا أدرك كل من المسئولين عن هذه المناهج بوزارة التربية والتعليم والمتخصصين فيها من أساتذة كليات التربية الدور الهام لهذه المناهج ، وعليه فقد حرصوا دائما على العمل على تطويرها لكى تظل دائما على درجة من الكفاءة اللازمة لتحقيق أهداف المواد الاجتماعية بمدارسنا .

ولعل الحاجة إلى تطوير مناهج المواد الاجتماعية ستظل قائمة حيث ترجع إلى عوامل عديدة . منها التطور الذى يحدث بصفة مستمرة فى جميع جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى المجتمع والذى يجب أن يتضمنه محتوى مناهج المواد الاجتماعية بدقة وعناية ، كما يجب أن لا تهمل هذه المناهج أو تتناسى التقدم العلمى الحادث فى العلوم بصفة عامة والتربية وعلم النفس بصفة خاصة ، الأمر الذى قد يترتب عليه ظهور فلسفات تربوية جديدة فى إسلوب تربية النشئ وابتداع تنظيمات منهجية حديثة فى مجال تنظيم مناهج المواد الاجتماعية التى تعكس هذه الفلسفات . هذا إلى جانب ظهور التقنيات الحديثة التى أصبحت محل إهتمام وحرص المسئولين والمتخصصين فى مناهج المواد الاجتماعية على الاستفادة منها عند وضع هذه المناهج .

لكل هذه الأسباب – وغيرها كثير – أصبحت مناهج المواد الاجتماعية بالتعليم العام محل إجراء العديد من البحوث والدراسات التربوية من جانب الباحثين والمهتمين بها بهدف تطوير هذه المناهج وتحسينها . وقد تناولت هذه البحوث والدراسات الجوانب المختلفة لهذه المناهج من حيث الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية وطرق التدريس وأساليب التقويم ، أى المنهج بمفهومه الشامل

وإسهاما من الباحث فى حركة تطوير مناهج المواد الاجتماعية بالتعليم العام ، فقد قام بإجراء بعض البحوث والدراسات التى تناولت بعض الجوانب الهامة لهذه المناهج مثل الأهداف والمحتوى وأساليب تنظيمه والتى تضمنها هذا الجزء من سلسلة بحوث تربوية . فقد تضمن دراستين فى أهداف ومحتوى مناهج التاريخ

بالمرحلة الثانوية : الأولى بعنوان « المضمون الاجتماعى فى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية » دراسة تحليلية تقويمية ، والثانية بعنوان « حقوق الإنسان فى منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى » دراسة تحليلية تقويمية . كما تضمن هذا الجزء دراستين فى محتوى مناهج المواد الاجتماعية : الأولى بعنوان « التربية البيئية كمدخل لحماية البيئة وتطويرها » والثانية بعنوان « دور المواد الاجتماعية فى تحقيق التفاهم والسلام العالمى » كذلك تضمن هذا الجزء دراسة فى أسلوب تنظيم مناهج المواد الاجتماعية بعنوان « التكامل كمدخل لتطوير مناهج المواد الاجتماعية » . وأخيرا تضمن هذا الجزء دراسة عن اتجاهات معلمى المواد الاجتماعية نحو تكامل مناهج هذه المواد بعنوان « اتجاهات معلمى المواد الاجتماعية للصف السابع الأساسى وآراؤهم نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور » .

وإنى إذ أقدم هذا الجزء من بحوث تربوية ، أرجو أن يفيد منه كل معلم للمواد الاجتماعية وكل متطلع إلى العمل بهذه المهنة والمسئولين عن مناهج المواد الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم والموجهين وكل مشتغل فى ميدان بناء مناهج المواد الاجتماعية وتطويرها .

وعلى الله قصد السبيل . . .

دكتور : فتحى يوسف مبارك

الفهرست

محتويات الجزء الأول

صفحة

- مقدمة بحوث تربوية ٣
- مقدمة الجزء الأول ٥

البحث الأول

المضمون الاجتماعى فى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية

« دراسة تحليلية تقويمية »

- مقدمة البحث ١٣
- الدراسات السابقة ١٦
- مشكلة البحث ١٨
- حدود البحث ١٩
- أهمية البحث ١٩
- مصطلحات البحث ١٩
- فروض البحث ٢٠
- إجراءات البحث ٢١
- الأسلوب الإحصائى المستخدم فى البحث ٣١
- نتائج البحث وتفسيرها ٣١
- توصيات البحث ٤٤
- مراجع البحث ٤٧
- ملاحق البحث ٤٩

البحث الثانى

حقوق الانسان فى منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى

« دراسة تحليلية تقويمية »

- مقدمة البحث ٥٩
- مشكلة البحث ٦٢

obeikandi.com

صفحة

- أهمية البحث ٦٣
- حدود البحث ٦٣
- مصطلحات البحث ٦٣
- الأساس النظرى للبحث ٧٠
- البحوث والدراسات السابقة ٧٢
- فروض البحث ٧٣
- إجراءات الدراسة وتشمل : ٧٤
- استخدام أسلوب تحليل المحتوى ٧٥
- نتائج تحليل كل من أهداف ومحتوى منهج التاريخ للصف الثالث ٧٦
- الأسلوب الإحصائى المستخدم فى البحث ٧٧
- نتائج التحليل وتفسيرها ٧٨
- توصيات البحث ومقترحاته ٨٢
- مراجع البحث ٨٥
- ملاحق البحث ٨٨

البحث الثالث
التربية البيئية
كمدخل لحماية البيئة وتطويرها

- مقدمة البحث ٩٣
- الأسئلة التى يجيب عنها البحث ٩٥
- أهمية البحث ٩٥
- خطة البحث ٩٥
- إجراءات البحث وتمثل كيفية الاجابة على أسئلة البحث التالية ٩٦
- ما مفهوم التربية البيئية ؟ وكيف تطور هذا المفهوم ؟ ٩٦
- ما الأهداف العامة للتربية البيئية ؟ وما الجهود التى بذلت لتحديدها ؟ ٩٩
- ما أهداف التربية البيئية فى التعليم العام ؟ وكيف يمكن تحديدها ؟ ١

obeikandl.com

صفحة

- ما معالم التربية البيئية النظامية ؟ وكيف يمكنها أن تحقق أهداف التربية البيئية فى التعليم العام ؟ ١٠٢
- ما مفهوم التربية البيئية غير النظامية ؟ وما دورها فى تحقيق أهداف التربية البيئية بصفة عامة ؟ ١٠٣
- توصيات البحث ١٢٢
- مقترحات البحث ١٢٢
- مراجع البحث ١٢٦

البحث الرابع
دور المواد الاجتماعية فى تحقيق التفاهم والسلام العالمى
« بحث نظرى »

- التفاهم والسلام ضرورة يتطلبها عالمنا اليوم ١٣١
- التربية أم المنظمات الدولية أجدى فى تحقيق التفاهم والسلام العالمى ؟ ١٣٢
- دور التاريخ فى تحقيق التفاهم والسلام العالمى ١٣٤
- دور الجغرافيا فى تدعيم التفاهم والسلام العالمى ١٣٧
- دور التربية الوطنية فى تدعيم التفاهم والسلام العالمى ١٣٩
- مراجع البحث ١٤٢

البحث الخامس
التكامل كمدخل لتطوير مناهج المواد الاجتماعية
« بحث نظرى »

- مقدمة البحث ١٤٥
- الأسس التربوية لمنهج المواد الاجتماعية المتكامل ١٤٦
- مداخل تكامل منهج المواد الاجتماعية ١٤٧
- منهج التكامل يحقق وظيفية منهج المواد الاجتماعية ١٤٩
- مزايا تدريس المواد الاجتماعية بأسلوب متكامل ١٥٢
- مراجع البحث ١٥٣

البحث السادس
اتجاهات معلمى المواد الاجتماعية للصف السابع الأساسى
وآراؤهم نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور

صفحة

- مقدمة البحث ١٥٧
- مشكلة البحث ١٦٠
- أهمية البحث ١٦٠
- مصطلحات البحث ١٦٠
- الإطار النظرى للبحث ١٦١
- فروض البحث ١٦٤
- إجراءات البحث وتشمل : ١٦٥

أولا : وصف العينة ١٦٥

ثانيا : بناء مقياس اتجاهات المعلمين نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور وتطبيقه ١٦٦

ثالثا : الأسلوب الإحصائى المستخدم ١٧٠

- عرض نتائج البحث وتفسيرها ١٧١
- توصيات البحث ومقترحاته ١٧٦
- مراجع البحث ١٧٩
- ملحق البحث وهو عبارة عن مقياس الاتجاه نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور ١٨٣

obeikandi.com

البحث الاول
المضمون الاجتماعى فى مناهج التاريخ
بالمرحلة الثانوية
« دراسة تحليلية تقويمية »

obeikandl.com

obeikandl.com

مقدمـة :

ظل الاتجاه السياسى هو الغالب على مناهج التاريخ فى مدارسنا فى جميع مراحل التعليم العام لفترة طويلة ، فكانت هذه المناهج غالبا ماتدور حول سير الملوك والقادة والأشخاص . إلا أن هذا الاتجاه قد تغير الآن لتغير ظروف وطبيعة الحياة فى المجتمع المصرى ، فلم تعد مدارسنا حكرا – كما كانت من قبل – على طبقة قليلة من السادة أبناء الحكام ، بل فتحت أبوابها لأبناء جميع طوائف الشعب وطبقاته . وهؤلاء الأبناء ليسوا فى حاجة إلى أن يعرفوا أخبار الملوك والقادة والسادة وما اقترفوه من أعمال أساءت فى معظمها إلى أبناء هذا الشعب ، بقدر حاجتهم إلى أن يعرفوا الأعمال العظيمة التى خفضت عن كاهل الشعب المصرى بؤس الحياة وشظف العيش وزادت حظه من الرفاهية والتقدم إلى جانب حاجتهم إلى معرفة الأختراعات والقوانين والنظم والقيم التى أضفت على حياتهم نوعا من التقدم والرقى[1] .

والحق يقال بأن هذا الاتجاه ليس بجديد ، فقد نادى به مؤرخون كثيرون منذ القدم أهمهم فولتير Voltaire الذى يعتبر كتابه عن عصر لويس الرابع عشر محاولة طيبة لتصوير جوانب الحياة الإنسانية فى هذا العصر . وقد سار فى نفس الاتجاه المؤرخ الإنجليزى ماكولى Macaulay الذى قال فى مقالته عن التاريخ نشرت فى عام ١٨٢٨ « إن المؤرخ الحق هو الذى لا يغفل تصوير حياة الأمة نفسها ، فلا يهمل شيئًا أو قولا أو حادثة مادامت تبين الطريقة التى تعمل بها القوانين والدين والتعليم أو تصوير تقدم العقل الإنسانى »[2] .

وفى أوائل القرن العشرين تزعمت مدرسة أمريكية على رأسها « روبنسون » و « شوت ويل » هذا الاتجاه الذى إستهدف دراسة أحول المجتمعات البشرية وبيان تطورها التاريخى والعوامل التى أثرت فيها ، ومن ثم أتسع مجال التاريخ بحيث أصبح يشمل جميع مظاهر الجهود البشرية وخاصة فى المجالات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التى كان لها دورها المتميز فى تطور المجتمعات البشرية ، إلا أنه من الملاحظ أن الاهتمام بالتاريخ الاقتصادى قد بدأ مبكرا منذ القرن التاسع عشر وقوام هذا التاريخ هو الحاجة الاقتصادية التى يفسر فى ضوء منها السلوك الاجتماعى وقد اجتذب المنظور الاقتصادى للتاريخ أنظار عدد كبير

من المؤرخين ، وذلك أنهم نظروا إلى حاجة الإنسان للطعام والكساء كحاجة أساسية ، ومن ثم اعتبروا العامل الاقتصادى هو العامل الفعال فى حياة الانسان فى جميع العصور .

وإلى جانب التاريخ الاجتماعى والاقتصادى ، ظهر الاهتمام بجوانب أخرى من التاريخ الحضارى مثل التاريخ الفكرى الذى يعرض للأحوال الفكرية فى المجتمعات فى جميع مراحلها المتعاقبة من حيث مستوى رقى العلوم والفنون والآداب . وتعتبر هذه النواحى من أهم مصادر التاريخ تعبيرًا عن واقع مجرى التاريخ الاجتماعى ذلك لأنها تتناول حياة الشعوب اليومية وعاداتهم وتقاليدهم ومعتقداتهم وأساليب العمل التى مارستها الشعوب[٣] .

ومن هنا أصبح المضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ من أهم وأبرز محتوياته بل ومحورا هاما من المحاور التى يقوم عليها هذا المنهج ، ذلك لأنه إذا كان الغرض من دراسة التاريخ هو ربط الحاضر بالماضى لكى يزداد التلاميذ تبصرا بمظاهر الحياة الحاضرة فى دولتهم وبالتالى يسهل عليهم التكيف معها ، بل والمساهمة الفعالة والجادة فى تطويرها ، فإن منهج التاريخ لا يملك أن يتجاهل الحاضر الذى يعيش فيه هؤلاء التلاميذ بظروفه وأوضاعه واتجاهاته وقيمة ومشكلاته وتراثه . وإلا أصبح منهجًا غير واقعى ، بل وغير ذات قيمة بالنسبة لهؤلاء التلاميذ .

ولعل للعامل التربوى أثر كبير فى التغيير الذى حدث فى مناهج التاريخ . إذ لم تعد الأهداف السياسية هى الأهداف الوحيدة لتدريس التاريخ ، بل أصبحت الأهداف الاجتماعية هى المقصد الحقيقى من هذا التدريس . فتاريخ أى حقبة من الزمن أو عصر من العصور هو أكبر بكثير من الأشخاص مهما بلغت عظمتهم وعظيم تأثيرهم ، فالثورة الفرنسية مثلا أكبر بكثير من نابليون ، ذلك لأن التاريخ إنما هو سجل تسطر على صفحاته كل ماحدث فى جميع جوانب الحياة لكل أمة من الأمم[٤] .

وعلى ذلك يتضح أن أهداف تدريس التاريخ – التى تعتبر من أهم الموجهات لاختيار محتواه – أصبح معظمها يتعلق بظروف المجتمع وأوضاعه الحاضرة حيث تنص هذه الأهداف على أن التاريخ وسيلة لتنوير الحاضر وتقويمة ، بل وبناء المستقبل كما أنه أداة لتكوين العقل والخلق ومدرسة يتعلم فيها التلاميذ أصول الوطنية الصالحة[٥] .[٦]

ومما يؤكد هذا الإتجاه أنه عندما قامت اللجنة الأمريكيه ١٩١٠م بتحليل بعض ماكتب عن أغراض تدريس التاريخ ، عددت ما يقرب من مائتى غرض ، وكان

من أكثر الأغراض ورودا هو أن دراسة التاريخ تؤدى إلى تقويم الخلق وغرس الفضيلة فى نفوس التلاميذ . وقد قال بهذا الرأى كتاب ممن لرأيهم وزن خاص فى الشرق والغرب ، من بينهم مارتن لوثر ١٥٢٤م حين ذهب إلى أن دراسة التاريخ ترينا كيف تحسن خاتمة المتمسكين بالفضيلة والتقوى ، وكيف يسوء مصير من يسلمون أنفسهم للشيطان ، وأكد شارل رولان نفس المعنى عام ١٧٣١م حين قال : « أن التاريخ إذا أُحسن تعليمه هو مدرسة الأخلاق فهو يصور الرذيلة ويكشف عن الفضيلة الزائفة ويبين الأخطاء ويقضى على الغرور الذى يقترن بالثراء والوجاهة ، ويبين بآلاف الأمثلة أنه لاشيء أعظم ولا أدعى للفخر من الشرف والاستقامة »[٧] .

أما عن أشهر كتاب الشرق وفلاسفتهم الذين أشاروا إلى أهمية الدور الاجتماعى للتاريخ فى كتاباتهم ، بل وأكدوا على أهميته فى تربية النشيء فهم ابن خلدون الذى قال عام ١٤٠٦م[٨] : « فن التاريخ عزيز المذهب ، شريف الغاية إذ هو يوقفنا على أحوال الماضيين من الأمم فى اخلاقهم ، والأنبياء فى سيرهم ، والملوك فى دولهم وسيادتهم حتى تتم فائدة الاقتداء فى ذلك لمن يروقه فى أحوال الدين والدنيا » .

ويقول المقريزى[٩] عام ١٤٤١م مؤكدا على أهمية دور التاريخ فى التربية الأخلاقية ومنفعته (يعنى التاريخ) : « أن يشرف المرء فى زمن قصير على ماكان فى أرض مصر من الحوادث والتغييرات فى الأزمنة المتطاولة والأعوام الكثيرة ، فتتهذب بتدبير ذلك نفسه وترتاض أخلاقه فيحب الخير ويفعله ، ويكره الشر ويتجنبه ، ويعرف فناء الدنيا فيحظى بالأعراض عنها والإقبال على ما يبقى » .

ويؤكد الجبرتى[١٠] على فضل التاريخ فى تربية النشيء تربية أخلاقية عندما يقول : والغرض منه (من التاريخ) الوقوف على الأحوال الماضية .. وفائدته العبرة بتلك الأحوال والتنصح بها . ليحترز العاقل من مثل أحوال الهالكين من الأمم ويستجلب خيار أفعالهم ويتجنب سوء أقوالهم ، ويزهد فى الفانى . ويجتهد فى طلب الباقى » .

وقد قال بهذا الرأى فى أهمية التاريخ الكثير من علماء الشرق – غير هؤلاء – مثل المسعودى وابن الأثير والنويرى وغيرهم

ويتضح لنا مما سبق عرضه – عن مدى أهميه الدور الاجتماعى للتاريخ وعن أهداف تدريسه أن منهج التاريخ يجب أن يكون مرآة حقيقية وصادقة لماضى المجتمع وحاضره ومستقبله بما يتضمنه من تراث هذا المجتمع سواء فى المجال

الاقتصادى أو فى المجال الاجتماعى أو المجال الثقافى أو المجال السياسى وكذلك مشكلاته وآماله وتطلعاته .

ويمكن لمنهج التاريخ أن يحقق كل هذه الأهداف من خلال محتوى مضمونه الاجتماعى الذى يجب أن ينتقى بدقة وعناية بحيث يتضمن التراث الثقافى وخاصة الصالح منه فى مجال القيم والعادات والتقاليد والأعراف والفنون .. ألخ لما لهذا التراث من أهمية كبيرة حيث أنه يمثل الخلفية التى يستمد منها التاريخ أهدافه التربوية خصوصا الروحية والأخلاقية ، كما أنه يعتبر أداته ووسيلته فى تحقيق هذه الأهداف . وهذا ما أكدته دراسة قام بها يحيى محمد لطفى[11] عن أثر تدريس التاريخ متكاملا مع الدين على اكتساب القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الأعدادية عام ١٩٨٥م .

وقد خلص الباحث من هذه الدراسة إلى بعض النتائج الهامة هى :

١ – أن منهج التاريخ متكاملا مع الدين يمكنه أن يكسب التلاميذ العديد من القيم الدينية .

٢ – أن القيم التى يكتسبها التلاميذ من تدريس التاريخ متكاملا مع الدين تكون أكثر ثباتا واستمرارا .

كذلك يجب أن يتضمن منهج التاريخ الأيديولوجيات والاتجاهات والنظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تنظم حركة الحياة فى المجتمع فى هذه الميادين . وهذه النظم إنما تمثل وجهة نظر المجتمع فى حياته وطريقته فى تنظيمها وإدارتها ، كما يجب أن يعكس منهج التاريخ التغيرات الاجتماعية والمادية التى تعترى حياة المجتمعات وهذا ما تناولته **بعض البحوث والدراسات السابقة** مثل الدراسة التى قام بها محمود أبوزيد إبراهيم عام ١٩٨٤م [12] حيث قام بإجراء دراسة عن المضمون الاجتماعى للمناهج الدراسية ومنها منهج التاريخ وهى دراسة تحليلية من وجهة نظر فلسفية .

وقد انتهت هذه الدراسة إلى بعض النتائج الهامة وهى :

١ – أن عملية بناء المناهج ليست عملية تكنيكية يقوم بها الخبراء والمتخصصون ولكنها فى الأساس مسألة اجتماعية يجب أن تعكس طبيعة المجتمع وتغيره .

٢ – أن أى تغير اجتماعى يتطلب منهجًا جديدًا يستمد أصوله من الواقع الثقافى الجديد .

٣ – من خلال دراسة العلاقة بين الأيديولوجيا والمنهج ، اتضح أن هناك مجموعة من المضامين الاجتماعية التى تؤثر على المنهج ، أهمها أن المعارف والمعلومات التى يتضمنها المنهج تتحدد بالنظام السياسى والاقتصادى والاجتماعى القائم .

كذلك يجب أن يتضمن منهج التاريخ المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى يهتم بها المجتمع أو يعانى منها . وما أكثر هذه المشكلات فى كل مجتمع . وهى تعتبر أمرا واقعا يعرف حركة المجتمع وتقف حجر عثرة فى طريق تقدمه ، لذلك يجب التصدى لها تربويًا .

ومما يؤكد أهمية هذا الاتجاه وهو ضرورة تصدى مناهج التاريخ للمشكلات السائدة فى المجتمع أو التى يهتم بها ، تلك الدراسة التحليلية التى قام بإجرائها أحمد حسين اللقانى[١٣] عن الصراع العربى الإسرائيلى فى مناهج التاريخ بالمملكة المتحدة للكشف عن مدى كل من التوازن والموضوعية ووضوح الموقف العربى عامة والموقف المصرى خاصة من الصراع فى المادة المخصصة لكل طرف من أطراف الصراع . صحيح أن مشكلة الصراع العربى الإسرائيلى ليست مشكلة مباشرة يعانى منها الشعب البريطانى ، إلا أنه يهتم بها ويحرص على متابعة أخبارها بل وإكساب أبناءه اتجاهات ومفاهيم معينة نحو هذا الصراع باعتبار أن إنجلترا هى الدولة الأولى فى العالم التى سهلت لليهود مهمة احتلال فلسطين بمقتضى وعد بلفور فى ٢ نوفمبر ١٩١٧م . وما زالت حتى الآن تؤيد إسرائيل فى كل مواقفها ضد العرب . ومن هنا حرصت على أن تتضمن مناهج التاريخ عندها هذه المشكلة

وقد انتهت هذه الدراسة إلى بعض النتائج الهامة مثل

(أ) عدم وجود توازن فى المادة التاريخية المخصصة لكل طرف من أطراف النزاع ، وهذا الاتجاه سائد فى معظم موضوعات المنهج

(ب) عدم الموضوعية فى المادة التاريخية المخصصة لكل طرف من أطراف النزاع بل تبين من الدراسة أن هناك تحيز صارخ إلى جانب إسرائيل فى معظم الموضوعات التى يحتوى عليها منهج التاريخ

(جـ) عدم وضوح الموقف العربى عامة والمصرى خاصة من النزاع العربى الإسرائيلى

وبرغم أهمية المضمون الاجتماعى – كجانب هام من جوانب محتوى مناهج التاريخ – فى تحقيق النمو الاجتماعى للتلميذ ، إلا أن الباحث قد لاحظ من خبرته السابقة فى مجال تدريس التاريخ بمرحلة التعليم الثانوى العام لفترة طويلة ، أن تدريس هذه المناهج لا يحقق بدرجة كافية هذه الأهداف . الأمر الذى يمكن ملاحظته بسهولة فى حياتنا العامة ، ويبدو واضحًا من تصرفات وسلوكيات شبابنا الذى يتسم فى غالب الأحوال بعدم الوعى الاجتماعى والسلبية ، بل والجهل بواقع الحياة فى مجتمعنا وعدم الالتزام بقيم هذا المجتمع وتقاليده وغير ذلك مما يحتم مراجعة وتقويم مناهجنا فى التعليم العام بصفة عامة ومناهج التاريخ بصفة خاصة لصلتها المباشرة بهذه الأوضاع . وهذا ما دعا الباحث إلى القيام بإجراء هذه الدراسة التى تهدف إلى تحليل محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية للوقوف على مدى توفر ابعاد ومكونات المضمون الاجتماعى بها .

مشكلة البحث :

ويتضح لنا مما سبق عرضه أن مشكلة هذا البحث يمكن تحديدها فى السؤال الرئيسى الآتى :

– إلى أى مدى تحتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية على أبعاد المضمون الاجتماعى ومكونات كل بعد بدرجة مناسبة ؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيسى الأمثلة الفعلية الآتية :

١ – ما الوزن النسبى لكل من المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر كل من المتخصصين والخبراء فى مناهج التاريخ ؟
وما مدى التوازن بين وجود المضمونين فى واقع المناهج الحالية ؟

٢ – ما أبعاد ومكونات المضمون الاجتماعى ؟ وكيف يمكن تحديدها ؟

٣ – ما الأوزان النسبية لأبعاد ومكونات المضمون الاجتماعى والتى تعتبر كمعيار لتواجدها فى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية ؟

٤ – ما مدى تواجد أبعاد ومكونات المضمون الاجتماعى فى مناهج التاريخ الحالية بالمرحلة الثانوية بدرجة مناسبة ؟

٥ – ما مدى التوازن بين وجود كل من الأهداف ومحتوى المضمون الاجتماعى لمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية

حدود البحث :

سوف تقتصر حدود هذا البحث على مايلى :

- منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى لعام ١٩٨٥ - ١٩٨٦*
- تحليل أهداف ومحتوى المضمون الاجتماعى لهذا المنهج .

أهمية البحث :

ترجع أهمية هذا البحث إلى ما يلى :

١ - يعتبر أول محاولة من نوعها - فى حدود علم الباحث - لتقويم محتوى كل من الأهداف والمضمون الاجتماعى لمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية .

٢ - يبرز ويدعم أهمية محتوى المضمون الاجتماعى لمناهج التاريخ فى تنمية الجانب الاجتماعى من شخصية التلميذ .

٣ - يساعد فى تطوير مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية فى ضوء المعيار الذى يتم وضعه والخاص بالأوزان النسبية للمضمون الاجتماعى .

مصطلحات البحث :

المضمون السياسى للتاريخ :

هو ذلك الجزء من التاريخ الإنسانى الذى تدور أحداثه حول أعمال الشخصيات المتميزة والبارزة - كالملوك والقادة والأشخاص - من حيث هى قوى توجه التاريخ[٤].

المضمون الاجتماعى للتاريخ :

يقصد به ذلك الجزء من التاريخ الذى يتناول الجوانب المختلفة لمظاهر الحياة الاجتماعية لأى أمة من الأمم أو شعب من الشعوب فى فترة زمنية معينة . وإذا كان المؤرخون قد اتجهوا لفترة طويلة إلى الاهتمام بالتاريخ السياسى للأمم دون غيره من الجوانب

---

* محمد عبد الفتاح عليان وآخرون . الدولة العربية الإسلامية وحضارتها . وزارة التربية والتعليم ، جمهورية مصر العربية ، عام ١٩٨٦ .

الاجتماعية لهذه الأمم، فإن بعضهم قد أشار إلى أهمية معالجة تلك الجوانب أمثال هزيو وفولتير وروبنسون وشون ويل وذلك فى كتاباتهم التاريخية.

ولعل للعامل التربوى المتمثل فى غرض التربية أثر كبير فى هذا التحول بل وفى تأكيد أهمية المضمون الاجتماعى للتاريخ ، فالتربية فى أى عصر من العصور يجب أن تهدف إلى إعداد المواطن الصالح الذى يستطيع أن ينجح فى خوض معترك الحياة فى مجتمعة نجاحا يعود عليه وعلى مجتمعه بالنفع وهو أمر لا يمكن تحقيقه إلا إذا توافر لهذا المواطن البصر بمقومات الحياة فى المجتمع الذى يعيش فيه سواء أكانت اقتصادية أو ثقافية أو اجتماعية بل والفهم لمشكلات هذا المجتمع والإحساس بما يتمتع به من مزايا مدنية العصر[١٧] ، [١٨].

كذلك فإن لطبيعة علم التاريخ دور كبير فى تأكيد أهمية المضمون الاجتماعى له فهو علم يقوم بتوضيح العلاقات الزمنية بين خبرات أمة معينة أو خبرات الجنس البشرى عموما ، كما أنه يوضح علاقة السببية بين الحوادث الاجتماعية السابق منها واللاحق وعلى ذلك يمكن ألقول بأن موضوع علم التاريخ هو تسجيل العلاقات الزمنية بين الأسباب والنتائج فى المسائل الاجتماعية ولقد تزعمت مدرسة أمريكية فى أوائل القرن العشرين هذا الاتجاه الذى يستهدف دراسة المجتمعات البشرية وبيان تطورها التاريخى والعوامل التى أثرت فيها . وبذلك اتسع مجال التاريخ بحيث أصبح يشمل جميع مظاهر الفعاليات البشرية وخاصة فى الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية

فالتاريخ كعلم يهتم بتسجيل التراث الثقافى للمجتمع كالقيم والعادات والتقاليد والأعراف واللغة والفنون السائدة فيه كما أنه يحرص على تسجيل الاتجاهات والمبادئ والنظم السياسية والاقتصادية التى تعترى حياة الشعوب والمجتمعات التى قد تكون وليدة تطور طبيعى أو ثورة من الثورات . كما أنه يسجل حافل بالمشكلات التى يعانى منها المجتمع سواء أكانت اجتماعية أو اقتصادية أو قومية وتجارب السابقين الغنية لمواجهة هذه المشكلات[١٩].

فروض البحث

يمكن لهذا البحث أن يحقق الفروض الآتية —

١ – لا توجد فروق بين الوزن النسبى لكل من المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى كما حدده المحكمون ، وكما تمخضت عنها عملية تحليل منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى .

٢ – لا توجد فروق ذات دلالة احصائية :

(أ) بين الوزن النسبى لابعاد المضمون الاجتماعى ، كما حددها المحكمون وكما تمخضت عنها عملية تحليل محتوى المضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى .

(ب) بين الوزن النسبى لمحتوى مكونات كل بعد من ابعاد المضمون الاجتماعى كما حددها المحكمون ، وكما تمخضت عنها عملية تحليل المحتوى لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى .

٣ – يوجد توازن بين تواجد كل من الأهداف ومحتوى المضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى فى النواحى الآتية :

(أ) الابعاد المختلفة للمضمون الاجتماعى للمنهج .

(ب) مكونات كل بعد من ابعاد المضمون الاجتماعى .

إجراءات البحث :-

قام الباحث بعدة خطوات لإتمام إجراء هذه الدراسة نوضحها فيما يلى :

أولا : أدوات البحث :

استخدم الباحث الأدوات الآتية :

١ – استبيان لتحديد الوزن النسبى لكل من المضون السياسى والمضمون الاجتماعى فى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية موجه إلى لجنة من المحكمين

٢ – استبيان لتحديد أبعاد المضمون الاجتماعى ومكونات كل بعد فى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية موجه إلى لجنة من المحكمين

٣ – استبيان لتحديد الأوزان النسبية لمحتوى الأبعاد المختلفة للمضمون الاجتماعى لمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية ومكونات كل بعد موجه إلى لجنة من المحكمين .

٤ – أسلوب تحليل المحتوى .

ثانيا : عينة البحث :

منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى الأدبى للعام الدراسى ١٩٨٩ م

ثالثا : تحديد الوزن النسبى لكل من المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ بالمرحلة الثانوية :

قام الباحث فى هذه الخطوة باستطلاع رأى مجموعة من المحكمين* من المتخصصين والخبراء فى مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية حول الوزن النسبى لكل من المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ بهذه المرحلة وذلك من خلال استبيان وجه اليهم . وانتهت هذه الخطوة بتحديد هذه الأوزان وذلك على النحو التالى :

* الوزن النسبى للمضمون السياسى : ٣٠٪
* الوزن النسبى للمضمون الاجتماعى : ٧٠٪

رابعا : تحليل محتوى منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى فى ضوء المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى :

نظرا لأن هذا الكتاب مقسم – بحكم طريقة تأليفه – إلى قسمين مستقلين الأول باسم التاريخ السياسى للدولة العربية الإسلامية والثانى باسم الحضارة العربية الإسلامية ، لذلك قام الباحث بتحليل هذا الكتاب فى ضوء كل من موضوعاته وصفحاته الخاصة بكل من المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى ، وانتهت هذه الخطوة بالنتائج التالية

---

* انظر ملحق رقم (١)

المضمـــون الســـياسى			المضمـــون الإجتماعى		
الموضوعات	عدد الصفحات	الوزن النسبى	الموضوعات	عدد الصفحات	الوزن النسبى
– ظهور الاسلام وقيام الدولة العربية الإسلامية	٢٩		نظام الحكم	١١	
– الدولة العربية فى عهد الخلفاء الراشدين .	٢١		– الحالة الاقتصادية	٩	
– الدولة الأموية .	٣١		– الحالة الاجتماعية .	٤	
– العصر العباسى الأول .	١٨		– الحياة الفكرية .	٤	
– الدول الإسلامية المستقلة فى الشرق والغرب .	٢٩		– أثر الحضارة الإسلامية فى الحضارة الأوربية .	٨	
– مصر والشام فى عهد الأيوبيين .	٣٥				
– المسلمون فى الأندلس .	٢١				
	١٨٤	٪٨٣,٦		٣٦	٪١٦,٤

– خامسا : تحديد أبعاد المضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ ومكونات كل بعد :

لتحديد أبعاد المضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ ومكونات هذه الأبعاد قام الباحث باستطلاع رأى لجنة من المحكمين – هى نفس اللجنة السابقة – وذلك عن طريق استبيان قام الباحث بتصميمه لهذا الغرض* .

وانتهت هذه الخطوة بتحديد هذه الأبعاد ومكونات كل بعد منها وذلك على النحو التالى :–

البعد السياسى ويمثل النظام السياسى

مكونات النظام السياسى (السلطة التشريعية ، السلطة التنفيذية ، السلطة القضائية)

البعد الاقتصادى ويمثل النظام الاقتصادى .

مكونات النظام الاقتصادى (الزراعة ، الصناعة ، التجارة ، النظرية الاقتصادية)

البعد الاجتماعى ويمثل الحياة الاجتماعية .

---

* أنظر ملحق رقم (١)

مكونات الحياة الاجتماعية (العادات والتقاليد ، القيم ، الأعراف ، العلاقات الاجتماعية) .

البعد الثقافى ويمثل الحياة الثقافية .

مكونات الحياة الثقافية (العلوم ، الآداب ، الفنون) .

بعد المشكلات ويمثل مشكلات المجتمع .

مكونات مشكلات المجتمع (السياسية ، الاقتصادية ، الاجتماعية) .

سادسا : تحديد الوزن النسبى لكل بعد من أبعاد المضمون الاجتماعى ومكوناته :

تعتبر عملية تحديد الوزن النسبى لكل بعد من أبعاد المضمون الاجتماعى ومكوناته على درجة كبيرة من الأهمية ، حيث ينظر إلى تحديد هذه الأوزان على أنها معيار يتم فى ضوئه تقويم محتوى المضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى [٢١] .

ولتحديد هذه الأوزان ، قام الباحث باستصلاح رأى لجنة من المحكمين هى نفس اللجنة التى إستعان بها فى تحديد أبعاد المضمون الاجتماعى ومكوناته وذلك من خلال استبيان* وجه إلى أعضاء هذه اللجنة .

ولقد انتهت هذه الخطوة بتحديد وزن نسبى لكل بعد من أبعاد المضمون الاجتماعى ومكونات وذلك على النحو التالى :

أبعاد المضمون الاجتماعى	الوزن النسبى لكل بعد	مكونات كل بعد	الوزن النسبى لكل مكون
النظام السياسى	١٥٪	– السلطة التشريعية	٥٪
		– السلطة التنفيذية	٥٪
		– السلطة القضائية	٥٪
النظام الاقتصادى	١٥٪	– الزراعة	٤٪
		– الصناعة	٤
		– التجارة	٤٪
		– النظرية الاقتصادية	٣٪

* انظر ملحق رقم (٢)

أبعاد المضمون الاجتماعى	الوزن النسبى لكل بعد	مكونات كل بعد	الوزن النسبى لكل مكون
الحياة الاجتماعية	٣٠٪	– العادات والتقاليد	٦ ٪
		– القيـــم	١٢٪
		– الأعـــراف	٤ ٪
		– العلاقات الاجتماعية	٨ ٪
الحياة الثقافية	٢٠٪	– العلـــوم	٦ ٪
		– الأداب	٧ ٪
		– الفنـــون	٧ ٪
مشكلات المجتمع	٢٠٪	– السياسيـــة	٦ ٪
		– الاقتصاديـــة	٦ ٪
		– الاجتماعيـــة	٨ ٪

سابعا : تحليل محتوى المضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى :

قام الباحث فى هذه الخطوة بتحليل محتوى المضمون الاجتماعى لهذا المنهج مستخدما فى ذلك أسلوب تحليل المحتوى الذى يعد أسلوبا هامًا وفعالا لاتخاذ أى قرار يستهدف تعديل المنهج أو تطويره وذلك من خلال الوصف والتقدير الكمى لمحتوى المنهج الذى يعتبر هدفا أساسيا لمن يقوم بعملية تحليل المحتوى[٢٢] . كما أن أسلوب تحليل المحتوى يعتبر أداة يمكن من خلالها التوصل إلى تحديد لمدى الاتفاق أو الاختلاف بين جوانب المحتوى والفروض التى آثارها الباحث . وهو بذلك يمثل حكما على محتوى المادة التاريخية التى يحتوى عليها منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى الأدبى بطريقة موضوعية إلى حد كبير .

ولقد راعى الباحث فى عملية تحليل المحتوى الأسس الآتيه .

١ - إدخال الحواشى فى عملية التحليل لأنها تعتبر تعريفا وتوضيحا لما ورد فى المتن الأصلى

٢ - استبعاد الصور والخرائط من عملية التحليل

٣ – استبعاد الجمل التى ليس لها دلالة بالنسبه لفئات التحليل التى تم تحديدها .

٤ - اعتبار كل عضو جملة جديده مستقله بحيث يعطى لها تكرار فى الفئه الخاصة لها

٥ – قراءة جمل المحتوى قراءة جيدة حتى يتضح معناها فى ذهن المحلل .

ولأسلوب تحليل المحتوى الذى استخدمه الباحث فى هذه الدراسة خطوات هامة نذكرها على النحو التالى[٢٣] :

١ – فئات التحليل :

يقصد بها المفاهيم والمصطلحات التى سوف تقسم فى ضوئها المادة التاريخية المراد تحليلها . ولقد حددت هذه الفئات بدقة تامة ووضوح حرصا على موضوعية ودقة عملية تحليل المحتوى ، وتم ذلك على مرحلتين :

المرحلة الأولى :

رجع فيها الباحث إلى العديد من المراجع والكتب المتخصصة [٢٤] ، [٢٥] ، [٢٦] ، [٢٧] التى إستفاد منها فى تحديد فئات التحليل .

المرحلة الثانية :

قام فيها الباحث بعرض ما انتهى إليه فى المرحلة الأولى وهو التحديد الإجرائى لفئات التحليل على لجنة من المحكمين من المتخصصين للتأكيد من دقة هذه التعريفات .

ولقد انتهت هذه الخطوة بالتعريف الإجرائى لفئات التحليل الآتية :

النظام السياسى :

يشير إلى توزيع السلطة داخل المجتمع ، كما يشير إلى الطرق والقواعد والقوانين والتنظيمات التى تحكم هذا التوزيع ويحتوى هذا النظام على المكونات الآتية :

(أ) السلطة التشريعية .

هى السلطة التى تقوم بالتشريع أى بسن القوانين والتشريعات المختلفة ، كما تقوم بدور المراقبة الشعبية ، وتمثل الشعب مثل المجالس النيابية ومجلس الشعب .

(ب) السلطة التنفيذية

هى السلطة التى تتولى وضع السياسة العامة للدولة وتنفيذها ، وتمثل الهيئة التنفيذية العليا للدولة وتتولى إصدار القرارات الإدارية والتنفيذية وتقوم بالمحافظة على أمن الدولة وحماية حقوق المواطنين ومصالح الدولة

(جـ) السلطة القضائية :

هى السلطة التى تتولى محاسبة المقصرين أو المنحرفين فى الدولة ، تتولى المحاكم هذه السلطة ، القضاة مستقلون ولا سلطان عليهم لغير القانون .

النظام الاقتصادى :

هو ذلك النظام الذى يتعلق باشباع الحاجات الطبيعة والاجتماعية للإنسان ، يختص بإنتاج الثروة وتداولها وتوزيعها واستهلاكها ، ويتكون من مكونات أساسية تشمل مايلى :-

(أ) الزراعة :

يُقصد بها العمليات المختلفة التى يقوم بها الإنسان لاستغلال الأرض فى استنبات ما يحتاج إليه فى حياته من محاصيل وخضروات وفاكهة .

(ب) الصناعـة :

يقصد بها استغلال الإنسان للموارد الطبيعية فى البيئة وذلك إما بتحويلها من حالتها الطبيعية إلى حالة أخرى مختلفة وإما باستخراج هذه الموارد من باطن الأرض وبذلك فهى تنقسم إلى قسمين صناعات تحويلية وصناعات استغلالية .

(جـ) التجـارة :

هى عملية يقوم بها الإنسان لكى يتبادل مع غيره ما يحقق منفعتهما وتشمل عمليتين أساسيتين هما الصادرات والواردات ، كما إنها تنقسم إلى قسمين تجارة داخلية وتجارة خارجية .

(د) النظرية الاقتصادية :

يقصد بها التنظيمات والتدابير المستقرة التى تنظم عمليات الإنتاج وتوزيعها بين الناس واستهلاكها وذلك فى إطار مجتمع معين .

الحياة الاجتماعية :

هى نسق عام يربط بين الأجزاء المختلفة للحياة الإجتماعية ، وما تحتوى عليه هذه الأجزاء من أفكار وعادات وتقاليد وأعراف وعلاقات وأهداف عامة مشتركة ، وتنظم حياة الجماعة فى مجال الفكر والعمل والنظم الاقتصادية والسياسية والتشريعية والقضائيه والدينية . وتشمل المكونات الأساسية التالية .

(أ) القيـــم :

هى مبادىء جماعية يؤمن بها كل أفراد المجتمع ويعتزون بها ويحرصون عليها ، ويتناقلها الناس فى جيل لآخر . وتظهر فى سلوك الأفراد ، والفاظهم واتجاهاتهم واهتماماتهم .

(ب) العـــادات :

تشير إلى حركة نمطية بسيطة تجلب اللذة والراحة لمن يقوم بها ، وتنطوى على سلوك متكرر لفرد معين أو لجماعة معينة بطريقة تلقائية فى مواقف محددة وتمثل قوة دفع وطاقة للسلوك .

(جـ) الأعـــراف :

يشير العرف الاجتماعى إلى ضرب من ضروب السلوك . ويكون فى صيغة أمر أو نهى لسلوك معين ويكون فى صيغة جماعية .

الحياة الثقافيـــة :

تشمل كل ما خلفة المجتمع من تراث فى مجالات الفكر المختلفة ، ففى مجال العلوم تشمل العلوم الدينية والعلوم العقلية ، وفى مجال الآداب تشمل التاريخ والجغرافيا وعلوم اللغة وآدابها المختلفة ، وفى مجال الفنون تشمل الرسم والنحت والتصوير وعمليات البناء والتشييد .

مشكلات المجتمـــع :

يقصد بها الظواهر التى تعترض مسيرة الحياة فى المجتمع ، ويبذل المسئولون فيه قصارى جهدهم – عن طريق التخطيط المنظم – لإيجاد حلول لها وتشمل هذه المشكلات مايلى :-

(أ) المشكلات السياسية

هى تلك المشكلات التى تعترى العلاقات الخارجية لدولة ما مع غيرها من الدول وتؤدى إلى قطع هذه العلاقات وقد ترجع هذه المشكلات إلى الاعتداء على سيادة هذه الدولة أو إلى الاختلاف فى المبادىء السياسية وغيرها

(ب) المشكلات الاقتصاديـــة

هى تلك المشكلات التى ترتبط بالحالة الاقتصادية لدولة ما ، ويترتب عليها انخفاض المستوى المعيشى للمواطنين فيها وعدم قدرتها على تلبيه احتياجاتهم الضرورية وعجزها عن استغلال مواردها الطبيعية

(جـ) المشكلات الاجتماعية :

هى تلك المشكلات التى ترتبط بالحياة الاجتماعية للمواطنين فى دولة ما مثل إنخفاض المستوى الصحى لهم وانتشار الأمية والجهل بينهم وسوء تغذيتهم وعدم التزامهم بقيم المجتمع وعاداته وتقاليده المرغوب فيها والتفكك الأسرى وانتشار الفساد فى المجتمع .

٢ – وحدة التحليـــل :

فى تراث تحليل المحتوى ، يوجد العديد من الوحدات مثل الكلمة والجملة والفقرة والموضوع وغيرها . إلا أن الباحث قد اختار الجملة التامة لتكون وحدة التحليل فى هذه الدراسة حيث يصعب اعتبار الكلمة أو الفقرة أو الموضوع وحدة التحليل هنا . فالكلمة لا تعبر عن الموضوع الحقيقى للمعنى التاريخى المقصود ، كما أن الفقرة فى المادة التاريخية قد تحتوى على أكثر من فكرة أو حقيقة وربما تكون هذه الأفكار والحقائق متضاربة . ومن ثم يصعب على المحلل إجراء عملية تصنيف دقيقة لمحتوى المضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ موضوع الدراسة .

وفى ضوء ذلك فان ما سوف يكون مجالا للتحليل هو أهداف منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى ومحتوى المضمون الاجتماعى لهذا المنهج الذى يتضمنه كتاب التاريخ المدرسى لهذا الصف* .

٣ – ثبات التحليـــل :

من أهم مظاهر موضوعيه عملية تحليل محتوى المضمون الاجتماعى . هو ثبات درجة هذا التحليل ، ويحسب هذا الثبات عادة على النحو التالى [٢٨] ، [٢٩].

(أ) إما عن طريق الدرجة التى يتفق فيها المحلل مع نفسه ، ويشترط هنا الاتساق عبر الزمن ، بمعنى أن يحصل المحلل على نفس النتائج إذا قام بعملية التحليل تحت نفس الظروف على فترات متباعدة لا تقل عن شهر .

(ب) وإما عن طريق الدرجة التى يصف بها شخصان أو أكثر المادة التاريخة تحت نفس الفئات ويشترط فى هذه الحالة الإتساق بين المحللين بمعنى أن يحصلوا على نفس النائج من عملية التحليل وقد استخدم الباحث الطريقة الأخيرة ولكن بزيادة عدد المحللين إلى أربع لضمان ثبات هذا التحليل[٣] وقد بلغت درجة ثباته ٠,٩ وهى تعتبر درجة ثبات عالية . وقد استخدم الباحث قانون الثبات المركب الذى سبقت الإشارة إليه . هذا

* ملحق رقم (٣)

ولقد أسفرت عملية تحليل محتوى كل من الأهداف والمضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ للصف الثانى أدبى عن النتائج التالية :

جدول يوضح نتائج تحليل محتوى كل من
الأهداف والمضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى

أبعاد المضمون الاجتماعى	عدد جمل الأهداف الخاصة بكل بعد	عدد جمل المحتوى الخاصة بكل بعد	مكونات كل بعد	عدد جمل الأهداف الخاصة بكل مكون	عدد جمل المحتوى الخاصة بكل مكون
النظام السياسى	–	٧	– السلطة التشريعية	–	٣
			– السلطة التنفيذية	–	٢
			– السلطة القضائية	–	٢
النظام الاقتصادى	–	٨	– الزراعة	–	٢
			– الصناعة	–	٣
			– التجارة	–	٢
			– النظرية الاقتصادية	–	١
الحيـــــاة الاجتماعية	١	١١	– العادات والتقاليد	–	٢
			– القيم	١	٣
			– الأعراف	– –	٢
			– العلاقـــات الاجتماعية	–	٤
الحياة الثقافية	١	١٠	– العلوم	–	٣
			– الآداب	–	٣
			– الفنون	–	٤
مشـــكلات المجتمع	١	٩	– السياسة	–	٣
			– الاقتصادية	١	٣
			– الاجتماعية	١	٣

٤ – تفسير النتائج

يعتبر تفسير النتائج مرحلة هامة من مراحل تحليل محتوى المضمون ، وذلك لأن برغم أن هذا التحليل يهدف إلى الوصف الدقيق للمضمون إلا أن الكثير من الدراسات ، قد وصلت إلى تغيرات تجاوزت نطاق المضمون نفسه[٢٦] ، وقد اعتمدت هذه الدراسات فى عرض نتائجها على أربع أنواع من العلاقات وهى مقارنة الاتجاهات والمقارنة بين أجزاء

داخلية من المضمون ، والمقارنة بين أنواع مختلفة من المضمون ، ومقارنة المضمون بالنسبة لمعيار معين . وقد أخذ الباحث باتجاه مقارنة نتائج تحليل المضمون الاجتماعى بالمعيار الذى أقره المحكمون وذلك للوقوف على مدى الفرق بينهما وتفسير هذا الفرق إن وجد . وقد حسب هذا الفرق بتطبيق معادلة كا٢رت وذلك بتحويل الأوزان النسبية لأربعة من المحكمين -اختيروا بطريقة عشوائية - إلى رتب وكذلك تحويل تكرارات المحللين الأربع إلى رتب أيضا ثم جمعت رتب المحكمين والمحللين وطبقت المعادلة ، وكذلك أخذ الباحث باتجاه مقارنة أجزاء داخلية من المضمون للوقوف على مدى التوازن بين الأهداف ومحتوى المضمون الاجتماعى للمنهج وذلك من خلال تكرارات عملية التحليل .

الأسلوب الإحصائى المستخدم فى البحث :

١ - استخدام الباحث قانون كا٢رت[٢٧] للتعرف على الدلالة الاحصائية للفروق بين الأوزان النسبية التى حددها المحكمون والتكرارات التى أسفرت عنها عملية تحليل المضمون الاجتماعى لكتاب التاريخ وذلك بتحويل الأوزان النسبية والتكرارات إلى رتب .

٢ - تم الكشف عن دلالة القيم الناتجة من تطبيق قانون كا٢رت فى جداول الدلالة الاحصائية لـ كا٢ عند مستوى ٠,٠٥ لأن العينة ليست صغيرة .

٣ - كما استخدم الباحث قانون الثبات المركب[٢٨] لحساب معامل ثبات عملية تحليل المحتوى حيث قام بعملية التحليل أربع محللين .

نتائج تحليل المحتوى وتفسيرها

أولا : بالنسبة لنتائج تحليل محتوى منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى فى ضوء المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى لهذه المنهج :

جدول رقم (١)

يوضح الأوزان النسبية لكل من المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى كما حددها المحكمون ، وكما تمخضت عنها عملية التحليل والفرق بينهما .

مضامين المنهج	الوزن النسبى للمحكمين	الوزن النسبى فى التحليل
المضمون السياسى	٣٠٪	٨٣,٦٪
المضمون الاجتماعى	٧٠٪	١٦,٤٪
الفرق بين المضمونين فى كل من التحكيم والتحليل	٤٠٪	٦٧,٢٪

بمقارنة الأوزان النسبية الخاصة بكل من المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى كما جاءت فى عملية التحكيم ، وكما تمخضت عنها عملية التحليل – كما فى الجدول رقم (١) وجد :

(أ) أن هناك فرقًا كبيرا بين المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى كما يلى :

* فى عملية التحكيم بلغ ٤٠٪ لصالح المضمون الاجتماعى .

* فى عملية التحكيم بلغ ٦٧,٢٪ لصالح المضمون السياسى .

(ب) عدم صحة الفرض الأول .

يتضح من هذا التحليل الاحصائى أن الوضع بالنسبة لكل من المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى فى واقع منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى يعتبر مقلوبا بل وغير متوازن حيث وجد المضمون الاجتماعى فى هذا المنهج بنسبة قدرها ١٦,٤٪ بينما يجب أن يكون موجودا بنسبة قدرها ٧٠٪ ، أما المضمون السياسى فقد وجد فى المنهج بنسبة قدرها ٨٣,٦٪ بينما يجب أن يكون موجودا بنسبة قدرها ٣٠٪ وقد يرجع هذا الوضع إلى الأسباب التالية :

١ – ما زال الاعتقاد سائدا بين مؤلفى الكتب المدرسية للتاريخ بأن المفهوم الحقيقى للتاريخ هو أن يتضمن الكثير من التواريخ والأحداث والمعارك التى تدور حول سير الحكام والقادة والأشخاص .

٢ – عدم إدراك المسئولين عن مناهج التاريخ بوزارة التربية والتعليم أهمية المضمون الاجتماعى ودوره فى تحقيق أهداف هذه المناهج

٣ – التركيز – عند وضع أهداف مناهج التاريخ – على المضمون السياسى

٤ – عدم الالتزام بالأهداف التربوية لمنهج التاريخ التى تقوم الوزارة بوضعها عند القيام بتأليف الكتب المدرسية لهذه المناهج .

ثانيا : بالنسبة لنتائج تحليل محتوى المضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى :

أبعاد المضمون الاجتماعى ككل :

جدول رقم (٢)

يوضح الرتب الخاصة بجميع أبعاد المضمون الاجتماعى كما جاءت فى علمية التحكيم وكما تمخضت عنها عملية تحليل المحتوى وقيمة كا٢رت المحسوبة .

أبعاد المضمون الاجتماعى / الرتب	النظام السياسى	النظام الاقتصادى	الحياة الاجتماعية	الحياة الثقافية	مشكلات المجتمع	قيمة كا٢رت المحسوبة
مجموع رتب المعيار	٥,٥	٧,٥	٢٢	١٦	١٣,٥	
مجموع رتب التحليل	٥	٧	١٨	١٣,٥	١٢	
مجموع رتب	١٠,٥	١٤,٥	٤٠	٢٩,٥	٢٥,٥	٢٨,٥*

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ = ١٢,٥٩ * دالة ** غير دالة

بحساب قيمة كا٢رت تبين أنها تساوى ٢٨,٥ ، وبالكشف عن هذه القيمة فى الجداول الاحصائية لـ كا٢ تبين أنها دالة عند مستوى ٠,٠٥ – كما فى الجدول رقم (٢) – وهذا يعنى ما يلى :

(أ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحكمين والمحللين .

(ب) عدم صحة الجزء (أ) من الفرض الثانى .

يتضح من هذا التحليل الإحصائى ، أن هناك فروقا دالة بالنسبة لجميع أبعاد المضمون الاجتماعى بين المحكمين والمحللين لصالح المحكمين ، ويدل هذا الفرق على أن هناك قصورا فى محتوى المضمون الاجتماعى قد يرجع إلى العوامل الآتية :

١ – عدم إبراز المحتوى وتوضيحة لمفهوم النظام السياسى فى الدولة الإسلامية .

٢ – قلة المعارف والمعلومات التى وردت بالمحتوى عن النظام الاقتصادى فى الدولة الإسلامية من حيث مبادؤه وأهميته وأسسه

٣ – لم يتناول المحتوى الحياة الاجتماعية فى الدولة الإسلامية كبعد اجتماعى هام فى حياة المسلمين له أبلغ التأثير فى معاملاتهم وسلوكياتهم وقيمهم .

٤ – برغم أن المحتوى قد تناول البعد الثقافى فى حياة الدولة الإسلامية إلا أنه كان تناولا مختصرا مما جعله يغفل بعض نواحى هذا البعد مثل أهم المؤسسات التربوية فى الدولة الإسلامية وموقف الدولة من الثقافة والمثقفين ومدى تشجيعها لهم .. إلخ .

٥ – إهمال المحتوى الحديث عن المشكلات فى الدولة الإسلامية مع أهمية هذا البعد فى حياة هذه الدولة التى تعيش فيها أجناس متعددة وتحيط بها دول أجنبية عديدة وتشمل مساحات مترامية الأطراف .

٢ – مكونات النظام السياسى :

جدول رقم (٣)

يوضح الرتب الخاصة بمكونات النظام السياسى كما جاءت فى عملية التحكيم ، وكما تمخضت عنها عملية التحليل وقيمة كا^{2}رت المحسوبة

المكونات / الرتب	السلطة التشريعية	السلطة التنفيذية	السلطة القضائية	قيمة كا^{2}رت المحسوبة
مجموع رتب المحكمين	٧	١١,٥	٩,٥	١٢,٧٥*
مجموع رتب التحليل	٩,٥	٧	٦,٥	
مجموع رتب	١٦,٥	١٨,٥	١٦	

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ = ١٢,٥٩ * دالة ٠٠ غير دالة

بحساب قيمة كا^{2}رت تبين أنها تساوى ١٢,٧٥ ، وبالكشف عن هذه القيمة فى الجداول الإحصائية لـ كا^{2} تبين أنها دالة عند مستوى ٠,٠٥ – كما هو مبين فى الجدول رقم (٣) – وهذا يعنى ما يلى

(أ) وجود فروق ذات دلالة بين المحكمين والمحللين .

(ب) عدم صحة الجزء (ب) من الفرض الثانى .

يتضح من هذا التحليل الإحصائى أن هناك فروقا دالة بالنسبة لمكونات النظام السياسى بين المحكمين والمحللين لصالح المحكمين . ويدل هذا الفرق على أن هناك قصورا فى المحتوى الخاص بمكونات النظام السياسى بمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى قد يرجع إلى الأسباب الآتية

١ – قلة المعارف والحقائق التى وردت بالمحتوى عن مفهوم السلطة التشريعية فى الدولة الإسلامية ومصادر التشريع فيها مع أهمية هذه المعارف والحقائق لفهم هذا الجانب الهام فى حياة الدولة الإسلامية وتكوين اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو هذه السلطة

٢ – برغم أن المحتوى قد تناول نظام الخلافة ، إلا أنه قد أغفل بعض الجوانب الهامة فى هذا الموضوع مثل شروط الخلافة وحقوق الرعية على الحاكم وواجباتهم نحوه ودستور الحاكم فى حكمه لهم ... إلخ .

٣ – اكتفى المحتوى بالإشارة السريعة إلى السلطات المعاونة للحاكم والتى تكون السلطة التنفيذية فى الدولة الإسلامية مثل الوزارة والحاجب والكاتب وغيرها .

٤ – قلة المعلومات التى وردت بالمحتوى عن النظام الإدارى فى الدولة الإسلامية وأهم جوانبه مثل الدواوين وأنواع الإمارات والشرطة والبريد كجزء هام من السلطة التنفيذية .

٥ – لم يرد بالمحتوى معلومات وحقائق كافية حول مفهوم السلطة القضائية لكنه اكتفى بسرد تاريخ هذه السلطة ، وأغفل الحديث عن بعض المناصب القضائية الهامة مثل منصب قاضى القضاة ، ومنصب قاضى المظالم ، ومنصب الحسبة وأهم أعمال المحتسب ، وعدالة القضاة ، والمساواة بين الناس جميعا ما داموا مسلمين

٣ – مكونات النظام الاقتصادى :

جدول رقم (٤)

يوضح الرتب الخاصة بمكونات النظام الاقتصادى كما جاءت فى عملية التحكيم وكما تمخضت عنها عملية التحليل وقيمة كا٢ رت المحسوبة

المكونات / الرتب	الزراعة	الصناعة	التجارة	النظرية الاقتصادية	قيمة كا٢ رت المحسوبة
مجموع رتب المحكمين	١٤,٥	١٥,٠	١٠,٥	٤	١٧,٤٢
مجموع رتب المحللين	٤٠,٥	١١,٥	١٠,٥		
مجموع رتب	٢٥	٢٦,٥	٢١	٨	

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ = ١٢,٥٩ ، دالة ، غير دالة

بحساب قيمة كا٢ رت تبين أنها تساوى ١٧,٤٢ ، وبالكشف عن هذه القيمة فى الجداول الإحصائية لـ كا٢ ، تبين أنها دالة عند مستوى ٠,٠٥ – كما هو مبين فى الجدول رقم (٤) – وهذا يعنى ما يلى :

– وجود فروق ذات دلالة بين المحكمين والمحللين

– عدم صحة الجزء (ب) من الفرض الثانى

يتضح من هذا التحليل الإحصائى ، أن هناك فروقا دالة بين المحكمين والمحللين – بالنسبة لمكونات النظام الاقتصادى التى تشمل الزراعة والصناعة والتجارة والنظرية الاقتصادية – لصالح المحكمين . وهذا الفرق يدل على أن هناك قصورا ونقصا فى المحتوى الخاص بهذه المكونات لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى . وقد يرجع هذا القصور إلى :

(أ) قلة المعلومات والحقائق التى وردت فى المحتوى حول موضوع الزراعة فى الدولة الاسلامية حيث ذكرت إشارات خاطفة عن المشروعات التى قام بها الحكام للنهوض بالزراعة وأهم المحاصيل الزراعية دون أن يذكر أى معلومات عن أشهر هذه المحاصيل وأهميتها ومدى كفايتها لحاجة المسلمين فى الدولة الإسلامية .

(ب) لم يُذكر بالمحتوى شيئا عن الظروف الطبيعية التى سادت فى الدولة الإسلامية مع أهميتها حيث أنها تلعب دورا هاما فى توضيح مدى ازدهار الزراعة وتقدمها .

(جـ) لم يرد بالمحتوى أى معلومات عن بعض الموضوعات الهامة مثل مشروعات الرى والصرف فى الدولة الإسلامية وموضوع العلاقة التى كانت قائمة بين الدولة وبين ملاك الأراضى الزراعية .

(د) لم يوضح المحتوى جهود الحكام فى الدولة الإسلامية للنهوض بالصناعة ولكنه اكتفى بذكر إشارات سريعة لأهم الصناعات فجاءت عبارة عن تعديد لأسماء هذه الصناعات .

(هـ) ركز المحتوى على الصناعات التى اشتهرت بها مصر بينما أغفل ذكر أى شىء عن الصناعات فى الدول الإسلامية الأخرى .

(و) اكتفى المحتوى بتعديد أهم الأسواق التجارية فى الدولة الإسلامية ، ولكنه لم يذكر شيئا عن الحياة فيها مثل اسلوب البيع والشراء والعملة المستخدمة والاستخدامات الأخرى لهذه الأسواق

(ز) لم يرد بالمحتوى أى معلومات عن جهود الحكام فى العناية والاهتمام بالطرق التجارية وتأمينها وأهم الطرق الداخلية والخارجية التى كانت تربط الدولة الإسلامية بغيرها من الدول الأخرى

(ح) قله بل ندرة المعلومات التى جاءت بالمحتوى عن النظريه الاقتصاديه التى كانت تحكم النظام الاقتصادى فى الدولة الإسلامية

جدول رقم (٥)

يوضح الرتب الخاصة بمكونات الحياة الاجتماعية كما جاءت في عملية التحكيم ، وكما تمخضت عنها عملية التحليل وقيمة كا٢رت المحسوبة

الرتب / المكونات	العادات والتقاليد	القيم	الأعراف	العلاقات الاجتماعية	قيمة كا٢رت المحسوبة
مجموع رتب المحكمين	١٠,٠	١٦	٤,٠	١٦	١٤,٥١*
مجموع رتب المحللين	٠٧,٥	٨	٩,٥	١١	
مجموع رتب	١٧,٥	٢٤	١٢,٥	٢٧	

مستوى الدلالة عند مستوى ,٠٥ = ١٢,٥٩ ٠ دالة ٠٠ غير دالة

بحساب قيمة كا٢رت ، تبين أنها تساوى ١٤,٥١ . وبالكشف عن هذه القيمة في الجداول الإحصائية لـ كا٢ ، تبين أنها دالة عند مستوى ٠,٠٥ – كما هو مبين في الجدول رقم (٥) – وهذا يعنى ما يلى :

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المحكمين والمحللين .

– عدم صحة الجزء (ب) من الفرض الثانى .

يتضح من هذا التحليل الإحصائى ، أن هناك فروقا دالة بين المحكمين والمحللين لصالح المحكمين بالنسبة لمكونات الحياة الاجتماعية التى تشمل العادات والتقاليد ، القيم ، الأعراف ، العلاقات الاجتماعية . وهذا الفرق يدل على أن هناك قصورا ونقصا فى المحتوى الخاص بهذه المكونات فى منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى . وقد يرجع هذا القصور إلى :

(أ) قلة المعلومات والحقائق التى وردت بالمحتوى عن العادات والتقاليد التى سادت الحياة الاجتماعية فى الدولة الإسلامية مع أهميتها فى تربية التلاميذ

(ب) برغم أن المحتوى قد ركز على ذكر عناصر المجتمع الإسلامى ، إلا أنه قد أهمل تماما ذكر طبيعة الحياة بين هذه الطبقات داخل المجتمع الإسلامى من حيث العلاقات الاجتماعية بينها والحقوق والواجبات والمشاكل إن وجدت

(ج) قلة عدد القيم التى احتوى عليها المحتوى رغم أهميتها القصوى فى تنشئة التلاميذ وتربيتهم تربية سليمة .

(د) برغم أن المحتوى قد حاول تناول بعض المفاهيم الهامة فى الحياة الاجتماعية فى الإسلام مثل العدالة الاجتماعية ، والمرأة ، والأسرة والزواج ، إلا أن ما ورد بالكتاب من معلومات وحقائق حول هذه المفاهيم جاء قليلا جدا .

(هـ) قلة بل ندرة ما ورد بالمحتوى من معلومات حول الأعراف التى سادت الحياة فى الدولة الإسلامية .

(و) أغفل المحتوى تماما جانبا هاما من جوانب الحياة الاجتماعية فى الدولة الإسلامية وهو الأسس التى تقوم عليها هذه الحياة مثل المساواة والعدل والرحمة والتكامل والتواد وغيرها .

(ز) برغم أن المحتوى قد تناول العلاقات الاجتماعية فى الإسلام ، إلا أنه قد أغفل الحديث عن بعض أبعادها مثل علاقة الزوج بزوجته وعلاقة المسلم بنفسه وبأهله وبأولاده وبأقاربه وبجيرانه ، كما أغفل سمات هذه العلاقات مثل الأخوة والتعاون على البر والتقوى والسلوك الخلقى .

* **مكونات الحياة الثقافية :**

جدول رقم (٦)

يوضح الرتب الخاصة بمكونات الحياة الثقافية كما جاءت فى عملية التحكيم ، وكما تمخضت عنها عملية التحليل وقيمة كا^{2}رت المحسوبة

الرتب / المكونات	العلوم	الفنون	الآداب	قيمة كا^{2}رت المحسوبة
مجموع رتب المحكمين	٦,٥	١٠,٥	١٠	
مجموع رتب المحللين	٧,٠	٠٧,٠	١٠	
مجموع رتب	١٣,٥	١٧,٥	٢٠	٠١٥,٠٦

مستوى الدلالة عند ,٠٥ = ١٢,٥٩ ٠ دالة ٠٠ غير دالة

بحساب قيمة كا٢رت تبين أنها تساوى ١٥,٠٦ . وبالكشف عن هذه القيمة فى الجداول الإحصائية لـ كا٢ تبين أنها دالة عند مستوى ,٠٥ – كما هو مبين فى الجدول رقم (٦) – وهذا يعنى ما يلى :

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحكمين والمحللين .

– عدم صحة الجزء (ب) من الفرض الثانى .

يتضح من هذا التحليل الإحصائى . أن هناك فروقا دالة بين المحكمين والمحللين لصالح المحكمين بالنسبة لمكونات الحياة الثقافية التى تشمل العلوم والفنون والآداب وهذا إن دل على شيء إنما يدل على أن هناك قصورا ، ونقصا فى المحتوى الخاص بهذه المكونات فى منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى ، وقد يرجع هذا القصور إلى :

(أ) برغم أن المحتوى قد تعرض لمظاهر الحياة الفكرية فى الدولة الإسلامية ، إلا أنه قد تناولها بعجالة فاكتفى بتعديد أنواع العلوم التى ظهرت وازدهرت فى الدولة الإسلامية بقسميها النقلى والعقلى .

(ب) لم يذكر المحتوى شيئا عن العوامل التى أدت إلى تقدم العلوم النقلية (الدينية) ومظاهر هذا التقدم فى كل علم من هذه العلوم وأشهر علماء المسلمين فيها .

(جـ) قلة ما ورد من حقائق ومعارف عن مظاهر تقدم العلوم العقلية « الدنيوية » فى الدولة الإسلامية وأشهر علماء المسلمين فى كل علم مثل الطب والصيدلة والكيمياء وعلم البصريات وغيرها . والجهود التى بذلها حكام الدولة الإسلامية للنهوض بهذه العلوم .

(د) قلة ما ورد بالمحتوى من معلومات عن مظاهر تقدم المسلمين فى الفنون المختلفة مثل فن العمارة والبناء وفن الزخرفة وفن الكتابة .. إلخ .

(هـ) لم يذكر المحتوى بالتفصيل مدى ما أحرزه علماء المسلمين من سبق فى الآداب المختلفة كالقصة والشعر والتاريخ والجغرافيا مع أنهم من أوائل من وضع أسس البحث العلمى فى هذه الميادين .

(و) لم يرد بالمحتوى شيئا عن التربية فى الإسلام من حيث أهدافها ووسائلها ودور المعلم وآداب المتعلم مع العلم بأنها تعتبر فن هام من الفنون التى برع فيها المسلمون .

(ز) لم يهتم المحتوى بتوضيح فضل علماء المسلمين على النهضة العلمية التى ظهرت فى أوربا فى العصور الوسطى .

* مكونات مشكلات المجتمع :

جدول رقم (٧)

يوضح الرتب الخاصة بمكونات مشكلات المجتمع كما جاءت في عملية التحكيم ، وكما تمخضت عنها عملية التحليل وقيمة كا^{2}رت المحسوبة

المكونات / الرتب	مشكلات سياسية	مشكلات إقتصادية	مشكلات اجتماعية	قيمة كا^{2}رت المحسوبة
مجموع رتب المحكمين	٧,٥	٦,٥	١٢,٥	
مجموع رتب المحللين	٧,٥	٦,٥	١٠,٥	
مجموع رتب	١٥,٠	١٣,٠	٢٣,٠	١٧,٧٨*

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ = ١٢,٥٩ * دالة * * غير دالة

بحساب قيمة كا٢رت ، تبين أنها تساوى ١٧,٧٨ . وبالكشف عن هذه القيمة فى الجداول الإحصائية لـ كا٢ ، تبين أنها دالة عند مستوى ٠,٠٥ – كما هو مبين فى الجدول رقم (٧) – وهذا يعنى ما يلى :

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المحكمين والمحللين .

– عدم صحة الجزء (ب) من الفرض الثانى .

يتضح من هذا التحليل الإحصائى ، أن هناك فروقا دالة بين المحكمين والمحللين لصالح المحكمين بالنسبة لمكونات مشكلات المجتمع التى تشمل مشكلات سياسية ومشكلات اقتصادية ومشكلات اجتماعية وهذا إن دل على شىء إنما يدل على أن هناك قصورا فى المحتوى الخاص بهذه المشكلات فى منهج الصف الثانى الثانوى أدبى وقد يرجع هذا القصور إلى :

(أ) لم يذكر المحتوى شيئا عن المشكلات السياسية التى واجهت المجتمع الإسلامى سواء فى الداخل مثل الشعوبية والقبلية والخوارج وتعيين الخلافة لأكثر من واحد فى نفس الوقت وتحولها من الانتخاب إلى الوراثة أو من الخارج مثل الغزو الخارجى لبعض أجزاء الدولة الإسلامية كالغزو الصليبى والمغولى

(ب) لم يرد بالمحتوى أى معلومات أو حقائق عن المشكلات الاقتصادية التى واجهت المجتمع الإسلامى كتلك التى تتعلق بالزراعة من حيث عدم وصول مياه الرى إلى بعض الأراضى الزراعية وتعرض المحاصيل للآفات الزراعيه وعدم كفاية المحاصيل لحاجات الناس ،

وكذلك المشكلات التى تتعلق بالصناعة مثل عدم توفر بعض مقومات الصناعة فى الدولة الإسلامية كالأيدى العاملة أو المواد الخام ، وأيضا مشكلات التجارة مثل عدم توفر الأمن وعدم الاهتمام بالأسواق وطرق التجارة .

(جـ) أغفل المحتوى نهائيا الحديث عن الأبعاد المختلفة للمشكلات الاجتماعية كالجهل والفقر والمرض والتخلف والتطرف والاستغلال والفساد من حيث أسبابها وظروفها وموقف الدولة منها . مما قد يترتب عليه عدم القدرة على تكوين اتجاه إنسانى لدى التلاميذ نحو اللذين يقاسون من هذه المشكلات والميل إلى مساعدتهم .

(د) لم يرد بالمحتوى أى معلومات أو حقائق تبين أهمية السلام الوطنى والسلام الاجتماعى فى الدولة الإسلامية فى دفع عملية التقدم والرقى بالمجتمع الإسلامى فى شتى المجالات .

ثالثا : بالنسبة لمدى التوازن بين محتوى كل من الأهداف والمضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى :

جدول رقم (٨)

يبين نتائج تحليل محتوى كل من الأهداف
والمضمون الاجتماعى لمنهج تاريخ الصف الثانى الثانوى الأدبى :

أبعاد المضمون الاجتماعى	عدد جمل الأهداف الخاصة بكل بعد	عدد جمل المحتوى الخاصة بكل بعد	مكونات كل بعد	عدد جمل الأهداف الخاصة بكل مكون	عدد جمل المحتوى الخاصة بكل مكون
النظام السياسى	—	٧	—السلطة التشريعية	—	٣
			—السلطة التنفيذية	—	٢
			—السلطة القضائية	—	٢
النظام الاقتصادى	—	٨	—الزراعة	—	٢
			—الصناعة	—	٣
			—التجارة	—	٢
			—النظرية الاقتصادية	—	١
الحياة الاجتماعية	١	١١	—العادات والتقاليد	—	٢
			—القيم	١	٣
			—الأعراف	—	٢
			—العلاقات الاجتماعية	—	٤

أبعاد المضمون الاجتماعى	عدد جمل الأهداف الخاصة بكل بعد	عدد جمل المحتوى الخاصة بكل بعد	مكونات كل بعد	عدد جمل الأهداف الخاصة بكل مكون	عدد جمل المحتوى الخاصة بكل مكون
الحياة الثقافية	١	١٠	– العلوم	--	٣
			– الآداب	–	٣
			– الفنون	–	٤
مشكلات المجتمع	١	٩	– السياسية	–	٣
			– الاقتصادية	١	٣
			– الاجتماعية	١	٣

بمقارنة نتائج عملية تحليل محتوى كل من الأهداف والمضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى الأبى – كما فى الجدول رقم (٨) – لوحظ عدم وجود توازن بينهما فى معظم الأحوال ، ويتضح ذلك فيما يلى :

١ –بالنسبة للنظام السياسى :

(أ) لا توجد أى جمل فى محتوى الأهداف خاصة بالنظام السياسى أو مكوناته .

(ب) يوجد عدد من جمل المحتوى خاصة بكل من النظام السياسى ومكوناته .

(جـ) عدم صحة الجزء أ ، ب من الفرض الثالث .

٢ – بالنسبة للنظام الاقتصادى :

(أ) لا توجد أى جمل فى محتوى الأهداف خاصة بكل من النظام الاقتصادى ومكوناته .

(ب) يوجد عدد من جمل المحتوى خاصة بكل من النظام الاقتصادى ومكونات .

(جـ) عدم صحة الجزء أ ، ب من الفرض الثالث .

٣ – بالنسبة للحياة الاجتماعية :

(أ) توجد جملة واحدة فى محتوى الأهداف خاصة بنظام الحياة الاجتماعية وجملة أخرى خاصة بالقيم وهى أحد مكونات النظام الاجتماعى .

(ب) يوجد عدد من جمل المحتوى خاصة بكل من نظام الحياة الاجتماعية ومكونات هذه الحياة .

(جـ) عدم صحة الجزء (ب) من الفرض الثالث .

٤ – بالنسبة للحياة الثقافية :

(أ) توجد جملة واحدة فى محتوى الأهداف خاصة بالحياة الفكرية ، بينما لا يوجد عدد من جمل المحتوى خاصة بكل من الحياة الفكرية ومكوناتها .

(جـ) عدم صحة الجزء (ب) من الفرض الثالث .

٥ – بالنسبة لبعد مشكلات المجتمع :

(أ) توجد جملة واحدة فى محتوى الأهداف خاصة ببعد مشكلات المجتمع ، بينما وجدت جملتين أحدهما خاصة بالمشكلات الاقتصادية والأخرى خاصة بالمشكلات الاجتماعية أما المكون الثالث لمشكلات المجتمع وهو المشكلات السياسية فلم يوجد لها أى صدى فى محتوى الأهداف .

(ب) يوجد عدد من جمل المحتوى خاصة بكل من مشكلات المجتمع ومكوناتها .

(جـ) عدم صحة الجزء ، (ب) من الفرض الثالث .

ويتضح من هذا التحليل الإحصائى ، أنه لا يوجد توازن بين أهداف منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى وبين محتوى المضمون الاجتماعى لهذا المنهج – الأمر الذى قد يرجع إلى :

١ – عدم التزام مؤلفو كتاب التاريخ – عند إختيار محتوى المنهج – بأهدافه وذلك إما لعدم رجوعهم إليها قبل القيام بالتأليف أو لعدم قدرتهم على فهم هذه الأهداف .

٢ – عدم إدراك مؤلفو الكتاب للعلاقة التى يجب أن تكون بين الأهداف والمحتوى باعتبار أن المحتوى هو أحد السبل الأساسية فى تحقيق هذه الأهداف وذلك لأن معظم مؤلفى الكتاب من المتخصصين فى التاريخ وليس فى المناهج .

٣ – قلة الإيمان بقيمة وأهمية محتوى المضمون الاجتماعى فى مناهج التاريخ حيث لايزال الاعتقاد أكبر فى المحتوى السياسى الذى يتميز به التاريخ وهو اعتقاد خاطىء .

توصيات البحث

فى ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج ، وفى إطار حدودها ، يمكن للباحث أن يقترح بعض التوصيات التى قد تفيد فى تطوير محتوى المضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى لما لهذا المحتوى من أهمية كبيرة فى تحقيق الأهداف التربوية لهذا المنهج وخاصة تلك التى تساعد فى تنمية الجانب الاجتماعى من شخصية تلميذ هذا الصف . وأهم هذه التوصيات هى :

أولا : بالنسبة للوزن النسبى لكل من المضمون السياسى والمضمون الاجتماعى لمنهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى :

فلقد ثبت من هذه الدراسة عدم وجود توازن بين الوزن النسبى لكلا المضمونين ، وعليه يوصى الباحث بما يلى :

١ – إعادة النظر فى محتوى هذا المنهج بحيث تزاد المساحة المخصصة للتاريخ الاجتماعى الذى يعبر عن المضمون الاجتماعى للمنهج وتكون هذه الزيادة على حساب المساحة المخصصة للتاريخ السياسى الذى مازال يحتل مساحة أكبر من التاريخ الاجتماعى ليصبح الوزن النسبى لكل منهما ٧٠٪ للمضمون الاجتماعى ، ٣٠٪ للمضمون السياسى طبقا لوجه نظر المحكمين .

٢ – ضرورة التأكيد – عند وضع أهداف هذا المنهج – على الأهداف الاجتماعية لتدريسه وذلك بزيادة كم ونوع هذه الأهداف .

٣ – زيادة محتوى المضمون الاجتماعى لهذا المنهج عن طريق زيادة موضوعات ومفاهيم كل بعد من ابعاد هذا المضمون بل والإفاضة فى المعلومات والحقائق الخاصة بها بحيث يخرج التلاميذ من دراسة هذا المضمون بالكثير من المفاهيم والتعميمات والاتجاهات والميول والقيم المرغوب فيها والتى تفيدهم فى حياتهم .

ثانيا : بالنسبة لأبعاد المضمون الاجتماعى ومكونات كل بعد فى منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى :

فلقد ثبت من هذه الدراسة أن هذه الأبعاد ومكوناتها توجد بدرجة أقل من الوزن النسبى الذى حدده لها المحكمون ، وعليه يوصى الباحث بما يلى :

١ – بالنسبة للبعد السياسى :

(أ) زيادة كم المعلومات التى تتناول مفهوم السلطة التشريعية فى الدولة الإسلامية من جميع جوانبه وابعاده بحيث يشمل مصادر التشريع المختلفة مثل القرآن والسنة والقياس والاجتهاد .

(ب) توضيح مفهوم السلطة التنفيذية والأجهزة والإدارات التابعة لها من حيث إسلوب اختيار القائمين عليها ومسئولياتهم وواجباتهم نحو الرعية وإسلوب حكمهم .. إلخ .

(جـ) زيادة عدد الموضوعات التى يشملها مفهوم السلطة القضائية مثل مصدر القانون الذى يحكم بمقتضاه بين الناس ، وكيفية تولى القاضى والشروط الواجب توافرها فيه ومظاهر عدالة القضاة ومدى استقلالهم ودور الحاكم فى الحرص على هذا الاستقلال .

٢ – بالنسبة للبعد الاقتصادى :

(أ) زيادة كم المعلومات الخاصة بمكونات النظام الاقتصادى وهى الزراعة والصناعة والتجارة ولك من حيث أهم منتجات الدولة الإسلامية فى هذه المجالات والجهود التى بذلتها الدولة للنهوض بها وأهم المشكلات التى واجهتها فى ذلك .

(ب) زيادة عدد المفاهيم والموضوعات التى تتعلق بالزراعة والصناعة والتجارة .

(جـ) توضيح معالم النظرية الاقتصادية فى الإسلام وتقنين هذه النظرية حتى تصبح قابلة للتنفيذ .

٣ – بالنسبة للبعد الاجتماعى :

(أ) تضمين المنهج عدد أكبر من القيم والعادات والتقاليد والأعراف التى كانت موجودة فى ظل المجتمع الإسلامى لأهميتها فى تربية التلاميذ .

(ب) توضيح مفهوم العلاقات الاجتماعية فى الدولة الإسلامية بصورة أفضل وذلك بتعديل أهم جوانب هذه العلاقات وما كان يحكمها .

٤ – بالنسبة للبعد الثقافى :

(أ) إلقاء مزيد من الضوء على أهم العلوم التى ازدهرت فى الدولة الإسلامية وأشهر العلماء الذين بروزا فى كل علم منها .

(ب) زيادة كم المعلومات والحقائق التى توضح فضل العلماء المسلمين على النهضة العلمية فى أوربا .

(جـ) إظهار مدى تفوق الفن الإسلامى ومجالات هذا الفن المختلفة .

٥ – بالنسبة لبعد مشكلات المجتمع :

(أ) إبراز المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى واجهت المجتمع الإسلامى من حيث أسبابها والظروف التى أوجدتها والحلول التى وضعت لحلها .

(ب) زيادة كم الحقائق والمعارف التى توضح الجهود التى بذلتها الدولة لمواجهة هذه المشكلات ودور المواطنين فى ذلك .

ثالثا : بالنسبة للتوازن بين أهداف منهج التاريخ للصف الثانى الثانوى أدبى ومحتوى المضمون الاجتماعى له :

فقد ثبت من هذه الدراسة أنه لا يوجد توازن بين أهداف هذا المنهج ومضمونه الاجتماعى ، وعليه يوصى الباحث بما يلى :

١ – أن يكون هناك تركيز على الأهداف الاجتماعية لهذا المنهج .

٢ – أن يكون هناك توازن بين تواجد الأهداف والمحتوى .

٣ – أن يشارك فى وضع مناهج التاريخ وتأليف الكتب المدرسية لها أساتذة متخصصون فى مناهج وطرق تدريس التاريخ .

مراجع البحث

(١) هيئة اليونسكو : التاريخ وفكرة التفاهم العالمى ، ترجمة وتقديم ابو الفتوح رضوان ، القاهرة . المطبعة الأميرية ، عام ١٩٥٤م ص ٣ – ٤

(٢) macaulay, T.B. :Critical, Historical and Misceellan -eaus Essays and poems, Boston, 1880, Vol., I,PP, 3-7.

(٣) أحمد اللقانى : اتجاهات فى تدريس التاريخ ، القاهرة ، عالم الكتب ، عام ١٩٧٩ ص ١٩ – ٢١ .

(٤) أبو الفتوح رضوان ، فتحى مبارك : المواد الاجتماعية فى التعليم العام ، القاهرة ، دار المعارف ، عام ١٩٨٥ ص ٥٧ – ٦٠ .

(٥) عبد الحميد السيد : التاريخ فى التعليم الثانوى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو ، عام ١٩٧٣ ص ٣٠ – ٥٠ .

(٦) أبو الفتوح رضوان ، فتحى مبارك : مرجع سابق ص ٥٨ – ٥٩ .

(٧) هيئة اليونسكو : مرجع سابق ص ٣ – ٤ .

(٨) ابن خلدون : المقدمة ، بيروت عام ١٨٨٦ ، ص ٨ .

(٩) المقريزى : المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار ، القاهرة ، مطبعة النيل ، ١٣٢٤هـ ص ٤ .

(١٠) الجبرتى : عجائب الآثار فى التراجم والأخبار ، القاهرة ، مطبعة بولاق ، عام ١٢٩٧هـ ، جـ١ ، ص ٣ .

(١١) يحيى محمد لطفى : أثر تدريس وحدة دراسية متكاملة من منهج التاريخ والدين على اكتساب القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة ماجستير ، تربية الأزهر ، غير منشور عام ١٩٨٥ .

(١٢) محمود أبو زيد إبراهيم : المضمون الاجتماعى للمناهج ، القاهرة ، سلسلة معالم تربوية ، مؤسسة الخليج العربى ، عام ١٩٨٤ .

(١٣) أحمد اللقانى : الصراع العربى الإسرائيلى فى مناهج التاريخ بالمملكة المتحدة ، القاهرة ، مؤسسة الخليج العربى ، بدون تاريخ .

(١٤) رمزية الغريب: القياس اللابرمترى، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية عام ١٩٨٥ ، ص ١٠٣ .

(١٥) رمزية الغريب : المرجع السابق ص ١٤١ .
(١٦) أحمد اللقانى : مرجع سابق ص ١٨ .
(١٧) Mays, J. :Why teach History , London University London Press, 1974, P20
(١٨) Kocher, S.K. :The teaching of social studies, New Delhi sterling Publishers, 1971, P81
(١٩) Moffatt, MP.: social Instruction, New jersey, Prentic Hall, Inc., Third Ed., 1963,P.75
(٢٠) Lewis E.M.A.:Teaching History in secondary schools, Evans Brothers Limited, London, 1960,P, 112
(٢١) مختار التهامى : تحليل مضمون الدعاية فى النظرية والتطبيق ، القاهرة ، دار المعارف ، عام ١٩٨٥ ، ص ٢٦ .
(٢٢) M. Eraut, L. Goad, G. smith: The Analysis of curriculum materials, University of sussex, Education Area, Occasional paper 2, 1975, PP. 11 - 31
(٢٣) مختار التهامى : مرجع سابق ص ٣٥ – ٥٠ .
(٢٤) محمد الجوهرى وآخرون : مجتمع محلى وعالمى ، القاهرة ، الهلال للطباعة والتجارة عام ١٩٨٤ .
(٢٥) محمد الجوهرى وآخرون : علم اجتماع التنمية . القاهرة ، الهلال للطباعة والتجارة عام ١٩٨٤م .
(٢٦) محمد عبد السميع وآخر : مجتمع محلى وعالمى ، القاهرة ، دار الطباعة الحديثة ، عام ١٩٨٦م .
(٢٧) ضياء زاهر : القيم فى العملية التربوية ، القاهرة مؤسسة الخليج العربى عام ١٩٨٤ .
(٢٨) جمال زكى ، سيد يسن : أسس البحث الاجتماعى ، القاهرة ، دار الفكر العربى ، عام ١٩٦٢م ص ص ٣٧٠ – ٣٧٢ .
(٢٩) Chutj, Willam: Oncategorizing Oualtitive Data in Content Analysis, IP. 502, Pudlic Opinion Quarterly Winter, 1958.
(٣٠) رمزية الغريب : مرجع سابق ص ١٣٩ .
(٣١) Budd, Richard Ptjer : Content Analysis of Communication, Macmi llan, 1967, PP. 74-89.

الملاحق

ملحق رقم (١)

استبيان

للتعرف على كل بعد من أبعاد المضمون الاجتماعى ومكوناته التى يجب أن يتضمنها المضمون الاجتماعى لمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية وتحديدها من وجهة نظر الخبراء والمتخصصون فى التاريخ .

السيد الأستاذ :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة إستطلاعية فى المضمون الاجتماعى لمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية بهدف التعرف على مدى احتواء هذه المناهج على أبعاد المضمون الاجتماعى ومكونات هذه الأبعاد .

ولما كانت هذه الدراسة تتطلب تحديد أبعاد المضمون الاجتماعى ومكونات كل بعد ، لذا فالباحث يأمل أن يتعرف على رأيكم – بصفتكم محكم فى مدى دقة المحاولة التى قام بها لتحديد أبعاد المضمون الاجتماعى ومكونات كل بعد منها وذلك :

١ – يوضع علامة (✓) فى الخانة التى تعبر عن رأيكم .

٢ – تعديل ما ترون تعديله .

الباحث

أبعاد المضمون الاجتماعى ومكونات كل بعد من وجه نظر المحكمين

الأبعـــــاد	المكونات	نعم	لا	أرى تعديله إلى
النظام السياسى	– السلطة التشريعية – السلطة التنفيذية – السلطة القضائية			
النظام الاقتصادى	– الزراعة – الصناعة – التجارة – النظرية الاقتصادية			
الحياة الاجتماعية	– العادات والتقاليد – القيم – الأعراف – العلاقات الاجتماعية			
الحياة الفكرية	– فى العلوم – فى الآداب – فى الفنون			
مشكلات المجتمع	– السياسية – الاقتصادية – الاجتماعية			

ملحق رقم (٢)
استبيان

لتحديد الأوزان النسبية لكل بعد من أبعاد المضمون الاجتماعى ومكونات كل بعد التى يجب أن تتضمنها مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصون فى التاريخ .

السيد الأستاذ :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد

يقوم الباحث بإجراء دراسة استطلاعية فى المضمون الاجتماعى لمناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية بهدف التعرف على مدى احتواء هذه المناهج على أبعاد المضمون الاجتماعى المختلفة ومكوناتها بدرجة مناسبة .

ولما كانت هذه الدراسة تتطلب تحديدا للوزن النسبى لكل بعد من هذه الأبعاد ومكوناته ، لذا فإن الباحث قام بعمل جدول لهذه الأوزان . ويأمل أن يتعرف على رأيكم – بصفتكم محكم – على الوزن النسبى لكل بعد ومكوناته من وجهة نظركم علما بأن الوزن النسبى المخصص لجميع الأبعاد ومكوناتها هو ١٠٠٪ .

مع جزيل الشكر والامتنان لحسن تعاونكم .

الباحث

تحديد الوزن النسبى لكل بعد ومكوناته
من وجه نظر المحكمين

أبعاد المضمون الاجتماعى	الوزن النسبى لكل بعد	مكونات كل بعد	الوزن النسبى لكل مكون
النظام السياسى	١٥٪	– السلطة التشريعية	٥ ٪
		– السلطة التنفيذية	٥ ٪
		– السلطة القضائية	٥ ٪
النظام الاقتصادى	١٥٪	– الزراعة	٤ ٪
		– الصناعة	٤ ٪
		– التجارة	٤ ٪
		– النظرية الاقتصادية	٣ ٪
الحياة الاجتماعية	٣٠٪	– العادات والتقاليد	٦ ٪
		– القيم	١٢٪
		– الأعراف	٤ ٪
		– العلاقات الاجتماعية	٨ ٪
الحياة الثقافية	٢٠٪	فى العلوم	٦ ٪
		فى الآداب	٧ ٪
		– فى الفنون	٧ ٪
مشكلات المجتمع	٢٠٪	– السياسية	٦ ٪
		– الاقتصادية	٦ ٪
		– الاجتماعية	٦ ٪

ملحق رقم (٣)
خاص بأهداف ومحتوى منهج التاريخ
للصف الثانى الثانوى أدبى*

أهداف المنهج :

– تبصير الطلاب بما لوطنهم من أمجاد وحضارة عالمية .

– تنشئة المواطن الصالح لكى يعيش فى مجتمع إسلامى ملتزما بآداب الإسلام وتعاليمه وقيمه .

– تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وإعدادهم للإسهام فى حلها .

– تنمية روح التعاون الثقافى والاقتصادى والاجتماعى بين دول العالم العربى والإسلامى .

– إبراز ثروات العالم الإسلامى والدولى .

– تنمية قدرات الطلاب على ربط الأسباب بالنتائج وعلى التفكير العلمى .

محتوى المنهج :

يشتمل محتوى المنهج على الموضوعات الآتية :

الباب الأول بعنوان (**الدولة العربية الإسلامية**) ويحتوى على الفصول الآتية :

الفصل الأول : العرب قبل الإسلام .

الفصل الثانى : ظهور الإسلام وقيام الدولة العربية الإسلامية .

الفصل الثالث : الدولة العربية فى عهد الراشدين .

الفصل الرابع : الدولة الأموية .

---

* محمد عبد الفتاح عليان وآخرون : الدولة العربية والإسلامية وحضاراتها ، القاهرة وزارة التربية والتعليم ، مطابع أخبار اليوم ، عام ١٩٨٥م .

obeikandl.com

الفصل الخامس : العصر العباسى الأول .

الفصل السادس : الدول الإسلامية المستقلة فى الشرق والغرب .

الفصل السابع : مصر والشام فى عهد الأيوبيين .

الفصل الثامن : المسلمون فى الأندلس .

الباب الثانى بعنوان (**الحضارة العربية والإسلامية**) ويحتوى على الفصول الآتية :

الفصل الأول : نظام الحكم .

الفصل الثانى : الحالة الاقتصادية .

الفصل الثالث : الحالة الاجتماعية .

الفصل الرابع : الحياة الفكرية .

الفصل الخامس : الفنون والآثار .

obeikandl.com

ملحق رقم (٤)

الرتب الخاصة بكل من المحكمين والمحللين

فئات المحللين / العوامل	البعد السياسى				البعد الاقتصادى				البعد الاجتماعى					البعد الثقافى				بعد مشكلات المجتمع			
	البعد	المكونات			البعد	المكونات			البعد	المكونات				البعد	المكونات			البعد	المكونات		
	النظام السياسى	السلطة التشريعية	السلطة التنفيذية	السلطة القضائية	النظام الاقتصادى	الزراعة	الصناعة	التجارة	الحياة الاجتماعية	القيم	الاعراف	عادات وتقاليد	العلاقات الاجتماعية	الحياة الثقافية	العلوم	الآداب	الفنون	المشكلات	السياسية	الاقتصادية	الاجتماعية
رتب المحكمين	٥,٥	٧	١١,٥	٩,٥	٧,٥	١٤,٥	١١,٥	١٠,٥	٢٢	١٦	٤	١٠	١٦	١٦	٦,٥	١٠,٥	١٠	١٣,٥	٧,٥	٦	١٢,٥
رتب المحللين	٥	٩,٥	٧	٦,٥	٧	١٠,٥	١٥	١٤,٥	١٨	٨	٩,٥	٧,٥	١٦	١٣,٥	٧	٧	١٠	١٢	٧,٥	٦,٥	١٠,٥
مـ رت	١٠,٥	١٦,٥	١٨,٥	١٦	١٤,٥	٢٥	٢٦,٥	٢١	٤٠	٢٤	١٣,٥	١٧,٥	٢٧	٢٩,٥	١٣,٥	١٧,٥	٢٠	٢٥,٥	١٥	١٢,٥	٢٣

الفرق بين ابعاد المضمون الاجتماعى = ٢٨,٥ دال عند ٠,٥

الفرق بين مكونات كل بعد :

السياسى = ١٢,٧٥ دال عند ٠,٠٥

الاقتصادى = ١٧,٤٢ دال عند ٠,٠٥

الاجتماعى = ١٤,٥١ دال عند ٠,٠٥

الثقافى = ١٥,٠٦ دال عند ٠,٠٥

المشكلات = ١٧,٧٨ دال عند ٠,٠٥

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الثانى

حقوق الانسان فى منهج التاريخ
للصف الثالث الثانوى الادبى
« دراسة تحليلية تقويمية »

obeikandl.com

obeikandl.com

مقدمة :

لعل من أهم ما يتميز به الإنسان على غيره من المخلوقات الأخرى ، أنه ينفرد بمجموعة من الحقوق تنبثق عن كون الإنسان إنسانا ، وبعبارة أخرى هى حقوق ترتبط بطبيعته الإنسانية ، وعلى ذلك فهى ليست منحة من المنح التى يحق للإنسان أن يتصرف فيها بمعرفته فيعطيها لغيره إن أراد أو يمنعها عنه إن شاء ، وإنما هى منحة من الله سبحانه وتعالى منحها للإنسان وارتبطت بطبيعته الإنسانية .

وقد يرجع هذا الحق الذى ينفرد به الإنسان إلى طبيعة خلقه فهو من خلق الله وبث فيه من روحه وقد جعله خليفة له فى الأرض وأمر الملائكة أن تسجد له ومنحه العقل تكريما له . وهكذا يبدو أن الإنسان أعز وأكرم مخلوقات الله جميعا . وبذلك يصبح من حقه أن يعيش حياته كريما كما أراد له الله أن يعيش وبما يتفق مع إنسانيته وأن تكون قيمته فى ذاته[1] .

وحقوق الإنسان هى مجموعة القيم التى تثبت للإنسان باعتبارها مقومات شخصيته ، فهى بهذه المثابة الحقوق التى تكفل للشخص حماية شخصيته فى مظاهرها المختلفة ، وقد سميت هذه الحقوق بالحقوق العامة لكونها تثبت للناس كافة فلا يختص بها شخص دون غيره ، وسميت بحقوق الشخصية لأنها تعتبر فى حقيقتها القيم التى بها يتوافر الإنسان على مقومات شخصيته ، إذ هى تهدف إلى حماية الشخصية فى عناصرها المختلفة[2] .

ولعل فلاسفة القرن الثامن عشر هم أول من سمى هذه الحقوق بحقوق الإنسان أو بالحقوق الطبيعية ، طبقا لنظرية العقد الاجتماعى التى يرون فيها أن أساس الدولة هو الاتفاق الذى قبل الإنسان بمقتضاه أن ينزل عن جزء من حقوقه الطبيعية كى يتيسر له أن يعيش إلى جانب غيره فى الجماعة ، وبذلك لا يكون للسلطان حق المساس بما بقى للإنسان من هذه الحقوق الطبيعية . ولئن كانت هذه النظرية مجرد نظرية فلسفية ، فإن هذا لا يقدح فى أن تسمية هذه الحقوق بحقوق الإنسان تسمية تنطق بطبيعة هذه الحقوق باعتبارها ملازمة للطبيعة البشرية[3] .

ولحقوق الإنسان مصادر متعددة داخل الدول المختلفة ، ومن أبرز تلك المصادر « المواثيق الوطنية » و« القوانين الأساسية » مثل الدستور و« إعلانات الحقوق المحلية » ،

كذلك يضيف البعض إلى المصادر السابقة « القانون الطبيعى » و« الضمير العالمى » و« الوجدان الإنسانى » .

ولعل من أهم مصادر حقوق الإنسان التى حارب وناضل من أجلها طويلا ، هو « العهد الأعظم » (الماجناكارتا) وهو العهد الذى صدر عن الملك الإنجليزى جون فى عام ١٢١٥م ، وبيان الحقوق الصادر فى إنجلترا فى عام ١٦٨٩م ، وكذلك إعلان حقوق الإنسان والمواطن الصادر فى فرنسا عقب ثورتها فى ٢٦ أغسطس عام ١٧٨٩م ومنها فى أمريكا التعديلات العشرة الأولى التى طرأت على الدستور الاتحادى فى عام ١٧١٩م[٤] ، [٥] .

ومن أمثلة الإعلانات المذكورة فى مصر « ميثاق العمل الوطنى » ، و« بيان ٣٠ مارس » و« ورقة أكتوبر » فى إبريل عام ١٩٧٤م .

إلا أن أهم تتويج لكفاح الإنسان فى هذا المجال هو « الإعلان العالمى لحقوق الإنسان » وهو الإعلان الذى أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة فى ١٩٤٨/١٢/١٠م فقد نص ذلك الإعلان على مفردات هذه الحقوق ويشتمل هذا الإعلان على ثلاثين مادة تغطى كلا من الحقوق المدنية والسياسية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والحقوق ذات الصفة العامة .

وإذا كان فلاسفة الغرب لم يهتدوا إلى فكرة حقوق الإنسان إلا منذ القرن الثامن عشر ، فقد عرض لها الإسلام منذ القرن السابع وخصص لها حيزا رحبا وفسيحا من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التى جاءت مؤكدة لحقوق الإنسان فى أكمل صورها وعلى مستوى لم يصل إليه العالم الغربى هذا بالإضافة إلى الجهود التى بذلها المسلمون لتدعيم هذه الحقوق فى الوقت الحاضر مثل « الإعلان الإسلامى لحقوق الإنسان » وهو الإعلان الصادر عن المجلس الإسلامى الدولى العالمى فى باريس بتاريخ ١٩ سبتمبر عام ١٩٨١م والذى جاء فيه أن حقوق الإنسان فى الإسلام ، ليست منحة من ملك أو حاكم أو قرارا صادرا عن سلطة محلية أو منظمة دولية وإنما هى حقوق ملزمة بحكم مصدرها الإلهى[٦] .

هذا وقد حظى موضوع حقوق الإنسان بوجه عام بكثير من مظاهر الاهتمام من الناحية الدفاعية والإعلانية فضلا عن الناحية العلمية . إلا أن هذا الموضوع يفتقر إلى العناية اللازمة له من الناحية التعليمية والتربوية .

ولعل من مظاهر ذلك الاهتمام على سبيل المثال ، المجهودات الواضحة والملموسة الصادرة إعلاميا ودفاعيا وعلميا عن المؤتمرات والمنظمات والجمعيات واللجان الدولية المعنية بحقوق الإنسان ومن أبرزها « منظمة العفو الدولية » ، وقد بدأت هذه المنظمة أعمالها في عام ١٩١٦ بوصفها منظمة مستقلة غايتها الدفاع عن الحقوق الإنسانية المنتهكة[٧] ، [٨] ، [٩] .

وفي المحيط العربي توجد – في حدود معينة – مجهودات عربية مختلفة علمية ودفاعية وإعلامية فيما يتعلق بحقوق الإنسان العربي ، ومن مظاهر تلك المجهودات ما يصدر عن المنظمة العربية لحقوق الإنسان منذ عام ١٩٨٣م من كتيبات ونشرات وما تعقده من ندوات ومؤتمرات ومهرجانات شأنها في ذلك شأن اتحاد المحامين العرب ولجنة الدفاع عن الحريات في نقابة المحامين المصريين ، هذا بالإضافة إلى ما صدر عن بعض المتخصصين في شئون حقوق الإنسان من مقالات وأبحاث ودراسات علمية وإعلامية ، علاوة على مناداة البعض بوضع ميثاق لحقوق الإنسان العربي ، ومناداة البعض الآخر بإنشاء محكمة عربية لهذه الحقوق[١٠] ، [١١] .

وإذا كنا نسلم بأن قضية حقوق الإنسان ليست مجرد قضية مواثيق ومؤتمرات وقرارات مهما كانت قوة هذه القرارات ودرجة الإجماع عليها ، وإنما هي بالدرجة الأولى قضية وعي بهذه الحقوق وممارسة لها ، فإن الباحث يعتقد أن تعريف الشباب بهذه الحقوق وتربيتهم على احترامها والتمسك بها ، يجب أن يمثل أولوية خاصة في برامج الأجهزة المسئولة عن التربية والتعليم . ومما هو جدير بالذكر في هذا المجال أن المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان المنعقد في إطار « اليونسكو » عام ١٩٧٨م ، كان قد طلب إعادة بحث موضوع تربية الشباب على حقوق الإنسان وحرياته ودعا المنظمة العالمية إلى نشر برامج تهدف إلى بث الوعي لدى التلاميذ منذ دخولهم المدارس ، بحقوق الإنسان وحرياته ونشر كل مبادئ الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في كل مراحل التعليم[١٢] .

وإذا كان من الثابت أن التربية يمكنها أن تلعب دورا كبيرا في التنوير بحقوق الإنسان وتثبيتها في الفكر والسلوك الاجتماعي ، إلا أن الواقع الحالي لتدريس حقوق الإنسان بمدارس التعليم في مصر يكشف عن حقيقتين[١٣] هما :

١ – أن موضوع حقوق الإنسان بالمرحلتين الإبتدائية والإعدادية (التعليم الأساسي) يتم تناوله بشكل غير مباشر من خلال الدراسات اللغوية والأدبية والمواد الاجتماعية ،

ثم يتم تناوله بشكل مباشر ، وإن كل جزئيا – بالمرحلة الثانوية شعبة أدبى ضمن مادتى الاجتماع والتاريخ .

٢ – أن تدريس حقوق الإنسان على النحو السابق ليس كافيا ، إذ من الضرورى إحداث مزيد من التوسيع لرقعة الاهتمام بهذا التدريس ، بحيث يمكن تكوين اتجاهات إيجابية نحو هذه الحقوق فيزداد تمسك التلاميذ بها ويقفون ضد أى انتهاك لها .

ومما يؤكد الحقيقة الثانية ، أن هناك على المستويين الداخلى والدولى « أزمة » فى احترام حقوق الإنسان ، وأن الاعتداء المتكرر على تلك الحقوق قد صار « وضعًا » عالميا جديدا يحتاج إلى تنظيم الجهود وتكثيفها لمقاومة ذلك الوضع والقضاء عليه .

ومن أجل ذلك توجهت المنظمات الدولية توجهًا متصاعدًا نحو العناية بقضية « تدريس حقوق الإنسان » والاتصال بالمؤسسات التعليمية وبالقائمين عليها وإغرائهم بكل السبل لتوجيه مزيد من العناية نحو تدريس هذه الحقوق وتضمين المناهج الدراسية ذات الصلة المباشرة بها هذه الحقوق بحيث تتناولها من جوانبها المختلفة[١٤] .

ولعل تلك الحقائق تكشف عن وجود قصور فى المناهج الدراسية المنوطة بحقوق الإنسان والتى منها مناهج التاريخ التى تعتبر أكثر هذه المناهج صلة بموضوع حقوق الإنسان ، هذا بالإضافة إلى أن هذا الموضوع يمثل اتجاها عالميا يجب أن تعكسه بقوة وعناية مناهج التاريخ – فضلاعن باقى فروع المواد الاجتماعية الأخرى – التى تسعى دائما إلى تضمين مناهجها مثل هذه الاتجاهات العالمية ، وهذا ما دعا الباحث إلى تناول هذا الموضوع بالدراسة والتحليل لمعرفة مدى تضمين منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى وهو « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » لحقوق الإنسان .

مشكلة البحث :

فى ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة هذا البحث فى الأسئلة الآتية :

١ – كيف يمكن التعرف على مدى احتواء منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » للصف الثالث الثانوى الأدبى على حقوق الإنسان ؟

٢ – ما مدى التوازن بين موضوع حقوق الإنسان وباقى موضوعات منهج تاريخ العرب الحديث والمعاصر للصف الثالث الثانوى الأدبى فى أهداف هذا المنهج ؟

٣ – ما مدى التوازن بين موضوع حقوق الإنسان وباقى موضوعات منهج تاريخ العرب الحديث والمعاصر للصف الثالث الثانوى الأدبى فى محتوى هذا المنهج ؟

أهمية البحث :

تتمثل أهمية هذا البحث فيما يلى :

١ – يمثل – فى حدود علم الباحث – أول دراسة من نوعها فى مجال تحليل مناهج التاريخ بالمرحلة الثانوية وغيرها من المراحل التعليمية للتعرف على مدى احتواء هذه المناهج على حقوق الإنسان .

٢ – يمكن للمسئولين عن عملية تطوير مناهج التاريخ بوزارة التربية والتعليم الاستفادة بنتائج هذا البحث والاهتداء بها عند القيام بتطوير منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى وغيره من مناهج التاريخ الأخرى فى التعليم العام .

٣ – يبرز هذا البحث أهمية موضوع « حقوق الإنسان » كاتجاه عالمى جديد يجب أن تتضمنه مناهج التاريخ فى المراحل التعليمية المختلفة فضلا عن باقى فروع المواد الاجتماعية الأخرى .

حدود البحث :

سوف تقتصر حدود هذا البحث على ما يلى :

١ – حقوق الإنسان كما وردت فى الإعلان العالمى لهذه الحقوق .

٢ – تقتصر عملية التحليل على كل من أهداف ومحتوى منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » للصف الثالث الثانوى الأدبى .

مصطلحات البحث :

حقوق الإنسان :

يقصد بها مجموعة القيم التى تثبت للإنسان باعتبارها من أهم مقومات شخصيته وتميزه عن باقى المخلوقات ، وهى بهذه المثابة حقوق تكفل للشخص حماية شخصيته فى مظاهرها المختلفة .

وقد سميت هذه الحقوق « بالحقوق العامة » لكونها تثبت للناس كافة ، كما تُسمى أيضا « حقوق طبيعية » لأنها مستنبطة من طبيعة الإنسان التى جبلت فى فطرته مما يخرجها عن أن تكون « رأيا » من جملة آراء ، ففى صلبها يكمن مبرر قيامها[١٥] .

وبرغم أن الاهتمام بحقوق الإنسان ترجع أصوله إلى وثائق هامة مثل وثيقة إعلان الاستقلال الأمريكى عام ١٧٧٦م التى صاغها الرئيس « جيفرسون » متأثرا بآراء الفلاسفة الأوربيين ، ووثيقة إعلان حقوق الإنسان « المواطن الفرنسى » التى صدرت بعد الثورة الفرنسية لتؤكد حق الناس جميعا فى المساواة وبرغم أن الاهتمام الدولى بهذه الحقوق ، أخذ يتزايد بصفة خاصة بعد الحرب العالمية الثانية ، فإن حقوق الإنسان عند العرب قد سبقت هذا التاريخ بكثير باعتبار أن العالم العربى هو مهد الديانات السماوية التى أقرت هذه الحقوق للإنسان[١٦] .

وتتميز حقوق الإنسان بالشمولية والإلزامية والعالمية ، وبرغم تعدد وتنوع هذه الحقوق ، إلا أنها تدور بصفة عامة حول محاور ثلاث هى[١٧] :

- حقوق تتصف بالعمومية .
- الحقوق المدنية والسياسية .
- الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

الإطار النظرى للبحث والدراسات والبحوث السابقة :

أولا : الإطار النظرى :

يشمل هذا الإطار نقاط هامة منها :

الإعلان العالمى لحقوق الإنسان :[١٧]

إن حقوق الإنسان كثيرة ومتنوعة وهى فى سبيلها إلى التكاثر بقدر ما يتقدم المجتمع العالمى ويرتفع مستواه الحضارى إذ يصحب ذلك حتما الاعتراف للأفراد بالمزيد من الإمكانيات والرخص التى تتحول فيما بعد إلى حقوق فى المدلول القانونى لهذا التعبير .

وبرغم تعدد وتنوع حقوق الإنسان ، إلا أن أهم هذه الحقوق هى التى صدرت فى الإعلان العالمى لحقوق الإنسان وذلك فى العاشر من شهر ديسمبر عام ١٩٤٨ م حيث وافقت الجمعية العامة على هذا الإعلان وفى ظل هذا الإعلان – ولأول مرة فى التاريخ – أصبحت تبعية حماية حقوق الإنسان وإقرارها تقع على عاتق المجتمع الدولى وتمت الموافقة عليها بوصفها التزاما دوليا – من معظم دول العالم ومنها الدول العربية ومصر .

تنوع حقوق الانسان وتعددها :

ويشتمل الإعلان العالمى لحقوق الإنسان على ثلاثين مادة تغطى كلا من الحقوق السياسية والمدنية والحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وبعض الحقوق ذات الصفة العامة .

- الحقوق ذات الصفة العامة :

وهى التى وردت فى المادة ١ ، ٢ وتشمل مايلى :

١ - جميع الناس يولدون أحرارا متساويين فى الكرامة والحقوق .

٢ - حق التمتع بكافة الحقوق والحريات الواردة فى الإعلان دون أى تمييز .

- الحقوق السياسية والمدنية :

أما الحقوق السياسية والمدنية الواردة فى المواد من ٣ - ٢٢ من الإعلان فتشمل ما يلى :

٣ - حق كل إنسان فى الحياة والحرية وسلامة شخصه .

٤ - حق كل إنسان فى التحرر من العبودية والاسترقاق .

٥ - حق كل إنسان فى التحرر من التعذيب أو التعرض لضروب من المعاملة أو العقوبة القاسية المهينة المنافية لكرامة الإنسان .

٦ - حق كل إنسان فى أن يعترف بشخصه أمام القانون .

٧ - حق جميع الناس فى حماية القانون سواسية .

٨ - حق كل إنسان فى الالتجاء إلى المحاكم لتدفع عنه أى عدوان .

٩ - حق كل إنسان فى عدم القبض عليه أو حبسه أو نفيه بغير مسوغ قانونى .

١٠ - حق كل إنسان فى محاكمة علنية أمام محاكم مستقلة نزيهة .

١١ - حق كل إنسان فى أن يعتبر برئيا حتى تثبت إدانته .

١٢ - حق كل إنسان فى صيانة حريته من الاعتداء على حرمة حياته الخاصة أو حرمة أسرته أو مسكنه أو رسائله بغير مسوغ قانونى .

١٣ – حق كل إنسان فى حرية السفر .

١٤ – حق كل إنسان فى اللجوء إلى بلاد أخرى .

١٥ – حق كل إنسان فى الانتماء إلى جنسية من الجنسيات .

١٦ – حق كل إنسان فى الزواج وتكوين الأسرة .

١٧ – حق كل إنسان فى التملك .

١٨ – حق كل إنسان فى حرية الفكر والضمير والدين .

١٩ – حق كل إنسان فى حرية الرأى والتعبير .

٢٠ – حق كل إنسان فى حضور الاجتماعات والاشتراك فى الجمعيات .

٢١ – حق كل إنسان فى الاشتراك فى حكومة بلاده .

٢٢ – حق كل إنسان فى الالتحاق بالوظائف العامة على أساس من المساواة مع غيره .

– **الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية :**

تشمل هذه الحقوق المواد من ٢٣ – ٢٨ من الإعلان العالمى لحقوق الإنسان وهى :

٢٣ – حق كل إنسان فى الضمان الاجتماعى .

٢٤ – حق كل إنسان فى العمل .

٢٥ – حق كل إنسان فى الراحة فى أوقات الفراغ .

٢٦ – حق كل إنسان فى مستوى من المعيشة كاف للمحافظة على صحته ورفاهيته .

٢٧ – حق كل إنسان فى التعليم .

٢٨ – حق كل إنسان فى الاشتراك فى حياة المجتمع الثقافية .

المواد الختامية من الإعلان :

وهى المواد من ٢٩ – ٣٠ فتقرر أن لكل إنسان الحق فى أن يتمتع بنظام اجتماعى ودولى تتوافر فيه هذه الحقوق والحريات توافرا تاما كما تبرز الواجبات والتبعات التى تقع على عاتق الفرد حيال المجتمع .

وقد أصدرت الجمعية العامة الإعلان العالمي لحقوق الإنسان بوصفه « مستوى مشتركا ينبغي تحقيقة لجميع الشعوب وجميع الأمم » وأهابت بجميع الدول الأعضاء وجميع الشعوب في أن تدعم وأن تكفل الاعتراف بالحقوق والحريات المنصوص عليها في الإعلان ووضعها موضع التنفيذ بشكل فعال . ووفقا لقرار أصدرته الجمعية العامة في هذا الشأن عام ١٩٥٠ م أصبح العالم بأسره يحتفل بيوم حقوق الإنسان في العاشر من ديسمبر من كل عام .

الخصائص المميزة لحقوق الإنسان :

لحقوق الإنسان التي وردت بالإعلان العالمي مجموعة من الخصائص المميزة منها[١٨] ، [١٩] :

شمولية حقوق الإنسان :

فهذه الحقوق تتناول بالتقرير والتنظيم مختلف أنواع حقوق الإنسان بين سياسية ومدنية واقتصادية واجتماعية وثقافية الملازمة لوجود الإنسان ليس فقط من باب الاهتمام به كفرد بل وأيضا كعضو في جماعة .

إلزامية حقوق الإنسان :

أصبحت حقوق الإنسان بعد إقرار العهد الدولي للحقوق المدنية والسياسية والعهد الدولي للحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية نصوصا ملزمة وواجبة السريان . ومؤدى ذلك أن هذه الحقوق بالنسبة للدول التي صدقت عليها الدول العربية ومصر لم تعد مجرد إشارة إلى وضع يستحسن تحقيقة ، بل أصبحت أمرا يتعين سريانه .

إن إلزامية هذه الحقوق يفرض أيضا على هذه الدول أن تبحث عن وسائل المحافظة عليها وحمايتها وعدم انتهاكها ، ولعل تنشئة التلاميذ على الممارسة الفعلية لهذه الحقوق في دراستهم خير سبيل إلى التمسك بها وحمايتها .

عالمية حقوق الإنسان :

لم تعد قضية حقوق الإنسان وضرورة الاهتمام بها وسريانها أمرا قاصرا على مجموعة من الدول دون غيرها ، بل باتت قضية البشر جميعا . وعالمية حقوق الإنسان هذه تحتم أن تحتل هذه الحقوق مكانتها في جميع المناهج الدراسية الخاصة بجميع الدول ومنها الدول العربية .

* مواضع حقوق الإنسان فى منهج التاريخ :

يعتبر موضوع « حقوق الإنسان » من الموضوعات الهامة التى يجب أن تعكسها مناهج المواد الاجتماعية بصفة عامة ومناهج التاريخ بصفة خاصة ، حيث أن تعليم هذه الحقوق للتلاميذ إنما يلعب دورا هاما فى تنمية البعد الاجتماعى من شخصيتهم الذى ينظر إليه على أنه من أهم أهداف تدريس المواد الاجتماعية فى التعليم العام .

ويمكن تضمين « موضوع حقوق الإنسان » منهج التاريخ فى صور متعددة ومواضع مختلفة نذكر أهمها فيما يلى :

١ – يمكن لمنهج التاريخ أن يوضح البعد الزمانى لموضوع حقوق الإنسان حيث يعطى التلاميذ صورة حية وصادقة عن قصة كفاح الإنسان فى كل زمان ومكان من أجل استرداد حقوقه والمحافظة عليها ، مثال ذلك كفاحه لاسترداد حقه فى الحرية وحقه فى التحرير من التعذيب أو التعرض لألوان من المعاملة أو العقوبة القاسية والمنافية للكرامة الإنسانية وحقه فى التحرر من العبودية وحقه فى حرية إبداء الرأى وحقه فى الاشتراك فى حكومة بلاده وحقه فى حرية الفكر وحقه فى التملك ... .. إلخ .

ويذكر لنا التاريخ العديد من الثورات التى قام بها الإنسان فى أزمنة مختلفة وفى أماكن شتى من العالم لاستخلاص هذه الحقوق وحمايتها ففى إنجلترا قامت الثورة الإنجليزية عام ١٦٨٨ م ضد الملوك المستبدين وانتهت هذه الثورة بإقرار إعلان الحقوق عام ١٦٨٨ م وأنهت بذلك هذه الثورة نظريا وعمليا فكرة حق الملوك الالهى ، وأصبحت أساسا لتقدم إنجلترا الدستورى فيما بعد ، واسترشد رجال الثورة الأمريكية والفرنسية فيما بعد بإعلان الحقوق الذى كان من أهم ما جاءت به الثورة الإنجليزية .

كما قامت الثورة الأمريكية ضد الاستعمار الإنجليزى الذى عرف باستبداده واستغلاله للشعب الأمريكى فقد حرمه من كثير من حقوقه السياسية مثل حقه فى التعبير عن رأيه وحقه فى الحرية وانتهت هذه الثورة باستقلال أمريكا ، ولقد نص إعلان إستقلال الولايات المتحدة الصادر فى يوليو عام ١٧٧٦ م على « أن كل الرجال قد ولدتهم أمهاتهم سواسية » ، وتضمن الإعلان فى صدره ذكر حقوق الإنسان فى المساواة والحرية والحياة والسعادة وتغيير الحكومات التى لا تراعى تلك الحقوق[٢٠] .

كذلك قامت الثورة الفرنسية ضد الملكية المستبده وضد النظام الطبقى والامتيازات المجحفة التى كان يتمتع بها الإشراف على حساب عامة الشعب ، وعلى أثر قيام

هذه الثورة صدر إعلان حقوق الإنسان والمواطن فى ٤ أغسطس سنة ١٧٨٩ م ، وتتصدره العبارة المشهورة « يولد الناس أحرارا ومتساويين فى الحقوق » ثم صدر الإعلان الذى سبق دستور ٢٤ يونيو ١٧٩٣ م وقد ركز بصفة خاصة على المساواة وأشار إلى الواجبات وإلى حق الجميع فى التعليم وفى المساعدات العامة[٢١] .

وبعد الحرب العالمية الثانية التى انتهت رسميا عام ١٩٤٤ م صدرت دساتير جديدة لبعض الدول الغربية منها فرنسا وإيطاليا وألمانيا الاتحادية ، وقد سبقتها إعلانات جديدة لحقوق الإنسان أو مقدمات للدساتير تتضمن هذه الحقوق .

وأعقب ذلك صدور دساتير الدول العربية والافريقية التى نالت استقلالها وفى هذه الإعلانات المتأخرة أخذت حقوق الإنسان تتجه تدريجيا نحو النسبية والتبعية بعد أن كانت مطلقة تستعصى على التقييد .

كذلك أخذت تتجلى فى تقرير حقوق الإنسان النزعة إلى تأكيد الحقوق الاجتماعية والاقتصادية إلى جانب الحقوق السياسية والمدنية والفكرية وإلى تأكيد النزعة الإيجابية فى تقرير حقوق الإنسان ومسئولية الدولة تجاهها .

كذلك يحدثنا التاريخ عن قيام هيئة الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية ، وعن جهودها السلمية فى شتى المجالات ومنها مجال حقوق الإنسان الذى انتهى بإصدار الإعلان العالمى لحقوق الإنسان عن الجمعية العامة للأمم المتحدة فى ديسمبر عام ١٩٤٨ م[٢٢] .

٢ – تضمين مناهج التاريخ العديد من الوثائق والمصادر الأصلية التى من أهمها المعاهدات والدساتير بإعتبارها أهم مصادر حقوق الإنسان ، إن استخدام هذه الوثائق والمصادر فى تدريس التاريخ تعتبر من أهم المداخل لتدريسه بطريقة جيدة وفعاله ذلك لأن التاريخ خاص بالماضى ، لذلك يخشى عليه أن تعوزه الحيوية فيبدو ميتا أو كالميت ، كما يخشى عليه ألا يبدو حقيقيا لأنه لا يرى ولا يلمس ، والمدخل لحل هذه المشكلة هو استخدام الوثائق التى تحيى الماضى وتسبغ عليه صفة الحقيقة . كما أنها مادة طيبة تصلح كتمرينات تتحدى التفكير وتضع التلميذ فى موضع المؤرخ فيقف على طرقه فى التحقيق ومهاراته فى الاستنباط ووسائله فى النقد والحكم على الشخصيات والأحداث[٢٣] .

٣ – أيضا يمكن تضمين مناهج التاريخ العديد من الأنشطة التعليمية التى تعتبر مجالاً طيبًا يتعلم فيه التلاميذ كيف يمارسون حقوقهم بطريقة عملية ومن أهم هذه

الأنشطة الرحلات والخروج إلى البيئة المحلية للتعرف على مشكلات الناس ومدى تمتعهم بحقوقهم ومجالات الأنشطة التاريخية مثل عمل المجلات ورسم الخرائط وعمل المعارض وغيرها .

إن مثل هذه الأنشطة وغيرها كثير يتيح للتلاميذ فرصة ممارسة حقوقهم بطريقة طبيعية وصحيحة وبذلك يتعودون عليها وتصبح جزءا من شخصيتهم وكيانهم[٢٤] .

* **الأهمية التربوية لتدريس موضوع « حقوق الإنسان » :**

يمكن لتدريس موضوع « حقوق الإنسان » أن يحقق الأهداف التربوية الآتية :

١ – أن يساعد فى إعداد التلاميذ حتى يصبحوا مواطنين صالحين وعلى قدر كبير من الوعى يعرفون ما لهم من حقوق فيتمسكون بها ويدافعون عنها ضد أى مغتصب سواء من الخارج كالمستعمر أو من الداخل كالحكام الطغاة والمستبدين .

٢ – إبراز فكرة تلازم الحقوق والواجبات لدى التلاميذ فيعرفون جيدا أنه لا حق بلا واجب ووجوب تقديم الواجب قبل الحصول على الحق ، إن إدراك التلاميذ لهذا التلازم بين الحقوق والواجبات إنما يعتبر من أهم صفات المواطن الصالح الذى يمكنه المشاركة بفاعلية فى النهوض بوطنه .

٣ – فهم القضايا العالمية المعاصرة وإدراك أهمية التعاون بين الشعوب المختلفة من خلال هيئة الأمم المتحدة فى مواجهة القضايا الرئيسية المعاصرة[٢٥] .

ثانيا : البحوث والدراسات السابقة :

برغم تعدد وثراء البحوث والدراسات حول تعليم حقوق الإنسان فى مجال التعليم الجامعى ، حيث عقدت كلية الحقوق بجامعة القاهرة مؤتمرا على مستوى كليات الحقوق فى العالم العربى كله فى الفترة ما بين ٩ – ١١ يونيو عام ١٩٨٧م ، وألقى فى هذا المؤتمر العديد من البحوث والدراسات حول تعليم حقوق الإنسان فى كليات الحقوق ، بقدر قلة بل ندرة هذه البحوث والدراسات حول تعليم حقوق الإنسان فى التعليم العام . وأهم هذه الدراسات هى :

* دراسة بكر القبانى[٢٦] بعنوان « تعليم حقوق الإنسان فى مرحلة التعليم العام » ، وقد توصل الباحث فى هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

١ – بالنسبة لتعليم حقوق الإنسان لتلاميذ المرحلة الإبتدائية يتم على النحو التالى :

– يقوم على أساس التربية وذلك بتعويد الأطفال على مراعاة « السمات الأخلاقية » التى تحكم حقوق الإنسان فى علاقاتهم بغيرهم داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع الأكبر .

– تعويد الأطفال على أساس الممارسة والتطبيق إلى جانب التلقين والتثقيف .

٢ – بالنسبة لتعليم حقوق الإنسان لتلاميذ المرحلة الإعدادية ، يتم على النحو التالى :

– يقوم على أساس « التثقيف » إلى جانب التعليم فى هذا الخصوص .

– أن يتم « التثقيف » على أسس نظرية وأخرى واقعية .

٣ – بالنسبة لتعليم حقوق الإنسان لتلاميذ المرحلة الثانوية ، يتم على النحو التالى :

– يقوم على أساس « التعليم » القائم على التنظير والتطبيق .

– إشراك التلاميذ فى مجالس الآباء للتعبير عن آرائهم وكذلك فى الاتحادات الطلابية .

– تخصيص ساعة فى كل إسبوع وعلى مدار السنة لتعليم حقوق الإنسان فى جميع صفوف التعليم الثانوى .

« دراسة إبراهيم على بدوى الشيخ [٢٨] بعنوان « أساسيات حول تعليم حقوق الإنسان فى مصر » وقد توصل الباحث فى هذه الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها :

– ضرورة تكامل النظام التعليمى الرسمى وغير الرسمى والتنسيق مع أجهزة الإعلام لتعليم حقوق الإنسان بشكل منسجم .

– ضرورة تعليم حقوق الإنسان بجميع مراحل التعليم العام باعتبار أن هذه المراحل هى الأكثر تأثيرا فى مواقف وقيم التلاميذ وسلوكياتهم .

– الربط – عند تعليم حقوق الإنسان – بين التلميذ والبيئة المحيطة به .

– تدريب المدرسين والإعلاميين على كيفية تعليم حقوق الإنسان .

– تبادل الخبرات والتعاون على جميع المستويات المحلية والقومية والدولية للاستفادة من التجارب المختلفة فى تعليم حقوق الإنسان .

* دراسة عبد السلام عبد الغفار[٢٩] بعنوان « حقوق الإنسان والتربية » ولقد توصل الباحث فى هذه الدراسة إلى النتائج التالية :

– عدم الحاجة إلى وضع مقرر عن حقوق الإنسان لعدم فاعلية استظهار التلميذ لأى معلومات عن هذه الحقوق فى اكتساب القيم والسلوكيات التى تتفق معها .

– الحاجة الماسة – لترسيخ هذه الحقوق عند أبنائنا – إلى مدرسة يشعر فيها التلميذ بأن له قيمة فى ذاته وأنه موضع تقدير من الآخرين ، وأن هناك فرصا متكافئة أمام الجميع كى ينمو كل منهم إلى أقصى مستوى يستطيع بلوغه .

– الحاجة الماسة إلى مدرسة يسودها مناخ صحى يمارس فيه التلميذ كيف يختار وكيف يمارس حريته فى الاختيار ويتعلم فيها كيف يتحمل مسئولية اختياراته .

– الحاجة الماسة إلى مدرسة يسودها مناخ ديمقراطى يمارس فيها التلميذ حقوقه وواجباته والتزاماته .

– الحاجة إلى تقديم خبرات حية يتفاعل التلميذ أثناءها مع الآخرين فى أوجه نشاط متعددة .

تعقيب على البحوث والدراسات السابقة :

إن أهم ما يلاحظ على البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بتعليم حقوق الإنسان أنها أكدت على العديد من المفاهيم التى استفاد منها الباحث – وأهم هذه المفاهيم هى :

– عدم الحاجة إلى وضع مقرر مستقل عن حقوق الإنسان فى التعليم العام .

– تقديم قدر من الثقافة عن حقوق الإنسان للتلاميذ الذى من شأنه أن يُنير بصيرة هؤلاء التلاميذ ويزيدهم وعيًا بهذه الحقوق .

– ربط التلميذ ببيئته عند تعليمه حقوق الإنسان لأهمية هذا الربط فى الدراسة التطبيقية والعملية لهذه الحقوق .

– ضرورة ممارسة التلميذ لحقوق الإنسان فى المدرسة .

– ضرورة الاهتمام بالأنشطة والخبرات الحية التى تتيح للتلميذ فرصة التفاعل مع الآخرين .

– تقديم حقوق الإنسان متكاملة مع المواد الدراسية الأخرى .

فروض البحث :

قام الباحث بصياغة فرضين لكل من التساؤل الثانى والثالث من تساؤلات هذا البحث، أحدهما تنبؤى والآخر صغرى ، وقد تمت صياغة هذه الفروض فى ضوء ما جاء فى مقدمة هذا البحث وفى ضوء البحوث والدراسات السابقة وذلك على النحو التالى :

الفرض التنبؤى الأول :

– يتوقع الباحث أن يكون هناك عدم توازن فى أهداف منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى المقررة من قبل وزارة التربية والتعليم لهذا المنهج بين الأهداف المخصصة منها بالنسبة لكل من موضوع حقوق الإنسان ، وباقى موضوعات هذا المنهج ، ويمكن التعبير عن ذلك إجرائيا كما يلى :

« يوجد فرق كبير بين نسبة عدد جمل الأهداف الخاصة بموضوع حقوق الإنسان « حقوق الإنسان » ونسبة جمل الأهداف الخاصة بباقى موضوعات منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى لصالح الأخير » .

الفرض الصغرى الأول :

« لا يوجد فرق بين نسبة عدد جمل الأهداف الخاصة بموضوع « حقوق الإنسان » ، ونسبة جمل الأهداف الخاصة بباقى موضوعات منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى » .

الفرض التنبؤى الثانى :

يتوقع الباحث أن يكون هناك عدم توازن فى محتوى منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى وذلك بالنسبة للمحتوى المخصص لكل من موضوع « حقوق الإنسان » ، وباقى موضوعات هذا المنهج ، ويمكن التعبير عن ذلك إجرائيا كما يلى :

« يوجد فرق كبيربين نسبة عدد جمل المحتوى الخاصة بموضوع « حقوق الإنسان » ونسبة جمل المحتوى الخاصة بباقى موضوعات منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى لصالح الأخير » .

الفرض الصغرى الثانى :

« لا يوجد فرق بين نسبة عدد جمل المحتوى الخاصة بموضوع « حقوق الإنسان » ، ونسبة جمل المحتوى الخاصة بباقى موضوعات منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأولى » .

إجراءات الدراسة :

لإجراء هذه الدراسة ، قام الباحث بالخطوات الآتية :

تحليل كل من أهداف ومحتوى منهج « تاريخ العالم العربى الحديث والمعاصر » للصف الثالث الثانوى الأدبى :

تطلب إجراء هذه الدراسة قيام الباحث بتحليل كل من أهداف ومحتوى منهج « تاريخ العالم العربى الحديث والمعاصر » فى ضوء « حقوق الإنسان » واستخدم فى ذلك أسلوب تحليل المحتوى الذى يعد أسلوبا فعالا لاتخاذ أى قرار يستهدف تعديل هذا المنهج أو تطويره وذلك من خلال الوقوف على الوصف الكمى لأهدافه ومحتواه الذى يعتبر هدفا أساسيا لمن يقوم بعملية التحليل وذلك بطريقة موضوعية إلى حد كبير إذ أن هذا الأسلوب يعتمد على الموضوعية التامة فى كل مراحله سواء عند تحديد فئات التحليل أو عند اختيار وحدة التحليل أو عند القيام بعملية ثبات التحليل ويبدد ذلك واضحا من تعريف بيرلسون لأسلوب تحليل المحتوى بأنه « طريقة لبحث المحتوى الظاهرى لوسيلة الاتصال بأسلوب منظم وموضوعية وكمية »[٣٠] .

كما أن أسلوب تحليل المحتوى يعتبر أداة يمكن من خلالها التوصل إلى تحديد لمدى الاتفاق أو الاختلاف بين مختلف جوانب المحتوى والفروض التى أثارها الباحث .

ولقد روعى فى عملية تحليل محتوى وأهداف منهج (تاريخ العالم العربى والحديث والمعاصر) للصف الثالث الثانوى الأدبى ما يلى :

١ – إدخال الحواشى فى عملية التحليل .

٢ – استبعاد الصور والخرائط من عملية التحليل .

٣ – قراءة جمل المحتوى قراءة جيدة حتى يتضح معناها فى ذهن المحلل .

٤ – اعتبار كل عطف جملة جديدة مستقلة .

٥ – استبعاد الجمل التى ليس لها دلالة بالنسبة لفئات التحليل .

الخطوات المنهجية المتبعة فى عملية تحليل أهداف ومحتوى منهج « تاريخ العالم العربى الحديث والمعاصر » باستخدام أسلوب تحليل المحتوى [٣١] :

قام الباحث بتحليل أهداف ومحتوى هذا المنهج وفقا للخطوات المنهجية والعلمية لهذا الأسلوب وذلك على النحو التالى :

١ – تحديد وحدة التحليل :

اختار الباحث الجملة التامة لتكون وحدة التحليل فى هذه الدراسة لأنها تعبر عن الموضوع الحقيقى للمعنى المقصود فى كل من أهداف ومحتوى منهج « تاريخ

العرب الحديث والمعاصر » وهما مجال عملية التحليل فى هذه الدراسة ، كذلك فإن الجملة تعتبر الوحدة الطبيعية فى اللغة ويراعى فيها أن تكون مفيدة[٣٢] .

٢ – تحديد فئات التحليل :

يتوقف نجاح أو فشل تحليل المحتوى على الفئات التى يستعملها الباحث والتى يجب أن يراعى عند تحديدها أن تتسم بالدقة التامة والوضوح حرصا على سلامة وموضوعية عملية تحليل المحتوى[٣٣] .

وفئات التحليل فى هذه الدراسة هى « حقوق الإنسان » كما وردت فى الإعلان العالمى ، ولما كانت هذه الحقوق مصاغة فى صورة قوانين ومبادئ محددة بدقة تامة ووضوح ، لذلك رأى الباحث أنه يمكن اعتبارها – كفئات لعملية التحليل – صالحة لأن تقسم فى ضوئها المحتوى الخاص بأهداف ومنهج التاريخ موضوع الدراسة .

٣ – ثبات التحليل :

لعل من أهم الشروط التى يجب أن تتوفر فى عملية تحليل كل من أهداف ومحتوى منهج التاريخ موضوع الدراسة ، هو الموضوعية ، وهذا المطلب يثير مشكلة فى غاية الأهمية وهو ضرورة ثبات عملية التحليل ، ويمكن الحصول على درجة الثبات هذه بواسطة إحدى الطريقتين الآتيتين[٣٤] ، [٣٥] :

(أ) الاتساق بين المحللين المختلفين ، بمعنى أن يحصلوا على نفس النتائج إذا طبقوا نفس الفئات على نفس المحتوى .

(ب) الاتساق عبر الزمن ، بمعنى أنه ينبغى أن يحصل المحلل على نفس النتائج إذا طبق نفس الفئات على نفس المحتوى على فترات متباعدة .

وقد تم الحصول على ثبات التحليل فى هذه الدراسة باستخدام الطريقة الطريقة الأولى ، وهى الاتساق بين المحللين حيث قام بتحليل كتاب التاريخ موضوع الدراسة محللين اثنين .

* وقد حسبت عملية الثبات بتطبيق قانون معامل التوافق وهو[٣٦] :

$$\text{(أ) كا}^{٢} = \frac{(\text{أ} - \text{د})^{٢}}{\text{أ} + \text{د}} \text{ ، (ب)} = \frac{\text{كا}^{٢}}{\text{ب} + \text{كا}^{٢}} \text{C}$$

تم الحصول على ثبات عملية التحليل حيث كانت قيمة كا٢ المحسوبة أقل من قيمة كا٢ الجدولية وهى ٣,٨٤ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ أى أن قيمة كا٢ المحسوبة كانت غير دالة إحصائيا .

هذا ولقد أسفرت عملية تحليل كل من أهداف ومحتوى منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » للصف الثالث الأدبى عن النتائج التالية :

أولا : نتائج تحليل أهداف هذا المنهج :

جدول يوضح نتائج تحليل أهداف منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » في ضوء كل من موضوعات هذا المنهج وموضوع حقوق الإنسان

موضوعات المنهج	عدد جمل الأهداف الخاصة بكل موضوع	٪	محاور حقوق الإنسان	عدد جمل الأهداف الخاصة بكل محور	٪
- أحوال العرب تحت الحكم العثماني	٢	١٨,١٨	- حقوق تتصف بالعمومية .	-	-
- ثورة العرب من ١٩١٤ - ١٩٣٩م . .	٢	١٨,١٨		- -	
- كفاح العرب فى سبيل الاستقلال والوحدة أثناء الحرب العالمية الثانية ومابعدها.	٣	٢٧,٢٨	- الحقوق المدنية والسياسية .	- -	
- قضية فلسطين .	٢	١٨,١٨		-	
- نمو فكرة الوحدة العربية .	٢	١٨,١٨	الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .	-	
مجموع جمل الأهداف ونسبتها المئوية	١١	٪١٠٠		-	-

ثانيا : نتائج تحليل محتوى هذا المنهج :

جدول يوضح نتائج تحليل محتوى منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » في ضوء كل من موضوعات هذا المنهج وموضوع حقوق الإنسان

موضوعات المنهج	عدد جمل المحتوى الخاص بكل موضوع	٪	محاور حقوق الإنسان	عدد جمل المحتوى الخاص بكل محور	٪
- أحوال العرب تحت الحكم العثماني	٣٥٠٠	٥٨,٣٠	حقوق تتصف بالعمومية .	٣٤	٠,٥٧
- ثورة العرب من ١٩١٤ - ١٩٣٩م .	١٢٢٥	٢٠,٤١	الحقوق المدنية والسياسية .	٢٣	٠,٣٨
- كفاح العرب فى سبيل الاستقلال والوحدة أثناء الحرب العالمية الثانية وما بعدها .	٥٢٥	٠٨,٧٤			
- قضية فلسطين .	٤٩٠	٠٨,١٦	الحقوق الاقتصادية		
- نمو فكرة الوحدة العربية.	١٧٥	٠٢,٩٢	والاجتماعية والثقافية .	٣١	٠,٥٢
مجموع جمل المنهج ونسبتها المئوية	٥٩١٥	٩٨,٥٣		٨٨	١,٤٧

٤ - تفسير النتائج :

لتفسير نتائج عملية التحليل هذه ، أخذ الباحث بأسلوب مقارنة أجزاء داخلية من المضمون للوقوف على مدى التوازن بينها[٣٧] وذلك بمقارنة نسبة الجمل الخاصة بأهداف موضوعات المنهج بنسبة الجمل الخاصة بأهداف موضوع حقوق الإنسان ، وكذلك مقارنة نسبة الجمل الخاصة بمحتوى موضوعات المنهج بنسبة الجمل الخاصة بمحتوى موضوع حقوق الإنسان وذلك للوقوف على مدى التوازن بين موضوعات المنهج وموضوع حقوق الإنسان فى كل من أهداف ومحتوى منهج « تاريخ العالم العربى الحديث والمعاصر » المقرر على تلاميذ الصف الثالث الثانوى الأدبى .

التحليل الإحصائى للبيانات الخاصة بعملية تحليل الأهداف والمحتوى :

بعد أن انتهى الباحث من عملية تحليل كل من أهداف ومحتوى منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » موضوع هذه الدراسة ، قام بتفريغ البيانات التى انتهت إليها عملية التحليل هذه ، تمهيدا لمعالجتها إحصائيا وذلك باستخدام أحد الاختبارات

الإحصائية الخاصة بالكشف عن الفروق ومدى دلالتها إحصائيا وذلك بالنسبة للفروض التى وضعها الباحث لكل من الأهداف والمحتوى لإقرار هذه الفروض أو رفضها .

إلا أن الباحث قد لاحظ أن هناك فروقا كبيرة جدا وواضحة بين النسب الخاصة بكل من موضوع حقوق الإنسان وباقى موضوعات المنهج سواء فى الأهداف أو المحتوى ، مما لا يستدعى معه معرفة دلالة هذه الفروق إحصائيا ، ومن هنا لم يجد الباحث أن هناك حاجة لاستخدام الاختبارات الإحصائية الخاصة باختيار مدى دلالة الفروق واكتفى بالفروق الظاهرة عند تفسيره لنتائج البحث .

نتائج البحث وتفسيرها

سيقوم الباحث هنا بعرض نتائج البحث وتفسيرها وذلك على النحو التالى :

أولا : بالنسبة لعملية تحليل أهداف منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » فى ضوء كل من أهداف موضوعات هذا المنهج وأهداف موضوع حقوق الإنسان .

جدول رقم (١)

يوضح توزيع جمل أهداف منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » على كل من موضوعات هذا المنهج وموضوع حقوق الإنسان

موضوعات المنهج	عدد جمل الأهداف الخاصة بكل موضوع	٪	محاور حقوق الإنسان	عدد جمل الأهداف الخاصة بكل محور	٪
- أحوال العرب تحت الحكم العثمانى .	٢	١٨,١٨	حقوق تتصف بالعمومية .	—	—
- ثورة العرب من ١٩١٤ - ١٩٣٩م .	٢	١٨,١٨			
- كفاح العرب فى سبيل الاستقلال والوحدة أثناء الحرب العالمية الثانية وما بعدها	٣	٢٧,٢٨	الحقوق المدنية والسياسية.	—	—
- قضية فلسطين .	٢	١٨,١٨			
- نمو فكرة الوحدة العربية .	٢	١٨,١٨	الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .	—	—
مجموع جمل أهداف المنهج ونسبتها المئوية	١١	٪١٠٠			

يتبين من هذا الجدول ما يلى :

١ – أن كل جمل أهداف منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » كانت خاصة بموضوعات هذا المنهج ووزعت على هذه الموضوعات بنسب متقاربة جدا .

٢ – لم توجد أى جمل من أهداف منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » خاصة بأى محور من المحاور الثلاث لموضوع حقوق الإنسان .

٣ – عدم وجود توازن فى توزيع أهداف المنهج بين كل من موضوعاته وموضوع حقوق الإنسان ، وهذا الأمر يعنى رفض الفرض الصغرى الأول وقبول الفرض التنبؤى المقابل الذى توقع فيه الباحث أن يكون هناك عدم توازن فى توزيع أهداف المنهج .

وقد يرجع عدم وجود أهداف خاصة بموضوع حقوق الإنسان فى أهداف منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » للعوامل والأسباب التالية :

١ – عدم إدراك المسئولين عن مناهج التاريخ بوزارة التربية والتعليم لأهمية موضوع حقوق الإنسان التربوية لتلاميذ الصف الثالث الثانوى الأدبى .

٢ – اعتقاد المسئولين عن مناهج التاريخ بوزارة التربية والتعليم ، بأن موضوع حقوق الإنسان يجب أن يقدم للتلاميذ فى مناهج التربية الوطنية وليس فى مناهج التاريخ .

٣ – عدم إدراك المسئولين عن مناهج التاريخ بالوزارة لكيفية تضمين موضوع حقوق الإنسان فى منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى ومواضعه المختلفة فى هذا المنهج .

٤ – عدم توافر المتخصصون فى مناهج وطرق تدريس التاريخ المشتركون فى وضع مناهج التاريخ بوزارة التربية والتعليم باعتبارهم أقدر من غيرهم على إدراك المزايا التربوية لموضوع حقوق الإنسان بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الثانوى ، كما أنهم يدركون الكيفية التى يتم بها معالجة هذا الموضوع الهام فى مناهج التاريخ .

ثانيا : بالنسبة لعملية تحليل محتوى منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » فى ضوء كل من موضوعات هذا المنهج ، وموضوع حقوق الإنسان .

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع جمل محتوى منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » بين كل من موضوعات هذا المنهج وموضوع حقوق الإنسان

موضوعات المنهج	عدد الجمل المحتوى الخاصة بكل موضوع	٪	محاور حقوق الإنسان	عدد جمل المحتوى الخاصة بكل محور	٪
- أحوال العرب تحت الحكم العثمانى .	٣٥٠٠	٥٨,٣٠	حقوق تتصف بالعمومية .	٣٤	٠,٥٧
- ثورة العرب من ١٩١٤ - ١٩٣٩	١٢٢٥	٢٠,٤١	الحقوق المدنية والسياسية	٢٣	٠,٣٨
- كفاح العرب فى سبيل الاستقلال والوحدة أثناء الحرب العالمية الثانية وما بعدها .	٥٢٥	٠٨,٧٤			
قضية فلسطين .	٤٩٠	٠٨,١٦	الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.		
- نمو فكرة الوحدة العربية	١٧٥	٢,٩٢		٣١	٠,٥٢
-مجموع جمل محتوى المنهج ونسبتها المئوية	٥٩١٥	٩٨,٥٣		٨٨	١,٤٧

يتبين من هذا الجدول ما يلى :

١ – أن معظم جمل محتوى منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » خصصت لموضوعات هذا المنهج وقد بلغ عدد هذه الجمل ٥٩١٥ جملة أى بنسبة ٩٨,٥٣٪ .

٢ – أن عددا قليلاً جدًا من جمل محتوى منهج « تاريخ العرب الحديث والعاصر » خُصص لجميع محاور موضوع حقوق الإنسان وقد بلغ عدد هذه الجمل ٨٨ جملة أى بنسبة ١,٤٧٪ .

٣ – عدم وجود توازن فى توزيع جمل محتوى منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » بين كل من موضوعات هذا المنهج وموضوع حقوق الإنسان ، وهذا الأمر يعنى رفض الفرض الصغرى الثانى وقبول الفرض التنبؤى المقابل الذى توقع فيه الباحث أن يكون هناك عدم توازن فى توزيع محتوى المنهج .

يتضح من هذا التحليل الإحصائى ، أن هناك قصورا فى المحتوى الخاص بمحاور حقوق الإنسان فى منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » .

وقد يرجع هذا القصور إلى العوامل والأسباب الآتية :

١ – عدم ورود هذه الحقوق ضمن الأهداف التربوية لمنهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » كما راينا عند تحليل أهداف هذا المنهج ، وبالتالى لم يحرص مؤلفوا الكتاب المدرسى لهذا المنهج على تضمينه المحتوى اللازم لتناول حقوق الإنسان ، وما جاء بالمحتوى من بعض الجمل عن هذه الحقوق إنما هو وليد الصدفة .

٢ – عدم تضمين الكتاب المدرسى لمنهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » أى إشارة عن قصة كفاح الإنسان فى سبيل الحصول على حقوقه المختلفة والتى توجت بالإعلان العالمى لحقوق الإنسان الذى صدر فى العاشر من ديسمبر عام ١٩٤٨م مع العلم بأن الموضوع الرئيسى لهذا المنهج إنما يدور حول هذا الموضوع الهام وهو كفاح العرب فى سبيل الحصول على حقوقهم فى مواضع مختلفة سواء عند الحديث عن أحوال العرب فى ظل الحكم العثمانى أو عند الحديث عن مقاومة المصريين للغزو الفرنسى لمصر عام ١٧٩٨م أو عند تناول موضوع مقاومة العرب للاستعمار الأجنبى لبلادهم سواء أكان استعمار فرنسى أو إنجليزى أو إيطالى منذ التدخل الأجنبى فى شئون هذه الدول العربية حتى حصولها على استقلالها التام بعد الحرب العالمية الثانية .

٣ – عدم تضمين الكتاب المدرسى لمنهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » نصوص الاتفاقيات والمعاهدات التى حصلت الدول العربية بمقتضاها على استقلالها من الدول الأوربية التى كانت تستعمرها ، برغم أن هذه الاتفاقيات والمعاهدات تمثل أهمية كبيرة فإلى جانب ما يمكن أن يحققه تدريس هذه النصوص من مزايا تربوية كبيرة مثل تنمية التفكير العلمى لدى التلاميذ والقدرة على النقد والفهم الصحيح للتاريخ .. إلخ ، فإنها تعتبر خير مصدر لتدريس حقوق الإنسان بصورة فعالة حيث يدرك التلاميذ أن هذه الحقوق ، إنما جاءت وليدة كفاح شاق وتضحيات غالية فيحرصون عليها ويدفعون عنها أى مغتصب .

٤ – خلو الكتاب المدرسى لمنهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » من نصوص الدساتير التى صدرت فى جميع الدول العربية بعد حصولها على استقلالها ، حيث أن نصوص هذه الدساتير ، إنما تعتبر من أهم المصادر التى تتضمن حقوق الإنسان سواء أكانت حقوق عامة أو حقوق مدنية أو سياسية أو حقوق اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية .

٥ – عدم تضمين الكتاب المدرسى لمنهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » بعض الأنشطة التعليمية التى تتيح للتلاميذ فرصة الممارسة الحقيقية لحقوق الإنسان .

٦ – عدم إدراك مؤلفى الكتاب المدرسى لمنهج «تاريخ العرب الحديث والمعاصر» للأهمية التربوية لموضوع حقوق الإنسان بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الثانوى أدبى باعتبار أن معظمهم من غير التربويين المتخصصين فى مناهج وطرق تدريس التاريخ .

توصيات البحث ومقترحاته

فى ضوء نتائج هذه الدراسة ، وفى إطار حدودها ، يمكن للباحث أن يقترح بعض التوصيات التى قد يفيد الأخذ بها من قبل المسئولين عن مناهج التاريخ بوزارة التربية والتعليم فى تطوير منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى ، وخاصة أن هذا المنهج فى الطريق إلى تطويره .

وفيما يلى أهم هذه التوصيات :

أولا – بالنسبة لأهداف منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » :

تبين من هذه الدراسة ، عدم وجود توازن بين الأهداف الخاصة بموضوعات هذا المنهج والأهداف الخاصة بموضوع حقوق الإنسان فى الأهداف التى وضعتها الوزارة لمنهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » حيث لم يذكر فى هذه الأهداف أى إشارة للأهداف الخاصة بموضوع حقوق الإنسان ، وعليه يوصى الباحث بما يلى :

١ – يجب أن تتضمن الأهداف التى تحددها وزارة التربية والتعليم لمنهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى بعض الأهداف الخاصة بموضوع حقوق الإنسان .

٢ – يجب أن يكون هناك توازن بين الأهداف الخاصة بموضوع حقوق الإنسان ، والأهداف الخاصة بباقى موضوعات منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى .

٣ – يجب أن يشارك فى وضع أهداف منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى الأدبى متخصصون فى التربية فى مجال المناهج وطرق تدريس التاريخ .

ثانيا : بالنسبة لمحتوى منهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » :

تبين من هذه الدراسة أيضًا ، عدم وجود توازن بين المحتوى الخاص بموضوع حقوق الإنسان والمحتوى الخاص بباقى موضوعات المنهج فى المحتوى الذى ورد فى

الكتاب المدرسى لمنهج « تاريخ العرب الحديث والمعاصر » وعليه يوصى الباحث بما يلى :

١ – إعادة النظر فى محتوى هذا المنهج بحيث تزاد المساحة المخصصة لتناول موضوع حقوق الإنسان بما يتمشى مع الأهمية التربوية لهذا الموضوع .

٢ – توضيح البعد الزمانى لموضوع حقوق الإنسان وذلك بزيادة كم المعلومات التى تتناول قصة كفاح الإنسان على مر العصور فى سبيل الحصول على هذه الحقوق .

٣ – تضمين هذا المنهج العديد من المصادر الأصلية والوثائق مثل المعاهدات والدساتير والمواثيق . لما لها من أهمية كبيرة عند تعليم التلاميذ لحقوق الإنسان باعتبارها المصدر الرئيسى الذى يتضمن هذه الحقوق .

٤ – تزويد هذا المنهج بالعديد من الأنشطة التعليمية مثل الخروج إلى البيئة بمؤسساتها المختلفة وعمل الجمعيات التاريخية والمشاركة فى تقويم منهج التاريخ وغيرها من الأنشطة التربوية التى تتيح للتلاميذ فرصة ممارسة حقوق الإنسان بطريقة عملية وفعالة .

٥ – أن يشارك فى وضع هذا المنهج وتأليف الكتاب المدرسى له خبراء ومتخصصون فى المناهج وطرق تدريس التاريخ حيث يمكنهم إدراك وتحديد بعض الموضوعات ذات الأهمية التربوية فى إعداد المواطن مثل موضوع حقوق الإنسان .

٦ – يجب أن يتضمن هذا المنهج جميع حقوق الإنسان العامة والمدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية باعتبارها حقوقًا هامة يجب أن يعرفها جيدًا تلميذ الصف الثالث الثانوى فى هذا السن .

مقترحات ببحوث مستقبلية

شعر الباحث أثناء قيامه بإجراء هذه الدراسة ، أن هناك بعض النقاط التى تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة . لذلك يقترح بعض البحوث التى تتناول هذه النقاط التى من أهمها ما يلى :

١ – بناء وحدة دراسية متكاملة فى المواد الاجتماعية حول حقوق الإنسان وقياس اثرها فى تحقيق بعض أهاف المواد الاجتماعية .

٢ – تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى ضوء حقوق الإنسان .

٣ – ما أثر استخدام الوثائق والمصادر الأصلية فى تدريس التاريخ على تعليم التلاميذ حقوق الإنسان ؟

٤ – مداخل تدريس حقوق الإنسان فى مناهج المواد الاجتماعية .

٥ – ما أثر الأنشطة التعليمية المصاحبة لتدريس المواد الاجتماعية فى تعليم التلاميذ حقوق الإنسان ؟

obeikandl.com

مراجع البحث

(١) عبد السلام عبد الغفار : حقوق الإنسان والتربية ، القاهرة ، بحث مقدم إلى مؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذى نظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة ما بين ٩ – ١١ يونيو سنة ١٩٨٧م . ص٢ .

(٢) عبد المنعم فرج الصدة : تعليم حقوق الإنسان فى مصر ، القاهرة ، بحث مقدم إلى مؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذى نظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة ما بين ٩ – ١١ يونيو سنة ١٩٨٧ . ص٥ .

(٣) محمد وفيق أبو أتلة : موسوعة حقوق الإنسان ، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسى والإحصاء والتشريع ، القاهرة عام ١٩٧١ . ص١١١ .

(٤) American journal of International Law : Documents of the Europeans Convention and protection of Haman Rights and freedoms : The Coaadian Bar Review, Vol. 37, On I, March 1959, pp. 1-3.

(٦) القطب محمد القطب طبلية : الإسلام وحقوق الإنسان ، دراسة مقارنة القاهرة ، دار الفكر العربى ، عام ١٩٨٤ ص١٢٧ – ١٥١ .

(٧) James Avery joyce : Human Rightr International Documents, Vol. I, Sijthoff & Noordhoff, 1978, p. 173.

(٨) Bayle. D&Á.V. : Internationol Law and Human Rights, The March, 1960. pp. 167-172.

(٩) أحمد كال أبو المجد : الإعلام وتدريس حقوق الإنسان ، القاهرة ، بحث مقدم إلى مؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذى نظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة ما بين ٩ – ١١ يونيو عام ١٩٨٧ ص٢ – ١١ .

(١٠) محمد فتحى عثمان : حقوق الإنسان بين الشريعة الإسلامية والفكر القانونى الغربى ، القاهرة ، دار الشروق ، عام ١٩٨٢ ، ص١٨٣ .

(١١) زكى نجيب محمود : تعليم حقوق الإنسان فى الجامعات ، القاهرة بحث مقدم إلى مؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذى نظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة ما بين ٩ – ١١ يونيو عام ١٩٨٧ ص٤ – ٦ .

(١٢) محمود نجيب حسنى : تعليم حقوق الإنسان فى كليات الحقوق ، القاهرة ، بحث مقدم إلى مؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذى نظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة فى الفترة من ٩ – ١١ يونيو ١٩٨٧ ص٧ – ٩ .

(١٣) مفيد شهاب : تدريس حقوق الإنسان فى الجامعات العربية القاهرة ، بحيث مقدم إلى مؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذى نظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة فى الفترة ما بين ٩ – ١١ يونيو ١٩٨٧ ص١ – ١٣ .

(١٤) أحمد كمال أبو المجد : مرجع سابق ص٢ – ٥ .

(١٥) عبد المنعم فرج الصدة : مرجع سابق ص٧ .

(١٦) يوسف قاسم : حقوق الإنسان فى الشريعة الإسلامية وتدريسها فى حقوق القاهرة ، القاهرة ، بحث مقدم إلى مؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذى نظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة فى الفترة ما بين ٩ – ١١ يونيو ١٩٨٧ ص٨ .

(١٧) إدارة الإعلام العام : حقائق أساسية عن الأمم المتحدة ، الأمم المتحدة نيويورك عام ١٩٨٠ ص١٥٧ .

(١٨) إدارة الإعلام العام : نفس المرجع السابق ص١٥٨ – ١٦١ .

(١٩) Revue Egy. de droit Int. Brinton, J.Y. : The International Rights of Man, Vol. 6, 1950. p. 103.

(٢٠) عبد الحميد عبد الغنى : الميثاق الدولى لحقوق الإنسان ، القاهرة المجلة المصرية للقانون الدولى ، العدد رقم ١١ لعام ١٩٥٥ ص١٢ .

(٢١) هـ ج . ولز معالم تاريخ الإنسانية . ترجمة عبد العزيز جاويد ط٢ ، القاهرة ، ١٩٦٥ ، م٢ ص١١٧١ – ١١٨٢

(٢٢) محمد فؤاد شكرى الصراع بين البرجوازيه والاقطاع ، القاهرة ١٩٥٨ ، م ص١٨٥ – ١٩٠

(٢٣) محمد فتحى عثمان . مرجع سابق ص١٢ – ١٤ .

(٢٤) أبو الفتوح رضوان . فتحى مبارك . المواد الاجتماعية فى التعليم العام . القاهرة دار المعارف ١٩٨٧ ص١٦٧ – ١٧٠ .

(٢٥) أحمد اللقانى ، برنس رضوان : تدريس المواد الاجتماعية ، القاهرة عالم الكتب ، ١٩٧٩ ص١٣٤ – ١٣٨ .

(٢٦) عبد الحميد السيد : التاريخ فى التعليم الثانوى ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو ، عام ١٩٧٣ ص٣٠ – ٤٧ .

(٢٧) بكر القبانى : تعليم حقوق الإنسان فى مرحلة التعليم العام ، القاهرة ، بحث مقدم إلى مؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذى نظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة فى الفترة ما بين ٩ – ١١ يونيو ١٩٨٧ ص٣ – ٨ .

(٢٨) إبراهيم على بدوى الشيخ : أساسيات حول تعليم حقوق الإنسان فى مصر ، القاهرة ، بحث مقدم إلى مؤتمر تعليم حقوق الإنسان الذى نظمته كلية الحقوق بجامعة القاهرة فى الفترة ما بين ٩ – ١١ يونيو ١٩٨٧ ص٢ – ٩ .

(٢٩) عبد السلام عبد الغفار : مرجع سابق ص١ – ٤ .

(٣٠) رمزية الغريب : القياس اللابرمترى فى العلوم السلوكية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو ، ١٩٨٥ ص١١٣ .

(٣١) مختار التهامى : تحليل مضمون الدعاية فى النظرية والتطبيق ، القاهرة ، دار المعارف ، عام ١٩٨٦ ص٥٩ .

(٣٢) فؤاد البهى السيد : أسس وقواعد الكتابة السهلة الواضحة المؤتمر الثقافى العربى الخامس ، الرباط من ٣ – ١٠ يوليو عام ١٩٦١م ، القاهرة ، دار الطباعة الحديثة ص٢٨٨ – ٢٨٩ .

(٣٣) محمد إبراهيم كاظم . تطورات فى قيم الطلبة ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو ، عام ١٩٦٢ ص١٦

(٣٤) سمير محمد حسن . تحليل المضمون ، القاهرة ، عالم الكتب ، عام ١٩٨٣ ص١٩ .

(٣٥) Budd, Richard Ptjer : Content Analysis of Communication, Macmillan, 1967. pp. 74-89.

(٣٦) رمزيه الغريب مرجع سابق ص ٩٥

(٣٧) Budd. Richard Ptjer : Op-at p. 91.

ملاحق البحث

أهداف منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى أدبى[1]

١ – التعرف على تاريخ الوطن العربى فى العصور الحديثة ودور مصر القيادى فيه .

٢ – إدراك أهمية الوحدة العربية باعتبارها الحل المناسب لمعظم المشكلات التى تواجه الأمة العربية .

٣ – إدراك أهمية التفاهم والسلام العالمى فى النهوض بالشعوب وتطورها الحضارى .

٤ – تنمية التفكير الناقد بتحليل الأحداث التاريخية واستخلاص وقائعه من مصادرها الأصلية لتكوين رأى عام واتجاه صحيح قبل هذه الأحداث .

٥ – استخلاص العبر والعظات من دروس التاريخ للإفادة منها فى مواجهة الحياة .

٦ – تقدير دور القادة والإعلام والزعماء فى حياتنا .

موضوعات منهج التاريخ للصف الثالث الثانوى أدبى[2]

« تاريخ العرب الحديث والمعاصر »

مقدمة عن أحوال العرب تحت الحكم العثمانى :

* **ضعف الدولة العثمانية فى القرن ١٨ وظهور بعض الحركات الانفصالية فى العالم العربى :**

– الحركة الوهابية .

* **بداية الغزو الأوربى للعالم العربى فى العصر الحديث :**

– الحملة الفرنسية على مصر والشام ، ثورات المصريين ، جلاء الحملة ، نتائجها .

---

(١) المناهج المطورة للمواد الاجتماعية فى التعليم العام ، جمهورية مصر العربية ، وزارة التربية ، المركز القومى للبحوث التربوية عام ١٩٧٥ . ص٩ .

(٢) أحمد عزت عبد الكريم وآخرون : تاريخ العرب الحديث والمعاصر للصف الثالث الثانوى ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم ، الجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ، عام ١٩٨٧م .

* **بواكير اليقظة العربية :**

ثورة الشعب المصرى وتولية محمد على ، نهضة مصر فى عهده .

انضمام مصر والجزيرة العربية والسودان والشام تحت حكم واحد .

انهيار الوحدة العربية الأولى ، تسوية ١٨٤٠ .

* **العرب بين السيطرة العثمانية والغزو الأوربى (حتى الحرب العالمية الأولى) :**

– محاولة الدولة العثمانية تقوية سلطتها على البلاد الخاضعة لها .

– الاستعمار الأوربى فى العالم العربى .

– يقظة العرب .

* **ثورة العرب (من بداية الحرب العالمية الأولى إلى بداية الحرب العالمية الثانية) (١٩١٤–١٩٣٩) :**

– الثورة العربية ١٩١٦ .

– مصر (ثورة ١٩١٩) .

– السودان (ثورة ١٩٢٤) .

– العراق (ثورة ١٩٢٠ . معاهدة ١٩٣٠) .

– سوريا ولبنان (ثورة ١٩٢٥ ، مشروع معاهدة ١٩٣٦) .

– فلسطين والأردن (الانتداب البريطانى على فلسطين والأردن ، ثورات العرب فى فلسطين)

– الجزيرة العربية (تأسيس المملكة العربية السعودية – تأسيس المملكة اليمنية)

– ليبيا (ثورة عمر المختار)

كفاح العرب فى الجزائر وتونس والمغرب (ثورة عبد الكريم الخطابى)

* **كفاح العرب فى سبيل الاستقلال والوحدة (أثناء الحرب العالمية الثانية وما بعدها) .**

١ – ثورة رشيد عالى الكيلانى

٢ – تأسيس جامعة الدول العربية .

٣ – استقلال سوريا ولبنان .

٤ – ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ فى مصر .

٥ – استقلال السودان ، ثورة ١٩٦٩م .

٦ – ثورة تموز فى العراق عام ١٩٥٨ ، وثورة ١٩٦٨م .

٧ – ثورة اليمن عام ١٩٦١م ، الجمهورية العربية اليمنية .

٨ – ثورة الجنوب – الجمهورية اليمنية الشعبية .

٩ – استقلال إمارات الخليج (الكويت – البحرين – قطر – دولة الإمارات – عمان) .

١٠ – استقلال ليبيا ، ثورة الفاتح من سبتمبر ١٩٦٩م .

١١ – استقلال الجزائر وتونس والمغرب وانضمامها إلى جامعة الدول العربية .

* **قضية فلسطين والنزاع العربى الإسرائيلى :**

١ – حرب عام ١٩٤٨م وتوسع إسرائيل .
٢ – العدوان الثلاثى عام ١٩٥٦م .
٣ – حرب ١٩٦٧م .
٤ – حرب أكتوبر ١٩٧٣م

* **نمو فكرة الوحدة العربية :**

– الجمهورية العربية المتحدة (مصر ، سورية ، العراق ١٩٦٣م) .
– محاولة الوحدة بين جمهوريتى اليمن .
– اتحاد الجمهوريات العربية (دولة الإمارات العربية المتحدة)
– فكرة المغرب الكبير
– انضمام موريتانيا والصومال إلى الجامعة العربية
– الوحدة الاقتصادية ، والوحدة الثقافية ، مؤتمرات القمة

البحث الثالث

التربية البيئية
كمدخل لحماية البيئة وتطويرها
« بحث نظرى »

obeikandl.com

obeikandl.com

مقدمة :

مما لا شك فيه أن البيئة تمثل أهمية كبيرة للإنسان ، فهى الإطار الذى يحيى فيه ويحصل منه على مقومات حياته من غذاء وهواء وكساء .. إلخ .. ويمارس فيه علاقاته الاجتماعية مع غيره من بنى البشر ، وهذا هو المفهوم الصحيح للبيئة التى يتسع ليشمل الجوانب الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية للبيئة إلى جانب الظواهر الطبيعية فيها[1] ، [2] .

ومنذ أن وجد الإنسان على سطح الأرض وهو دائم البحث فى البيئة عن متطلباته وحاجاته المختلفة منها مستخدمًا فى ذلك كل ما توصل إليه من معارف وخبرات ومهارات أثناء تفاعله المستمر معها ، وكانت البيئة بما فيها من موارد متنوعة تفى بكل مطالب واحتياجات الإنسان إلى وقت قريب قبل أن يصل فى تكاثره إلى الحد الذى سمى بالإنفجار السكانى الذى دفعه إلى استغلال موارد البيئة وثرواتها إلى حد الاستنزاف مما ينذر بمدى ما سوف تتكبده الأجيال القادمة من نقص متزايد من هذه الموارد ، كما ترتب على الاستغلال السئ للبيئة من جانب الإنسان مشكلات بيئية لا حصر لها مثل المرض والتلوث واختلال التوازن البيئى والتصحر وغيرها من المشكلات التى أصبحت تهدد حياة هذا الإنسان فى حاضره ومستقبله[3] .

إن هذه المشكلات البيئية وغيرها كثير قد فرضت على الإنسان حتمية التصدى لها والعمل على حلها ، ولقد تعددت الأساليب والإجراءات التى اتخذت لحماية البيئة من عبث الإنسان المتزايد بمقدراتها وموردها من أهمها قيام الشعوب والهيئات المهتمة بحماية البيئة بعقد العديد من المؤتمرات والندوات الدولية والإقليمية والمحلية بهدف الوصول إلى التشريعات والقوانين اللازمة لحماية البيئة من عبث الإنسان . وكان لكل من هيئة الأمم المتحدة ممثلة فى المنظمة الدولية للتربية والثقافية والعلوم (اليونسكو) وبرنامج الأمم المتحدة للبيئة (اليونيب) والمكاتب الإقليمية التابعة لكل من اليونسكو واليونيب وجامعة الدول العربية ممثلة فى منظمه العربيه للتربية والثقافية والعلوم (الأليكسو) دور كبير أيضا فى المحافظة على البيئة وتطويرها وذلك من خلال ما عقدته من مؤتمرات وما توصلت إليه من قوانين وتشريعات عديدة[4].

غير أن تصرفات الإنسان وسلوكياته نحو البيئة التى يعيش فيها ، إنما تتأثر إلى حد كبير بما لديه من معلومات وحقائق عنها . وما يتكون لديه من دوافع واتجاهات وميول نحوها ، الأمر الذى يجعلنا نقرر بأن مثل هذه التصرفات والسلوكيات نحو البيئة لا يمكن أن تتعدل بمجرد إصدار القرارات وسن التشريعات والقوانين مهما تعددت ومهما بلغت درجة قوتها أو كانت درجة الإجماع عليها . ولكن تتعدل فقط بتنشئة الأطفال على قيم ومبادئ واتجاهات سليمة نحو البيئة وتدريبهم على مهارات التعامل العقلانى معها وغيرها مما يحكم تصرفات الإنسان ويضبط سلوكياته عند التعامل مع البيئة .

وهذا الاتجاه قد أدركه العالم أخيرا وأكدته توصيات مؤتمر إستوكهولم فى السويد عام ١٩٧٢ م وبالذات التوصية رقم (٩٦) التى تصلح كأساس لإيجاد تربية بيئية . وقد نصت هذه التوصية على ضرورة وضع برنامج جامع للتربية البيئية فى المدرسة وخارج المدرسة يكون شاملا لجميع مراحل التعليم من الروضة حتى الجامعة وموجبا للجميع بما يمكنهم من احترام البيئة والمحافظة عليها وصيانتها وحمايتها من كل تلف (٥) ، (٦) . إن هذه التوصية لتدل على مدى اقتناع الذين اجتمعوا فى ستوكهولم على عدم جدوى القوانين والتشريعات وحدها فى حماية البيئة ، وعلى أن الحل الأمثل يتمثل فى التربية البيئية التى تستطيع أن تجعل من الإنسان حاميا وحارسا ومحافظا بل ومطورا للبيئة بما تكسبه له من وعى بيئى ومعارف واتجاهات ومهارات وقيم بيئية مرغوب فيها . وهذا ما دعا الباحث إلى أن يتصدى لدراسة موضوع التربية البيئية لأهميته التربوية وما يمكن أن تقوم به من دور فى جعل الإنسان يتريث ويتعقل أثناء تعامله مع بيئته ويخفف إلى حد كبير من مشكلات البيئة التى ضجت بها الإنسانية .

والتربية البيئية ليست شيئًا حادثا فى تاريخ البشرية ومرتبطة فقط بالقرن العشرين وبالذات فى عام ١٩٧٢ م الذى عقد فيه مؤتمر ستوكهولم إنما ترجع أصولها إلى عهد الدولة الإسلامية حيث أدرك المسلمون أهمية المحافظة على البيئة وحمايتها من أى عبث أو تلف حتى ولو كانت بيئة العدو . وهذا ما أوصى به أبو بكر الصديق أسامة بن زيد عندما قام ليودعه وجيشه المتجه إلى فتح بلاد الشام التى كانت تخضع للبيزنطيين ألد أعداء المسلمين فقال له « لا تخونوا ولا تغدروا ولا تقتلوا ولا تمثلوا ولا تقتلوا طفلا ولا بعيرا إلا لأكل ... وسوف تمرون بقوم فرغوا أنفسهم للعبادة فى الصوامع فدعوهم وما فرغوا أنفسهم من أجله » إن هذه الوصية تدل على وعى كامل بأهمية البيئة وعلى ضرورة المحافظة عليها سواء بالنسبة للنبات المتمثل فى الأشجار والحيوانات أو الجانب الاجتماعى منها المتمثل فى الإنسان وما يرتبط به من قيم وأخلاق وغيرها(٧)

أسئلة البحث :

يمكن تحديد الأسئلة التى سيجيب عنها هذا البحث فيما يلى :

١ – ما مفهوم التربية البيئية ؟ وكيف تطور هذا المفهوم ؟

٢ – ما الأهداف العامة للتربية البيئية ؟ وما الجهود التى بذلك لتحديدها ؟

٣ – ما أهداف التربية البيئية فى التعليم العام ؟ وكيف يمكن تحديدها ؟

٤ – ما معالم التربية البيئية النظامية ؟ وكيف يمكنها أن تحقق أهداف التربية البيئية فى التعليم العام ؟

٥ – ما مفهوم التربية البيئية غير النظامية ؟ وما دورها فى تحقيق أهداف التربية البيئية ؟

أهمية البحث :

ترجع أهمية هذا البحث إلى ما يلى :

١ – يمثل محاولة لتحديد أهداف التربية البيئية بصفة عامة وأهداف التربية البيئية فى مراحل التعليم العام بصفة خاصة .

٢ – يوضح معالم التربية البيئية النظامية من حيث مفهومها وأهدافها ومجالاتها ومداخلها فى مناهج التعليم العام وطرق تدريسها والمبادئ التى تقوم عليها .

٣ – يوضح دور التربية البيئية النظامية وأهميتها فى تنمية الوعى البيئى لدى التلاميذ فى التعليم العام .

٤ – يوضح أهمية التربية البيئية غير النظامية فى تنمية الوعى البيئى لدى المواطنين .

خطة البحث :

فى ضوء أسئلة البحث السابقة ، يمكن وضع خطة هذا البحث على النحو التالى :

أولا تحديد ماهية التربية البيئية ، وبيان تطور مفهوم التربية البيئية من المفهوم التقليدى الضيق إلى المفهوم التقدمى الواسع .

ثانيا تحديد الأهداف العامة والخاصة للتربية البيئية وذلك بالرجوع إلى المراجع المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة فى هذا المجال ثم عرضها على لجنة تحكيم

ثالثا تحديد أهداف التربية البيئية فى التعليم العام وذلك بالرجوع إلى كل من الدراسات والبحوث السابقة والأهداف العامة للتربية البيئية ثم التحكيم عليها .

رابعا : توضيح معالم التربية البيئية النظامية من حيث مبادئها ومجالاتها ومداخلها فى المناهج الدراسية المختلفة وطرق تدريسها .

خامسا : تحديد ماهية التربية البيئية غير النظامية ووسائلها فى تحقيق أهداف التربية البيئية .

إجراءات الدراسة :

فى هذا الجزء من البحث – سوف يوضح الباحث الإجراءات التى سيستخدمها للإجابة على كل سؤال من أسئلة البحث وذلك على النحو التالى :

أولا : بالنسبة للإجابة على السؤال الأول وهو : ما مفهوم التربية البيئية ؟ وكيف تطور هذا المفهوم ؟ فقد تم ذلك على النحو التالى :

١ – بالنسبة لمفهوم التربية البيئية :

تعددت مفاهيم التربية البيئية نظرا لتعدد مدلول العملية التربوية من جهة ومدلول البيئة من ناحية أخرى ، فيرى البعض أن التربية البيئية عملية يقصد بها اكتساب مفاهيم واتجاهات وقيم بيئية إلى جانب التدريب على اتخاذ القرارات بشأن المشكلات البيئية . أما (روث) فيؤكد على أهمية المعارف البيئية وضرورة الوعى بمشكلاتها وطرق حلها ، وتكوين الاتجاهات الصحيحة نحوها ، وهناك من يرى بأن التربية البيئية عبارة عن عملية تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة بين الإنسان وبيئته بأبعادها الفيزيائية والبيولوجية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية بما ينمى وعيه ببيئته فيحافظ عليها ويدرك مشكلاتها – بل ويساهم فى حلها ويشارك فى اتخاذ القرارات والتشريعات التى تصونها وغير ذلك مما يجعله يحسن استغلالها لصالحه[٨] .

وعلى أية حال فإن الباحث يرى أن أى مفهوم صحيح للتربية البيئية يجب أن يتضمن العناصر الرئيسية التالية[٩] :

(أ) المعرفة والفهم لمكونات البيئة بشقيها الطبيعى والاجتماعى وعلاقة الإنسان بهما والمشكلات التى تترتب على هذه العلاقة

(ب) تكوين القيم ، الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة مثل تقديرها والمحافظة عليها وصيانتها وحسن استغلالها والمشاركة فى دراسة مشكلاتها والمساهمة فى اتخاذ القرارات

وتنفيذها ، وتتكون هذه القيم نتيجة ما يحصله التلميذ بنفسه من معلومات ومعارف بيئية من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة التى يقوم بها وتحليل هذه المعارف والمعلومات والخروج منها بمفاهيم وتعميمات واتجاهات إيجابية نحو البيئة وعلى ذلك يتضح لنا أن العبرة فى نظر التربية البيئية ليس هو الحصول على المعلومات والمعارف البيئية كهدف فى حد ذاته ، إنما تعتبر وسيلة لاكتساب التلاميذ القيم والمهارات والاتجاهات الإيجابية التى تعتبر من أهم أهداف التربية البيئية .

(جـ) التدريب على مهارة اتخاذ القرار ، يجب أن نؤكد هنا على نقطة هامة فى التربية البيئية وهى أنها ليست عبارة عن معلومات تلقن للتلاميذ وهم داخل حجرات الدراسة لأن ذلك يفقدها القدرة على تحقيق أهدافها ، إنما يجب أن يخرج التلاميذ إلى البيئة للتعرف على مشكلاتها ، وما أكثر هذه المشكلات فى وقتنا الحاضر مثل مشكلة التلوث ومشكلة المرور ومشكلة إهدار التربة والمشكلة السكانية ... إلخ وهنا يجب على المدرس أن يوجه التلاميذ نحو دراسة المشكلات التى توجد فى بيئتهم ويستحثهم على القراءة حولها وجمع المعلومات التى تفيدهم فى حلها وذلك بالرجوع إلى المصادر الأصلية لهذه المعلومات بحيث تغطى جميع أوجه المشكلة ثم يطلب إليهم التفكير فى اتخاذ القرار المناسب للمشكلة فى ضوء ما توفر لهم من معلومات وحقائق عنها .

(د) المحافظة على البيئة وحمايتها ، ليس المقصود بالمحافظة على البيئة هنا هو التوقف عن استغلال مواردها وثرواتها وادخارها للمستقبل ، بل ما تقصده هو الترشيد فى الاستهلاك وحسن الاستغلال . فمثلا للمحافظة على الثروة السمكية ليس مطلوبا توقف صيد السمك نهائيا ، وإنما المطلوب هو عدم صيده وهو صغير حتى يتمكن من التكاثر والمحافظة على الماء من التلوث ليس معناه عدم استغلال البحار والمحيطات ، إنما معناه عدم إلقاء الزيوت والقاذورات والفضلات فى هذه المياه ، وهكذا فإن تنظيم استغلال الموارد الطبيعية بطريقة عقلانية يمكن الإنسان من سد احتياجاته منها مع استمرار بقائها فى أفضل صورة وأحسن حال .

(هـ) تحسين نوعية الحياة : يقصد بتحسين نوعية الحياة هو خلوها من المشكلات البيئية التى تأتى وليدة الاستغلال غير العقلانى لموارد البيئة مثل التصحر وإهدار الموارد الطبيعية والتلوث والانفجار السكانى .. إلخ ويكون ذلك من خلال الاستغلال المقنن السليم للموارد الطبيعية وتجنب كل ما يؤدى إلى إهدار واستنزاف ثرواتها ويحدث ذلك عن طريق تنشئة الصغار على هذه القيم والاتجاهات والمهارات .

٢ – بالنسبة لتطور مفهوم التربية البيئية :

لقد مر مفهوم التربية البيئية بمرحلتين أساسيتين هما المفهوم الضيق والمفهوم الواسع ، وكان هذا التطور رد فعل لعوامل كثيرة أهمها هو تطور أهداف التربية وتطور مفهوم البيئة[١٠] ، [١١] .

المفهوم الضيق للتربية البيئية :

يرجع هذا المفهوم إلى أصول قديمة حيث أن التربية البيئية ليست حديثة العهد كما قد يعتقد البعض ، وقد ظل هذا المفهوم مرتبطا بالمدلول المحدود للبيئة الذى يقتصر على تناول البيئة من جوانبها البيولوجية والفيزيائية دون أدنى إشارة إلى الجوانب الاقتصادية والثقافية والاجتماعية لها ، كذلك فإن هذا المفهوم كان انعكاسا لهدف التربية التقليدية والذى كان يتمثل فى تعليم التلاميذ مجموعة من الحقائق والمعارف عن طريق التلقين والحفظ على أن يقوموا باستظهارها عن ظهر قلب ، دون فهم أو قدرة على تطبيق ما تعلموه فى واقع الحياة . ومن عيوب هذا المفهوم الضيق للتربية البيئية ما يلى :

١ – التجريد والانفصال عن واقع الحياة الذى يجب أن يكون هدفا لأى دراسة بيئية .

٢ – الاقتصار على تقديم المعارف والحقائق البيئية كهدف فى حد ذاتها وليست كوسيلة لمساعدة التلاميذ على تطوير سلوكهم واتجاهاتهم نحو البيئة ومشكلاتها .

٣ – عدم تدريب التلاميذ على مواجهة مشكلات البيئة بطريقة عملية كأن يخرجوا إلى البيئة ويتعرفوا على مشكلاتها ويقوموا بجمع البيانات والمعلومات التى تفيد فى حل هذه المشكلات ويقترحوا حلول مناسبة لها ثم يشاركوا فى اتخاذ القرارات التنفيذية لهذه الحلول

المفهوم الواسع للتربية البيئية

ظهر هذا المفهوم كرد فعل لتطور الذى حدث فى مفهومى البيئة والتربية فالتطور الذى حدث فى مفهوم البيئة يرجع إلى مؤتمر ستوكهولم وما أبداه من اهتمامات وتوجيهات كان لها عظيم الأثر فى توجيه التفكير نحو الأخذ بتوجيهات جديدة فى معالجة مشكلات البيئة يتصدر شقيها الطبيعى والاجتماعى ذلك لأنه إذا صح الاعتقاد

بأن الجوانب الفيزيائية والبيولوجية تشكل الإطار الطبيعى للبيئة فإن الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لهذه البيئة هى التى تحدد الوسائل الفكرية والتكنولوجية التى تمكن الإنسان من فهم الموارد الطبيعية للبيئة واستخدامها على نحو أفضل لسد احتياجاته منها .

أما بالنسبة للتطور الذى حدث فى مفهوم التربية ، فهو أنه لم يعد هدفها كما كان من قبل وهو الاقتصار على تحصيل المعارف والمعلومات كهدف أسمى للعملية التعليمية بل اتسع هذا الهدف ليشمل إلى جانب تحصيل المعارف وبالذات المعارف الوظيفية ، اكتساب المفاهيم والتعميمات والاتجاهات والقيم والميول والمهارات وغيرها عما يؤثر بالإيجاب على شخصية التلميذ وسلوكه .

ثانيا : بالنسبة للإجابة على السؤال الثانى وهو : ما الأهداف العامة للتربية البيئية ؟ وما الجهود التى بذلك لتحديدها ؟ فقد تم ذلك على النحو التالى :

لقد كان للجهود التى بذلك على كافة المستويات الدولية والإقليمية والمحلية أثر كبير فى توجيه الإجراءات الخاصة بالتطبيق العملى للتربية البيئية بمفهومها الواسع والتقدمى توجيها جديدا وذلك بفضل جهود كل من الندوة الدولية التى عقدت فى بلجراد عام ١٩٧٥ ، والندوات الإقليمية التى عقدت فى عامى ١٩٧٦ ، ١٩٧٧م فى مناطق مختلفة من العالم فى إطار البرنامج الدولى للتربية البيئية مثل الندوة العربية للتربية البيئية التى عقدت بالكويت عام ١٩٧٦ ، والمؤتمر الدولى الحكومى الذى عقد فى تبليس السوفيتية فى أكتوبر عام ١٩٧٧م . ويتمثل هذا التوجيه الجديد فى المحاولات التى بذلك لتحديد أهداف وغايات التربية البيئية . إلا أنه فى ضوء المفهوم التقدمى للتربية البيئية يمكننا القول بأن تحديد أهدافها مسئولية يجب ألا يقتصر القيام بها على المؤتمرات مهما تعددت وتنوعت ، بل يجب أن يشارك فيها كل من يعمل فى حقل التربية بصفة عامة والتربية البيئية بصفة خاصة سواء أكانوا من المتخصصين أو من الباحثين .

ولقد قام الباحث بتحديد أهداف التربية البيئية على مرحلتين هما

المرحلة الأولى قام الباحث فى هذه المرحلة بالرجوع إلى العديد من المصادر التى يمكن أن يشتق منها أهداف التربية البيئية مثل قرارات المؤتمرات بكافة مستوياتها وأنواعها ، وكذلك المراجع والكتب المتخصصة فى مجال التربية البيئية[١٢] ، [١٣] ، [٤] ، [٥] ، كما رجع إلى البحوث والدراسات السابقة فى هذا المجال[٦] ، [١٧]

وانتهت هذه المرحلة بتحديد مبدئى لأهداف التربية البيئية العامة والخاصة

المرحلة الثانية : قام الباحث بعرض ما انتهت إليه المرحلة الأولى – وهو التحديد الأولى لأهداف التربية البيئية – على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى مجال التربية البيئية وعلوم البيئة والمناهج ولقد أشاروا بحزف وإضافة وتعديل بعض الأهداف .

وانتهت هذه الإجراءات بتحديد الأهداف العامة والخاصة للتربية البيئية وذلك على النحو التالى :

الأهداف العامة للتربية البيئية : وتشمل هذه الأهداف ما يلى :

١ – تمكين الإنسان من فهم ما تتميز به البيئة من طبيعة معقدة نتيجة التفاعل بين جوانبها البيولوجية والفيزيائية والاجتماعية والثقافية .

٢ – خلق وعى وطنى بأهمية البيئة فى إنجاح جهود التنمية .

٣ – خلق أنماط جديدة من السلوك تجاه البيئة لدى الأفراد والجماعات والمجتمع ككل .

٤ – تنمية التفهم للمصادر الطبيعية وطرق صيانتها وحسن استغلالها .

٥ – توضيح أن جميع النشاط البشرى ومؤسساته المختلفة لها جذورها العميقة فى الاعتماد على المصادر الطبيعية اعتمادا كليا .

٦ – شرح وإبراز الوقائع التاريخية التى تدل على سوء استغلال بعض المصادر وما ترتب عليه من آثار ونتائج اقتصادية واجتماعية

٧ – التعرف على الدلالات التى قد تشير إلى إهدار وضياع المصادر الطبيعية .

٨ – تعزيز الوعى والاهتمام بتكامل الجوانب الاقتصادية والسياسية والتكنولوجية فى المناطق الحضرية والريفية .

٩ – تصحيح الاعتقاد الخاطئ الذى قد يسود عند البعض بأن المصادر لا تنضب مهما عبث بها الإنسان

١٠ – توضيح العلاقة بين العلم ومنجزاته التى نستخدم حاليا وإمكانياته لمستقبلية فى هذا المجال

١١ – تقدير الجهود التى بذلت فى الماضى والتى تبذل حاليا والتى قد تبذل مستقبلا للمحافظة على مقومات البيئة وحسن استغلالها

١٢ – توضيح ضرورة بل حتمية التعاون بين الأفراد والمجتمعات .

١٣ – إتاحة الفرصة لكل فرد لاكتساب المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات الفردية لحماية البيئة وتحسينها .

١٤ – بناء فلسفة متكاملة عند الأفراد تتحكم فى تصرفاتهم فى مجال علاقاتهم بمقومات البيئة .

الأهداف الخاصة للتربية البيئية :

يمكن تقسيم الأهداف الخاصة للتربية البيئية طبقا لجوانب البيئة على النحو التالى :

(أ) أهداف تتعلق بالجوانب الطبيعية مثل :

١ – تأكيد بعض المفاهيم مثل أن الطبيعة تعمل دائما نحو اتزان ديناميكى وأنها غنية بالموارد التى يمكن الاستفادة منها ، وأن استخدام الإنسان لبيئته لابد وأن يكون حسب قوانين الطبيعة نفسها .

٢ – تحديد المعايير التى من شأنها أن تساعد الإنسان على التميز بين ما هو متجدد من المصادر الطبيعية وبين غير المتجدد منها .

٣ – التحليل العلمى الدقيق لأثر تصرفات الإنسان التى أدت إلى الإخلال باتزان البيئة مما يؤدى إلى الإضرار بمصلحته

٤ – تقدير أهمية المشكلات البيئية وأثرها الاجتماعى والاقتصادى والثقافى على وجود الإنسان وحياة البشرية .

٥ – تأكيد فكرة أن الإنسان كما أنه متكامل مع البيئة ، فإنه يعمل على تحسينها .

٦ – تدارس أهم الحلول التى يمكن أن تعالج مشاكل المحافظة على المصادر الطبيعية على المستويات المحلية والعالمية .

٧ – توضيح الإمكانيات الضخمة التى يمكن للعلم تحقيقها فى مجالات المصادر الطبيعية والمتجددة منها بصفة خاصة .

(ب) أهداف تتعلق بالجوانب الاقتصادية والاجتماعية مثل :

١ – دراسة العوامل التى تؤثر فى النظام البيئى وفى استخدام المصادر الطبيعية

٢ – تحليل الأسباب التى تؤدى إلى التفاوت فى تنمية المصادر الطبيعية وحسن استغلالها فى المناطق المختلفة .

٣ – بحث الأسباب الطبيعية والاقتصادية التى تؤثر فى زيادة أو نقص التجمعات السكنية الريفية والمدنية وعدم التكافؤ فى تنمية كل منها .

٤ – تحليل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية المرتبطة بقلة الإنتاج وقلة الاستهلاك فى مناطق معينة .

٥ – تقصى أثر استخدام التكنولوجيا المختلفة فى عمليات الاستهلاك والإنتاج .

٦ – تنمية القدرة العلمية والمبادأة والابتكار فى حسن استخدام المصادر البيئية .

٧ – توضيح أهمية استخدام التكنولوجيا المتطورة فى سد الحاجات المحلية أو الإقليمية .

(جـ) أهداف تتعلق بالجوانب التاريخية والجغرافية مثل :

١ – إدراك أهمية العوامل الطبيعية فى قيام الحضارات على مر العصور .

٢ – فهم أهمية المصادر الطبيعية بالنسبة للتنمية الثقافية والاقتصادية ، والسياسية للأفراد والدول .

٣ – إدراك العوامل التى تؤدى إلى قيام دول قوية اقتصاديا وضعف دول أخرى كانت قوية وعلاقة ذلك بالمصادر الطبيعية فى كل منها ومدى استغلالها .

٤ – إدراك الدور الذى تلعبه الموارد الطبيعية التى تمتلكها الدول النامية فى صراعها للحصول على الاستقلال والاعتماد على الذات

٥ – استعراض الأمثلة التى توضح الآثار التاريخية التى ترتبت على حسن أو سوء استخدام المصادر الطبيعية .

٦ – توضيح الدور الذى تلعبه المصادر الطبيعية فى عملية التكامل بين المجتمعات والشعوب ، هذه هى أهم أهداف التربية البيئية العامة والخاصة – والتى تعتبر من أهم المصادر التى تشتق منها أهداف التربية البيئية فى التعليم العام .

ثالثا . بالنسبة للإجابة على السؤال الثالث وهو : ما أهداف التربية البيئية فى التعليم العام ؟ وكيف يمكن تحديدها ؟ فقد تم ذلك على النحو التالى :

سبق أن ذكرنا أهداف التربية البيئية العامة والخاصة والجهود التى بذلت لتحديد هذه الأهداف . ومع أهمية تحديدها إلا أن ذلك لا يكفى وحده لتحقيقها – بل

لابد من معرفة السبل والوسائل التى يمكن أن تحققها . والتربية البيئية لا تكاد تختلف كثيرا عن غيرها من ألوان التربية الأخرى فى وسائل تحقيقها ، فهى مسئولية جميع المؤسسات التربوية سواء أكانت مؤسسات تربوية نظامية أم غير نظامية ، غير أننا سوف نبدأ هنا توضيح الدور الذى يمكن أن تقوم به المؤسسات التربوية النظامية فى تحقيق أهداف التربية البيئية .

ويقصد بالمؤسسات التربوية النظامية هنا المدارس فى جميع مراحل التعليم العام ، فالمدرسة هى المؤسسة الاجتماعية التى يعهد إليها المجتمع بتفويض دور الأسرة فى العملية التربوية وبتنشئة أفراده مما يجعلهم أعضاء صالحين فيه ، وليست المدرسة – بطبيعة الحال وهى المؤسسة الوحيدة التى تقوم بالعملية التربوية إذ توجد مؤسسات أخرى عديدة ، غير أنها تتميز عن هذه المؤسسات بأنها تقوم بعملها التربوى عن قصد وبأنها تتوخى هذا العمل بحيث لا يكون عرضيا أو يأتى عن طريق الصدفة ، ومن هنا تبرز أهمية المدرسة ودورها الجاد فى تحقيق أهداف التربية التى من بينها التربية البيئة .

ونظرا لأهمية التربية النظامية فى تحقيق أهداف التربية البيئية فقد رأينا أن نحدد معالم التربية البيئية من حيث أهدافها ، ومجالاتها ومداخلها وطرق تدريسها وذلك على النحو التالى :

أهداف التربية البيئية فى التعليم العام :

أهمية تحديد الأهداف التعليمية للتربية البيئية :

لكى يؤدى الفرد عملا ما بطريقة ناجحة ، فإنما يجب عليه أن يبدأ أولا بتحديد أهداف هذا العمل وغاياته . ويقول ويسلى[٢٠] إذا كانت معرفة الأهداف عملية هامة بالنسبة لبعض المهن مثل مهنة الطب أو المحاماة ، فإنها تكون أكثر أهمية وضرورية بالنسبة لمهنة التدريس ، وذلك لأنه يجب على المعلمين أن يكونوا أكثر وعيًا وإدراكا لأهدافهم التربوية ، وإلا فإنهم – كما يقول جورج برنارد[٢١] – سوف يعملون بطريقة متشابهة

والتربية – كسائر المهن الأخرى – ما هى إلا لون من ألوان النشاط الهادف للإنسان الذى يحاول عن طريقه أن يحقق بعض الأشياء التى يعتبرها أساسيه لبقائه وخيره وسعادته ،

وعلى قدر فهم المسئولين عن التربية لأهداف هذه العملية ، وعلى قدر إيمان المدرسين بهذه الأهداف وتقبلهم لها وإلمامهم العملى بالطرق والوسائل الموصلة لها ، يكون تحمسهم لعملهم وقدرتهم على أدائه .

ومن هنا تجدر أهمية تحديد الأهداف التعليمية للتربية البيئية فى التعليم العام على كل المستويات سواء على المستوى التخطيطى للمناهج أو على المستوى التنفيذى لها . فعلى المستوى التخطيطى للمناهج تبدو أهمية تحديدها على النحو التالى :

١ – تساعد على اختيار المحتوى الذى يساعد على تحقيقها .

٢ – تساعد على اختيار وسائل التقويم التى تقيس مدى تحقيقها .

٣ – تساعد على اختيار أنواع الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة لها .

أما على المستوى التنفيذى للمناهج بمراحله المختلفة سواء عند إعداد الدروس اليومية وتخطيطها أو عند شرحها فى الفصل ، فإنما يحقق تحديد أهدافها مظاهر الأهمية التالية :

١ – تمكن المدرس من إعداد كل الوسائل والإمكانات التى تمكنه من شرح درسه بطريقة تساعد على تحقيق أهداف هذا الدرس .

٢ – تساعد المدرس على اختيار الوسائل والطرق التدريسية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.

٣ – تمكن المدرس من وضع أساليب التقويم الملائمة لقياس هذه الأهداف .

طرق تحديد أهداف التربية البيئية فى التعليم العام :

اتبع الباحث فى تحديد أهداف التربية البيئية فى التعليم العام الطرق الآتية :

أولا . قام الباحث بالرجوع إلى الأهداف العامة للتربية البيئية التى سبق تحديدها كما رجع إلى بعض المراجع والبحوث والدراسات السابقة فى مجال التربية البيئية [٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣] وانتهت هذه الخطوة بتحديد أولى أولى لأهداف التربية البيئية فى التعليم العام

ثانيا . قام الباحث بعرض قائمة الأهداف التى انتهى إليها على لجنة تحكيم من المتخصصين فى مجال التربية البيئية والمناهج ، وأخذ برأى أعضاء هذه اللجنة التى أشار بعضهم بتعديل أو إضافة أو حذف بعض الأهداف

وانتهت هذه الإجراءات بتحديد أهداف التربية البيئية فى التعليم العام وهى كما يلى

– معاونة التلميذ على فهم موقع الإنسان ، فى إطاره البيئى والإلمام بعناصر العلاقات المتبادلة التى تؤثر على ارتباط الإنسان بالبيئة

٢ – إيضاح دور العلم والتكنولوجيا فى تطوير علاقة الإنسان بالبيئة ومعاونة التلميذ على إدراك ما يترتب على اختلال توازن العلاقات من نتائج تؤثر على حياة الإنسان .

٣ – إبراز فكرة التفاعل بين العوامل الاجتماعية والحضارية والقوى الطبيعية ومعاونة التلميذ على إدراك تصور متكامل للإنسان فى إطار بيئته .

٤ – تحديد أهمية البيئة بالنسبة للإنسان وغيره من الكائنات الأخرى .

٥ – معرفة المعتقدات الخاطئة التى تسود فى بيئة التلميذ والتى قد تؤثر على بعض مواردها تأثيرا سيئا .

٦ – معرفة المشكلات التى تتعرض لها بيئته وما يتهددها من أخطار .

٧ – تكوين وعى بيئى لدى التلاميذ وتزويدهم بالمهارات والخبرات والاتجاهات الضرورية التى تجعله إيجابيا فى تعامله وفى سلوكه مع البيئة .

٨ – تقدير الجهود التى تبذل لحماية البيئة والمحافظة عليها .

٩ – اكتساب قيم تدعو إلى صيانة البيئة والمحافظة عليها .

١٠ – تقدير خطورة العبث باستنزاف موارد البيئة واهدارها .

١١ – القدرة على تفسير الظواهر الطبيعية والبشرية فى بيئته .

١٢ – القدرة على استقراء الحقائق والمعلومات البيئية والخروج منها بتعميمات ومبادئ عامة .

١٣ – القدرة على اتخاذ القرارات المناسبة للمشكلات البيئية .

١٤ – القدرة على مقاومة بعض الآفات المضادة فى البيئة .

١٥ – المشاركة اليدوية فى القضاء على المشكلات البيئية .

رابعا : بالنسبة للإجابة على السؤال الرابع : وهو ما معالم التربية البيئية النظامية ؟ وكيف يمكنها أن تحقق أهداف التربية البيئية فى التعليم العام ؟ فقد تم ذلك على النحو التالى

تحديد معالم التربية البيئية النظامية من حيث مبادئها ومجالاتها ، ومفاهيمها ومداخلها فى المناهج الدراسية المختلفة وطرق تدريسها كما يلى

١ – المبادئ التى تقوم عليها التربية البيئية النظامية .

عرفنا – فيما سبق – أهداف التربية البيئية فى التعليم العام ، ويتضح منها مدى أهمية التربية البيئية فى المحافظة على البيئة وحمايتها من عبث الإنسان وتصرفاته غير العقلانية نحوها ، غير أن تحديد هذه الأهداف لا يكفى وحده لتحقيق هذه الأهمية .

بل لابد من معرفة السبل والطرق التى تساعد على تحقيق هذه الأهداف ، لذلك يصبح من الضرورى على رجال التربية أن يعملوا على تحقيق هذه الأهداف من خلال البرامج الدراسية المقررة على التلاميذ .

وهناك مبادئ عامة يجب مراعاتها عند إعداد برامج فى التربية البيئية النظامية نوردها على النحو التالى :[٢٤] ،[٢٥]

١ – التربية البيئية مسئولية جميع المواد الدراسية التى يدرسها التلميذ فى جميع مراحل التعليم العام ، بمعنى أنه يجب أن تساهم فيها كل المواد الدراسية ، وكذلك الأنشطة الأخرى التى تشرف عليها المدرسة .

٢ – يجب التأكيد على التربية البيئية بصفة خاصة فى مناهج العلوم والمواد الاجتماعية بحكم طبيعة هذه المناهج التى تعتبر أقرب إلى التربية البيئية من غيرها . فالعلوم تستطيع أن تقدم للتلاميذ الكثير من الحقائق والمعلومات عن مكونات الطبيعة ، بينما تستطيع المواد الاجتماعية أن تسهم فى تنمية القيم والاتجاهات والمهارات الاجتماعية نحو البيئة .

٣ – يجب أن تشارك جميع المراحل التعليمية فى تقديم الدراسات التى تساعد على تحقيق أهداف التربية البيئية .

٤ – يفضل الأخذ بالاتجاه المتكامل بالنسبة للتربية البيئية ، بمعنى أن تقدم موضوعاتها للتلاميذ متكاملة مع المفاهيم الدراسية الأخرى وخاصة فى المراحل الأولى من التعليم حتى لا يسود تدريسها طابع النصح والإرشاد الذى ربما تأباه النفس .

٥ – يجب أن تقدم التربية البيئية فى المرحلة الجامعية فى صورة برامج مستقلة حتى يتوفر لدى الطلاب ثروة وحصيلة من الحقائق والمعلومات التى تعمق مفاهيم التربية البيئية .

٦ – يجب أن تتسم الحقائق والمعارف البيئية ، التى تقدم للتلاميذ فى صورة متكاملة مع المواد الدراسية الأخرى أو مستقلة فى صورة برامج – بالدقة العلمية والحداثة . بمعنى أن تكون مسايرة لأحداث ما وصلت إليه الأبحاث العلمية فى مجال البيئة .

٧ – التأكيد على ربط الدراسة بمشكلات البيئة التى يعيش فيها التلاميذ والتى تواجههم فى حياتهم ومحاولة التصدى لها بالدراسة النظرية والحلول العملية

٨ – يجب أن يراعى فى تدريس موضوعات التربيه البيئية ، أسلوب الدراسة الميدانية بمعنى أن تصبح البيئة كمعمل وحقل تستمد منه الحقائق والمعارف البيئية ويكتسب التلاميذ منه الاتجاهات والمهارات والقيم

٩ – يجب أن تركز التربية البيئية على إكساب التلاميذ الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة باعتبارها من أقوى العوامل التى تؤثر على تصرفاتهم وسلوكهم أثناء التعامل معها .

٢ – المجالات الرئيسية للتربية البيئية وما تتضمنه من مفاهيم :

إن من أهم ما توصلت إليه الندوات والاجتماعات الإقليمية للخبراء من قبل اليونسكو حول التربية البيئية التى عقدت عام ١٩٧٦ هو تحديد المجالات الرئيسية لها والتى نالت موافقة المشاركين فى مؤتمر تبليس عام ١٩٧٧م ويمكن إجمال هذه المجالات على النحو التالى :

أولا : ترشيد استغلال الموارد الطبيعية وحسن الانتفاع بها .

ثانيا : حماية البيئة الطبيعية مما يواجهها من مشكلات وما يتهددها من أخطار .

ثالثا : المحافظة على التوازن فى البيئة الطبيعية .

رابعا : تصحيح المعتقدات الخاطئة والتفسيرات الخرافية المرتبطة بالبيئة الطبيعية .

هذا ويتضمن كل مجال من هنا المجالات الأربع مجموعة من المفاهيم التى تصلح لأن تكون محاور تدور حولها الدراسات البيئية بصورة متكاملة مع غيرها من المواد الدراسية الأخرى .

وقد قام الباحث بتحديد مبدئى لهذه المفاهيم وذلك بالرجوع إلى المراجع والكتب المتخصصة فى مجال البيئة[٢٦] [٢٧] [٢٨] وكذلك رجع إلى البحوث والدراسات السابقة فى هذا المجال ، ثم قام بعرض قوائم المفاهيم الخاصة بكل مجال – التى انتهت إليها محاولة الباحث ، على لجنة من المحكمين هى نفس اللجان السابقة – وأخذ الباحث ، بآراء أعضاء اللجنة سواء بالحذف أو الإضافة أو التعديل ، وفيما يلى قوائم بهذه المفاهيم الخاصة بكل مجال من المجالات الرئيسية للتربية البيئية .

المجال الأول . ترشيد استغلال الموارد الطبيعية وحسن الانتفاع بها :

يتضمن المفاهيم الرئيسية والفرعية التالية .

١ – مفهوم البيئة

٢ – مكونات البيئة (بيئة حية وبيئة غير حية)

٣ – الموارد الطبيعية ضرورية لحياة الإنسان

(أ) التفاعل الرشيد للإنسان مع الطبيعة

(ب) ترشيد استهلاك الموارد الطبيعية .
(جـ) الموارد الطبيعية والمستقبل .

٤ – الطاقة كمورد طبيعى :
(أ) تعدد مصادر الطاقة .
(ب) الشمس كمصدر رئيسى للطاقة .
(جـ) الطاقة لا تغنى .
(د) استثمار الإنسان للطاقة .
(هـ) ترشيد استخدام الطاقة .
(و) الطاقة والعلاقات الدولية .

٥ – أثر الإنسان فى اقتصاديات البيئة :
(أ) تنظيم الزراعة ورفع مستواها .
(ب) تصنيع المنتجات الزراعية .
(جـ) تربية الحيوان وتحسين سلالته .
(د) تصنيع منتجات الحيوان .
(هـ) استغلال الموارد الطبيعية .
(و) الصناعات التى تنشأ عن استغلال الموارد الطبيعية .

المجال الثانى : حماية البيئة الطبيعية مما يواجهها من مشكلات وما يتهددها من أخطار :

تتضمن المفاهيم الرئيسية والفرعية الآتية :

١ – تلوث البيئة .
٢ – مفهوم التلوث .
٣ – تلوث الماء :
(أ) تلوث البحار والمحيطات
(ب) مصادر تلوث البحار والمحيطات
(جـ) وسائل التغلب على تلوث الماء
٤ - تلوث الهواء
(أ) مصادر تلوث الهواء .

obeikandl.com

(ب) الآثار المترتبة على تلوث الهواء .
(جـ) وسائل التحكم فى ملوثات الجو .

٥ – التلوث الإشعاعى :
(أ) مصادر تلوث البيئة بالمواد المشعة .
(ب) المصادر الطبيعية للتلوث الإشعاعى .
(جـ) وسائل المحافظة على البيئة من التلوث الإشعاعى .

٦ – تلوث السلسلة الغذائية :
(أ) تلوث التربة .
(ب) تلوث النبات .
(جـ) تلوث الأسماك .
(د) تلوث الحيوانات ومنتجاتها .

٧ – صيانة البيئة :
(أ) الحقوق والواجبات البيئية .
(ب) الاتفاقيات والتشريعات الدولية بشأن التلوث
(جـ) مدى الحاجة إلى التربية البيئية .
(د) تنمية الاتجاهات العقلانية نحو البيئة .

المجال الثالث : المحافظة على التوازن فى البيئة الطبيعية :

يتضمن المفاهيم الرئيسية والفرعية الآتية :
١ – الإدارة الجيدة للغابات والمراعى الطبيعية .
٢ – المحافظة على الأراضى الزراعية :
(أ) الاهتمام بتعدد المحاصيل فى دورة زراعية متوازنة .
(ب) تخصيب الأراضى الزراعية .
(جـ) تحسين بنية التربة الزراعية بإضافة مواد عضوية
(د) مكافحة تجريف التربة الزراعية للمحافظة على خصوبتها
٣ – تنظيم لمكافحة الكيمائية للآفات وتشجيع المكافحة الحيوية والفسيولوجية
٤ – مكافحة تلوث البيئة
(أ) وضع التشريعات لمكافحة تلوث البيئة

obeikandl.com

(ب) تنشيط الأبحاث المتعلقة بمكافحة التلوث .

المجال الرابع : تصحيح المعتقدات الخاطئة والتفسيرات الخرافية المرتبطة بالبيئة الطبيعية :

يتضمن المفاهيم الرئيسية والفرعية التالية :

١ – معتقدات خاطئة خاصة بالطب والعلاج :

(أ) الروح الشريرة والمرض .

(ب) الزعم بأن كرامات الأولياء تدفع الأذى والمرض .

(جـ) الجن وعلاقته بالمرض .

(د) الأحجبة والتعاويز كأداة للشفاء من الأمراض .

(هـ) الأمراض وعلاقتها بالنجوم والتنجيم .

٢ – معتقدات خاطئة فى التشاؤم والتفاؤل :

(أ) التطير والطيرة فى الكتب المقدسة .

(ب) التفاؤل بالطير عند إقامة المدن .

(جـ) منازل القمر فى التفاؤل والتشاؤم .

٣ – معتقدات خاطئة فى تفسير الظواهر الطبيعية والحضارية :

(أ) الشهب سهام الله الحارقة .

(ب) الزلازل والبراكين وقرنا الثور .

(جـ) خسوف القمر وبنات الخور .

٣ – الأهمية التربوية للمفاهيم البيئية :

تحتل المفاهيم البيئية أهمية خاصة فى العملية التعليمية للتربية البيئية وعليه – فإننا سوف نتناول هذه المفاهيم من حيث معناها وأهميتها التربوية والشروط التى يجب أن تراعى عند تعلمها وذلك على النحو التالى .

المقصود بالمفهوم البيئى

المفهوم البيئى هو تجريد للعناصر المشتركة بين مجموعه حقائق أو مواقف بيئية ويطلق على هذا التجريد اسم معين وليس المهم فى المفهوم هو هذا الاسم ، إنما المهم هو مضمونه ومعناه فى ذهن التلميذ ويعتبر التعريف بالاسم هو الدلالة اللفظية للمفهوم

obeikandl.com

الأهمية التربوية للمفاهيم البيئية :

للمفاهيم البيئية أهمية تربوية كبيرة نذكرها فيما يلى :

١ – يمثل تعليم المفاهيم البيئية للتلاميذ ضرورة ليس فقط لتفسير المشكلات البيئية التى تواجههم فى بيئتهم بل ولاقتراح الحلول المناسبة لهذه المشكلات[٢٩] .

٢ – توضح العلاقات التى قد تكون موجودة بين مجموعة الحقائق البيئية المنفصلة والتفصيلات الجزئية التى تدور حول أحد مفاهيم البيئة .

٣ – تساعد فى التقليل من تعقيد البيئة وتسهيل دراسة مكوناتها وظواهرها المختلفة لأن المفهوم البيئى يكون محورًا لانتظام مجموعة كبيرة من الأشياء والظواهر البيئية .

٤ – يعتبر المفهوم البيئى مدخلا هاما من مداخل تكامل المعارف والحقائق البيئية مع غيرها من معارف وحقائق المواد الدراسية الأخرى – وعليه فإن يوفر أساسا هامًا لاختيار خبرات ومواقف التعليم وتنظيمها .

شروط تعلم التلاميذ للمفاهيم البيئية :

هناك شروط معينة يجب توفرها حتى يتعلم التلاميذ المفاهيم البيئة أهمها ما يلى[٣٠] :

١ – ينبغى أن يزود المعلم تلاميذه بحقائق ومعارف بيئية متكاملة لما لها من أهمية كبيرة فى مساعدتهم على تعلم المفاهيم البيئية حيث أن هذه المفاهيم لا تنموا إلا فى الدراسات المستعرضة .

٢ – ينبغى على المعلم – أثناء عملية التدريس – أن يؤكد على المبادئ العامة والعلاقات التى تضفى معنى على الحقائق والمعلومات البيئية المنفصلة حتى يمكن استخدامها بصورة أفضل أثناء تعامله مع البيئة ومشكلاتها .

٣ – ينبغى على المعلم أن يوفر للتلاميذ الخبرات التربوية المباشرة وغير المباشرة لما لها من أهمية كبيرة فى بناء المفاهيم البيئية وتعلمها .

٤ – ينبغى على المعلم أن يراعى عملية التتابع فى تعليم التلاميذ المفاهيم البيئية

٤ – مداخل التربية البيئية فى المناهج الدراسية المختلفة

إن من أكبر القضايا التربية التى واجهت المهتمين بالتربية البيئية هى كيفية تضمين التربية البيئية المناهج الدراسية المختلفة . ولقد حسمت هذه القضية الآن . وأصبح

معروفا لدى المتخصصين فى التربية البيئية بأن هناك ثلاث مداخل يمكن عن طريقها تضمين المفاهيم البيئية فى المناهج والمقررات الدراسية ، وعلى كل دولة أن تأخذ بالمدخل الذى يناسبها ويحقق أهداف التربية البيئية فيها ، وهذه المداخل الثلاث هى[٣١] ، [٣٢] :

(أ) مدخل الدمج :

يقوم هذا المدخل على أساس من ربط المناهج التقليدية لمختلف المواد الدراسية بمجالات البيئة التى تم ذكرها من قبل عن طريق إدخال بعض المعلومات البيئية التى تكون لها صلة بموضوعات الدراسة ، ويعتمد هذا المدخل أساسا على دور كل من المعلم والموجه الفنى فى طريقة التدريس والتوجيه .

وهذا المدخل الاندماجى قائم إلى حد ما وهو الأكثر سهولة حيث يقوم المعلم بالربط بين كادته وبين بعض مجالات البيئة كلما أمكن ذلك مع إتاحة بعض الفرص لممارسة مناشط ذات صلة بالبيئة .

غير أنه يعاب على هذا المدخل فى تدريس التربية البيئية أنه مرتبط بالمعلم من حيث ميوله وقدراته واستعداداته .

(ب) مدخل الوحدات المستقلة :

يقوم هذا المدخل على أساس من إعداد وحدة أو فصل عن البيئة يصمم بطريقة معينة داخل إحدى المناهج الدراسية ، وقد أخذت بهذا المدخل العديد من المناهج الدراسية وخاصة مناهج الأحياء والجغرافيا حيث يحرص المتخصصون فى البيولوجى والجغرافيا على دراسة البيئة بإعتبارها جزء لا يتجزأ من هذه العلوم .

(جـ) مدخل التكامل :

تقوم فلسفة هذا المدخل على تكامل التربية البيئية مع غيرها من المواد الدراسية الأخرى وذلك من خلال إعداد برامج دراسية متكاملة تدور حول محاور من النوع الذى يسمح بتكامل حقائق ومعارف بيئيه مع حقائقه ومعارف المواد الدراسية الأخرى .

ويمثل هذا المدخل أحدث الاتجاهات فى التربية البيئية وهو ما زال فى مراحل التجريب فى معظم دول العالم ماعدا السويد التى قامت بتنفيذه فى مدارسها فعلا أما فى مصر فقد أجريت أبحاث ودراسات عديدة حول جدوى هذا المدخل عن طريق بناء برامج فى التربية البيئية وتجريبها . وقد أثبتت هذه الاتجاهات فاعلية هذا المدخل .

ويمكن تنفيذ هذا المدخل بالنسبة لجميع المواد الدراسية وذلك على النحو التالى :

- **فى مجال المواد الاجتماعية :**

تعتبر المواد الاجتماعية من أكثر المواد الدراسية قدرة على تحقيق أهداف التربية البيئية لأنها تتضمن مواضع كثيرة يمكن أن تتيح هذه الفرصة فالتاريخ على سبيل المثال يقدم العديد من الأمثلة التى توضح وتبرز مدى الارتباط القوى بين تقدم الإنسان الحضارى وبين قدرته على التفاعل مع بيئته بما يمكنه من استغلال ثرواتها على أكمل وجه ، فحضارة وادى النيل فى مصر الفرعونية مثلا قامت حيث توفرت عوامل قيامها مثل التربة الخصبة والمياه العذبة الوفيرة والمناخ المعتدل هذا إلى جانب التفاعل السليم والمستمر بين الإنسان المصرى وبين كل هذه العوامل مما أدى إلى ظهور هذه الحضارة .

وفى الجغرافيا يمكن الربط بين المناخ والحاصلات والموارد البيئية من ناحية ، وبين السكان ونشاطهم من ناحية أخرى مع بيان أهمية هذه العوامل فى تحديد النشاط البشرى للسكان فى أى مكان فى العالم ، والتأكيد على أهمية الترشيد فى استخدام الموارد البيئية وقيمة السلوك البيئى العقلانى .

أما فى التربية الوطنية فهناك فرص عديدة ومواضع كثيرة لإبراز دور الفرد فى المحافظة على ثروات بيئته وعدم استنزافها أو تلويثها ، كما يمكن عرض بعض المشكلات مثل مشكلة الغذاء وبيان مدى استغلال الدول الاستعمارية لهذه المشكلة للتدخل فى شئون الدول التى تعانى من هذه المشكلة مثل دول العالم الثالث التى تفرض عليها هذه الدول شروطا معينة أو تحصل منا على امتيازات مثل امتياز البحث عن المعادن التى توجد بها .

- **فى مجال العلوم :**

يمكن لمناهج العلوم – فى جميع مراحل التعليم العام – أن تقوم بدور كبير فى تحقيق أهداف التربية البيئية وذلك بتضمين هذه المناهج بعض المفاهيم التى تصلح كمحاور تتكامل حولها العديد من الحقائق والمعلومات التى تنتمى إلى جميع فروع العلوم والتربية البيئية ومن أمثلة هذه المفاهيم مفهوم « الموارد الطبيعية ضرورية لحياة الإنسان » ويمكن لهذا المفهوم أن يصبح محورا تدور حوله جميع فروع العلوم ، كما أن تدريس التلاميذ يمكن أن يحقق الكثير من أهداف التربية البيئية مثل إدراك التلميذ أهمية البيئة بالنسبة له وما يترتب على ذلك من اكتسابه العديد من القيم والاتجاهات نحوها مثل حمايتها من التلوث والاستفادة من مواردها بطريقة تتسم بالتعقل والحكمة

وخير مثال على كيفية بناء مناهج متكاملة فى مجال العلوم هو مشروع العلوم المتكاملة للمرحلة الإعدادية التى قامت بوضعه المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والذى يتكون من مجموعة من الوحدات الدراسية المقررة على كل صف من صفوف المرحلة الإعدادية نذكر منها على سبيل المثال مقرر الصف الأول الإعدادى وأهم الوحدات التى يشتمل عليها هذا المقرر .

الإنسان وبيئته المباشرة :

يتكون هذا المقرر من الوحدات التالية :

الوحدة الأولى : الإنسان فى بيئته المحلية .

الوحدة الثانية : استخدام الحواس فى اكتشاف البيئة .

الوحدة الثالثة : التغير والتوازن فى البيئة .

الوحدة الرابعة : الظروف المواتية للحياة فى البيئة وتكيف الكائنات

الوحدة الخامسة : أثر الإنسان فى البيئة .

- **فى مجال التربية الفنية :**

كذلك تعتبر التربية الفنية مجالا خصبا لتحقيق أهداف التربية البيئية حيث يستطيع التلاميذ – من خلال اللوحات والمناظر التى يقومون برسمها – أن يعبروا عن مظاهر تقديرهم لبيئتهم مثل اللوحات التى تعكس السلوكيات غير المرغوبة فيها أثناء هذا التعامل .

- **فى مجال اللغات :**

يمكن للغات أن تقوم بدور كبير فى تحقيق أهداف التربية البيئية من خلال فروعها المختلفة ، فمثلا يمكن أن تتحقق بعض هذه الأهداف عن طريق موضوعات القراءة والنصوص والمطالعة والإملاء والتعبير خاصة إذا ما روعى عند اختيار هذه الموضوعات أن تكون ذات صلة بالبيئة ، فيتعرف التلاميذ مثلا على الكثير من المصطلحات البيئية أثناء دراستهم لهذه الفروع مثل التصحر والتلوث والاستنزاف والانفجار السكانى . كما يمكنهم تحصيل الكثير من الحقائق والمفاهيم المرتبطة بالكون ومكونات البيئة والمواد الطبيعية وغيرها هذا إلى جانب ما يكتسبونه من قيم واتجاهات ومهارات تجعلهم يحسنون استخدام موارد البيئة ويتعاملون معها بسلوك عقلانى .

٥ – طرق وأساليب تدريس التربية البيئية :

مما لا شك فيه أنه لا يكفى لتحقيق أهداف التربية البيئية ، أن تبذل جهودا مخلصة لاختيار محتوى برامجها وتنظيم محتوى هذه البرامج بدقة وعناية ويوفر لها من الوسائل التعليمية ما يلزم لتدريسها ، ذلك لأنه برغم أهمية هذه العوامل ، إلا أنه لابد من تحرى الدقة التامة عند اختيار الطرق المناسبة لتدريسها وذلك نظرًا لأهمية الطريقة فى تحديد نوع التعليم وأهدافه ، ولوجود علاقة قوية بين طبيعة الموضوع والطرق التى تناسبه ، وعلى ذلك يمكننا القول بأن هناك علاقة قوية بين كل من طبيعة المادة وأهدافها من ناحية وطرق تدريسها من ناحية أخرى . هذا وسوف نذكر فيما يلى بعض الطرق المقترحة لتدريس التربية البيئية[٣٣] ، [٣٤] .

(أ) طريقة حل المشكلات بأسلوب علمى :

تهدف هذه الطريقة إلى تدريب التلاميذ على كيفية مواجهة المشكلات البيئية التى قد توجد فى بيئتهم مثل المشكلة السكانية أو مشكلات التلوث وغيرها ودراستها بطريقة علمية والوصول إلى القرارات المناسبة التى تفيد فى حل هذه المشكلات . وتتضمن هذه الطريقة عدة خطوات هامة ، منها تحديد المشكلة وهى خطوة على درجة كبيرة من الأهمية فى طريق حل المشكلة ، ويراعى فى المشكلة البيئة أن تكون محل اهتمام جميع التلاميذ وأن تكون مناسبة لمستواهم العقلى ثم يتولوا جميع البيانات والمعلومات عن المشكلة بطرق متعددة مثل المسح والاستقتاء والمقابلة والملاحظة ودراسة الحالة . وبعد هذه الخطوة يقوم التلاميذ بجدولة هذه المعلومات وتبويبها حتى يسهل عليهم الاستفادة منها وتوظيفها فى حل المشكلة ثم يقوم التلاميذ فى ضوء تبويب المعلومات التى حصلوا عليها باستخلاص النتائج وإرجاعها إلى أسبابها وتحديد الآثار التى يمكن أن تترتب على هذه النتائج وأخيرا يقوم التلاميذ باقتراح الحلول التى تصلح لحل المشكلة ثم وتجريب هذه الحلول بهدف الوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة

(ب) التدريس عن طريق الفريق

هو نوع من التدريس يتم بواسطة فريق من المدرسين المتخصصين فى مواد دراسية معينة . وتعتبر هذه الطريقة من أهم الطرق التى يمكن أن تفيد فى تدريس برامج التربية البيئية حيث يقوم كل مدرس بتناول الموضوع أو المشكلة البيئية من زاوية تخصصه بحيث يصبح واضحا ومفهوما للتلاميذ من هذه الزاوية ويقوم المدرسون بتبادل

الأدوار فى الحصة بطريقة سلسلة بحيث لا يشعر التلاميذ بعبئ الانتقال من مدرس لآخر أو بالتنوع فى المادة العلمية بقدر ما يشعرون بالحاجة إلى هذا التناوب بل والاستفادة منه .

ويمكن للتلاميذ من خلال التدريس عن طريق الفريق أن يتعلموا الكثير من المعلومات والحقائق المتكاملة حول المشكلة البيئية التى تكون موضوع الدراسة والبحث . ومما لاشك فيه أن الحقائق والمعلومات المتكاملة تكون أجدى وأهم ليس فقط فى اقتراح الحلول المناسبة للمشكلة ، بل وفى اكتساب القيم والاتجاهات والميول والمهارات التى تتعلق بكيفية التعامل مع البيئة .

(جـ) طريقة المناقشة :

ترتبط المناقشة عادة بوجود مشكلة تتطلب حلا سليما ، ومن هنا فإن هذه الطريقة تعتبر مفيدة فى تدريس موضوعات وبرامج التربية البيئية . والمناقشة يمكن أن تتم بأشكال مختلفة إذ يمكن أن تتم على مستوى يشمل جميع تلاميذ الفصل بأن يقوم المدرس بطرح المشكلة ويطلب من التلاميذ المشاركة فى مناقشتها تحت إشرافه وتوجيهه ، كما يمكن أن تتم المناقشة بشكل آخر داخل مجموعات ، وفى هذه الحالة يقسم الفصل إلى مجموعات يشترك تلاميذ كل مجموعة منها فى مناقشة جانب من جوانب المشكلة وتسجل كل مجموعة منها فى مناقشة جانب من جوانب المشكلة وتسجل كل مجموعة النتائج التى توصلت إليها عن طريق رئيس المجموعة الذى يطلق عليه « مقرر » ثم يتولى كل مجموعة عرض النتائج التى توصلت إليها على تلاميذ باقى المجموعات .

ويمكن بطريقة المناقشة – إذا نظمت وأديرت بطريقة صحيحة – أن تحقق الكثير من أهداف التربية البيئية مثل الوصول إلى الحقائق والمعلومات التى تفيد فى حل المشكلة وتحقيق النمو الشخصى للتلميذ حيث تسمح له بالتعبير عن رأيه بحرية ولفترة أطول أمام زملائه ودون حجل . كما أنها يمكن أن تساعده فى تغيير الكثير من جوانب شخصيته مثل سلوكه وتصرفاته واتجاهاته نحو البيئة .

(د) الدراسة الميدانية .

تعتبر هذه الطريقة من وجهة نظر المهتمين بالتربية البيئية من أهم أساليب التعامل مع المشكلات البيئية ودراستها ، ذلك لأنها تقوم على نشاط التلاميذ واتصالاتهم المباشرة بالمشكلة كما تلائمهم فى جميع مراحل التعليم من الإبتدائى وحتى الجامعة .

تحتل الدراسة الميدانية مكانة هامة ربما تفوق غيرها من أساليب تدريس التربية البيئية حيث أنها تنمى لدى التلاميذ مهارة العمل فى مجموعات وتمكنهم من تحصيل المعرفة من مصادرها الأصلية وتنمى ولائهم وعاطفتهم نحو البيئة وتمكنهم من دراسة البيئة فى إطارها الشامل والواقعى . ويمكن استخدام أسلوب الدراسة الميدانية فى دراسة جميع البيئة مثل :

١ – الجوانب الديموجرافية للبيئة وتشمل أعداد السكان ونموهم وتوزيعهم وخصائصهم والمشكلات التى تتعلق بكل جانب من هذه الجوانب بما يحقق أهداف التربية البيئية .

٢ – الجوانب الطبيعية والبيولوجية للبيئة : مثل الموقع والسطح والتربة والمناخ وموارد المياه والحياة النباتية والحيوانية .. إلخ .

٣ – الجوانب الحضارية للبيئة : وتشمل كل ما قام به الإنسان وشيده مثل الخزانات والقناطر والسدود والمساكن والمصانع والمزارع ووسائل المواصلات والحدائق وشق الترع .. إلخ .

(هـ) طريقة النشاط :

تمثل هذه الطريقة أهمية كبيرة فى دراسة البيئة ومشكلاتها – كما أنها تعتبر وسيلة هامة للتعلم عن طريق العمل الإيجابى والخبرة المباشرة ولذلك يمكننا القول أن طريقة النشاط تعتبر طريقة طيبة يتعلم التلاميذ بواسطتها أشياء قد يصعب تعلمها عن طريق الدراسة النظرية مثل اكتساب المهارات الاجتماعية واليدوية إلى جانب الاتجاهات والقيم البيئية والتذوق الجمالى للبيئة .

وتقوم هذه الطريقة على أساس من التخطيط الجيد ، لذلك يجب على المعلم أن يخطط لأى نشاط يقوم به التلاميذ فيحدد أنواع الأنشطة التى يمكن ممارستها حسب ظروف البيئة وإمكاناتها وبما يتلاءم مع ميول التلاميذ وقدراتهم ، ومن أمثلة هذه المناشط قيام التلاميذ بتربية الدواجن التى تتطلب منهم بناء حظيرة يراعى فيها أن تكون مستوفاة للشروط الصحية ، كما يقوموا برعاية هذه الدواجن من حيث تنظيف الحظيرة وتوفير الغذاء الصحى وتقديمه لها وكذلك الشراب الذى يجب غسل الأوانى الخاصة به وملأها وتجديد هذا الماء باستمرار ، كما يعملون على تكاثرها وتوفير المناخ الصحى لها مثل الشمس والهواء .. إلخ وهناك أنشطة بيئية أخرى يمكن أن يقوم بها التلاميذ مثل تربية الأسماك وزراعة بعض

المحاصيل والنباتات والمشاركة فى تشجير الحى وبناء نادى للقرية التى توجد بها المدرسة وردم المستنقعات وتحويلها إلى حديقة جميلة .

هذا ويمكن لطريقة النشاط أن تحقق الكثير من الفوائد التربوية المتصلة بدراسة البيئة مثل إشباع غريزة حب الاستطلاع لدى التلاميذ نحو مكونات البيئة ومعالمها . وتعويدهم دقة الملاحظة والقدرة على تحمل المسئولية والاعتماد على النفس وإكسابهم اتجاهات إيجابية نحو البيئة ومهارة التعامل معها وتنمية عاطفة الولاء لها والانتماء إليها .

(و) التمثيل :

يعتبر التمثيل من الطرق الجيدة لتدريس التربية البيئية حيث تجعل التلميذ أكثر انفعالا وشعورا بالمشكلة البيئية التى يقوم بدراستها والتمثيل هو محاكاة لشىء يوجد فى الواقع ولكنه يختلف عنه من حيث شكله الظاهرى ومن حيث الوقت الذى يستغرقه . والتمثيل كأسلوب من أساليب تدريس التربية البيئية لا يتطلب كثرة فى الإمكانيات ودقة فى الإخراج ومهارة فى التمثيل إذ يجب أن يتم بطريقة تلقائية ويكون من ابتكار التلميذ نفسه وتخليه للموقف أو المشكلة ، ومن هنا فإن التمثيل يفيد فى التعرف على شعور التلميذ ورأيه فى المشكلة التى يقوم بتمثيل بعض أدوارها ، كما أنه يساعد التلميذ على فهم حقيقة المشكلة أكثر مما لو قرأ عنها كتابا ، كما يكسبه اتجاهات وقيم مرغوب فيها نحو البيئة إلى جانب بعض المهارات التى تفيده عند تعامله مع بيئته .

ويمكن استخدام طريقة التمثيل فى دراسة العديد من موضوعات البيئة ومشكلاتها مثل المشكلة السكانية ومشكلة الأخذ بالثأر ومشكلات التلوث وبعض العادات السيئة فى البيئة وغيرها .

خامسًا : بالنسبة للإجابة على السؤال الخامس وهو : ما مفهوم التربية البيئية غير النظامية ؟ وما دورها فى تحقيق أهداف التربية البيئية بصفة عامة ؟ فقد قام الباحث بما يلى :

١ – ذكر الجهود التى تبذلها بعض الدول فى مجال التربية البيئية غير النظامية .

٢ – تحديد وسائل التربية البيئية غير النظامية فى تحقيق أهداف التربية البيئية .

أولاً : بالنسبة للجهود التى بذلتها بعض الدول فى مجال التربية غير النظامية :

ينظر إلى التربية البيئية على أنها وسيلة تهدف إلى تسليح الإنسان فى أى زمان ومكان « بوعى بيئى » يحدد نوعية سلوكه أثناء تعامله مع أى مجال من مجالات

البيئة ، ومن هنا يمكننا القول بأن التربية البيئية النظامية – مع تقديرنا الكامل لدورها فى تنمية هذا الوعى – إلا أن هذا الدور يكون مقصورا بحكم طبيعة التربية النظامية على فئة معينة من فئات المجتمع وهم الطلاب فى التعليم العام والجماعى – ومن هنا برزت الحاجة إلى ضرورة وجود نوع من الثقافة البيئية التى يجب أن توجه إلى باقى فئات المجتمع الذين لم يشملهم التربية النظامية وهو ما أطلق عليه « التربية البيئية غير النظامية » .

ومن الملاحظ أن هذا النوع من التربية قد قطع شوطا لا بأس به من التقدم والانتشار فى مختلف دول العالم من حيث تعدد مؤسساته وأجهزته وبرامجه ونشاطاته سواء على المستوى الرسمى حيث تخصص بعض الهيئات الرسمية جزءا كبيرا من نشاطها للتربية البيئية أو على مستوى القطاعات غير الرسمية التى تعددت وتنوعت وقامت بجهود كبيرة فى تنمية الوعى البيئى[٣٥] .

ففى أوائل السبعينات تأسس فى الولايات المتحدة الأمريكية اتحاد لرعاية البيئة سمى « اتحاد التربية البيئية » وهو عبارة عن تحالف يضم ثلاثين منظمة كبيرة ، كل منظمة منها تهتم بمجال أو آخر من مجالات التربية البيئية ، وقد خصص هذا الاتحاد ما يقرب من نصف ميزانيته التى بلغت ١٤ مليون دولار فى السنوات الخمس الأخيرة للصرف منها على تدريب المعلمين وإنشاء مراكز للدراسات البيئية وبرامج تربوية للمواطنين ونشر المعلومات البيئية وغيرها . كذلك ظهرت فى الولايات المتحدة الأمريكية منظمات بيئية أخرى مثل « منظمة حماية الطبيعة » و « أصدقاء الأرض » التى تهدف إلى شراء الأراضى لإنشاء مناطق ترويحية للأطفال هذا إلى جانب حماية المراكز الموجودة وتنميتها ورعايتها .

كذلك ظهر فى الاتحاد السوفيتى حركة أهلية على نطاق واسع لحماية موارد البيئة الطبيعية وذلك من خلال إعداد الكثير من البرامج الإذاعية والتليفزيونية وإصدار النشرات وعقد الندوات التى تهدف إلى توعية المواطنين بالمشكلات البيئية الخطيرة التى تواجههم وقد تهدد حاضرهم ومستقبلهم .

وفى ألمانيا الاتحادية ظهر حزب يضم أنصار حماية البيئة سمى « الحزب الأخضر » انضم إليه عدد كبير من الشباب ، وقد حصل على نسبة عالية من الأصوات فى انتخابات البرلمان وأصبح يمثل قوة ضغط كبيرة على السياسيين لإعطاء مزيد من الأهمية لحماية البيئة .

وفى العالم العربى – تبذل جهودا طيبة لتوعية المواطنين بأهمية البيئة وكيفية حمايتها والمحافظة عليها – وسوف نذكر هنا بعض هذه الجهود على سبيل المثال ، ففى الأردن أنشئت الجمعية الملكية للمحافظة على البيئة التى تقوم بالكثير من حملات التوعية من خلال وسائل الإعلام المختلفة ، كما تقوم بالعديد من الممارسات لحماية الحياة البرية وبخاصة الحيوانية منها .

وفى الكويت أسست جمعية « حماية البيئة » التى تضم أعضاء من مختلف التخصصات وهى تقوم بأنشطة متنوعة لتنمية الوعى البيئى لدى المواطنين وأهم هذه الأنشطة هى إعداد الكثير من البرامج التليفزيونية عن البيئة كما تحتفل سنويا بيوم البيئة العالمى المحدد بتاريخ ٥ يونيو من كل عام وذلك بتكريس كافة وسائل الإعلام فى هذا اليوم لتنبيه الرأى العام بضرورة حماية البيئة وخاصة الموضوع الذى يخصصه برنامج الأمم المتحدة للبيئة كل عام ، هذا إلى جانب القيام بحملات توعية مكثفة طوال أسبوع من كل عام باسم « أسبوع البيئة » من خلال إصدار النشرات ومشاركة تلاميذ المدارس فى حملات التوعية البيئية فى المناطق المختلفة ، كذلك تشجع الجمعية الناس على المشاركة فى مسابقات لعمل الصور والرسوم البيئية الخاصة بالممارسات الإيجابية والسلبية لمحتويات البيئة ، هذا إلى جانب « مجلة البيئة » التى تصدرها الجمعية شهريا وسلسلة كتيبات تحت اسم « قضايا بيئية » يخصص كل كتيب منها لتناول قضية معينة .

ثانيا : وسائل التربية البيئية غير النظامية لتحقيق أهداف التربية البيئية :

يتضح مما سبق أن للتربية البيئية غير النظامية أساليب ووسائل خاصة بها ، يمكن أن تقوم بدور كبير فى تنمية الوعى البيئى لدى المواطنين وتنويرهم بقضايا ومشكلات البيئة ويمكن تحديدها فيما يلى[٣٦] :

١ – المعارض البيئية الثابتة والمتنقلة .

٢ – المتاحف البيئية .

٣ – الأفلام السينمائية عن البيئة .

٤ – البرامج التليفزيونية عن مشاكل البيئة وقضاياها .

٥ – المهرجانات الدولية للأفلام الخاصة بالبيئة مثل « الأيكو فيلم » .

٦ – الجمعيات الخاصة بحماية البيئة .

٧ – تخصيص يوم للتوعية البيئة على مستوى العالم كله مثل يوم ٥ يونيو . الذى يحدده برنامج الأمم المتحدة للبيئة كل عام .

٨ – تخصيص أسبوع للتوعية بالبيئة من كل عام .

٩ – النشرات الدورية عن البيئة .

١٠ – إصدار ألبوم بيئى للصور والرسومات البيئية .

١١ – الكتيبات التى تصدرها المنظمات والهيئات البيئية .

١٢ – عقد الندوات حول مشكلات البيئة .

١٣ – تبنى بعض الأحزاب السياسية شعار حماية البيئة .

وبرغم أهمية هذه الأساليب فى توعية الجماهير بأهمية البيئة وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحوها ، إلا أنه قد يؤخذ على بعض هذه الأساليب وخاصة البرامج التليفزيونية والإذاعية منها ما يلى :

١ – عدم مناسبة محتوى هذه البرامج للجماهير بحيث يصعب عليهم متابعتها وتبين دورهم فيها لميلها إلى التخصص الدقيق وعدم التبسيط ومن أمثلة الموضوعات التخصصية التى تتناوله هذه البرامج « البيئة والتخطيط الشامل » و « الربط بين البيئة والتنمية » وغيرها من الموضوعات غير المناسبة .

٢ – التبسيط المخل عند طرح بعض قضايا البيئة مما يؤدى إلى تقليل قيمة الدور الذى يمكن أن يساهم به المواطنين فى المحافظة على البيئة كأن يصبح مقصورا على « النظافة » أو « إلقاء القمامة فى الصناديق الخاصة بها » .

هذه هى ملامح التربية البيئية غير النظامية ، ومنها يتضح مدى أهميتها ودورها فى « تنمية الضمير البيئى » لدى الإنسان وهو يتعامل مع البيئة فى أى مجال من مجالاتها .

وخلاصة القول أن التربية البيئية بشقيها النظامى وغير النظامى إنما هى عبارة عن اتجاه وفكر وفلسفة تهدف إلى تسليح الإنسان فى أى مكان فى العالم بخلق ووعى بيئى يرشد سلوكه وهو يتعامل مع البيئة ، وبذلك نضمن حمايتها من عبث الإنسان بل والمحافظة عليها والتعقل فى استخدام مواردها فتبقى حية ومتجددة لنا وللأجيال المقبلة .

توصيات البحث ومقترحاته

فى ضوء أهداف هذه الدراسة وحدودها والنتائج التى أسفرت عنها يمكن للباحث أن يوصى بما يلى :

١ – يجب أن يدرك المسئولون خطورة ما تتعرض له البيئة من تهديدات متعددة المصادر كالتلوث الإشعاعى وتلوث الماء والهواء والأرض والعبث بمواردها واستغلال هذه الموارد بطريقة غير عقلانية تهدد استنزافها وغيرها مما يهدد بقاء الإنسان واستمراره فى الحياة .

٢ – يجب أن نتيقن أن سلوكيات الإنسان وتصرفاته نحو البيئة لا يمكن أن تتعدل فقط بمجرد إصدار القرارات وسن التشريعات مهما بلغت درجة قوتها . ولكنها تتعدل بدرجة أكبر تنشئة أطفالنا على قيم ومبادئ واتجاهات سليمة وصحيحة نحو البيئة وتدريبهم على مهارات التعامل العقلانى معها .

٣ – يجب أن يدرك المسئولين أهمية التربية البيئية ودورها الفعال والهام فى حماية البيئة من عبث العابثين ، بل وفى مواجهة مشكلاتها المختلفة وبأن التربية البيئية تعتبر أفضل الوسائل لتنمية الوعى البيئى لدى الإنسان .

٤ – تعتبر التربية البيئية مسئولية قومية ينبغى أن يشارك فيها كل الوزارات والهيئات والمؤسسات ، كما ينبغى أن يخطط لها تخطيطا شاملا ومتكاملا .

وعليه نقرر بأنه ليس هناك تعارض بين ما نسميه تربية بيئية نظامية وتربية بيئية غير نظامية باعتبار أن الأهداف موحدة برغم اختلاف الوسائل والظروف الخاصة بكل نوع منها .

أولا : بالنسبة للتربية البيئية النظامية :

تبين للباحث عند البحث فى معالم التربية البيئية النظامية ، بعض الأمور الهامة ، وعليه فإنه يوصى بما يلى :

١ – يجب على وزارة التربية والتعليم أن تزيد من درجة اهتمامها بالتربية البيئية وذلك من خلال محورين أساسيين وهما المنهج والمعلم .

(أ) بالنسبة لمنهج التربية البيئية الذى يتكون من :

– أهداف التربية البيئية :

فى ضوء نتائج هذه الدراسة يوصى الباحث بما يلى :

١ – أن تشتمل الأهداف العامة لكل مادة من المواد الدراسية المختلفة فى جميع مراحل التعليم العام ، على ما يناسبها من أهداف التربية البيئية .

٢ – يجب أن تكون أهداف التربية البيئية شاملة بحيث تشمل جميع جوانب البيئة – كما يجب أن تتنوع بحيث تشمل أهدافا معرفية وأهدافا وجدانية وأهدافا مهارية .

٣ – أن تحتوى أهداف الدروس اليومية للمواد الدراسية المختلفة على أهداف للتربية البيئية .

٤ – أن يحرص المدرسون على صياغة أهداف التربية البيئية فى الدروس اليومية صياغة اجرائية حتى يمكن تحقيقها ويسهل ملاحظة مدى تحققها فى سلوكيات التلاميذ واتجاهاتهم .

٥ – أن تحتوى أساليب التقويم للدروس اليومية فى المواد المختلفة على أسئلة تقيس مدى تحقق أهداف التربية البيئية .

٦ – أن يحرص المدرسون – على الخروج إلى البيئة – باعتبارها أفضل الوسائل لتحقيق أهداف التربية البيئية .

– محتوى التربية البيئية :

فى ضوء نتائج هذه الدراسة يوصى الباحث بما يلى :

١ – أن يقوم واضعو المناهج فى كل مادة دراسية بتحديد عدد من المفاهيم البيئية التى تناسب طبيعة مادتهم حتى يمكن اختيار المحتوى الذى يساعد فى تنمية هذه المفاهيم لدى التلاميذ .

٢ – أن يقدم المحتوى الخاص بالتربية البيئية فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى مندمجا مع المواد الدراسية الأخرى .

٣ – أن يقدم المحتوى الخاص بالتربية البيئية متكاملا مع المواد الدراسية الأخرى لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسى .

٤ – أن يقدم محتوى التربية البيئية لطلاب المرحلة الثانوية فى صورة وحدات دراسية أو موضوعات مستقلة بحيث تدور حول أحد المفاهيم البيئية .

٥ – أن تتسم المعارف والحقائق البيئية بالدقة العلمية .

٦ – التأكيد على ربط الدراسة بمشكلات البيئة التى يعيش فيها التلاميذ .

(ب) معلم التربية البيئية :

فى ضوء هذه الدراسة ، يوصى الباحث بما يلى :

١ – ضرورة الاهتمام بإعداد معلم يكون قادرا على تدريس التربية البيئية إلى جانب تخصصه ، وهذا الأمر يتطلب تضمين برامج إعداد المعلم فى كليات التربية مقررات فى التربية البيئية وطرق تدريسها ودراسات فى البيئة ، وكذلك الأمر بالنسبة لمعاهد إعداد المعلمين والمعلمات .

٢ – إتاحة الفرصة للمعلم للاطلاع ومتابعة كل ما هو جديد فى مجال التربية البيئية حيث أنه مجال جديد وذلك من خلال الاهتمام بالدورات التدريبية وبرامجها والحرص على حضور هذه الدورات .

٣ – يراعى عند تأليف أدلة المعلم المختلفة أن تتضمن من التوجيهات والإرشادات ما يمكن المعلم من تدريس موضوعات البيئة المختلفة من حيث طريقة التدريس والأنشطة المختلفة وأساليب التقوية وغيرها .

ثانيا : بالنسبة للتربية البيئية غير النظامية :

فى ضوء هذه الدراسة ، يوصى الباحث بالنسبة لبرامج التربية البيئية غير النظامية بما يلى :

١ – أن تكون غير مباشرة ، بحيث لا تتسم بالنضج والإرشاد الذى قد لا يتقبله الناس .

٢ – أن تكون واضحة وبسيطة بحيث يتضح دور كل فرد فيها .

٣ – أن تتسم بالتنوع والتعدد حتى تغطى جميع جوانب البيئة ومشكلاتها .

٤ – أن تأخذ أشكالا مختلفة من حيث المادة وطريقة الإخراج حتى تكون مشوقة وممتعة .

٥ – أن تأخذ صفة الدوام والاستمرار حتى يمكنها تكوين الاتجاهات والمبادئ والقيم البيئية .

٦ – أن تتسم بالموضوعية وعدم المغالاة .

٧ – أن يراعى فى حقائقها ومعارفها الدقة العلمية والحداثة .

مقترحات ببحوث أخرى :

أسفرت نتائج هذا البحث عن وجود مشكلات عديدة تحتاج لبحوث تسهم فى تحقيق أهداف التربية البيئية مثل :

١ – دراسة تقويمية لمحتوى الكتب المدرسية فى ضوء المفاهيم البيئية المناسبة لكل صف .

٢ – تطوير برامج إعداد المعلم فى ضوء متطلبات إعداده لتدريس التربية البيئية .

٣ – تقويم أثر البرامج الإذاعية والتليفزيونية عن البيئة على اتجاهات الناس نحوها .

٤ – إعداد برنامج تدريبى لمعلمى المواد الدراسية لتنمية مهارات تدريس التربية البيئية لديهم .

٥ – تقويم نمو بعض المفاهيم البيئية لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى .

٦ – وضع دليل لمعلمى المواد الدراسية المختلفة لتدريس التربية البيئية .

٧ – مدى فاعلية طريقة التدريس فى تحقيق أهداف التربية البيئية .

مراجع البحث

(١) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الإنسان والبيئة ، مرجع فى العلوم البيئية للتعليم العالى والجامعى ، ١٩٧٨ ، ص ٩–١١ .

(٢) رشيد الحمد وآخر : البيئة ومشكلاتها ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة ، الطبعة الثانية ، عام ١٩٧٩ ص١٣ – ١٤ .

(٣) Arvill, Robert : Man and Environment, Crises and the strategy of choice, penguin Books Ltd., Middlesex, England, 1973.

(٤) عصام الدين الحناوى : التشريعات الخاصة بحماية البيئة « الانسان والبيئة » مرجع فى « العلوم البيئية للتعليم العالى والجامعى » (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم) ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

(٥) محمد صابر سليم : تلوث البيئة والضوضاء ، النشرة الدورية للشعبة القومية لليونسكو ، العدد الأول والثانى عام ١٩٨١م .

(٦) Swedish national Environment Protection Board : Environment protection and expanding Task for society. stock Halm, 1972.

(٧) رشيد الحمد وآخر ، مرجع سابق .

(٨) Troost, G.J. and Alman, H. : Environmental eduation, Asource Book, NewYork, John Willey and Inc., 1972.

(٩) محمدالسيد جميل : التربية البيئية ، مفهومها ، أهدافها طرق تدريسها ، سلسلة دليل المعلم فى التربية السكانية والبيئية ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم عام ١٩٨١ .

(١٠) Troost, G.J. and Alman, 11. : Op cit.

(١١) محمد السيد جميل : مرجع سابق .

(١٢) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مرجع فى التعليم البيئى لمراحل التعليم العام ، ١٩٧٦ .

(١٣) التربية البيئية فى مواجهة مشكلات البيئة – الوثيقة رقم (٤) من الوثائق التى قدمتها اليونسكو بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة لمؤتمر تبليس للتربية البيئية والخاصة بتحديد غايات وأهداف التربية البيئية .

(١٤) وليم ب سناب – نموذج توجيهى من التربية البيئية ، مؤتمر تبليس فى عام ١٩٧٧ لتحديد أهداف التربية ، مجلة مستقبل التربية ، القاهرة ، مركز المطبوعات ، اليونسكو ، العدد الرابع ، عام ١٩٧٨ .

(١٥) محمد صابر سليم : المفاهيم الرئيسية للتربية البيئية ، مرجع فى التعليم البيئى لمراحل التعليم العام ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم عام ١٩٧٦م .

(١٦) Fitz patric, clinton N.: philosophy, and Goals for out door education, Michigan, University Arbar, 1968.

(١٧) Visher, Halene, H.: A Determination of conservation principles and concepts Desirable for use in the secondary schools, Michigan, University microfilms, Ann Arbor, 1960.

(١٨) Edgar B. Wesley and Others :Teaching social studies in High schools, D&Ç. Heath and Company Boston, 1965.

(١٩) Olsen and Others : Social studies education, Mass Information Corporation, New York, 1972.

(٢٠) أحمد شلبى : وضع برنامج لتنمية مفاهيم التربية البيئية فى مناهج المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراة غير منشورة تربية عين شمس ١٩٨١ .

(٢١) صابر الدمرداش إبراهيم : التربية البيئية ودور مناهج العلوم فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية فى جمهورية مصر العربية فى تحقيقها ، تربية عين شمس ، رسالة دكتوراة غير منشورة عام ١٩٧٧ .

(٢٢) وهيب مرقص عوض الله : دراسة تجريبية لوحدة دراسية فى التربية البيئية لتلاميذ الصف الثانى الثانوى بمدارس طنطا ، تربية طنطا رسالة دكتوراة غير منشورة عام ١٩٨٠ .

(٢٣) عدلى كامل فرج : طرق الانتفاع بالمرجع ، مرجع فى التعليم البيئى لمراحل التعليم العام ، القاهرة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، عام ١٩٧٦ .

(٢٤) محمد السيد جميل : كيفية إدماج مفاهيم التربية البيئية داخل المواد الدراسية للمرحلة الثانوية ، القاهرة ، مطبعة العاصمة عام ١٩٨٣ .

(٢٥) عدلى كامل فرج : مرجع سابق .

(٢٦) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق .

(٢٧) المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : مرجع سابق .

(٢٨) محمد صابر سليم : المفاهيم الرئيسية للتربية البيئية ، مرجع فى التعليم البيئى لمراحل التعليم العام ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٩ .

(٢٩) Ronald, B. Childress : Public school Enironmental Education currcicula A national profile, west Virginia College of Graduate studies, Institude Vol, 9-1978.

(٣٠) Roth Robert, E. Fundamental concept for Environmental Management Education)K-16(Midrigan University Microfilms, Ann Arbor, 1969.

(٣١) Robert E. Roth : A moder for Environmental Education, the journal of Environmental Education, Vol, 5. 1974.

(٣٢) P 8Troost, G.J. and Alman, H. : Op. Cit.

(٣٣) محمد السيد جميل : مرجع سابق .

(٣٤) عدلى كامل فرج : مرجع سابق .

(٣٥) رشيد الحمد وآخر : مرجع سابق .

(٣٦) انظر توصيات المؤتمرات والندوات الإقليمية لدراسة البيئة مثل :

– مؤتمر خبراء الجغرافيا العربى من ٢٨ ديسمبر إلى ٥ يناير ١٩٦٩م .

– توصيات المؤتمر فى مرجع التعليم البيئى لمراحل التعليم العام ، القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٦ ص٣٦ .

– الحلقة الدراسية عن البيئة والتنمية فى البلاد العربية – الخرطوم ٥–١٢ فبراير ١٩٧٢ توصيات الحلقة فى : الإنسان – البيئة – التنمية القاهرة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٧٣م ص٤٨٥–٥٠١ .

البحث الرابع

دور المواد الاجتماعية
فى تحقيق التفاهم والسلام العالمى
« بحث نظرى »

obeikandl.com

obeikandl.com

التفاهم والسلام ضرورة ملحة يتطلبها عالمنا اليوم :

لم يعد عالمنا اليوم – كما كان من قبل – تتحكم فيه العوامل الطبيعية مثل البعد المكانى والبعد الزمانى فيبدو كبيرا ، لكنه بفضل التقدم العلمى والتكنولوجى أصبح صغيرا للغاية حيث تلاشت فيه الأبعاد المكانية والزمانية وصار يبدو كما لو كان سكانه يعيشون فى بلد واحد ليس فقط جغرافيا وزمانيا ولكن أيضا فى عقول الناس وتفكيرهم ومصيرهم[1] .

فالطائرات الحديثة التى تطير بسرعة تفوق سرعة الصوت ألغت الحواجز المكانية ، كذلك وسائل الإعلام المتقدمة قد سهلت إنتقال الأفكار والآراء والأخبار بين ربوع العالم المختلفة بسرعة فائقة وبدون أى جهد أو تكلفة ، أيضا فانك تستطيع أن تشاهد ما يحدث فى أقصى دول العالم فى توه ولحظته وأنت جالس فى منزلك من خلال التليفزيون بواسطة الأقمار الصناعية ، وعلى ذلك يمكننا القول بأن العالم كله يعيش كما لو كان أسرة واحدة تسكن فى منزل صغير .

وإذا كانت هذه العوامل قد جاءت وليدة تفكير الإنسان وابتكاراته ، فإن هناك عوامل أخرى – لكنها طبيعية – تؤكد على ترابط العالم وتكامله وهى وجود الموارد الطبيعية المختلفة فى أنحاء متفرقة منه لكى يصبح كل جزء منه فى حاجة إلى ما يوجد فى أجزائه الأخرى مصداقا لقول الله تعالى : ﴿وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا﴾[2] وعلى ذلك يصبح من الخير بل ومن الضرورى أن يسود العالم كله نوع من التكامل والتفاهم والسلام .

ومع أهمية العوامل السابقة إلا أنه توجد عوامل أخرى تفرض التفاهم وتبرز أهمية السلام العالمى ألا وهى عوامل الدمار والهلاك التى توصل إليها عالم اليوم مثل اختراع القنبلة الذرية والهيدروجينية والصواريخ عابرة القارات وغير ذلك من وسائل الدمار التى ترتبت على سباق التسلح بين القوى العظمى والتى يصعب إن لم يكن من المستحيل التوفيق بينه وبين تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية بمعدل مقبول كما أنه يمثل خطرا يهدد الديمقراطية والأمن القومى والعالمى لما يحمله معه من خطر مستمر يتمثل فى قيام حروب نووية تدمر العالم ، كذلك فإن هذا السباق يعرقل نمو العلاقات الطيبة

بين الدول ويؤثر على حجمه واتجاه التبادلات الاقتصادية والثقافية والتكنولوجية ويقلص دور التعاون بين الدول ويعرقل الجهود المبذولة من أجل إقامة نظام اقتصادى دولى جديد على أسس أكثر عدلا وإنصافا[٣] .

وليس هناك ما هو أقوى دلالة على هذا الوضع الجديد الذى يعيشه عالمنا اليوم ، من الخوف والذعر الذى يستشعره العالم كله إذا ما حدثت أزمة سياسية أو عسكرية أو اقتصادية فى أى مكان فيه . وهذا إن دل على شىء ، إنما يدل على مدى صغر حجمه ومدى سرعة تأثره ببعضه إن خيرا أو شرا .

ومغزى هذه الخصائص التى يتصف بها عصرنا اليوم ، أنه لا يمكن لأية أمة من الأمم مهما كانت إمكانياتها البشرية أو الاقتصادية أو العسكرية أن تعيش بمعزل عن الأمم الأخرى حتى ولو شاءت ذلك وهدفت إليه ، كما أنه من المصلحة بل ومن الفائدة لدول العالم المختلفة أن تعيش فى سلام وتعاون واحترام وتقدير لبعضها البعض .

التربية أم المنظمات الدولية أجدى فى تحقيق التفاهم والسلام العالمى ؟

ولتحقيق هذه الأهداف المتمثلة فى التكامل والسلام العالمى ، قام العالم بإنشاء مؤسسات ومنظمات دولية لخلق نوع التفاهم ولحل المشكلات الدولية بطرق سلمية ، فأنشأ عصبة الأمم بعد الحرب العالمية الأولى ثم هيئة الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية بمؤسساتها المختلفة كمجلس الأمن واليونسكو وهيئة الصحة الدولية ومحكمة العدل وغيرها . ولكن الصراع العالمى والتنافس بين الدول الكبرى وتعارض المصالح ، والنزاعات القومية الحادة والتعصب العنصرى جعل هذه المنظمات تفشل فى حل المشكلات التى تعرض لها العالم وبذلك أصبحت بلا فاعلية أو تأثير يذكر .

وعليه فإننا نسجل هنا بأن مثل هذه الأمور من تعصب عنصرى وتنافس وصراعات ونزعات قومية ومشكلات مختلفة لا تحل بإقامة المؤسسات وعقد المؤتمرات وإصدار القرارات السياسية مهما كانت قوتها ومهما كانت درجة الإجماع عليها . ولكنها تحل فقط بتنشئة أطفال العالم على قيم ومبادئ اجتماعية صحيحة مثل الاحترام المتبادل ، ونبذ التعصب ، وحب الخير للجميع مهما اختلفت الأوطان والأديان والأجناس والإيمان بقيمة الإنسان وكرامته وحقه فى الحياة ، نقول هذا من منطلق الإيمان الكامل بأن ما عاناه العالم ويعانى منه حتى الآن من مشكلات وحروب وتعصب ونعرات قومية

متطرفة واعتداء على الحريات واستغلال للآخرين ، إنما جاء وليد اتباع أساليب تربوية خاطئة سادت العالم لفترة طويلة وخاصة العالم الغربى بعد الكشوف الجغرافية والثورة الصناعية والنهضة الأوربية ، وما تلى ذلك من غزو واستعمار للكثير من دول العالم فى قارتى أفريقيا وآسيا ، بل إن قادة ألمانيا تسببوا فى قيام الحربين العالميتين الأولى والثانية ولا سبب لهذه الحروب التى دمرت الحضارة الإنسانية سوى النعرة الخاطئة التى أوهمتهم بأنهم جنس خلق ليسود ويحكم العالم كله .

إن الإنسان وحده هو مصدر الخير والشر على السواء وصانعهما الأوحد وتغليبه لأحدهما على الآخر إنما يرجع إلى اسلوب تربيته ، فإذا ما ربى تربية خاطئة كان مصدرا للشر وصانعا للمشاكل والأزمات والحروب . أما إذا ربى على الخير والقيم الإنسانية ، كان منارة يهتدى به غيره ، وقدوة صالحة لكل من يعرفه ويتعامل معه ، وهذا هو جوهر التربية المربية وهدفها الأساسى[٤] الذى تعتمد فى تحقيقه على ما تقدمه للتلاميذ من مناهج دراسية متنوعة ، وأحسب أهمها هى مناهج المواد الاجتماعية بحكم طبيعتها وموضوع بحثها ودراستها ألا وهو الإنسان حيث تتناوله بالبحث والدراسة من جميع جوانب حياته ، غير أننا نبادر هنا بالقول بأنه ليست كل حقائق ومعارف المواد الاجتماعية تصلح لأن تحقق أهداف التربية المربية ذلك لأن فيها من الموضوعات ما قد يكسب التلميذ النظرة القومية الضيقة والتعصب البغيض والكراهية الممقوتة ضد بعض الدول والأجناس الأخرى . وهنا قد يتساءل البعض هل يجوز التحريف فى بعض حقائق المواد الاجتماعية حتى يمكنها أن تؤدى دورها فى عملية التربية ؟ نقول لا ، بل المطلوب فقط هو حسن الاختيار وتحرى الدقة فى ذلك حتى تقدم للتلاميذ الموضوعات والحقائق التى تحقق أهداف التربية المربية من نوع التفاهم والسلام العالمى[٥] .

ومن هنا فقد جاء الاهتمام بالكتب المدرسية للمواد الاجتماعية وبضرورة تنقيتها مما قد يثير فى التلاميذ روح الكراهية والتعصب وتحقير الآخرين وغيره مما قد يضر بحسن التفاهم والوئام بين الدول . وقد عقدت الكثير من المؤتمرات الدولية من أجل هذا الهدف . وكان بعضها بين مجموعة من الدول من جنس واحد ، وبعضها الآخر بين جميع الدول التى تسعى وراء السلام العالمى ومن أهم هذه المؤتمرات مؤتمر الدول الاسكندينافية فى ١٩١٩ ومؤتمرات الدول البلقانية فى الفترة ما بين ١٩٣٠–١٩٣٣ .

وقد عقدت مؤتمرات مماثلة فى أمريكا من أجل نفس الهدف وهذا ما سوف نوضحه فيما بعد . وعلى ذلك فإن تعليم المواد الاجتماعية لأطفال العالم إنما يرتبط بعوامل كثيرة منها حسن نوايا المسئولين عن التعليم فى دول العالم تجاه هذا الهدف . ومدى قدرة معلمى المواد الاجتماعية على اكساب التلاميذ القيم والاتجاهات والمفاهيم التى تجعلهم يحبون شعوب الأمم الأخرى . ويحسون نحوهم بالتقدير والاحترام والعرفان بالجميل وحقهم فى الحياة ، ولن يتم ذلك كله إلا من خلال مقررات دراسية تكون قادرة على تحقيق هذه الأهداف[٦] .

دور التاريخ فى تحقيق التفاهم والسلام العالمى :

يمكن للتاريخ – كمادة مدرسية – أن يقوم بدور لا بأس به فى تدعيم فكرة التفاهم بين الدول ونشر السلام القائم على العدل بين شعوب الأمم المختلفة إذا ما أحسن اختيار محتواه وتم تكييفه وتدريسه بطريقة جيدة ذلك لأن دروس التاريخ لا يمكن أن تقتصر على ماضى أمة واحدة ، بل لابد لها وأن تتطرق إلى ماضى أمم مختلفة لكثرة الروابط والعلاقات التى تربط الأمم ببعضها فى جميع مجالات الحياة فمدرس التاريخ – حتى وهو يعلم تلاميذ أدق خصوصيات تاريخهم المحلى – يجد نفسه مضطرا للحديث عن ماضى أمم مختلفة وهو فى هذه الحالة قد يثير فى نفوسهم نوعا من الاستحسان أو الاستهجان الذى يتحول تدريجيا إلى حب أو كره نحو بعض الأمم . وربما كان ذلك هو السبب الذى دعا بعض المفكرين والكتاب إلى توجيه نقد شديد إلى التاريخ مثل « بول فاليرى » الذى قال فى هذا الصدد « إن التاريخ أخطر العقاقير التى استحضرها كيمياء العقل ، إنه يسكر الأمم ، ويثير فى نفوسها شتى الأوهام والأحلام ، ويورثها ذكريات كاذبة ، كما أنه يخدش جروحها القديمة فيحول دون التئام تلك الجروح ، أنه يقض مضاجع الأمة ويسلبها راحة البال ويؤدى بها فى الأخير إلى « الإحساس بالعظمة » أو إلى « داء الاضطهاد »[٧] ولكن ليس معنى هذا أن تعليم التاريخ يكسب التلاميذ شرورا فقط ، بل على العكس من ذلك فالتاريخ يعتبر من أهم عناصر القومية ذلك لأنه يستخدم فى بث الروح الوطنية والقومية فى النفوس ولكن فى إطار من عدم إثارة روح العداء والبغضاء والكراهية بين شعوب الأمم المختلفة بل ويمكن تدريسه بأسلوب يوضح مدى العلاقة القوية بين الوطنية المحلية والقومية العالمية دون إحساس بالتناقض بينهما .

إن هذه القضايا المتعلقة بتدريس مادة التاريخ قد شغلت أذهان كل من رجال التربية ورجال السياسة وصارت مجالا للبحث والدراسة – وخاصة بعد الحرب العالمية الأولى – فى الكثير من المؤتمرات المحلية والدولية بهدف توجيه دروس التاريخ الوجهة التى يتطلبها مبدأ استقرار السلام العالمى وكانت الدول الاسكندينافية كما قلنا من أسبق الدول التى أخذت بهذا الاتجاه منذ عام ١٩١٩ م وذلك لكثرة الخصومات والحزازات التى حالت دون إقامة علاقات طيبة بين دولها وما ترتب على ذلك من تعطيل لتبادل المنافع والمصالح بينها وقد تم الاتفاق بين مفكرى وساسة هذه الدول على تنقية الكتب المدرسية عامة وكتب التاريخ خاصة من كل ما يثير الضغائن فى نفوس شعوبها وألغوا جمعية سميت باسم « الشمال » لهذا الغرض .

وقد حاولت الدول البلقانية أن تتبنى هذا الاتجاه وعقدت لذلك الكثير من المؤتمرات البلقانية لتنفيذه منها المؤتمر الأول الذى عقد فى أثينا عام ١٩٣٠م والذى طالب بإصلاح تعليم التاريخ إصلاحا يجرده من كل صيغة عدائية ويوجهه لخدمة السلام كما طالب المؤتمر جميع الدول البلقانية بأن تحذف من كتب التاريخ الفصول التى تذكى الحروب وتثير الخصومات . وقد تم عقد ثلاثة مؤتمرات أخرى فى الفترة ما بين ١٩٣١ – ١٩٣٣ بخصوص مادة التاريخ وتم الاتفاق فيها على عدة قرارات منها أن تتبادل الدول البلقانية ترجمات من « المختارات » التى تتعلق بتاريخ بلادها وآدابها بهدف تضمينها فى كتب المطالعة ، كما تقرر تأسيس معهد للأبحاث التاريخية للعناية بتواريخ جميع الشعوب البلقانية .

كذلك قامت عصبة الأمم بجهود مماثلة من منطلق التعاون الفكرى بين الأمم وألفت لجنة دولية « للتعاون الفكرى » فى عام ١٩٢١ وبدأت اللجنة تبحث فى وسائل إقرار السلم عن طريق التربية والتعليم وانتهت باقتراح يدعو إلى تنقية الكتب المدرسية وخاصة كتب التاريخ من العبارات التى من شأنها أن تبذر بين شعب بلد من البلد بذور عدم تفاهم أساسى نحو البلاد الأخرى[٨] .

وقد أدرك علماء التاريخ فى الاتحاد السوفيتى القيم التربوية التى يتضمنها هذا العلم وخاصة ما يتعلق منها بتهيئة حسن التفاهم بين الدول لذلك فهم يقررونه على تلاميذ المدارس الابتدائية ويتدرج معهم إلى نهاية الدراسة الثانوية بل وفى الجامعة ويقوم تدريس التاريخ فى الاتحاد السوفيتى على مبادئ تدعو فى تطبيقها إلى تعزيز الثقة وحسن

التفاهم بين شعبه وشعوب الأمم الأخرى ولذلك فقد أعدت مناهج التاريخ فى جميع المعاهد التعليمية فى روسيا بكيفية تتسع بها آفاق التفكير لدى التلاميذ بحيث يستطيعون تفهم المشاكل التى تواجه الأمم المختلفة ويكنون كل تقدير واحترام لشعوبها[٩] .

يتضح لنا مما سبق عرضه أن التاريخ – بلا منازع – يعتبر من أهم المواد الدراسية التى يمكن أن تقوم بدور كبير فى تدعيم فكرة التفاهم العالمى ونشر السلام بين ربوع المعمورة كلها وذلك للأسباب الآتية :

١ – أنه يربى فى نفوس التلاميذ احترام الشعوب الأخرى لأنها هى التى أنجبت غاريبالدى وواشنطن وأولئك الذين شيدوا الأهرامات المصرية والذين وضعوا حجر الأساس للثورة الصناعية فى انجلترا والذين قاموا بحركة الكشوف الجغرافية وغير ذلك من الأعمال العظيمة التى ما زالت تنعم بها البشرية حتى الآن .

٢ – أنه يستثير التلاميذ غضبا ضد الغزاة وأرباب السلب والنهب والقراصنة أمثال المغول والتتار الذين قاموا بتدمير كل مظاهر الحضارة أثناء غزوهم لبعض الدول الإسلامية وغيرهم من الدول الاستعمارية[١٠] .

٣ – أنه يساعد التلميذ على الإلمام بأفضل ما ساهمت به أمة معينة فى نفع شعوب الأمم الأخرى بفضل ما أهدرته من دماء أبنائها فى بلوغ ذلك الهدف ولهذا فإنه على الرغم من الصفحات السوداء التى تشوه تاريخ بعض الأمم يبقى فى ذهن التلميذ تلك الصفحات الناصعة التى ازدان بها تاريخها ، وبتعبير آخر يرى التلميذ فى تاريخ كل أمة ما ساهمت به فى تقدم الحضارة الإنسانية .

٤ – يمد التلاميذ بالمعارف والمعلومات والحقائق التى تمكنهم من معرفة أسباب الحروب المختلفة التى خاضتها البشرية وظروف قيامها ونتائج تلك الحروب مثل الحربين العالميتين الأولى والثانية بحيث يتكون لدى التلاميذ اتجاهات سلبية نحو الدمار والتخريب وسفك الدماء وقتل الأنفس فلا ينزلقون إليها عندما يصبحون قادة ولا يعتقدون فى أهميتها كوسيلة لتحقيق أغراضهم أو فى الحصول على حقوقهم المسلوبة .

٥ – يكسب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو العظماء فى العالم أمثال العلماء فى مختلف المجالات والقادة والسياسيين والأدباء والمصلحين الاجتماعيين والمكتشفين من خلال عرض أعمالهم من اختراعات واكتشافات ودورهم فى تقدم البشرية أو تخليص الناس من بعض المتاعب وبذلك يتكون لديهم حب نحو العمل على خدمة البشرية جمعاء .

٦ – يقدم الحضارة ومظاهرها المختلفة للتلاميذ على أنها جهد شاركت فيه كل الأمم على مر العصور والأزمنة وليس على أنها جهد أمة بعينها ولا على أنها فضل يرجع إلى فترة زمنية دون غيرها كما يتصور البعض على أنها وليدة العصر الحديث وعلى ذلك يكتسب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو احترام العمل فى كل زمان ومكان وتقدير جهود الفرد أينما وجد وحينما يوجد .

٧ – يكسب التلاميذ بعض القيم التى تعضدد السلام العالمى وتجعلهم أكثر قدرة على التفاهم مثل التسامح والمحبة والتعاون ونبذ الفرقة والشعور بمتاعب الآخرين ومشاركتهم فى حل مشاكلهم وذلك من خلال ما يقدم لهم من موضوعات تاريخية مثل الحضارة ، وسير العظماء الذين خدموا البشرية[١١] .

٨ – إكساب التلاميذ اتجاهات معادية للحروب والتفرقة العنصرية والتعصب للجنس أو الدين أو الوطن والتخلف والجوع والدمار والتخريب .

٩ – إكساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو التطور والتغير باعتباره حقيقة حتمية لا غنى عنها إذا ما أريد للحياة أن تستمر وللمجتمع البشرى أن ينمو ويتقدم وعلى ذلك يصبح هؤلاء التلاميذ أكثر استعدادا لقبول التغير بل والعمل على إحداثه دون أن يقفوا حجر عثرة فى سبيله .

١٠ – إكساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو العدل والمساواة بين الناس والاعتقاد بأنه لا توجد صفات خلقية موروثة لكل شعب من الشعوب مثل الذكاء والغباء والتقدم والتخاف .

إن الوظائف السابقة التى يمكن أن يقوم بها التاريخ إنما تساعد التلاميذ على النمو فى إطار قومى وعالمى غير متعارض بل على العكس من ذلك يشبون على التفاهم والتعاون والاحترام المتبادل وهذه هى الركائز القوية لقيام سلام عالمى .

دور الجغرافيا فى تدعيم التفاهم والسلام العالمى :

الجغرافية كمادة مدرسية تتناول الإنسان بالبحث والدراسة من زاوية علاقته بالبيئة التى يعيش فيها ، كما تعنى بما يترتب على هذه العلاقة من مشكلات . ولا نعنى بالبيئة هنا البيئة المحلية فقط بل نعنى بها البيئة العالمية وذلك لما لها من تأثير مباشر وقوى على الإنسان أينما وجد حيث أن كل ما يستخدمه فى حياته من مأكل ومسكن وملبس إنما يتأثر بما يسود العالم من ظروف اقتصادية وسياسية . وهذه الظاهرة تزداد وضوحا فى وقتنا الحالى أكثر من أى وقت مضى .

وإذا كانت هذه هى طبيعة الجغرافيا كمادة مدرسية ، فإنه يمكن لهذه المادة أن تقوم بدور فعال فى تدعيم التفاهم والسلام العالمى إذا ما أحسن اختيار مناهجها ووجه تدريسها بطريقة سليمة نحو تحقيق هذه الغاية التى يمكن أن تقوم بها وذلك على النحو التالى[١٢] :

١ – يدرك التلاميذ من دراستهم للجغرافيا أن أى بيئة مهما كانت غنية لا يمكن أن تفى بكل احتياجات ومستلزمات سكانها وهذا يعنى ضرورة تكامل بيئات العالم المختلفة حتى يمكنها أن تلبى مطالب الناس الذين يعيشون فيها .

٢ – يفهم التلاميذ من دراستهم للجغرافيا أنه ينبغى على الأمم المختلفة أن تفيد من خبرات بعضها البعض فى مواجهة مشكلاتها الاقتصادية . فالدول النامية يمكن أن تستفيد من خبرات الدول المتقدمة فى مجالات الإنتاج المختلفة الزراعى والصناعى كما أنها هى الأخرى تمثل أهمية للدول المتقدمة لاحتوائها على بعض الموارد الطبيعية مثل البترول والحديد والفوسفات وغيرها كما أنها تعتبر سوقا لتصريف منتجات الدول المتقدمة .

٣ – يعرف التلاميذ من دراستهم للجغرافيا أن العالم يحتوى على بيئات مختلفة مثل البيئة الزراعية والبيئة الصناعية والبيئة الساحلية ... إلخ وكل منها يشتهر بإنتاج نوع معين من الإنتاج . فالبيئة الزراعية تشتهر بما تنتجه من محاصيل زراعية مختلفة بينما البيئة الصناعية يتوفر لديها العديد من الصناعات ونفس الشىء بالنسبة للبيئة الساحلية التى تشتهر بالأسماك واللؤلؤ وغير ذلك من منتجات البيئة الساحلية . ويدرك التلاميذ من دراستهم لهذه البيئات المختلفة مدى حاجة كل بيئة إلى التعاون مع البيئات الأخرى لتصدر إليها ما يفيض عن حاجتها وفى نفس الوقت تستورد منها ما تحتاج إليه .

٤ – يدرك التلاميذ من دراستهم للمقومات الأساسية اللازمة لقيام الصناعة مدى أهمية تكامل العالم حيث يصعب توفر كل مقومات أى نوع من الصناعة فى بلد واحد فالمصنع قد يقام فى بلد لا يوجد به إلا القوى المحركة والأيدى العاملة بينما تستورد المادة الخام من بلد آخر وتصدر منتجاته إلى دول عديدة ويستجلب رأس المال من دولة أخرى .

٥ – يجب على المدرس أن يتجنب استخدام التصنيفات المختلفة للشعوب مثل « بدائى ومتأخر وهمجى ومتخلف » فى وصف أى شعب من الشعوب حيث أن ذلك يتعارض مع ما نريد تنميته عند التلاميذ من فهم حياة الشعوب المختلفة وتقدير مدى أهمية كل شعب للشعوب الأخرى مهما كانت درجة تقدمه أو تخلفه .

٦ – يعرف التلاميذ أن الاختلاف الحضارى والثقافى بين الشعوب فى المسكن والملبس والتقاليد والعادات وطرق المعيشة عامة إنما هى نتيجة التفاعل بين الإنسان وبيئته الطبيعية والاجتماعية فلا يتخذ التلميذ عاداته وتقاليده وقيمه أساسا للحكم على أى شعب بل يجب أن يدرك أن هناك ظروفا خاصة لكل شعب[١٣] .

إن هذا الاحساس الذى ينبع من دراسة التلاميذ لمادة الجغرافيا إنما يولد لديهم الاتجاهات الآتية :

(أ) الاحترام المتبادل بين الشعوب فليس هناك فرق بين أغنى الدول وأفقرها فالكل يحتاج إلى ما يوجد عند الآخر .

(ب) ضرورة التعاون بين شعوب العالم قاطبة باعتباره الوسيلة الفعالة لمواجهة المشكلات الاقتصادية التى تواجه هذه الشعوب .

(جـ) ضرورة التخطيط والتنسيق بين دول العالم حتى لا يحدث إهدار لبعض الموارد الطبيعية دون ما حاجة إلى ذلك .

(د) المحافظة على البيئة وعدم تعرضها للتلوث وذلك بإجراء التجارب النووية فى البحار والمحيطات .

(هـ) يدرك التلاميذ أخطار الحروب التى تقف حائلا دون النمو الاقتصادى إما لتوجيه الدعم المادى للتسلح أو لنقص الأيدى العاملة أو للأضرار التى قد تلحق بالموارد الطبيعية مثل التربة أو تلوث المياه .

ولتحقيق هذه الأهداف توجد هناك موضوعات كثيرة يمكن أن يدرسها التلاميذ مثل دراسة بيئات العالم المختلفة ، والنقل والاتصال بين دول العالم ، والمشكلات السياسية والاقتصادية فى العالم ، وعلم الأجناس من حيث الخصائص المميزة لكل جنس وموضوع الصادرات والواردات ومقومات الصناعة وغير ذلك من الموضوعات التى يمكن أن تفيد فى تحقيق التفاهم والسلام العالمى .

دور التربية الوطنية فى تدعيم التفاهم والسلام العالمى :

تعتبر التربية الوطنية أحد فروع المواد الاجتماعية الهامة التى يمكن أن تقوم بدور فعال فى تدعيم التفاهم والسلام العالمى وذلك من خلال توعية التلاميذ سياسيا واجتماعيا بما يجعلهم مواطنين صالحين يعرفون ما لهم من حقوق ويتمسكون بها وما عليهم

من واجبات نحو الآخرين – ويحرصون على أدائها – سواء على المستوى القومى أو المستوى العالمى ، كما تسعى إلى تنمية التلاميذ اجتماعيا وبذلك يجعلهم يشعرون شعورا حقيقيا بذلك المحيط الاجتماعى الذى يمارسون الحياة فيه ولا نقصد هنا بالمحيط الاجتماعى مجرد البيئة المحلية ولكن المقصود هو البيئة الإنسانية بمعناها الواسع ويتم ذلك من خلال تنمية الاتجاهات الاجتماعية الصالحة لدى التلاميذ مثل التعاون وحب الآخرين والتسامح والتكافل والتراحم والديمقراطية والتفاهم والسلام والحرية[١٤] .

ويمكن للتربية الوطنية أن تساهم بدور كبير فى تحقيق التفاهم والسلام العالمى وذلك إذا أمكن تحقيق أهدافها التى يمكن ذكر أهمها على النحو التالى[١٥] :

١ – فهم حقيقة الارتباط بين كل فرد وبين الأفراد الآخرين وبين كل أمة وبين الأمم الأخرى وما يترتب على هذا الفهم من الشعور بالمسئولية الاجتماعية والإنسانية .

٢ – فهم قيمة التعاون وأساليبه والالتزام به وحفظ التوازن بينه وبين التنافس الشريف .

٣ – معرفة وفهم الجماعة التى يعيش فيها بخصائصها ومميزاتها ومشكلاتها ومركزها بين بقية الأمم وفى المجتمع العالمى .

٤ – فهم النظام الديمقراطى وتكوين المهارات اللازمة للمعيشة سواء أكانت مهارات سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية .

٥ – فهم النظم الاجتماعية وهى تتراوح من المؤسسات السياسية إلى النظام الاقتصادى إلى نظام التعامل إلى نظام الأسرة بكل ما يتعلق بها من المستويات والعلاقات .

٦ – تكوين عادات احترام الملك العام ومراعاة الصالح العام وتقديمه على الصالح الخاص .

٧ – تنمية الاتجاهات الاجتماعية الصالحة كالتعاون والتكافل والتراحم وحب الآخرين مهما اختلفت أوطانهم أو أديانهم أو جنسيتهم .

٨ – فهم المشكلات الاجتماعية كالجهل والفقر والمرض والتخلف والتطرف والفساد والاستغلال وذلك بالتعرف على أسبابها والظروف التى أدت إلى وجودها وكيفية مواجهتها مع تكوين اتجاه إنسانى نحو الذين يقاسون منها أينما وجدوا والميل إلى مساعدتهم .

يمكن للتربية الوطنية أن تحقق هذه الأهداف وذلك من خلال المنهج الجيد الذى يحتوى على موضوعات تتناول الأسرة والمدرسة والدولة والمجتمع العالمى من زاوية الحقوق والواجبات . وهذا مما يزيد التلميذ بصرا بالمجتمعات التى تحيط به وبالتالى يصبح أكثر قدرة على التكيف مع غيره فى كافة المستويات المحلية والعالمية .

ومن الموضوعات الهامة التى تتناولها التربية الوطنية الأمم المتحدة باعتبارها منظمة دولية وجدت لتجنب العالم ويلات الحروب وتساعده على التخلص من الكثير من مشكلاته الاقتصادية والاجتماعية والصحية والثقافية انطلاقا من الإيمان بوحدة العالم وتكامله رغم ترامى أطرافه واختلاف شعوبه ويمكن أن نلحظ هذا بوضوح من الأهدف والأغراض التى حددها المجتمع الدولى لهذه المنظمة ، والتى ذكرت فى ميثاق الأمم المتحدة ، وهى[١٦] :

(أ) المحافظة على السلام والأمن الدوليين من خلال إجراءات جماعية فعالة ومن خلال التسوية السلمية للمنازعات .

(ب) تنمية أواصر الصداقة بين الدول على أساس احترام مبدأ الحقوق المتساوية وتقرير الشعوب لمصيرها .

(جـ) تحقيق التعاون فى حل المشكلات الإنسانية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية الدولية ودعم حقوق الإنسان للجميع دون تفرقة بالنسبة للعنصر أو الجنس أو الدين أو اللغة .

مراجع البحث

(١) أبو الفتوح رضوان وآخرون : التاريخ وفكرة التفاهم العالمى . القاهرة ، المطبعة الأميرية ، عام ١٩٥٤م ، ص ٧١ .

(٢) القرآن الكريم ، سورة الحجرات ، آية ١٣ .

(٣) الآثار الاقتصادية والاجتماعية لسباق التسلح والإنفاق العسكرى ، مكتبة الأمم المتحدة للإعلام، القاهرة، مطابع المركز الدولى، سرس الليان، ١٩٧٧م، ص٥–٧ .

(٤) محمد الهادى عفيفى : التربية بين القومية والعالمية ، صحيفة التربية ، العدد الثانى ، يناير ١٩٥٦م ، ص ٥٣ .

(٥) Lewis E.M.M&Á. : Teaching history in secondary Sshools, Evans Brothers Limited, London, 1960, P. 101.

(٦) ساطع الحصرى : تعليم التاريخ والعلاقات الدولية ، المؤتمر الثقافى الأول ، القاهرة مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، عام ١٩٤٧، ص ١٥٢ – ١٢٧ .

(٧) ساطع الحصرى : مرجع سابق ، ص ١٥٣ .

(٨) Clark, L.H. : Teaching soial Studies in Secandav Schools New York, The Mac Millan Co., 1973, P. 130.

(٩) ترو كانوفكى : التاريخ والتفاهم بين الأمم ، ترجمة أمير بقطر ، مجلة التربية الحديثة ، القاهرة ، السنة الأربعون ، العدد الأول عام ١٩٦٦م ، ص ٣ .

(١٠) أبو الفتوح رضوان : وظيفة المواد الاجتماعية فى تربية الجيل ، القاهرة ، صحيفة التربية ، السنة الثانية ، العدد الثالث ، أبريل ١٩٥٠ ، ص ٧٠٠

(١١) أحمد اللقانى وآخرون: تدريس المواد الاجتماعية،القاهرة، عالم الكتب١٩٧٩،ص٢١.

(١٢) عبد اللطيف فؤاد : تدريس الجغرافيا، القاهرة مكتبة مصر، ١٩٦٨م، ص١٨ .

(١٣) التربية الوطنية : قرارات المؤتمر الثقافى العربى الأول ، جامعة الدول العربية ، القاهرة ، عام ١٩٤٧م ، ص ٨٢ .

(١٤) أبو الفتوح رضوان ، فتحى مبارك : المواد الاجتماعية فى التعليم العام ، القاهرة ، دار المعارف ، عام ١٩٨٤ ، ص ٤٧ .

(١٥) حقائق أساسية عن الأمم المتحدة : مكتب الأمم المتحدة للإعلام ، القاهرة ، دار الشعب ، عام ١٩٧٨ ، ص ٥ – ٧ .

البحث الخامس

التكامل كمدخل لتطوير مناهج المواد الاجتماعية

« بحث نظرى »

obeikandl.com

obeikandl.com

مقدمة :

إذا كان التكامل هو أصل المعرفة بصفة عامة[1] فإنه يكون كذلك – بصفة خاصة – بالنسبة لمعارف المواد الاجتماعية ، ذلك لأن محورها هو الإنسان . والإنسان – كما هو معروف بحكم طبيعته خلقه – كل متكامل وليس شيئًا مركبا من عدة أجزاء كما فهم العنصريون فى العصر اليونانى ، لذلك فإن طريقة إدراكه للأشياء من حوله وكل ما يصدر عنه يتسم بالتكامل .

وبالرغم من ذلك فإننا نلاحظ أن المواد الاجتماعية تقدم فى مدراسنا إلى التلاميذ بأسلوب يخالف منطق تكاملها مخالفة تامة حيث تقدم إليهم مجزأة ومقسمة إلى فروع متعددة مثل التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وعلم الاقتصاد والمنطق والفلسفة .. ألخ وهذا الأسلوب مهما قيل فى أمر تبريره هو أسلوب خاطئ بكل المقاييس لأنه يتنافى مع طبيعة المواد الاجتماعية من ناحية ، كما أنه يعوقها عن أداء دورها التربوى الهام الذى يتمثل فى مساعدة التلميذ على النمو الاجتماعى السليم من ناحية أخرى[2] .

لقد قيل فى أمر تبرير تقديم المواد الاجتماعية مجزأة إلى أقسام وفروع متعددة أن ذلك الأسلوب يسهل على الدارسين مهمة الرجوع إليها والبحث فيها كما يسهل عليهم إستيعاب حقائقها ومعارفها المختلفة . صحيح أن هذه التبريرات قد تكون مقبولة بالنسبة لطالب الجامعة الذى ينشد التخصص والتعمق فى أحد فروعها وهذا أمر يتناسب مع إمكانياته وقدراته فى هذا السن . إلا أن هذا الأسلوب مرفوض شكلا وموضوعا بالنسبة لتلميذ التعليم العام الذى يجب أن تقدم إليه المواد الاجتماعية بهدف مساعدته على النمو المتكامل بحيث يصبح قادرا على التكيف مع بيئته .

ونظرًا لأهمية الدور التربوى للمواد الاجتماعية – خاصة – فى وقتنا الحاضر الذى بدأ يزداد فيه طغيان المادة وتدهورت فيه الأخلاق والقيم ، كما ضعفت فيه مقومات المواطنة الصالحة فى الأجيال الناشئة فقد بدأ رجال التربية يزيدون من إهتمامهم بالمواد الاجتماعية حتى تستطيع أن تقوم بدورها على خير وجه وذلك بإعادة تنظيم مناهجها بأسلوب جديد . ولقد مر تنظيم مناهجها بمراحل متعددة فنظمت تارة فى شكل مترابط وتارة أخرى فى شكل مندمج وأخيرا فى شكل متكامل .

إن الأسلوب التكاملى فى بناء مناهج المواد الاجتماعية يلائم طبيعة هذه المادة ومنطقها كما أنه يمكنها من تحقيق أهدافها المرجوة منها[٣] وهذا الأسلوب يقوم على العديد من الأسس التربوية التى يجب أن تراعى ليس فقط عند تصميم وبناء مناهجها ، بل وأيضًا عند تدريسها وأهم هذه الأسس هو :

١ – الخبرة المتكاملة :

تعتبر الخبرة المتكاملة أحد الأسس الهامة التى يقوم عليها الأسلوب المتكامل فى بناء مناهج المواد الاجتماعية ذلك لأن المنهج فى ظل هذا الأسلوب يتكون من مجموعة كبيرة من هذه الخبرات المتكاملة والخبرة المتكاملة تعنى الكلية والشمول فيها يكتسبه التلميذ من خبرات[٤] بمعنى أنه يجب أن يحتوى المنهج على مواقف تعليمية تهندس وتوجه إلى التلاميذ بحيث يخرجون منها بعد دراستها بالكثير من الحقائق والمفاهيم والتعميمات الخاصة بالمواد الاجتماعية كما نكسبهم العديد من القيم والاتجاهات والمهارات وأساليب التفكير السليمة والتذوق وعلى ذلك يمكننا القول بأن هذا النوع من الخبرات يقابل التعليم بمعناه العام[٥] .

٢ – المعرفة المتكاملة :

المعرفة المتكاملة تعتبر أساسا تربويا هاما لتكامل المواد الاجتماعية ذلك لأنها تعتبر أفضل السبل التى تساعدنا فى الوصول إلى صورة حقيقية لواقع الحياة فى المجتمع وما يسوده من مشكلات كما تساعدنا على دراسة هذه المشكلات والوصول إلى حلول واقعية وسليمة لها .

ويستطيع التلاميذ أن يحصلوا الكثير من معارف المواد الاجتماعية بطريقة متكاملة إذا ما كانت الدراسة مركزة حول محور معين كأن يكون موضوعا يرغبون فى معرفته أو مشكلة يريدون حلها وفى كلتا الحالتين يقوم التلاميذ بجمع المعارف والمعلومات التى تساعدهم على فهم ما يقومون بدراسته وهم فى ذلك يرجعون إلى مصادر هذه المعلومات ليأخذوا منها ما يحتاجون إليه دون إشارة إلى مسميات هذه المصادر ودون التقيد بالحواجز التى تفصل بينها[٦] .

٣ – تكامل الشخصية :

تعتبر الشخصية المتكاملة أساسا هامًا من أسس بناء مناهج المواد الاجتماعية بطريقة متكاملة . ولكى يصبح هذا الأساس أكثر وضوحًا نطرح هذا التساؤل : كيف تبنى

الشخصية ؟ إن الشخصية لا تورث فقط ولكنها تتكون أيضًا بفعل عوامل بيئية متعددة أثناء تفاعل الفرد مع بيئته المحيطة به . والمعروف أن الفرد يستجيب عادة لمؤثرات البيئة استجابة شاملة تجمع ما بين النواحى الجسمية والعقلية والوجدانية والسلوكية لشخصيته وعلى قدر استجابة البيئة لمطالب الفرد وحاجاته المختلفة وعلى قدر استجابته لها تكون درجة تكامل شخصيته[٧] .

وعلى ذلك يجب أن يراعى عند بناء مناهج المواد الاجتماعية بصورة متكاملة أن تشتمل على كل ما يساعد التلميذ على التكامل وذلك بأن تقدم له من الخبرات التربوية ما يشبع حاجاته المختلفة وما يمكنه من التكيف الناجح مع بيئته .

هذه هى أهم أسس بناء مناهج المواد الاجتماعية بأسلوب متكامل ويوجد غيرها كثير مما يصلح كأساس لهذا البناء المتكامل مثل تعدد الأنشطة التعليمية والاهتمام بميول التلاميذ وغيرها .

مداخل تكامل المواد الاجتماعية :

غير أنه بالرغم من أهمية هذه الأسس إلا أن تنظيم مناهج المواد الاجتماعية بأسلوب متكامل لا يتم بمجرد التعرف عليها ، بل يتحقق فعلا من خلال مداخل متعددة تساعد على ترابط خبراتها ومعارفها وحقائقها المختلفة وهذا الأمر يمكن تحقيقه على النحو التالى :

١ – مدخل المشروع :

يقوم هذا المدخل على أساس أن يختار التلاميذ مشروعا معينا فى مجال المواد الاجتماعية يميلون إلى دراسته على أن يكون من النوع الواسع الذى يحتاج فى معالجته إلى أنواع مختلفة من الخبرات وميادين متنوعة من المعارف والمعلومات وألوان متعددة من النشاط .

وعندما يتفق التلاميذ على اختيار مشروع معين يقومون بوضع خطة لدراسته ثم يتجهون إلى تنفيذها معتمدين على أنفسهم ولكن بتوجيه المدرس ومعاونته وفى أثناء عملية التنفيذ هذه يقومون بالعديد من الأنشطة التعليمية مثل جمع المعلومات المتعلقة بالمشروع من جميع العلوم والمواد الدراسية المختلفة ورسم المصورات والخرائط وإجراء التجارب وعمل الإحصاءات والجداول واستخلاص النتائج واقتراح الحلول[٨] . وبذلك يصبح المشروع محورًا لتكامل المعارف والمعلومات حوله .

٢ – المدخل التطبيقى :

يهدف هذا المدخل إلى تحقيق نوع من التكامل بين جانبى المعرفة النظرى والعملى للمواد الاجتماعية حيث يخرج التلاميذ إلى البيئة ليطبقوا ما درسوه فى الفصل[٩] وذلك من خلال الزيارات الميدانية للمصانع والمزارع والمؤسسات المختلفة حيث يمارسون الجانب التطبيقى للدراسة ، كما يمكن أن يتم هذا الجانب من خلال تزويد المدارس بالورش والمسارح وغيرها .

كذلك يهتم منهج التكامل بربط المدرسة بالبيئة وما يدور فيها من مشكلات وأنشطة مختلفة . وبذلك تعتبر مناهج المواد الاجتماعية صورة مصغرة للبيئة وهنا يجب أن يساهم التلاميذ فى حل مشكلات البيئة مثل المساعدة فى مشروعات محو الأمية وردم المستنقعات وتوعية المواطنين فى بعض القضايا الهامة مثل تحديد النسل وترشيد الاستهلاك وعادة الثأر وغيرها .

٣ – مدخل المفاهيم والتعميمات :

تحتوى المواد الاجتماعية على العديد من المفاهيم والتعميمات التى يمكن استخدامها كمدخل لتكاملها حيث يمكن أن تنتظم حول هذه المفاهيم والتعميمات مجموعة كبيرة من الحقائق والمعارف والخبرات التربوية الخاصة بالمواد الاجتماعية .

ويمكن أن يحقق تعليم التلاميذ لمفاهيم وتعميمات المواد الاجتماعية فوائد تربوية على درجة كبيرة من الأهمية مثل[١٠] :

(أ) القدرة على تفسير بعض الظواهر والمشكلات الاجتماعية التى تواجههم فى حياتهم .

(ب) الحصول على الكثير من الحقائق والمعارف المتكاملة حول أى موضوع يقوم التلاميذ بدراسته مما يزيد التلاميذ بصرا به وفهما له .

(جـ) تدريب التلاميذ على القيام بعملية التكامل بأنفسهم بطريقة مبتكرة .

(د) استنتاج علاقات جديدة قد تكون موجودة بين الظواهر المختلفة التى تواجههم فى حياتهم وكانت غير معروفة لديهم .

٤ – مدخل المشكلات :

يمكن أن يتحقق تكامل المواد الاجتماعية باستخدام مدخل المشكلات وهو يقوم على أساس أن يدرس التلاميذ المشكلات التى يشعرون بها وتواجههم فى حياتهم ويرغبون

فى البحث عن حل لها ويستوى فى ذلك أن تكون مشكلات خاصة بهم أو ببيئتهم أو بمجتمعهم ، المهم أن تثير رغبتهم ودافعيتهم للبحث عن حل لها .

والتلاميذ فى هذه الحالة سوف يندفعون للبحث عن الحقائق والمعلومات والبيانات التى تحقق لهم هذا الهدف وتأتى كل هذه المعارف بصورة متكاملة[١١] . ويمكن تضمين مناهج المواد الاجتماعية العديد من المشكلات مثل التلوث البيئى والأمية والتزايد السكانى وأزمة المواصلات والطاقة .. إلخ ويعتبر تدريس هذه المشكلات وغيرها مدخلا هاما من مداخل تكامل المواد الاجتماعية .

٥ – مدخل التدريس عن طريق الفريق :

هو نوع من التدريس يتم بواسطة فريق متكامل من مدرسى المواد الاجتماعية وترجع أهمية هذا المدخل إلى أنه يسهل عملية تدريس موضوعات ومفاهيم المواد الاجتماعية بطريقة متكاملة عن طريق فريق من مدرسيها المتخصصين فى فروعها المختلفة الذين يشتركون فى هذا التدريس[١٣] كل من زاوية تخصصه ويتبادلون الأدوار فى الحصة بطريقة سلسة بحيث لا يشعر التلاميذ بعبء الانتقال من مدرس لآخر أو بالتنوع غير المفيد فى المادة بقدر ما يشعرون بالحاجة إلى هذا التناوب والتنوع والاستفادة منه .

هذه هى بعض المداخل التى تساعد على تكامل المواد الاجتماعية وهناك مداخل أخرى مثل المدخل البيئى والمدخل التنظيمى ومدخل الربط بين فروع المواد الاجتماعية وغيرها .

منهج التكامل يحقق وظيفية المواد الاجتماعية :

إن المتأمل فى مناهج المواد الاجتماعية الحالية يلاحظ أنها تعانى من عيوب كثيرة مثل عدم تعرضها لمواقع التلاميذ ومشكلاتهم إلا نادرا كما أن موضوعاتها تقدم إليهم فى صورة مجزأة ومفككة . كذلك فإن هذه المناهج تستخدم التنظيم المنطقى كأسلوب تنظم به حقائقها وموضوعاتها هذا بالاضافة إلى قلة اهتمامها بالأنشطة التربوية إلا بهدف الترفيه عن التلاميذ من ملل الدراسة الجافة .

أن مثل هذه العيوب وغيرها كثير قد حالت بين مناهج المواد الاجتماعية وبين أداء دورها التربوى فى حياة الفرد والمجتمع وبذلك أصبحت غير مفيدة وغير وظيفية

فى حياتنا . ولقد ثبت من بحث قام به الكاتب[١٤] أن منهج التكامل يعتبر وسيلة فعالة فى تحقيق وظيفية المواد الاجتماعية وذلك عن طريق تخليصها من أهم عيوبها كما يلى :

١ – مشكلة تجزئة معارفها وحقائقها :

أن من أهم عيوب مناهج المواد الاجتماعية – كما قلنا – أنها تقدم إلى التلاميذ فى صورة مفككة ومجزأة بدرجة يصعب معها الاستفادة منها فى مواجهة مواقف الحياة ومشكلاتها التى تتسم بالتكامل .

غير أن منهج التكامل الذى يقوم على أساس من تكامل المعرفة وتكامل الشخصية يقدم المواد الاجتماعية للتلاميذ فى صورة متكاملة على إعتبار أنها وسيلة أساسية فى مساعدتهم على النمو المتكامل الذى يشمل جميع جوانب شخصيتهم العقلية والوجدانية والجسمية والسلوكية ، بل والمحافظة على هذا التكامل بدرجة عالية وطريقته فى ذلك هو أن يقدمها إليهم مركزة حول محاور تكون ذات أهمية وحيوية بالنسبة لهم .

٢ – مشكلة عدم مراعاتها لطبيعة التلاميذ :

يستخدم فى تنظيم مناهج المواد الاجتماعية الحالية الأسلوب المنطقى – وهو أسلوب المتخصصين فيها – دون مراعاة لسيكولوجية التلاميذ ، وهذا التنظيم لا يرضى التلاميذ مما يؤدى إلى انصرافهم عنها بل وإلى كرههم لها لأنها لا تراعى ميولهم .

أما منهج التكامل فإنه يحرص كل الحرص على مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم فى كل ما يقدمه إليهم من موضوعات ومعارف ومعلومات خاصة بالمواد الاجتماعية كما أنه يراعى ما بينهم من فروق فردية ، لذلك فإن تدريس المواد الاجتماعية بهذا الاسلوب يسر التلاميذ كثيرا ويجعلهم يقبلون على دراستها بهمة عالية وهذا مما ييسر لهم سبل الاستفادة منها فى حياتهم .

٣ – مشكلة قلة ارتباط محتوياتها بواقع التلاميذ :

إن من عيوب مناهج المواد الاجتماعية الحالية هو أنه لا توجد صلة قوية بين محتوياتها وبين مواقف الحياة ومشكلاتها التى تواجه التلاميذ كما أنها تدرس من الكتب لا من واقع الحياة .

أما منهج التكامل فى المواد الاجتماعية – فإنه كما يحرص على مراعاة ميول التلاميذ وقدراتهم عند اختيار موضوعاتها – فإنه يحرص كذلك على أن تكون هذه الموضوعات من النوع الذى يتناول قضاياهم ومشكلاتهم وآمالهم . ومن هنا تستطيع المواد الاجتماعية أن تحقق عائدًا تربويًا على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للتلاميذ وهذا مما يجعلهم يقبلون على دراستها لإحساسهم بقيمتها وأثرها فى حياتهم .

٤ – مشكلة عدم الاهتمام بالنشاط ومشاركة التلاميذ فيه :

من الملاحظ أن مناهج المواد الاجتماعية الحالية لا تهتم كثيرا بالنشاط التعليمى ولا يلقى فى غالب الأحوال من المدرس ولا من التلاميذ ما تلقاه مقرراتها من الاهتمام .

أما تدريس المواد الاجتماعية بأسلوب متكامل . فإنه يقوم أساسا على نشاط التلاميذ وحيوتهم . ويتحقق النشاط التعليمى والمشاركة فيه من جانب التلاميذ عند بناء مناهجها المتكاملة من خلال ما يتاح لهم من فرص المشاركة فى وضع أهدافه وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه . ومجالات النشاط فى المواد الاجتماعية متعددة مثل قيام التلاميذ بالرحلات والزيارات والقراءات وعمل المحاضرات والندوات واقامة المعارض وغيرها .

هذا ويكتسب التلاميذ أثناء ممارسة هذه الأنشطة التعليمية الكثير من المهارات والقيم والاتجاهات والميول كما يتعلمون منها العديد من المعارف والمفاهيم والتعميمات وغيرها .

٥ – مشكلة عدم الاهتمام بجميع جوانب الخبرة :

إن تدريس مناهج المواد الاجتماعية الحالية يهدف بالدرجة الأولى إلى تعليم التلاميذ أكبر قدر ممكن من حقائق ومعارف هذه المادة وذلك عن طريق حفظها واستظهارها وهذا هو أدنى مستويات المعرفة .

أما المواد الاجتماعية المتكاملة فإنها تهدف إلى إكساب التلاميذ خبرات تربوية متكاملة تشمل المعرفة والوجدان والسلوك . ذلك لأن مفهوم الخبرة فى نظر منهج التكامل أنها عبارة عن وحدة متكاملة من وحدات شخصية الفرد تحتوى على سلوك معين قائم على معرفة معينة ومقترنة بانفعال معين .

٦ – منهج التكامل يحقق أهداف المواد الاجتماعية :

لقد ثبت من بحث قام به الكاتب [١] أن تنظيم مناهج المواد الاجتماعية بالأسلوب المنفصل يجعلها غير قادرة على تحقيق أهدافها التربوية إلا الهدف المعرفى فى أدنى

مستوياته الذى يتمثل فى حفظ وتذكر حقائقها ومصطلحاتها كما أنها تكون سريعة النسيان وغير وظيفية .

أما بالنسبة للأسلوب التكاملى فى بناء مناهج المواد الاجتماعية فقد ثبت أيضا من البحث أنه قادر على تحقيق أهدافها المعرفية والوجدانية والسلوكية وكانت فترة إحتفاظ التلاميذ بها أطول كما أنها كانت من النوع المفيد للتلاميذ وهذا يرجع إلى طبيعة هذا المنهج وفلسفته وأسسه وطريقة التدريس التى يتبعها فى معالجة المواد الاجتماعية .

بعض مزايا تدريس المواد الاجتماعية بأسلوب متكامل :

يتضح لنا مما سبق عرضه عن الأسلوب التكامى فى المواد الاجتماعية من حيث فلسفته الواسعة ومداخله ودوره فى تحقيق وظيفية هذه المادة ، أن تدريس المواد الاجتماعية بطريقة متكاملة يمكن أن يحقق مزايا تربوية عديدة منها[١٥] :

١ – يحقق تكامل المعرفة الخاصة بالمواد الاجتماعية .

٢ – يكسب التلاميذ النظرة المتكاملة للحياة وللعالم الذى يعرف باتساعه وتغيره السريع .

٣ – يساعد على نمو التلميذ بطريقة متكاملة والمحافظة على هذا التكامل .

٤ – يؤثر على جميع جوانب شخصية التلميذ العقلية والوجدانية والسلوكية .

٥ – يوفر الكثير من جهد مدرسى المواد الاجتماعية ووقتهم الذى قد يضيع جزء كبير منه عند تدريسها بطريقة منفصلة .

٦ – يشبع حاجات التلميذ ويلبى مطالب نموه وينمى ميوله .

٧ – يلائم طبيعة نمو التلميذ فى مراحل التعليم العام والتى غالبا ما تتسم بالكلية لا بالتفرد .

مراجع البحث

(١) Richard Hooper : The Curriculum. Context, Design, Development. Open University Press, London, 1971, P. 230.

(٢) أبو الفتوح رضوان . فتحى مبارك : المواد الاجتماعية فى التعليم العام . أهدافها ، مناهجها، طرق تدريسها، القاهرة، دار المعارف ، الطبعة الثانية ، عام ١٩٨٥ ، ص ٦٨.

(٣) فتحى مبارك : دراسة تجريبية فى منهج التكامل/عمل وحدة دراسية متكاملة وتقويم أثرها فى تحقيق أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية جامعة الزقازيق عام ٨٢ ص ٢٥٨ .

(٤) T.L. Hopkins and Others: Integration, its meaning and application. D. Appleton Century Com., Inc., New York, 1937, P. 213.

(٥) رمزية الغريب : التعلم، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية، عام١٩٧١م ص٤٢ .

(٦) الدمرداش سرحان وآخرون : المناهج ، القاهرة ، دار العلوم للطباعة ، الطبعة الثانية ١٩٧٢ م ص ٨٢ .

(٧) Richard Hooper : Op. Cit., P. 232.

(٨) T.L. Hopkins : Op. Cit., P. 131.

(٩) أبو الفتوح رضوان : منهج المدرسة الابتدائية ، الكويت ، دار العلم ، عام ٧٣ ، عام ١٩٧٣ ، ص ١٨٩ .

(١٠) رؤوف عبد الرزاق العالى : تكامل العلوم فى المرحلة المتوسطة ضرورة ملحة ، القاهرة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – عام ١٩٧٥ ص ٣٨ .

(١١) محمد لبيب النجيحى : المناهج المتكاملة فى المرحلة الثانوية ، الكويت ، بحث مقدم إلى جمعية المعلمين الكويتية بمناسبة أسبوع التربية التاسع عام ١٩٧٩م ص ٩٧.

(١٢) رؤوف عبد الرزاق العالى : مرجع سابق ص ٤٠ .

(١٣) محمد لبيب النجيحى : مرجع سابق ص ٩٨ .

(١٤) فتحى مبارك : أثر وحدة متكاملة من المواد الاجتماعية للصف الخامس الابتدائى فى تحقيق بعض الأهداف المعرفية ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، تربية طنطا عام ١٩٧٩ ص١١.

(١٥) Richard Hooper : Op. Cit., P. 250.

obeikandl.com

البحث السادس

اتجاهات معلمى المواد الاجتماعية للصف السابع الأساسى وآراؤهم نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور

obeikandl.com

obeikandl.com

مقدمة :

الحديث عن تطوير مناهج المواد الاجتماعية ، سيظل دائما حديث الساعة ، ذلك لأنه لا يمكن لهذه المناهج أن تتصف بالكمال والاستقرار مهما بذل فى التخطيط لها ووضعها من جهد فنى ، ولعل ذلك يرجع إما إلى التطور المستمر فى جميع جوانب الحياة فى المجتمع سواء أكانت الجوانب السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية والتى يجب أن يعكسها منهج المواد الاجتماعية ويتضمنها بكل دقة وعناية ، وإما إلى التطور والتقدم العلمى فى العلوم بصفة عامة ، وفى علم التربية بصفة خاصة الأمر الذى قد يترتب عليه ظهور فلسفات تربوية جديدة فى أسلوب تربية النشىء وابتداع بعض التنظيمات المنهجية الحديثة فى مجال تنظيم مناهج المواد الاجتماعية التى تعكس هذه الفلسفات ، وعليه فإن التطور المتلاحق والمستمر فى هذه النواحى وغيرها كثير يستدعى إعادة النظر فى مناهج المواد الاجتماعية بمدارسنا من حين لآخر حتى يتأتى لها مسايرة هذا التطور ومواكبته .

والحق يقال أن مناهج المواد الاجتماعية ، قد تعرضت للتطوير مرات عديدة وفى كل مرة كان يقتصر التطوير على محتوى هذه المناهج لكى تعكس التغييرات الجديدة للحياة فى مصر وفى العالم العربى والإسلامى قدر الإمكان ، إلا أن هذه المناهج ظلت – ولمدة طويلة منذ أن دخلت فى المدارس المصرية وحتى عام ١٩٨٥ – تنظم محتوياتها بأسلوب منهج المواد المنفصلة ، أى ظلت تقدم للتلاميذ فى صورة مواد منفصلة (تاريخ ، جغرافيا ، تربية وطنية) وهذا الأسلوب وجه إليه الكثير من الانتقادات التى من أهمها[1] :

– انه يقوم على أساس من تجزئة وتفتيت حقائق ومعارف المواد الاجتماعية مما أفقدها القدرة على تحقيق أهدافها التربوية التى تتمثل فى تحقيق النمو الشامل والمتكامل لشخصية التلميذ .

– إن هذا الأسلوب يتعارض تماما مع طبيعة المواد الاجتماعية التى ترتبط ارتباطا وثيقا بالمجتمع وتبحث فيه من حيث مكوناته وعلاقاته وتنظيماته بصورة متكاملة ، الأمر الذى يصعب معه الفصل بينها .

– إن هذا الأسلوب لا يستغل مواطن الاتصال بين حقائق ومعارف المواد الاجتماعية التى تنتمى إلى فروعها المختلفة ، الأمر الذى يمكن الافادة منه فى إظهار علاقات وتفسيرات ووجهات نظر تزيد – محور الدراسة – وضوحا وفهما .

وكرد فعل لهذه الانتقادات التى وُجهت إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة جرت محاولات للتعديل والتطوير بما يتلاءم مع الدراسات والبحوث التربوية والنفسية ، فظهرت بعض الأساليب الجديدة فى تنظيم المنهج التى تهدف إلى محاولة الاستفادة من العلاقات التى قد تكون موجودة بين حقائق ومعارف الموضوعات المختلفة سواء على مستوى المادة الدراسية الواحدة أو المواد الدراسية المختلفة ، ومن هذه الأساليب أسلوب الربط وأسلوب الدمج وأسلوب التكامل[٢] .

إلا أن هذه المحاولات لم تكن كلها خيرا ، فقد وجه نقد شديد إلى أسلوبى الربط والدمج . هذا فى الوقت الذى نال فيه أسلوب التكامل استحسانا من المربين فى جميع أنحاء العالم كأسلوب يمكن أن يساعد المناهج على تحقيق أهدافها التربوية بصورة أفضل من المنهج المنفصل ، وهذا الاتجاه قد تحمست له الكثير من الكتابات التى تناولت فلسفة التكامل[٣] ، [٤] ، [٥] ، [٦] ، [٧] فأظهرت مزاياه التربوية التى من أهمها :

١ – منهج التكامل يقوم على أساس من « نظرية المعرفة » ونظرية التعليم « وعلم الأخلاق » وكلها مفاهيم متكاملة .

٢ – منهج التكامل أفضل المناهج لتحقيق تكامل المعرفة ووحدة التعلم .

٣ – منهج التكامل يلبى مطالب الأطفال فى نظرتهم إلى الأشياء نظرة كلية .

٤ – التكامل مفهوم يدعو إلى التأييد لأنه يقابل التجزئة التى هى طابع المدرسة التقليدية التى تضع الحواجز بين المواد الدراسية مما يجعلها غير قادرة على مواجهة مواقف ومشكلات الحياة التى تتسم بالتكامل .

٥ – يوفر منهج التكامل الكثير من جهد المعلمين الذى قد يضيع جزء كبير منه أثناء قيامهم بالتدريس بطريقة منفصلة .

٦ – منهج التكامل أقدر على تحقيق أهداف التربية التقدمية .

هذا ولم يقف الأمر عند حد الكتابات التى تناولت المزايا التربوية لأسلوب التكامل – بل اتجهت البحوث والدراسات فى مجال المناهج إلى تبنى هذا الاتجاه ، فأجريت

العديد من البحوث فى هذا المجال للتعرف على أثر هذا الأسلوب فى تحقيق الأهداف التربوية للمناهج الدراسية المختلفة وكان من بينها مناهج المواد الاجتماعية ، وقد أثبتت بعض الأبحاث [٨] ، [٩] التى أجريت فى مناهج المواد الاجتماعية جدوى هذا الأسلوب فى تحقيق بعض المزايا التربوية مثل :

١ – الأسلوب التكاملى يمكن المواد الاجتماعية من تحقيق أهدافها المعرفية والوجدانية والمهارية بصورة أفضل من المنهج المنفصل .

٢ – تكون نواتج التعلم التى يحققها تدريس المواد الاجتماعية المتكاملة أقل عرضه للنسيان وأكثر دواما . ولقد أخذت الدول المتقدمة فى العالم بهذا الأسلوب لتنظيم مناهجها الدراسية وقد سارت مصر مؤخرا فى هذا الطريق حيث قام المسئولون عن مناهج المواد الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم بالأخذ بالأسلوب التكاملى فى تنظيم هذه المناهج وتم بالفعل وضع أول منهج للصف السابع من التعليم الأساسى باسم « الدراسات الاجتماعية » تضمن بعض فروع المواد الاجتماعية وهى التاريخ والجغرافيا إلا أن هذا المنهج لم يعكس فلسفة التكامل التى ادعى واضعوه أنه قام على أساس منها حيث تكون من ثلاث وحدات : الأولى فى جغرافية الوطن العربى والثانية فى التاريخ الحضارى القديم للوطن العربى والثالثة فى التاريخ السياسى والحضارى للدولة الإسلامية ودرس هذا المنهج فى مدارسنا فى العام الدراسى ١٩٨٦–١٩٨٧ .

ومن المسلم به أنه برغم ما يبذل من جهد فنى – على المستوى التخطيطى – لوضع منهج يكون على مستوى عال من الجودة ، إلا أن العائد التربوى المرجو منه لا يمكن التحقق إلا بعد تنفيذه وتطبيقه فى الميدان ، وهنا يبرز أهمية التعرف على إتجاه فئات ثلاث وهم الموجهين والمعلمين والتلاميذ نحو منهج الدراسات الاجتماعية واكتفى الباحث فى هذه الدراسة على محاولة التعرف على اتجاه المعلمين الذين قاموا بتدريسه فعلا حيث أن هذا الاتجاه يمثل عاملا قويا وراء تحمسهم أو عدم تحمسهم لاكتساب المهارات التدريسية التى تلزمهم لتدريس المنهج الجديد ، كما انه يمكن الاعتماد على هذه الاتجاهات – إلى حد كبير – فى تقرير مدى صلاحية هذا المنهج وتطويره .

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى إجراء هذه الدراسة التى تهدف إلى التعرف على اتجاهات المعلمين الذين يقومون بتدريس منهج « الدراسات الاجتماعية المطور » للصف السابع نحو هذا المنهج من حيث فلسفته وأهدافه ومزاياه التربوية ومتطلبات

تـدريسه مـن منطلـق أن المعلمين يعتبـرون مـن المصادر الهامـة التى يرجـع إليهـا فى تقديم المنهـج وتطويـره[١٠] ، [١١] .

مشكلة البحث :

يمكن تحديد مشكلة البحث فى الأسئلة الآتية :

١ – كيف يمكن التعرف على اتجاهات معلمى المواد الاجتماعية للصف السابع نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور ؟

٢ – ما الاتجاه العام لمعلمى المواد الاجتماعية التربويين وغير التربويين للصف السابع نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور ؟

٣ – ما الاتجاهات النوعية (الموجبة والمحايدة والسالبة) لكل من المعلمين التربويين وغير التربويين للصف السابع نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور ؟ وهل يوجد فرق بين نسبة التربويين وغير التربويين من أفراد العينة فى كل نوع من هذه الاتجاهات ؟

أهمية البحث :

يفيد هذا البحث فيما يلى :

١ – الكشف عن مدى توافر فكرة التكامل فى المنهج من وجهة نظر المعلمين الأمر الذى يعد من المؤشرات الأساسية لخبراء مناهج المواد الاجتماعية حينما يتصدون لتطوير هذا المنهج .

٢ – أنه يقدم أداة علمية للكشف عن اتجاهات المعلمين نحو أحد المناهج الجديدة فى مجال المواد الاجتماعية ، وقد تفيد هذه الأداة فى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو مناهج أخرى تعتمد على نفس الفلسفة .

مصطلحات البحث :

منهج الدراسات الاجتماعية المطور :

هو منهج جديد طبق لأول مرة فى العالم الدراسى ١٩٨٦ – ١٩٨٧م ويتضمن بعض فروع المواد الاجتماعية وهى التاريخ والجغرافيا فى صورة وحدات دراسية منفصلة ، الوحدة الأولى فى جغرافية الوطن العربى ، والوحدة الثانية فى تاريخ حضارات الوطن العربى القديمة أما الوحدة الثالثة فتتناول التاريخ السياسى والحضارى للدولة الإسلامية .

وصُمم هذا المنهج لتلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسى فى كتاب مدرسى واحد مقرر من قبل وزارة التربية والتعليم على هؤلاء التلاميذ ويتسلمونه جميعا ويتم امتحانهم فيه .

اتجاه المعلمين نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور :

يقصد به شعور المعلمين الذين يقومون بتدريس منهج الدراسات الاجتماعية المطور بالقبول أو الرفض لهذا المنهج وتتسم الاتجاهات بصفة عامة بالثبات لفترة طويلة[١٢] .

الإطار النظرى للبحث :

سيتحدث الباحث فى هذا الإطار عن بعض الموضوعات ذات العلاقة القوية بمشكلة البحث الحالى وهى :

تعريف الاتجاه :

برغم أن تاريخ دراسة الاتجاهات بدأ منذ ما يقرب من نصف قرن ، إلا أن علماء النفس مازالوا يختلفون فى تعريفهم للاتجاه وتصورهم لطبيعته ، لذلك نجد أن مراجع علم النفس تزخر بتعريفات متنوعة للاتجاه فيعرفه البورت Allport[١٣] بأنه « حالة استعداد عقلى وعصبى تنظم عن طريق الخبرة وتكون ذات تأثير توجيهى أو دينامى على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التى تستثيرها هذه الاستجابة » ويعتبر هذا التعريف من أكثر تعاريف الاتجاه شمولا ، حيث أنه يؤكد المكونات الثلاث للاتجاه وهى المكون المعرفى والمكون الوجدانى والمكون السلوكى .

أما ثرستون (Thurston)[١٤] فيعرف الاتجاه بأنه « مجموع ميول الفرد ومشاعره وإنحيازاته مع أو ضد وكذلك أفكاره ومخاوفه نحو موضوع نفسى معين ويقصد ثرستون بالموضوع النفس أى رمز أو شعار أو شخص أو موقف أو فكرة يمكن أن يختلف الناس فى عاطفتهم نحوها إيجابا أو سلبا .

ومن التعريفات الحديثة تعريف أوسجو (Osgoeu) وسوسى (Suci) عام ١٩٦١ إذ يعرفان الاتجاه بأنه « استعداد مسبق للاستجابة ، لكنه يختلف عن حالات الاستعداد الأخرى فى أنه استعداد للاستجابة التقويمية[١٥] .

ومهما تعددت التعريفات للاتجاه ، فهناك ما يشبه الاتفاق بينها جميعا على أهم الخصائص التى تميزه وهى[١٦] :

١ – الثبات والاستقرار النسبى ومقاومة التغيير مما يترتب عليه ثباتا أكثر فى السلوك .

٢ – انه نزوع للاستجابة نحو موضوع ما أكثر منه سلوك فعلى .

٣ – انه يوجه السلوك .

٤ – انه يتكون وينمو ويتطور عند الفرد من خلال تفاعله مع بيئته وبالتالى فهو مكتسب وليس وراثيا .

مكونات الاتجاه :

إن الرأى الأكثر شيوعا بالنسبة لمكونات الاتجاه ، هو ما نادى به كل من Kaiz, Stanld عام ١٩٥٩ و Krech عام ١٩٦٧م بأن الاتجاه يتكون من أبعاد ثلاث [١٧] وهى البعد المعرفى ويعنى ما لدى الفرد من خبرات ومعلومات يكون قد كونها حول موضوع معين وتشمل المدركات والمفاهيم والحقائق والمعارف ، والبعد الثانى فى تكوين الاتجاه هو البعد الوجدانى ويقصد به الشحنة الانفعالية التى يصطبغ بها سلوك الفرد ونزوعه فى الموقف الذى ينشط فيه الاتجاه ، وهذه الشحنة تختلف عمقا وشدة وكما تبعا لقوة الاتجاه أو ضعفه . أما البعد الثالث فهو البعد النزوعى ويتمثل فى الكيفية والطريقة التى يجب أن يسلكها الفرد تجاه موضوع معين .

ذكر علماء النفس الاجتماعى أن هناك أكثر من نوع من الاتجاهات فهناك الاتجاه العام الذى ينصب على الموضوع كليًا فى مقابل الاتجاه الخاص أو النوعى الذى ينصب على جزء من الموضوع . وهناك الاتجاه الفردى والاتجاه الجمعى ، واتجاه موجب واتجاه سالب واتجاه قوى واتجاه ضعيف[١٨] .

وفى هذه الدراسة سوف يهتم الباحث بكل من الاتجاه العام والاتجاهات النوعية أى الاتجاهات الموجبة والاتجاهات المحايدة والاتجاهات السالبة لمعلمى المواد الاجتماعية للصف السابع الأساسى نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور بصفة عامة .

العوامل التى تؤثر فى تكوين الاتجاه وتغييره :

يعتبر ألبورت (Allport) من علماء النفس القلائل الذين كان لهم أثر كبير فى توجيه البحوث عن الاتجاهات وتنمية التصورات النظرية عن طبيعتها التى منها ما يتعلق بتكوين الاتجاه . حيث قام بتحديد شروط أساسية لتكوين الاتجاه وهى[١٩] :

١ – تكامل الخبرات الفردية وتجميعها حول موضوع معين .

٢ – تمايز الاتجاه نتيجة للخبرات المختلفة التى يتعرض لها صاحبه .

٣ – قد تتكون الاتجاهات نتيجة لخبرة واحدة قوية .

وقد اتفق الكثير من علماء علم النفس على تصنيف العوامل التى تقوم بدور كبير فى تكوين الاتجاهات إلى صنفين رئيسيين وهما الإطار الاجتماعى والإطار المعرفى

ويقصد بالإطار المعرفى[٢٠] هنا المعلومات والحقائق والمفاهيم التى تقدم للفرد أو يحصلها بنفسه .

هذا وقد اهتم علماء النفس بإمكانية تغيير الاتجاهات بنفس درجة إهتمامهم بتكوينها ، حيث أشار بعضهم أنه برغم أن الاتجاهات ذات ثبات نسبى وتقاوم التغيير ، إلا أن هذا التغيير ممكن وذلك من خلال الإجراءات التالية[٢١] :

١ – تعديل الخبرة المعرفية والإدراكية المتصلة بالموضوع أو الموقف .
٢ – التحكم فى الشحنة الانفعالية وتهذيبها .
٣ – إخضاع سلوك الفرد للمعايير الاجتماعية .
٤ – إخضاع سلوك الفرد للموضوعية العلمية فى التفكير .

مفهوم تكامل المواد الاجتماعية :

يقوم تكامل المواد الاجتماعية على أساس من تآذر مجموعة من معارف وحقائق هذه المواد وتكاملها حول محور معين ، وقد يكون هذا المحور مشكلة يرغب التلاميذ فى حلها أو موضوع من موضوعات المواد الاجتماعية يريدون دراسته أو مفهوم من مفاهيم هذه المادة يرغبون فى بحثه ، وهم فى كل هذه الأحوال يقومون – بتوجيه من المعلمين – بالبحث عن معارف وحقائق المواد الاجتماعية التى تساعدهم فى حل المشكلة أو دراسة الموضوع أو المفهوم الذى يكون موضع إهتمامهم ، وأثناء ذلك يرجع التلاميذ إلى العلوم الاجتماعية بفروعها المختلفة ليأخذوا منها هذه المعارف والحقائق دون الإشارة إلى مسمياتها التقليدية ، وعلى ذلك فإن التكامل فكرة وسط بين المواد المنفصلة وبين الإدماج .

ويمكن للتلاميذ أن يحصلوا – بهذه الطريقة – الكثير من معارف وحقائق ومفاهيم المواد الاجتماعية بأسلوب متكامل حول محور الدراسة نتيجة ما يقومون به من دراسات وأبحاث وقراءات . كما يكتسبون العديد من الاتجاهات والقيم والميول وأساليب التفكير العلمى والمهارات المختلفة التى تفيدهم فى حياتهم[٢٢] .

غير أن تكامل المواد الاجتماعية لا يمكن أن يحقق الأهداف المرجوه منه إلا من خلال معلم يكون متفهما تماما لفلسفة التكامل وأسسه ومداخله والإجراءات التربوية اللازمة لتحقيقه فضلا عن إيمانه بهذا كله وتمكنه منه[٢٣] .

الشروط التى يجب مراعاتها عند تخطيط وتدريس مناهج المواد الاجتماعية المتكاملة :

قد يتصور البعض أن تكامل المواد الاجتماعية يتم لمجرد خلط هذه المواد أو وضعها فى كتاب واحد فهذا تصور يعتبر غير سليم من وجهه نظر فلسفة التكامل ، ذلك لأنه توجد شروط كثيرة يجب توافرها حتى يمكن تحقيق التكامل الفعلى بين فروع المواد الاجتماعية المختلفة نذكر أهمها فيما يلى[٢٤] :

١ – أن تدور الدراسة حول محور تتطلب دراسته الاستعانة بعدد كبير من معارف وحقائق وخبرات المواد الاجتماعية المتكاملة .

٢ – تدريب التلاميذ على مهارات البحث والاكتشاف وكلها أساليب مهمة لدراسة المواد الاجتماعية بطريقة متكاملة .

٣ – أن يزود المعلمون الذين يقومون بتدريس مناهج المواد الاجتماعية المتكاملة بالكفايات الأكاديمية والفنية التى تلزمهم لتدريس هذه المناهج .

٤ – أن يؤخذ فى الاعتبار ضرورة تكامل كل من المحتوى والطريقة حتى يتحقق التكامل بالصورة المرجوة .

٥ – أن يتوفر بالمدارس الامكانات التى تساعد على تدريس المواد الاجتماعية المتكاملة مثل المكتبات والورش والمتاحف والمعارض والمصادر الأصلية .. الخ .

٦ – يجب على من يتصدى لبناء وتدريس منهج متكامل للمواد الاجتماعية أن يكون ملما بالنظم التكاملية والإجراءات التربوية اللازمة لذلك إلى جانب فهمه العميق لفلسفة التكامل ، وأسس التكامل ومداخله .

فروض البحث :

قام الباحث بصياغة فرضين – لكل من السؤال الثانى والثالث من تساؤلات البحث – أحدهما تنبؤى والآخر صغرى – وتظهر أهمية الفروض التنبؤية فى أنها ضرورية لبيان توقع الباحث بالنسبة لتساؤلات هذا البحث ، أما الفروض الصفرية فهى ضرورية لغرض التحليلات الاحصائية من ناحية ولتسهيل مهمة عرض النتائج من ناحية أخرى . ولقد اختار الباحث – لاختبار فروض هذه الدراسة – مستوى الدلالة عند ٠,٠٥ .

وفيما يتعلق بالفروض الصفرية ، فقد رأى الباحث أن يقوم بعرضها عند عرض النتائج تجنبا للتكرار أما بالنسبة للفروض التنبؤية فسيتم عرضها فيما يلى :

١ – يتوقع الباحث أن يكون اتجاه المعلمين التربويين وغير التربويين من أفراد العينة نحو المنهج المطور بصفة عامة سالبا ويمكن التعبير عن ذلك إجرائيا على النحو التالى :

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المتوسط الحسابى الملاحظ لدرجات أفراد العينة من المعلمين التربويين على مقياس الاتجاه ككل نحو المنهج المطور والمتوسط الاعتبارى للاتجاه المحايد لصالح الأخير » .

٢ – يتوقع الباحث أن تكون نسبة المعلمين التربويين أقل من نسبة غير التربويين من أفراد العينة فى اتجاهاتهم الإيجابية نحو المنهج المطور ، ويمكن التعبير عن ذلك إجرائيا على النحو التالى :

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين نسبة المعلمين التربويين ونسبة غير التربويين من أفراد العينة لصالح غير التربويين بالنسبة لاتجاهاتهم الإيجابية نحو المنهج المطور » .

٣ – يتوقع الباحث أن تكون نسبة المعلمين التربويين أقل من نسبة غير التربويين من أفراد العينة فى اتجاهاتهم المحايدة نحو المنهج المطور ، ويمكن التعبير عن ذلك إجرائيا على النحو التالى :

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين نسبة المعلمين التربويين ونسبة غير التربويين من أفراد العينة لصالح غير التربويين بالنسبة لاتجاهاتهم المحايدة نحو المنهج المطور » .

٤ – يتوقع الباحث أن تكون نسبة المعلمين التربويين أكثر من نسبة غير التربويين من أفراد العينة فى اتجاهاتهم السالبة نحو المنهج المطور .

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين نسبة التربويين ونسبة غير التربويين من أفراد العينة لصالح التربويين بالنسبة لاتجاهاتهم السالبة نحو المنهج المطور » .

إجراءات الدراسة :

أولاً – وصف العينة :

تم اختيار أفراد عينة البحث من المعلمين الذين قاموا بتدريس منهج الدراسات الاجتماعية المطور المقرر على تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسى فى العام الدراسى ٨٦ – ١٩٨٧م ، وقد اختيروا من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بمحافظتى

القاهرة والجيزة . وتم توزيعهم على مجموعتين بعد استبعاد المعلمين الذين لم تتوفر فى إجاباتهم على مقياس الاتجاه الجدية والدقة :

المجموعة الأولى : من المعلمين التربويين الذين حضروا الدورات التدريبية التى تتعلق بالمنهج المطور التى نظمها لهم موجهو المواد الاجتماعية ، وقد بلغ عددها ٩٠ معلما .

المجموعة الثانية : من المعلمين غير التربويين الذين حضروا الدورات التدريبية التى تتعلق بالمنهج المطور التى نظمها لهم موجهو المواد الاجتماعية ، وقد بلغ عددها ٩٠ معلما .

ثانيا – بناء مقياس اتجاهات المعلمين نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور :

نظرا لعدم وجود مقياس للاتجاهات من النوع الذى يصلح لهذه الدراسة ولتحقيق أهدافها – معدا من قبل – لذا استلزم الأمر قيام الباحث ببناءمقياس جديد فى هذا المجال وقد مر بنا هذا المقياس بعده خطوات نوضحها فيما يلى :

١ – الطريقة المستخدمة فى بناء المقياس :

اختار الباحث – فى ضوء قراءاته لبعض المراجع المتخصصة فى الاتجاهات وطرق قياسها – طريقة ليكرت باعتبارها من أنسب الطرق التى يمكن استخدامها فى بناء مقياس الاتجاه لهذه الدراسة ، حيث أنها تتيح للباحث فرصة استخدام أكبر عدد ممكن من العبارات التى تشمل جوانب الاتجاه المراد قياسها والتى تختلف بالنسبة لها وجهات النظر وتتدرج من الموافقة إلى الحياد إلى عدم الموافقة ، ولقد رأى الباحث أن تكون استجابات أفراد العينة على خمس درجات وهى (موافق بشدة – موافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة) (٢٥) ، (٢٦) ، (٢٧) ، (٢٨) .

خطوات تصميم المقياس :

قام الباحث – لتصميم مقياس الاتجاه الخاص بهذه الدراسة – باتباع الخطوات التالية :

(أ) تحديد المحاور الأساسية التى يدور حولها موضوع الاتجاه .

(ب) تحديد الأهمية النسبية لكل محور من المحاور السابقة .

(جـ) تحديد عدد العبارات التى تقيس كل محور وفقا للأهمية النسبية له .

(د) صياغة العبارات التى تندرج تحت كل محور بطريقة جدلية .

(هـ) تجربة المقياس فى صورته الأولية لتحدي درجة ثابتة وصدقه .

- **تحديد المحاور التى يدور حولها المقياس :**

فى ضوء الإطار النظرى الخاص بفلسفة تكامل المواد الاجتماعية ، قام الباحث بتحديد بعض المحاور التى تعتبر قضايا هامة بالنسبة لمنهج الدراسات الاجتماعية المطور والتى كانت مجالا لبناء المقاييس الفرعية وهى :

١ – أهداف منهج الدراسات الاجتماعية المطور .

٢ – القيمة التربوية لتدريس منهج الدراسات الاجتماعية المطور .

٣ – دور كل من المعلم والتلميذ فى منهج الدراسات الاجتماعية المطور .

٤ – متطلبات تدريس منهج الدراسات الاجتماعية المطور من حيث (المكتبة والورش والمتاحف والمعارض ، الكفايات التدريسية للمعلم والمحاور .. إلخ) .

- **تحديد الأوزان النسبية لمحاور المقياس :**

بعد تحديد الأبعاد الأربع السابقة – كمحاور للمقياس – قام الباحث بوضعها فى استبيان لاستطلاع رأى لجنة من المحكمين المتخصصين فى مجالى علم القياس ومناهج المواد الاجتماعية عن مدى أهمية هذه البعاد لتحديد الوزن النسبى لكل بعد منها ، وأسفرت هذه الخطوة عما يلى :

جدول يوضح الأوزان النسبية لمحاور المقياس

م	المحـــور	الوزن النسبى المخصص له
١	أهداف منهج الدراسات الاجتماعية المطور	٪١٤
٢	القيمة التربوية لتدريس منهج الدراسات الاجتماعية المطور	٪٢٦
٣	دور كل من التلميذ والمعلم فى منهج الدراسات الاجتماعية المطور	٪١١
٤	متطلبات تدريس منهج الدراسات الاجتماعية المطور	٪٤٩

صياغة عبارات المقياس :

فى ضوء المحاور السابقة ، قام الباحث بصياغة مجموعة من العبارات التى تندرج تحت كل محور تقيس موضوع الاتجاه ، وقد بلغ عدد هذه العبارات ٣٥ عبارة بعضها تمت صياغته بطريقة موجبة ، والبعض الآخر بطريقة سالبة من وجهة نظر الاتجاه .

– تحديد عدد العبارات التى تقيس كل محور وفقا للأوزان النسبية المحددة لها :

قام الباحث بتوزيع العبارات التى تمت صياغتها والبالغ عددها ٣٥ عبارة على المحاور الأربع للاتجاه وذلك فى ضوء الوزن النسبى الذى حدده المحكمون لكل محور وتم ذلك على النحو التالى :

جدول يوضح عدد العبارات الخاصة بطل محور وفقا للوزن النسبى المحدد له

م	المحور	الوزن النسبى له	عدد العبارات
١	أهداف منهج الدراسات الاجتماعية المطور	٪١٤	٥ (٢ ، ٣ ، ٩ ، ١٠ ، ١١)
٢	المزايا التربوية لتدريس منهج الدراسات الاجتماعية المطور	٪٢٦	٩ (١ ، ٥ ، ١٣ ، ١٤ ، ١٦ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٣٥)
٣	دور كل من المعلم والتلميذ فى منهج الدراسات الاجتماعية المطور.	٪١١	٤ (٤ ، ٦ ، ٢٠ ، ٣٤)
٤	متطلبات تدريس منهج الدراسات الاجتماعية المطور .	٪٤٩	١٧ (٧ ، ٨ ، ١٢ ، ١٥ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٨ ، ٢٩ ، ٣٠ ، ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣)

– **تجريب المقياس فى صورته الأولية :** (التجربة الاستطلاعية للمقياس)

قام الباحث بتجريب المقياس بعد أن أصبح فى صورته الأولية وذلك بتطبيقه على مجموعة من المعلمين الذين يقومون بتدريس منهج الدراسات الاجتماعية بلغ عددها ٣٠ معلما بهدف استخراج درجة ثبات وصدق المقياس وقد تم ذلك على النحو التالى :

ثبات المقياس :

تم حساب معامل ثبات المقياس وفقا لطريقة إعادة تطبيق المقياس على نفس العينة التى طبق عليها فى المرة الأولى والتى بلغت ٣٠ معلما بفاصل زمنى بين التطبيقين مدته شهرا ، وقد حسب معامل الثبات وفقا للمعادلة الآتية :

$$ر = \frac{(ن \times مجـ س ص) - (مجـ س \times مجـ ص)}{[(ن \times مجـ س^2) - (مجـ س)^2] \quad [(ن \times مجـ ص^2) - ٤ (مجـ ص^2)]}$$

وكانت معاملات الثبات كما يلى :

جدول يوضح معاملات ثبات مقياس الاتجاهات نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور

الاتجاه نحو أهداف المنهج المطور	الاتجاه نحو مزايا تدريس المنهج المطور	الاتجاه نحو دور كل من المدرس والتلميذ فى المنهج المطور	الاتجاه نحو متطلبات تدريس المنهج المطور	الدرجة الكلية
٠,٨٩	٠,٨٤	٠,٨٦	٠,٩٠	٠,٨٧

يتضح من معاملات الارتباط بين التطبيقين أنها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعنى أن المقياس يعتبر ثابتا إلى حد كبير ويمكن الاعتماد عليه فى قياس اتجاهات المعلمين نحو المنهج المطور .

صدق المقياس :

تم تحديده وفقا لنوعين من الصدق هما[٣٠] :

١ – الصدق الظاهرى :

تمثل ذلك فى قيام الباحث بعرض المقياس على لجنة من المحكمين فى مجال المناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية وفى مجال علم القياس لاستطلاع رأيهم بشأن مدى اتفاق مضمون كل عبارة مع مقياسها الفرعى ، وقد تم تعديل وحذف بعض العبارات التى اختلف بشأنها المحكمون .

٢ – الصدق الذاتى :

وهو صدق الدرجات التجريبية للمقياس بالنسبة للدرجات الحقيقية التى خلصت من شوائب أخطاء المقياس ، ويذكر فؤاد البهى[٣١] أن الصدق الذاتى يقاس بحساب الجذر التربيعى لمعامل ثبات المقياس ، وفى ضوء ذلك قام الباحث بحساب معاملات الصدق الذاتى للمقياس على النحو المبين بالجدول التالى :

جدول يوضح معاملات الصدق الذاتى لمقياس الاتجاه نحو المنهج المطور

الاتجاه نحو أهداف المنهج المطور	الاتجاه نحو مزايا تدريس المنهج المطور	الاتجاه نحو دور كل من المعلم والتلميذ فى المنهج المطور	الاتجاه نحو متطلبات تدريس المنهج المطور	الدرجة الكلية
٠,٩١٧	٠,٩٤٣	٠,٩٢٧	٠,٩٤٩	٠,٩٣٣

يوضح هذا الجدول أن معاملات صدق مقياس الاتجاه نحو المنهج المطور على أساس الصدق الذاتى ، ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وهذا يعنى أن مقياس الاتجاهات صادقا ويمكن الوثوق به . انظر الملحق رقم (٢) :

طريقة تصحيح المقياس :

يتم تصحيح المقياس وفقا لما يأتى :

	أوافق بشدة	أوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
– أوزان الاستجابات الموجبة	٥	٤	٣	٢	١
– أوزان الاستجابات السالبة	١	٢	٣	٤	٥

تطبيق أدوات البحث :

قام الباحث – بعد أن أصبح المقياس جاهزا – بتطبيقه على أفراد العينة ثم قام بتفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام كل من اختبار T.Test واختيار Z.Test وذلك على النحو الآتى :

التحليل الإحصائى :

١ – بالنسبة لاختبار الفرض الأول من فروض الدراسة ، الخاص بمعرفة اتجاه أفراد العينة من المعلمين التربويين وغير التربويين بصفة عامة نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور ، تطلب الأمر مقارنة المتوسط الملاحظ لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه بالمتوسط الاعتبارى للاتجاه المحايد وهو ١٠٥ ، وقد رأى الباحث أنه من الأفضل معرفة دلالة الفرق فى كل مجموعة إحصائيا ، لذلك اختار الباحث T.Test[٣٢] .

ولما كان من متطلبات استخدام هذا الاختبار أن تكون درجات أفراد العينة موزعة توزيعا اعتداليا ، أو أن يكون عدد أفراد العينة أكبر من ٢٥ ، وحيث أن عدد أفراد العينة فى هذه الدراسة كان ١٨٠ معلما ، لذلك لم تكن هناك حاجة لاختبار مدى توزع الدرجات اعتداليا[٣٣] .

٢ – أما بالنسبة لاختبار (الفروض ٢ ، ٣ ، ٤) من فروض الدراسة الخاصة بمعرفة الفروق بين نسبة المعلمين التربويين وغير التربويين من أفراد العينة فى كل من اتجاهاتهم الإيجابية والمحايدة والسالبة نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور ، تطلب الأمر استخدام اختبار Z. Test[٣٤] .

عرض النتائج وتفسيرها :

سوف يقوم الباحث هنا بعرض نتائج البحث وتفسيرها وذلك على النحو التالى :

جدول رقم (١)

يوضح المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى الملاحظ لدرجة أفراد العينة من التربويين وغير التربويين على مقياس الاتجاه ككل والمتوسط الحسابى والانحراف المعيارى الاعتبارى للاتجاه المحايد وقيمة « ت » بينهما

المجموعة	المتوسط الحسابى الملاحظ	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى الاعتبارى	الانحراف المعيارى	قيمة « ت »
تربوى	١٠١,١٩	٥,٩٧	١٠٥	صفر	٦,٠٢*
غير تربوى	٩٨,٧٧	١٣,٢٣	١٠٥	صفر	٤,٤٤*

قيمة « ت » الجدولية عند ٠,٠٥ = ١,٩٩ * دالة غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١) ما يلى :

أولا : بالنسبة لاتجاه المعلمين التربويين من أفراد العينة نحو المنهج المطور بصفة عامة :

١ – أن قيمة « ت » المحسوبة بلغت ٦,٠٢ وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ الأمر الذى يعنى رفض الفرض الصغرى الأولى الذى ينص على أنه :

« لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المتوسط الحسابى الملاحظ لدرجات أفراد العينة من المعلمين التربويين على مقياس الاتجاه ككل والمتوسط الحسابى الاعتبارى للاتجاه المحايد » .

ثانيا : بالنسبة لاتجاه المعلمين غير التربويين من أفراد العينة نحو المنهج المطور بصفة عامة :

١ – أن قيمة « ت » المحسوبة بلغت ٤,٤٤ وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ الأمر الذى يعنى رفض الفرض الصغرى الأول الذى ينص على أنه :

لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المتوسط الحسابى الملاحظ لدرجات أفراد العينةمن المعلمين غير التربويين على مقياس الاتجاه ككل والمتوسط الحسابى الاعتبارى للاتجاه المحايد » .

وبناءا على رقم (١) فى البند أولا ورقم (١) فى البند ثانيًا يقبل الفرض التنبوئ وتتوصل إلى أن اتجاه أفراد العينة من المعلمين التربويين وغير التربويين نحو المنهج المطور سالبًا بصفة عامة وهذه النتيجة تتفق مع ما توقعه الباحث حيث توقع أن يكون الاتجاه العام للمعلمين التربويين وغير التربويين سالبا نحو المنهج المطور . وهذا الأمر قد يرجع إلى الأسباب والعوامل التالية :

١ – أن هذا المنهج لم يعكس فلسفة تكامل المواد الاجتماعية – بطريقة صحيحة – من حيث :

(أ) خلو المنهج المطور من الموضوعات والمفاهيم والمشكلات التى يهتم بها التلاميذ وتصلح لأن تكون كمحاور تدور حولها حقائق ومعارف المواد الاجتماعية بصورة متكاملة ، اللهم إلا موضوع واحد وهو قناة السويس ومع ذلك فقد جاءت معالجته هزيلة حيث لم يهتم بالبعد الأكاديمى له مع أهميته الكبرى من وجهة نظر التكامل .

(ب) عدم تكامل حقائق ومعارف هذا المنهج – مع أهميتها من وجهة نظر التكامل – حيث يتكون المنهج المطور من ثلاث وحدات دراسية منفصلة الوحدة الأولى تتناول جغرافية الوطن العربى والثانية تاريخية تتناول تاريخ الحضارات القديمة فى الوطن العربى والثالثة وحدة تاريخية أيضا تدور حقائقها ومعارضها حول التاريخ السياسى والحضارى للدولة العربية الإسلامية .

(جـ) أن الموضوع الواحد فى المنهج المطور مثل حضارة الوطن العربى تمت معالجته وتناوله فى ثلاث وحدات تاريخية وجغرافية منفصلة .

٢ – إن هذا المنهج – بهذه الصورة – قد أصبح غير قادر على تحقيق الأهداف التربوية المعرفية والوجدانية والمهارية والتى تعتمد فى تحقيقها على ما يلى :

(أ) تكامل معارف المواد الاجتماعية وخاصة المفاهيم والتعميمات والقيم والاتجاهات والمهارات التى لا تتكون ولا تنمو إلا من خلال الحقائق والمعارف المتكاملة .

(ب) الاهتمام بالبعد الاكاديمى للأهداف التربوية حيث يعتبر مكون هام للكثير من أهداف المواد الاجتماعية المتكاملة . وكما هو معروف أن الأسلوب التكاملى فى بناء المنهج يهتم بالمواد المنفصلة ولكنه يتخطى حدودها لتحقيق التكامل حول موضوع ما .

(جـ) عدم توفر الأنشطة التربوية اللازمة لتنفيذ هذا المنهج ، وكذلك الوسائل التعليمية التى يمكن أن تقوم بدور كبير فى تحقيق بعض الأهداف التربوية للمنهج المطور ، وكما هو معروف أن الأنشطة والوسائل تعتبر مكون هام من مكونات المنهج المتكامل .

٣ – عجز المنهج المطور عن تحقيق الكثير من المزايا التربوية – التى يمكن لمناهج المواد الاجتماعية المتكاملة أن تحققها – مثل تحقيق وحدة التعلم وإكساب التلاميذ الكثير من الخبرات المتكاملة ، وميل التلاميذ نحوه لكونه يتمشى مع طبيعة نموهم المتكاملة .

٤ – عدم توفر الكثير من الامكانات اللازمة لتدريس المنهج المطور مثل الفصول الدراسية الواسعة التى تصلح لممارسة التلاميذ لبعض الأنشطة وتوفير المكتبات المزودة بالكثير من الكتب فى مجال المواد الاجتماعية وطرق تدريسها ومناهجها ، وكذلك عدم توفر الورش والمعارض وغيرها

جدول رقم (٢)

يوضح عدد المعلمين التربويين وغير التربويين من أفراد العينة ذوى الاتجاهات الايجابية والمحايدة والسالبة نحو المنهج المطور ، ونسبتهم المئوية وقيمة Z للفروق بين النسب فى كل نوع من هذه الاتجاهات :

نسبة المعلمين / نوعية الاتجاهات وقيمة Z	المعلمون التربويون		المعلمون غير التربويون		قيمة Z المحسوبة
	العدد	٪	العدد	٪	
اتجاهات ايجابية	٢٤	٪٢٦,٧	٢٠	٪٢٢,٢	٠,٠٧٠
اتجاهات محايدة	١١	٪١٢,٢	٢٨	٪٣١,١	٣,١٠*
اتجاهات سالبة	٥٥	٪٦١,١	٤٢	٪٤٦,٧	١,٩٥*

قيمة z الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ١,٦٤ * دالة غير دالة

يتضح من الجدول رقم (٢) مايلى :

أولا : بالنسبة لوجود فرق بين نسبة المعلمين التربويين وغير التربويين فى الاتجاهات الايجابية نحو المنهج المطور :

تبين أن قيمة z المحسوبة بلغت ٠,٠٧٠ وهى غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ وهذا الأمر يعنى قبول الفرض الصفرى الثانى الذى ينص على أنه :

« لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين نسبة التربويين وغير التربويين من أفراد العينة بالنسبة لاتجاهاتهم الايجابية نحو المنهج المطور » .

وبناء على ما سبق يرفض الفرض التنبؤى المقابل ، ونتوصل إلى أن نسبة المعلمين التربويين وغير التربويين متساوية فى اتجاهاتهم الايجابية نحو المنهج المطور ، وهذه النتيجة لا تتفق مع توقعه الباحث حيث توقع الباحث أن نسبة المعلمين التربويين أقل من نسبة غير التربويين من أفراد العينة فى اتجاهاتهم الايجابية نحو المنهج المطور .

ثانيا : بالنسبة لوجود فرق بين نسبة المعلمين التربويين وغير التربويين فى الاتجاهات المحايدة نحو المنهج المطور :

تبين أن قيمة zالمحسوبة بلغت ٣,١٠ وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ لصالح غير التربويين ، وهذا الأمر يعنى رفض الفرض الصغرى الثالث الذى ينص على أنه :

« لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين نسبة التربويين وغير التربويين من أفراد العينة بالنسبة لاتجاهاتهم المحايدة نحو المنهج المطور » .

وبناء على ذلك يقبل الغرض التنبؤى المقابل ونتوصل إلى أن نسبة المعلمين غير التربويين فى الاتجاهات المحايدة أكثر من نسبة المعلمين التربويين ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توقعه الباحث ، حيث توقع أن تكون نسبة التربويين أقل من نسبة غير التربويين فى الاتجاهات المحايدة نحو المنهج المطور .

ولعل هذا الارتفاع فى نسبة غير التربويين فى الاتجاه المحايد نحو المنهج المطور ، يرجع إلى أنهم لم يروا فى هذا المنهج الاهتمام بالبعد الأكاديمى الذى ينظرون إليه باهتمام بحكم دراستهم فى كليات الآداب وهذا ما تأكد منه الباحث عندما قام بمناقشة بعض أفراد العينة من المعلمين غير التربويين ، كما قد يرجع إلى عدم تأكدهم من قدرة المنهج المطور على تحقيق أهدافه وفلسفته ومزاياه التربوية ، الأمر الذى قد يرجع إلى قلة معلوماتهم التربوية عن المنهج المتكامل مما جعلهم غير قادرين على إصدار أحكام تقويمية سليمة على المنهج المطور .

ثالثا : بالنسبة لوجود فرق بين نسبة المعلمين التربويين وغير التربويين فى الاتجاهات السالبة نحو المنهج المطور :

تبين أن قيمة zالمحسوبة بلغت ١,٩٥ وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ لصالح التربويين ، وهذا الأمر يعنى رفض الفرض الصغرى الرابع الذى ينص على أنه :

« لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين نسبة التربويين وغير التربويين من أفراد العينة بالنسبة لاتجاهاتهم السالبة نحو المنهج المطور » .

وبناء على ذلك يقبل الفرض التنبؤى المقابل ، ونتوصل إلى أن نسبة المعلمين التربويين أكثر من غير التربويين من أفراد العينة فى الاتجاهات السالبة نحو المنهج المطور ، وهذه النتيجة تتفق مع ما توقعه الباحث حيث توقع أن تكون نسبة المعلمين التربويين أكثر من نسبة غير التربويين فى الاتجاهات السالبة نحو المنهج المطور .

ولعل هذا الأمر يرجع إلى العوامل والأسباب الآتية :

أن هذه النسبة من المعلمين التربويين كانوا أكثر إدراكا وفهما لأوجه القصور المختلفة فى المنهج المطور مثل : أنه لا يعكس فلسفة تكامل المواد الاجتماعية بصورة صحيحة ، وعدم صلاحيته لتحقيق تكامل معارف وحقائق المواد الاجتماعية ، وعدم قدرته على تحقيق الأهداف التربوية لهذا المنهج ومزاياه التربوية ، وهذا الادراك والفهم قد يرجع إلى :

١ – انهم قد درسوا موضوع التكامل أثناء دراستهم بكليات التربية فى المقررات الآتية :

(أ) مقررات طرق تدريس المواد الاجتماعية حيث درسوا أسلوب التكامل فى المواد الاجتماعية من حيث مفهومه وفلسفته ومداخله ودور المعلم فيه ومزاياه التربوية .

(ب) مقررات المناهج حيث درسوا الأنواع المختلفة للتنظيمات المنهجية مثل المنهج المنفصل ومنهج النشاط والمنهج المحورى والمحاولات التى بذلت لتحسين المنهج المنفصل مثل الربط والدمج والتكامل .

(جـ) مقررات فى علم نفس النمو حيث يتولى هذا المقرر توضيح الشخصية المتكاملة من حيث مفهومها وكيف تتكون وسلوكيات الشخص المتكامل والعوامل التى تؤثر على تكامل الشخصية وسلوكيات الشخص غير المتكامل وغيرها .

٢ – انهم قد درسوا أيضا فى كليات التربية الشروط الواجب توافرها لبناء وتدريس منهج متكامل كأن تدور الدراسة حول محاور ، وأن يتوفر بالمدارس الإمكانات التى تساعد فى تدريس مناهج المواد الاجتماعية المتكاملة مثل المكتبات والورش والمصادر الأصلية وأن يؤخذ فى الاعتبار تكامل محتوى المنهج وأنشطته والطريقة التربوية وغيرها .

٣ – انهم قد حضروا بعض الدورات التدريبية التى عقدها لهم الموجهون الفنيون حول المنهج المطور من حيث فلسفته وأهدافه وطرق تدريسه .

توصيات البحث ومقترحاته

فى ضوء نتائج هذه الدراسة ومناقشتها ، تظهر مدى الحاجة إلى بعض التوصيات التى قد تفيد عند تطوير المنهج الجديد وتعالج بعض أوجه النقص فيه وذلك فى ضوء اتجاهات أفراد العينة نحو هذا المنهج التى اتسمت بالسلبية بصفة عامة وأهم هذه التوصيات ما يلى :

أولا : بالنسبة لأسلوب وضع المنهج :

تبين من مناقشة نتائج هذه الدراسة ، أن منهج الدراسات الاجتماعية المطور كان أهم العوامل التى أدت إلى تكوين اتجاهات سالبة لدى أفراد العينة من التربويين وغير التربويين نحوه ذلك لأن هذا المنهج لا يعكس الفلسفة الصحيحة لتكامل المواد الاجتماعية ولا تتوفر فيه الأسس والشروط التى تؤدى إلى تكامل المواد الاجتماعية بطريقة سليمة ، ولذلك يوصى الباحث بما يلى :

١ – يجب أن يوكل أمر وضع منهج الدراسات الاجتماعية المطور إلى فريق متخصص فى فروع المواد الاجتماعية وخبراء فى مناهج هذه المادة وطرق تدريسها الفاهمين لفلسفة التكامل وأسسه ومداخله والإجراءات التربوية التى تلزم لأحداث التكامل .

٢ – أن يراعى عند اختيار الموضوعات التى يتكون منها منهج الدراسات الاجتماعية المطور أن تكون فى صورة محاور من النوع الذى يسمح بتناول فروع المواد الاجتماعية حولها بطريقة متكاملة كأن تكون مشكلات اجتماعية تواجه التلاميذ ويرغبون فى حلها أو موضوعات تثير اهتمامهم ويرون دراستها .

٣ – لابد أن يؤخذ فى الاعتبار عند وضع منهج متكامل فى المواد الاجتماعية أن يكون هناك تكامل بين كل من المحتوى والأنشطة التعليمية المختلفة والوسائل التعليمية والطريقة التربوية اللازمة لتقديم كل هذا إلى التلاميذ .

٤ – يجب الاهتمام بأساليب التقويم المختلفة التى تستخدم فى قياس مدى نمو التلاميذ وتقدمهم نحو الأهداف الموضوعة للمنهج .

٥ – يجب أن يتم التكامل بين جميع فروع المواد الاجتماعية المختلفة بطريقة فنية وتربوية دقيقة حتى يحدث التكامل بينها بطريقة طبيعية وتلقائية .

٦ – يجب على المسئولين عن مناهج المواد الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم أن يحرصوا على القيام بتجريب أى منهج مطور تجريبا محدودا فى بعض المدارس قبل تعميمه حتى تكون هناك فرصة للتقويم والمراجعة وتدارك العيوب .

ثانيا : بالنسبة لمتطلبات تنفيذ المنهج المطور :

تبين من نتائج هذه الدارسة ، مدى أهمية توافر الإمكانات التى تلزم لتنفيذ المنهج المطور ، وعليه يوصى الباحث بما يلى :

١ – أن يتوافر بالمكتبات المدرسية كل ما يساعد على تدريس المنهج المطور بطريقة سليمة مثل الكتب والمراجع المتخصصة فى مجال المواد الاجتماعية من تاريخ وجغرافيا واقتصاد وعلم اجتماع والتربية الوطنية وغيرها مما يستعين به التلاميذ عند دراسة أى موضوع من موضوعات هذا المنهج بطريقة متكاملة ، كما يجب أن يتوافر بالمكتبة المراجع المتخصصة فى مجال التربية وعلم النفس التى يمكن أن تفيد المعلمين فى فهم أسلوب التكامل وتكامل الشخصية وغيرها .

٢ – يجب أن يتوافر بالمدارس كل ما يحتاجه تدريس المنهج من أنشطة تربوية ووسائل تعليمية مختلفة مثل الخرائط والنماذج والأفلام التعليمية والصور والمعارض ، هذا بالإضافة إلى الوثائق والمصادر الأصلية لما لها من أهمية خاصة فى تدريس المواد الاجتماعية .

٣ – ضرورة الاهتمام بتوفير معلم المواد الاجتماعية الكفء والمعد إعداد تربويا سليما وذلك من خلال تطوير برامج إعداد معلمى المواد الاجتماعية بكليات التربية بحيث تصبح قادرة على تزويد هذا المعلم بالكفايات التدريسية اللازمة لتدريس المواد الاجتماعية المتكاملة ، كما يجب تكثيف الدورات التدريبية للمعلمين الذين يقومون بتدريس المنهج المطور وذلك من خلال إعداد بعض الدروس النموذجية وإلقائها عليهم ، كذلك يجب تشجيع المعلمين غير التربويين على الالتحاق بكليات التربية للحصول على الدراسات التربوية التى تفيدهم فى عملهم .

اقتراحات بدراسات مستقبلية :

فى ضوء نتائج هذا البحث ، واستكمالا له ، أحس الباحث بأن هناك بعض الموضوعات التى تحتاج إلى مزيد من الدراسة ، لذلك يقترح بعض من هذه الدراسات مثل :

١ – دراسة تقويمية لمنهج الدراسات الاجتماعية المطور فى ضوء فلسفة التكامل .

٢ – اتجاهات الموجهين والتلاميذ نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور .

٣ – أثر وحدة من وحدات منهج الدراسات الاجتماعية المطور فى تحقيق أهداف منهج المواد الاجتماعية المتكاملة .

٤ – تطوير برنامج إعداد معلم المواد الاجتماعية فى ضوء فلسفة التكامل .

٥ – إعداد نموذج لمنهج متكامل فى المواد الاجتماعية .

obeikandl.com

مراجع البحث

(١) أحمد اللقانى ، برنس رضوان : تدريس المواد الاجتماعية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ١٩٧٩ ص ٥٥ – ٥٦ .

(٢) هنرى جونسون : تدريس التاريخ ، ترجمة أبو الفتوح رضوان ، القاهرة ، دار النهضة العربية عام ١٩٦٥ ص٤٨٩ .

(٣) L.T. Hopkins : Integration, Its meaning and application, D. Appleton-Century Co., New York, 1937, PP. 21-29.

(٤) Richard Hooper : The curriculum, Open University Press, London, 1971, PP. 265-266.

(٥) Unssco : New trends in integrated science teaching, Vol. II, PP. 16-29.

(٦) أحمد اللقانى ، برنس رضوان : مرجع سابق ص ٦١ – ٦٢ .

(٧) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم : المناهج، القاهرة، مكتبة مصر، ١٩٧٦ ص ٥٠٦ – ٥٠٧ .

(٨) فتحى يوسف مبارك : دراسة تجريبية فى المنهج المتكامل ، عمل وحدة دراسية متكاملة وتقويم أثرها فى تحقيق أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية – رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية – جامعة الزقازيق عام ١٩٨٢م ، ص٢٩٠ .

(٩) يحيى محمد لطفى : أثر تدريس وحدة دراسية متكاملة من منهج التاريخ والدين على اكتساب القيم الدينية لتلاميذ المرحلة الإعدادية – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية – جامعة الأزهر – عام ١٩٨٥م ، ص٢٢٠ .

(١٠) أحمد اللقانى : المناهج بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، عالم الكتب عام ١٩٨٢ ، ص٤٦٨ .

(١١) حلمى الوكيل ، حسين بشير : الاتجاهات الحديثة فى تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، القاهرة ، مطابع مجموعة مؤسسات الهلال ، عام ١٩٨٧م ، ص١٢٨ .

(١٢) Allport, G.W.: Attitudes, Hand Book of Social Psychology, Clarck University Press, 1935; PP. 798-844.

(١٣) Allport, G.W.: Ibd, P. 839.

(١٤) Thurston, L.L.: The measurement of Social attitudes, jour of Abn and Social Psychology, 1937, PP. 249-269.

(١٥) Summers G.F. : Attitude measurement, Kersgow Publishing Company, London, 1987, P. 210.

(١٦) جابر عبد الحميد جابر : سيكولوجية التعليم ، القاهرة ، دار النهضة العربية ، عام ١٩٧٢م ، ص١٧٤ .

(١٧) سعد عبد الرحمن : السلوك الإنسانى ، الكويت ، مكتبة الفلاح ، عام ١٩٧٤ ، ص١٥٠ .

(١٨) Kelman H&Ç. : Attitude change as a function of response restriction, Hum Rel., 6, PP. 185-214.

(١٩) Insko C&Á. : Thearies of attitudes change, N.Y., Appleton Century, Crafts, 1953, P. 201.

(٢٠) K Hns : An experment in change attitudes towards other people, University of London Library, 1954, P. 301.

(٢١) عبد اللطيف فؤاد إبراهيم : مرجع سابق ص ٥٠٦ .

(٢٢) أحمد اللقانى ، برنس رضوان : مرجع سابق ص ٦٢ .

(٢٣) L.T. Hopkin and others : Op. CiteP. 173.

(٢٤) William Michael : Geography and integrated Curriculum, Heinemaun Educational book Lit., London 1976, P. 150.

(٢٥) ك .م إيفانز : الاتجاهات والميول فى التربية ، ترجمة صبحى عبد اللطيف المعروف وآخرون ، القاهرة ، مؤسسة مختار ، بدون تاريخ ، ص١٠٠ .

(٢٦) Marlene E.Henerson and Others : How to measure attitudes, Beverly Hills, London, 1978, P. 231.

(٢٧) Summers G.F. : Op. CiteP. 250.

(٢٨) Sherief M. and sherief C.W. : Attitude and attitude change, Philadelphia, 1965, P. 112.

(٢٩) فؤاد البهى السيد : علم النفس الإحصائى – القاهرة ، دار الفكر العربى ، ١٩٧٩م ، ص٥١٤ .

(٣٠) فؤاد البهى السيد : المرجع السابق ص ٥٥٣ – ٥٥٤ .

(٣١) فؤاد البهى السيد : المرجع السابق ص ٥٥٥ .

(٣٢) السيد خيرى : الإحصاء فى البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ، دار الفكر العربى عام ١٩٥٧ ، ص٣٥٧ .

(٣٣) على عبد المنعم ، عبد المنعم حسن : دراسة مقارنة لاتجاهات تلاميذ وتلميذات الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسى نحو الكتاب المدرسى والكتاب الخارجى للعلوم ، القاهرة ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد الثانى ، الجزء الخامس ، ديسمبر ١٩٨٦ ، ص٢٦٩ .

(٣٤) عبد العاطى الصياد : أساسيات الإحصاء التطبيقى ، القاهرة ، مطبوعات كلية التربية – جامعة الأزهر ، بدون تاريخ ص ٢٣٥ – ٢٣٨ .

obeikandl.com

obeikandl.com

ملحق رقم (١)
منهج الدراسات الاجتماعية
للصف السابع من التعليم الأساسى

مصر والوطن العربى[١]

الجزء الأول

الوحدة الأولى : معالم الوطن العربى :

- مصر جزء من الوطن العربى .
- خريطة الوطن العربى السياسية .
- المنافذ البحرية للوطن العربى وأهميتها قديما وحديثا .
- ظاهرات الوطن العربى الطبيعية وإبراز علاقة هذه الظاهرات بعضها ببعض وتفاعل الإنسان العربى معها .

الوحدة الثانية : الوطن العربى مهد الحضارات القديمة :

- حضارة بلاد الرافدين .
- حضارة اليمن .
- حضارة الحجاز .
- حضارة بلاد الشام .
- حضارة شمال أفريقيا .

الوحدة الثالثة : الوطن العربى مهد رسالات السماء :

- رسالات السماء قبل ظهور الإسلام .

---

(١) محمد عبد المجيد حزين وآخرون : الدراسات الاجتماعية ، مصر والوطن العربى ، الجزء الأول للصف السابع من مرحلة التعليم الأساسى ، القاهرة ، وزارة التربية والتعليم والجهاز المركزى للكتب الجامعية والمدرسية والوسائل التعليمية ، طبعة ٨٦ - ١٩٨٧م .

obeikandl.com

- ظهور الإسلام فى شبه الجزيرة العربية .
- انتشار الإسلام وأثره .

معالم الحضارة فى الدولة الإسلامية :

- نظام الحكم وتطوره .
- الحياة الاجتماعية .
- الحياة الاقتصادية .
- العمارة والفنون .

مقدمة الكتاب المدرسى

نقدم لأبنائنا طلبة وطالبات الصف السابع الأساسى هذا الكتاب فى الدراسات الاجتماعية (مصر والوطن العربى الجزء الأول) كتجربة جديدة تهدف إلى تحقيق التكامل فى دراسة المواد الاجتماعية ، ولذلك تستعرض موضوعات الكتاب دراسة متكاملة للوطن العربى جغرافيا وتاريخيا وسياسيا تبدأ بموقع الوطن العربى وأهميته فى العصور التاريخية المختلفة ثم دراسة لظاهرات الوطن العربى الطبيعية ، يلى ذلك دراسة للحضارات القديمة التى ظهرت فى الوطن العربى ، يعقبها دراسة للرسالات السماوية ودراسة لأحوال العرب قبل الإسلام ثم ظهور الإسلام وانتشاره فى شبه الجزيرة العربية وخارجها ومعالم الحضارة العربية الإسلامية .

والهدف من عرض الكتاب بهذه الصورة هو أن يحصل أبناؤنا على الكثير من المعارف والمعلومات المتكاملة المتعلقة بالوطن العربى وأن يكتسبوا بعض المفاهيم والتعميمات وأساليب التفكير السليم والمهارات والاتجاهات المختلفة الخاصة بهذا الموضوع .

ويتيح تكامل المعرفة الفرصة لمعلمى المواد الاجتماعية لكى يوضحوا العلاقات التى قد توجد بين مختلف فروع المواد الاجتماعية المختلفة لإبراز صلتها بالحياة ودراسة الموضوعات والمشكلات دراسة وافية وشاملة من جميع زواياها .

وقد راعينا فى صيانة موضوعات الكتاب سهولة العبارة ووضوح المعانى حتى يسهل استيعابها ، كما ضمنا الموضوعات أسئلة وتدريبات عديدة تعين على تحقيق الغرض نفسه .

والله ولى التوفيق .

المؤلفون

ملحق رقم (٢)
مقياس الاتجاه
نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور

السيد الأستاذ/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد,

قام الباحث بتصميم هذا المقياس ليتعرف من خلاله على اتجاهك نحو منهج الدراسات الاجتماعية المطور للصف السابع من التعليم الأساسى والذى قمت بتدريسه هذا العام .

وهذا المقياس يشتمل على مجموعة من العبارات يبلغ عددها ٣٥ عبارة حول المنهج المطور ، ويوجد أمام هذه العبارات سلم متدرج تقع عليه خمسة اختيارات تتدرج من (موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة) .

برجاء أن تقرأ كل عبارة منها بدقة تامة ، ثم قدر درجة موافقتك عليها وذلك بوضع علامة (√) فى الخانة التى تعبر عن ذلك ، علما بأن هذا المقياس لا توجد به عبارات صحيحة أو عبارات خاطئة ، كما أنه ليس اختبارا لمعلوماتك ، ومن هنا فعليك أن تستجيب بصراحة تامة لكل عبارة من عباراته .

الرجا كتابة البيانات الآتية :

- الصف الدراسى الذى تدرس له .
- المؤهل الدراسى .
- الكلية التى حصلت منها على مؤهلك .
- السنة التى حصلت فيها على المؤهل .
- الدورات التدريبية التى حصلت عليها خلال هذا العام وعددها .
- المدرسة التى تقوم بالتدريس فيها .
- المحافظة التى تتبع لها المدرسة .

ونشكر لسيادتكم صدق تعاونكم معنا .

الباحث

م	العبـــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	أرى أن المنهج المطور يوفر الكثير من الوقت والجهد الذى يضيع فى تدريس المواد الاجتماعية المنفصلة .					
٢	أعتقد أن المنهج المطور أقدر على تحقيق أهداف مناهج المواد الاجتماعية .					
٣	أرى أن المنهج المطور قادرا على تعليم التلاميذ معارف ومعلومات المواد الاجتماعية بطريقة متكاملة .					
٤	أرى أن المنهج المطور يتطلب الاعتماد بدرجة كبيرة على نشاط المدرس .					
٥	أعتقد أن المعارف المتكاملة التى يتعلمها التلاميذ من دراسة المواد الاجتماعية أفضل من المعارف المجزءة فى مواجهة مشكلات الحياة .					
٦	أرى أن المنهج المطور يتطلب من التلميذ أن يبذل جهدا – أكبر ونشاطًا متنوعًا .					
٧	يمكن للمدرس أن يقوم بتدريس المنهج المطور دون الحاجة إلى معرفة وفهم فلسفة التكامل .					
٨	أرى أن المنهج المطور يتطلب مهارات تدريسية جديدة غير التى تعودنا عليها فى تدريس المواد الاجتماعية القديمة .					
٩	أرى أن المنهج المطور يساعد بدرجة كبيرة على إكساب التلاميذ القيم والاتجاهات المرغوب فيها .					
١٠	أرى أن المنهج المطور لا يفيد كثيرا فى إكساب التلاميذ القيم والاتجاهات المرغوب فيها .					
١١	أعتقد أن المنهج المطور لا يساعد كثيرًا فى تنمية الجانب المهارى من شخصية التلميذ .					
١٢	أرى أن تدريس المنهج المطور لا يتطلب من المدرس ضرورة الإلمام بأكبر قدر ممكن من حقائق ومعارف المواد الاجتماعية بفروعها المختلفة .					
١٣	أتمنى أن تعود مناهج المواد الاجتماعية كما كانت عليه قبل عملية التطوير .					

م	العبـــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٤	أرى أن تطوير مناهج المواد الاجتماعية بأسلوب التكامل لا يفيد كثيرًا فى تحقيق أهداف المواد الاجتماعية .					
١٥	أرى أن تدريس المنهج المطور يتطلب الاستعانة بأكثر من مدرس فى تخصصات المواد الاجتماعية المختلفة .					
١٦	أطالب المسئولين عن مناهج المواد الاجتماعية فى وزارة التربية بسرعة تعميم تجربة تكامل المواد الاجتماعية فى كل صفوف مرحلة التعليم الأساسى					
١٧	أعتقد أن تدريس المنهج المطور لا يتطلب امكانات غير الامكانات العادية التى توجد حاليا بالمدارس					
١٨	أرى أن المكتبة المدرسية بوضعها الحالى تعتبر غير كافية لتدريس المنهج المطور .					
١٩	يكفى لتدريس المنهج المطور أن يكون المدرس متخصصا فى أحد فروع المواد الاجتماعية .					
٢٠	أرى أن دور المدرس يجب أن يقل كثيرا عند تدريس المواد الاجتماعية المتكاملة .					
٢١	أشعر بالحاجة إلى قراءات متنوعة فى مجال المواد الاجتماعية عند تدريسها بطريقة متكاملة .					
٢٢	أعتقد أنه ليس هناك حاجة ملحة لتدريب المدرسين على تدريب مناهج المواد الاجتماعية المتكاملة .					
٢٣	أشعر بحاجة ملحة إلى قراءات تربوية فى مجال الأسلوب التكاملى فى بناء منهج المواد الاجتماعية .					
٢٤	أرى أنه يكفى لتدريس أى موضوع من موضوعات المواد الاجتماعية بطريقة فعالة أن يركز المدرس على جانب واحد من جوانب الجغرافية أو التاريخية .					
٢٥	لو كنت مسئولا عن مناهج المواد الاجتماعية لأمرت بإلغاء منهج الدراسات الاجتماعية المطور .					
٢٦	أرى أن تدريس المواد الاجتماعية بطريقة متكاملة يقلل كثيرا من قيمة المواد الاجتماعية بالنسبة للتلاميذ					

م	العبـــــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢٧	أعتقد أن أهم شيء في المنهج المطور أنه خفف عن كاهل من المدرسين والتلاميذ عبء تدريس ثلاث كتب بأن جعلها في كتاب واحد .					
٢٨	أرى أنه يجب تزويد مكتبة المدرسة بالكثير من المراجع التي تناول موضوع التكامل .					
٢٩	أعتقد أنه يجب أن يُعاد النظر في برامج إعداد معلم المواد الاجتماعية في ضوء تدريس هذه المواد بطريقة متكاملة .					
٣٠	أرى أنه ليس من الضروري وجود محور لكي يحدث تكامل بين فروع المواد الاجتماعية المختلفة .					
٣١	أعتقد أن التدريس الجيد للمنهج المطور يتطلب ربط موضوعاته بحياة التلاميذ .					
٣٢	أرى أن يقوم توجيه المواد الاجتماعية بعقد العديد من الدورات لاكساب المدرسين كفايات تدريس المنهج المطور .					
٣٣	أرى أن تدريس المنهج المطور يتطلب إعداد اختبارات تقيس مدى النمو في جميع جوانب شخصية التلميذ .					
٣٤	لا أحب أن اقوم بالتدريس للفصول التي يدرس بها المنهج المطور .					
٣٥	أعتقد أنه ليس هناك حاجة لأن يستخدم التلاميذ مكتبة المدرسة بصورة أكثر عن المنهج القديم .					

رقم الإيداع	١٩٩٤/١٠٦٩٥
الترقيم الدولي	ISBN 977-02-4798-7

٣/٩٤/٣

طبع بمطابع دار المعارف (ج.م.ع.)