

✓



كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

المنهج المدرسي

الفرقة الأولى جميع الشعب

٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م

إعداد

أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس

الفصل الأول

مفهوم المنهج المدرسي

مفهوم المنهج

مع ظهور الإنسان على ظهر الأرض كانت التربية غير المقصودة هي السائدة في تلك الفترة الزمنية حيث كان الطفل يصاحب أباه في الصيد فيتعلم منه حرفة الصيد أي أن التعليم أو التدريب كان يتم عن طرق المحاكاة أو التقليد ثم الممارسة الحقيقية للعمل المطلوب تعليمه . ومن الممكن أن يكون ذلك مناسباً في تلك الفترة حيث كانت الحياة بسيطة وبدائية ، ولم تكن تلك الفترة الزمنية تحتاج إلى أنواع متطورة من التعليم والتدريب لأن حاجات الإنسان كانت كلها حاجات بيولوجية يمكن إشباعها دون الحاجة إلى التدريب ، وبعد استقرار الإنسان على سطح الأرض وتكوين الحضارات .

وبعد أن ظهرت اللغة وأصبحت أداة التعامل بين الناس ظهرت ما يمكن أن نسميها بالتربية المقصودة أي التي قصدها الإنسان لتربية أبنائه لأنه مع تعدد الحياة وزيادة المعارف والخبرات كان لابد من وجود نظام تعليمي ينقل تلك الخبرات والمعارف عبر الأجيال بهدف مساعدتهم على إشباع حاجاتهم وكسب عيشتهم ، ورغم ظهور التربية المقصودة إلا أنه لم يكن هناك حد فاصل بين ما هو مقصود في التعليم ؟ وما هو غير مقصود ؟ حيث كان التعليم في بداية الأمر يتم في المنزل أو الحقل أو الورشة وذلك عن طريق مشاركة الأبناء للآباء والأمهات ويتعلمون عن قصد وعن غير قصد ، ومع استمرار الحياة وتعقيدها وزيادة التراث الثقافي ، وكذلك مع ظهور التخصص في العمل

كان لابد من تخصيص بعض الأفراد ذو المهارات المرتفعة لتعليم الصغار .

فالصياد الماهر كان يعلم إلى جانب أبنائه أبناء أقاربه والصانع الماهر كان يعلم أبناء أقاربه وجيرانه إلى جانب أبنائه ، والشيخ ذو التجربة كان يعلم من يريد أن يتعلم الحكمة والأخلاق ومن هنا ظهرت المدارس المختلفة التي ركزت جهودها فى تعليم القراءة والكتابة وعلوم الدين مما أدى إلى ارتباط عملية التعليم برجال الدين وركزت المدارس الأولى جدها فى تعليم الدين والكتابة حيث ارتبطت الكتابة بالكهنة لأن رجال الدين فى تلك الفترة استطاعوا أن يجمعوا قدراً كبيراً من التعاليم الدينية والطقوس التي أراد القائلون عليها تسجيلها عن طريق الكتابة وجعلها سرّاً من أسرارهم لا يفصحون عنها لغيرهم فكانت مدارس الكهنة أولى المدارس فى التاريخ ، ومع تطور الحياة وتعقيدها تعقدت الدراسة فى مدارس الكهنة ولم تعد قاصرة على الكتابة والدين بل امتد التعليم فيها إلى الطب والهندسة والقانون وآداب السلوك .

وفى العصور الحديثة تراكمت الثقافة وزاد التخصص فى العمل حتى أصبح من المستحيل تعليم كل تلك المعلومات عن طريق المحاكاة أو الممارسة أو التقليد وكان لابد من وجود مؤسسة تعليمية تقوم بتعليم الأبناء المعارف والمهارات وبذلك ظهرت المدرسة كمؤسسة تعليمية تقوم بإعداد أبناء المجتمع بحيث يصبحون قادرين على المساهمة فى نمو وتطور المجتمع .

المفهوم التقليدي للمنهج :

المنهج هو عبارة عن : عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على اكتسابها للتلاميذ وبما أن تلك المعلومات إلى كانت تقدم في صورة مواد دراسية فمعنى ذلك أن المنهج بمفهومه التقليدي هو مجموعة المواد الدراسية التي يقوم بإعدادها المتخصصون ويقوم التلاميذ بدراستها داخل أسوار المدرسة ومن هنا أصبحت كلمة منهج مرادفة لكلمة مقرر دراسي وشاعت كلمة منهج التاريخ ومنهج الجغرافيا إلى آخره وكان المعلمون في الماضي أكثر الناس استخداماً لذلك حيث نراهم يكتبون في كراسات تخطيط الدروس توزيع المنهج على أشهر السنة وحتى الآن ما زال الكثيرون يطلقون مصطلح منهج على المقررات الدراسية .

والمنهج بهذا المفهوم يتطلب نوعية معينة من المعلمين المتخصصين في المادة الدراسية والمتعمقين فيها إلى أقصى درجة ممكنة ودرجة إجابة المعلمين هنا هي مقدرتهم على توصيل المعلومات إلى التلاميذ بشتى الطرق والأساليب ويتطلب كتباً تحتوى على المعلومات والحقائق العلمية ومرتببة في ترتيب منطقي يتجه من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب أو الجزء إلى الكل أو من الماضي إلى الحاضر

كما يتطلب هذا المنهج نوعاً من التقويم الذي يركز على قياس درجة
تحصيل التلاميذ للمعلومات ومدى قدرتهم على حفظها وفهمها واستظهارها
ثم استرجعها في آخر العام عند عقد الامتحانات النهائية .

خصائص المنهج التقليدي :

(١) محتوى المنهج :

كان اختيار محتوى المنهج في ظل المفهوم التقليدي يتم عن طريق
تحديد المحتوى العام ثم يوزع أفقياً ورأسياً وكان أساس تنظيم المحتوى
هو الترتيب المنطقي للمادي الدراسية على النحو التالي :
أ - تنظيم المحتوى من الماضي إلى الحاضر : مثال في التاريخ
حيث يدرس التاريخ الفرعوني ثم اليوناني والروماني ثم الإسلامي ..
.. وهكذا .

ب - بتنظيم المحتوى من البسيط إلى المركب : مثال في الحساب
يتم تدريس العمليات البسيطة كالجمع ثم الطرح ثم الضرب ثم
العمليات المركبة ثم العمليات القسمة التي تتطلب القيام بعمليات
الضرب والجمع معاً وهكذا .

ج - تنظيم المحتوى من الجزء إلى الكل : حيث دراسة الأرقام ثم
الأعداد وفي اللغة يتم دراسة الحروف التي تتكون منها اللغة ، ثم
الكلمات ثم الجمل وهكذا.

يدرس الجمع بالحمل أو يدرس القسمة بدون باقي ثم القسمة المطولة
.. .. وهكذا ، وفي اللغة العربية يدرس التلميذ المبتدأ والخبر ثم

أنواع الخبر ، ثم تقديم الخبر على المبتدأ ثم حذف المبتدأ جوازاً أو وجوباً وهكذا .

(٢) دور كل من المعلم والمتعلم :

يقوم المعلم بالدور الأساسي في العملية التعليمية حيث يقوم بتلقين التلاميذ المعلومات وشرح وتوضيح محتوى المنهج لهم وفي حالة عدم فهم أحد التلاميذ للدرس يقوم المعلم بإعادة الشرح مرة أخرى ويقوم كذلك بمناقشة التلاميذ للتأكد من فهمهم للدرس .. وهكذا .

أما التلميذ فدوره سلبي ، فعليه أن يجلس ليسمع المعلم ثم عليه ذلك حفظ واستظهار ما قاله المعلم أو ما اشتمل عليه الكتاب المدرسي بهدف استرجاعه آخر العام أثناء الامتحانات النهائية التي في ضوءها ينقل التلميذ إلى الصف التالي أو يبقى للإعادة في نفس صفة للعام التالي .

(٣) طرق التدريس :

يركز المنهج التقليدي على المعلومات وبالتالي نرى المعلم هدفه الأساسي هو توصيل المعلومات إلى تلاميذه بهدف حفظها واستظهارها ولذا ركز المعلم على الإلقاء أو المحاضرة وقليلاً ما يلجأ إلى المناقشة مع إهمال كامل لطرق التدريس الأخرى التي تعمل على اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير العلمي أو التي تساعد التلاميذ على المشاركة في حل المشكلات أو التدريب على مهارة اتخاذ القرار إلى

آخر تلك الطرق ويرجع ذلك فى غالب الأمر إلى أن المعلم مطالب بإتمام المقررات الدراسية والانتهاء من شرحها قبل آخر العام حسب تعليمات التفتيش الفني .

(٤) الأنشطة المصاحبة :

ينظر المنهج التقليدي إلى الأنشطة المصاحبة على أنها المنهج وليست من صميمه أو حتى جزء من المنهج أو حتى جزء من المنهج ولذلك نرى التلاميذ يمارسون أنشطتهم المختلفة بعيداً عن المناهج الدراسية من خلال الهوايات الإذاعة المدرسية أو مجلات الحائط ولكن الشئ المؤكد أن تلك الأنشطة تربطها بالمقررات الدراسية أية صلات بل هى أنشطة تلقائية دون تخطيط من المعلم أو من إدارة المدرسة .

(٥) تخطيط المنهج :

من أهم سمات المنهج التقليدي أنه يخطط على المستوى المركب حيث يقوم المتخصصون فى المواد الدراسية بتحديد الموضوعات التى سوف يدرسها التلاميذ جميعهم ثم بعد ذلك توزيع تلك الموضوعات على المراحل الدراسية ثم على الصفوف الدراسية داخل كل مرحلة ويتم تحديد تلك الموضوعات مقدماً وعلى المعلم أن يقوم بتدريس تلك الموضوعات لتلاميذ دون إدخال أية تعديلات عليها سواء بالحذف أو الإضافة لأن الموضوعات موزعة ومحددة ، ومعروف الموضوعات المخصصة لكل مرحلة دراسية ولكل صف دراسي .

(٦) تقويم المنهج :

يركز التقويم على حفظ المعلومات واستظهارها ولذلك فإن أكثر الطرق استخداماً في ظل المفهوم التقليدي للمنهج هي الاختبارات التحصيلية وخاصة اختبارات المقال لأن استرجاع المعلومات التي قام المعلم بتلقينها لتلاميذه خلال العام الدراسي هو الهدف الأساسي من عملية التقويم وبذلك نرى التقويم هنا يركز على الجانب المعرفي فقط ويهمل باقي جوانب التعليم مثل الجانب المهارى هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى نرى التقويم يكون عادة نهائياً أي في آخر العام الدراسي وفى ذلك إهمال لمبدأ استمرارية عمليات التقويم ، أما من جهة الشمول فإن هذا المبدأ غير منفذ أيضاً لأنه إلى جانب أنه يركز على الجانب المعرفي فقط ويهمل باقي جوانب التعليم الأخرى فإنه يستخدم أسئلة المقال عند تقويم التلاميذ وهذا النوع من الأسئلة لا يمكن أن يغطى محتوى المنهج كله مما يعطى فرصة للتخمين وفى ذلك إهمال لمبدأ آخر من مبادئ التقويم وهو الشمول .

فالتقويم يهمل الاستمرارية لأنه تقويم نهائي آخر العام ويهمل الشمول لأنه يركز على جانب المعرفة فقط وفى نفس الوقت لا يستطيع أن يشمل كل محتوى المنهج .

نقد المنهج التقليدي :

مما سبق نرى أن المنهج بمفهومه التقليدي يركز على تقديم المعرفة إلى التلاميذ فى صورة منظمة تنظيمياً منطقياً ولما كان من الصعب تقديم كل المعارف خصوصاً مع نمو التراث الثقافي نمواً

مضطرباً ومستمراً فقد تطلب ذلك قيام المربين باختيار ما يرونه مناسباً من وجهة نظرهم لمراحل التعليم المختلفة وقد أدى تركيز المنهج بمفهومه القديم على المعلومات والحقائق والمفاهيم إلى إهمال معظم جوانب العملية التربوية وكان من نتيجة ذلك توجيه الانتقادات الكثيرة إلى المنهج التقليدي نذكر منها ما يلي :

(١) إهمال جوانب شخصية التلميذ :

من أهم أوجه النقد الذي وجه إلى المنهج التقليدي أنه يعمل على النمو الشامل للتلميذ أي النمو في كافة الجوانب وإنما اهتم بالجانب المعرفي فقط في حين أن الكثير من الدراسات النفسية أظهرت أن الإنسان يستجيب للمواقف المختلفة ككل متكامل فالجانب العقلي يؤثر في شخصية الفرد كما أن الفرد في حاجة إلى جسم سليم وحالة نفسية سليمة حيث نرى التلميذ المصاب بمرض جسدي أو يعاني من قلق نفسي كثيراً ما يعجز عن تركيز تفكيره على المعلومات والعمل على حشو أذهان التلاميذ بها يهمل الكثير من العمليات الفكرية التي هي وظائف للعقل البشري مثل التخيل والابتكار والربط والتحليل .. الخ .

معنى ذلك أن المنهج التقليدي لا يقوم بدوره كاملاً حتى في تنمية الجانب العقلي وهنا يظهر قصور المنهج في تحقيق التوافق النفسي والتكيف مع المجتمع وهو الهدف الذي قصده التربويون .

(٢) توجيه السلوك البشرى :

أدى تركيز المعلمين على المواد الدراسية على عدم الاهتمام بتوجيه سلوك التلاميذ ووقوعهم فى خطأ مؤداه أن تزويد الفرد بالمعلومات والحقائق يكفى لكي يسلك الفرد بما يتفق مع تلك المعرفة وقد اعتقد واضعوا المنهج بأن المعلومات التى يكتسبها التلاميذ تؤدي إلى تعديل سلوكهم ووفقاً لهذا الاعتقاد فإن التلميذ الذي تعود الكذب يترك هذه العادة إذا أتاحت له المدرسة الفرصة لكي يتعلم أن الكذب خطأ والصدق صواب .

وقد أثبتت الدراسات خطأ فالفرد لا يسلك تبعاً لعلمه ومعرفته وأبسط دليل على ذلك أن الكثير من الناس يخالفون الدين أو القانون وهم يعرفون خطأ ذلك واللص الذي يسرق يعرف جيداً أن السرقة عمل يعاقب عليه القانون وتحرمه الأديان ومع ذلك فهو يسرق ، ومعظم الناس يدخنون رغم معرفة أن التدخين يضر بالصحة وأنهم قد يصابون بأمراض خطيرة ومع ذلك فهم مستمرين فى عملية التدخين ، فهل معرفتهم بخطر التدخين على صحتهم يمنعهم من التدخين ؟

كما أن الكثير من القيم لا يمكن اكتسابها بمجرد الاستماع إليها أو القراءة عنها بل لابد من تهيئة الفرص المناسبة والمتعددة أمام التلاميذ لاكتسابها من خلال القدوة الحسنة والسلوك السليم للذين يقومون بالعمل على اكتساب التلاميذ تلك العادات والقيم ونستخلص من ذلك أن الاهتمام بتلقيح المعلومات للتلاميذ غير كاف لتغيير

سلوكهم نحو الأفضل بل لابد من إتاحة الفرص للتلاميذ للممارسة والتدريب على السلوك المطلوب وذلك من خلال القدوة الحسنة والسلوك القويم للقائمين على تلك المهمة التى تعتبر من أسمى ما تهدف إليه التربية .

(٣) عدم إيجابية التلميذ :

من أهم نقاط النقد التى وجهت إلى المنهج التقليدي هى تعويد التلاميذ على السلبية وعدم الاعتماد على النفس حيث أثبتت الدراسات أنه من الصعب على الإنسان أن يتعلم ما لم يشارك فى الموقف التعليمي ، وفى ظل المنهج التقليدى نرى التلاميذ على هامش الموقف التعليمى حيث أنهم مستمعون فقط ونادراً ما يشاركون فى الموقف التعليمى لأن المعلم هو الذى يقوم بعملية الإلقاء والتلقين وتوضيح وشرح المعلومات وتبسيطها والربط فيما بينها أما التلميذ فهم مستمع فقط وعليه أن يستوعب ما يقوله المعلم ويحفظ ما يحتويه الكتاب المدرسي أى لو يخلينا أنفسنا داخل حجرة الدراسة سوف نرى التلميذ صامتاً يستمع والمعلم هو الذى يتحرك داخل الحجرة الدراسية ويتكلم ويشرح ويستخدم السبورة فى الكتابة ويناقش تلاميذه فهو يستمع لما يقوله المعلم ويحفظ محتوى الكتاب المدرسي فى المنزل استعداداً للامتحان آخر العام ومن هنا نشأ التلميذ وهو معتمد فى كل شئ على المعلم والكتاب المدرسي ومن هنا يكون عدم الاعتماد على النفس والسلبية فى مواقف الحياة والاعتماد على الآخرين .

(٤) إهمال الجانب العلمي (المهارى) :

يركز المعلمون على الطريقة اللفظية لتوصيل المعلومات إلى التلاميذ لأن هذه الطريقة توفر لهم الوقت لإتمام المقررات الدراسية وبالتالي لا يهتمون بالممارسة العملية وهذا يحرم التلاميذ من فرص اكتساب المهارات التي تساعد على التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها لأن المهارات لا يمكن تعلمها على المستوى النظري لأننا لا نستطيع أن نعلم فرداً ما قيادة السيارة مثلاً مهماً وصفنا له نظرياً طريقة القيادة ، ولم يستطيع هذا الشخص قيادة السيارة إلا بالتدريب العملي وممارسة قيادة السيارة عملياً والوقوع فى الأخطاء ، ثم تصحيح تلك الأخطاء وهكذا حتى يتم تدريبه على قيادة السيارات وهكذا بالنسبة للسباحة واستخدام الآلات سواء الصغيرة منها أو الكبيرة .

مما سبق يتضح لنا قصور المنهج التقليدى فى هذا الجانب ، وبالتالي نرى التلاميذ يتعلمون المعلومات والحقائق ويحفظونها ولكنهم مع ذلك لا يستطيعون تطبيق هذه المعلومات فى مواقف الحياة التي يتعرضون لها وبالتالي تقل قدرتهم على التكيف مع المجتمع الذى يعيشون فيه ، ولا يستطيعون المشاركة فى حل مشاكل المجتمع والمساهمة فى خدمته وتطويره .

(٤) انعزال المدرسة عن البيئة :

رغم أن المدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع لخدمته وذلك عن طريق تربية أبنائه حتى يستطيعوا العيش فى هذا المجتمع إلا أنها فى ظل المنهج

التقليدى الذى يركز على المعلومات التى طبعها فى الكتب المدرسية والتى يدرسها جميع التلاميذ فى جميع المدارس والمناطق جعل العملية التربوية لا تهتم بالتباين بين البيئات المختلفة كما أن المنهج التقليدى يركز على الماضي (التراث البشرى السابق) بينما يعيش التلاميذ فى بيئة ديناميكية يختلف المستقبل فيها عن الماضي وبمرور الوقت تتغير الحياة بمعدل أسرع مما كانت عليه فى الماضي ويظهر آثار هذا التغيير على جميع جوانب الحياة الاقتصادية بينما ظلت الكتب المدرسية شبه ثابتة لا يحدث بها إلا تغيير بسيط ومن هنا حدثت فجوة كبيرة بين المدرسة والمجتمع وانقطعت الصلة بينهما أو كادت . هذا من ناحية أما الناحية الأخرى فرغم أن لكل بيئة خصائصها وطبيعتها الجغرافية وأحوالها المناخية وكثافتها السكانية فإن المنهج التقليدى لا يراعى ذلك بل تطبع الكتب المدرسية وتقدم للتلاميذ فى القرى والمدن وفى جميع البيئات على حد سواء ومن هنا كان الانفصال بين المدرسة والبيئة ولم يعد المنهج يتيح للمدرسة الاتصال بالبيئة والتفاعل والمساهمة فى حل مشاكلها وانقطعت الصلة بينهما أو كادت ويعد ذلك من أهم أوجه قصور المنهج التقليدى .

(٥) حرمان المعلم من النمو المهني :

إذا نظرنا إلى دور المعلم من خلال المفهوم التقليدى للمنهج نراه ينحصر فى عملية نقل المعلومات من الكتاب المدرسي إلى ذهن التلاميذ عن طريق الشرح والتفسير والتبسيط ثم قياس ما يمكن حفظه واستظهاره من تلك المعلومات .

أما دور المعلم الحقيقي فهو أكثر انطلافاً حيث يشترك مع تلاميذه فى تخطيط وتنفيذ العمل اليومي وعليه أن يعلمهم تحت إشرافه

وتوجيهه وبذلك يعمل على تحقيق مفهوم التعلم الذاتى والتعليم المستمر وعليه أيضاً أن يوجه التلاميذ ويساعدهم على حل مشكلاتهم ومتابعتهم أثناء القيام بالأنشطة وإتاحة الفرصة لهم لتخطيط وتنفيذ تلك الأنشطة وتقويمها تحت إشرافه حتى يشبع ميولهم من جهة ويدربهم على مهارات التخطيط والتفكير العلمي من جهة أخرى .

وهو فى ذلك يكون ميسراً للتعليم وليس ملقناً للمعلومات مفكراً مبتكراً ملاحظاً للتلاميذ وموجهاً لهم مما يزيد من قدرته المهنية ويرفع من مستوى تمكنه من مهارات التدريس اللازمة له كمعلم .

(٦) إهمال ميول وحاجات التلاميذ :

أدى اهتمام كل معلم بمادته الدراسية وتركيزه على تلقين الحقائق المرتبطة بتخصصه إلى عدم الاهتمام بحاجات وميول ومشكلات التلاميذ وانعكس ذلك على مستوى المعلم وعلى مستوى الإدارة المدرسية والتوجيه الفني حيث كان ناظر المدرسة أو موجه المادة إذا صادف أحد المعلمين يناقش تلاميذه فى مشكلة عامة اعتبر ذلك خروجاً عن الدرس وسلوكاً يؤخذ عليه ويجب ألا يتكرر فى حين أن إهمال حاجات وميول ومشكلات التلاميذ له آثار سيئة على العملية التربوية إذ أنه قد يؤدي إلى انصراف بعض التلاميذ عن الدراسة وكرههم لها بل قد يؤدي إلى الانحراف والفسل الدراسي كما أن إهمال ميول التلاميذ قد يؤدي إلى عدم إقبالهم على الدراسة لأنها لا تتناسب مع ميولهم حيث نرى تلاميذ يتخرجون من كليات لا تتناسب ميولهم

وبالتالي يعملون فى أعمال بعيدة كل البعد عن دراستهم التى درسوها فى مراحل التعليم المختلفة وفى هذا انفصال بين ما يدرسه التلاميذ وما يناسب ميولهم .

(٧) إهمال الفروق الفردية بين التلاميذ :

يركز المنهج بمفهومه التقليدى على المعلومات التى تحتويها الكتب المدرسية والتى توزع على جميع التلاميذ وتلك الكتب أسلوبها واحد لا يفرق بين تلميذ وآخر والمعلم يوجه شرحه للتلاميذ بطريقة واحدة وإذا ظهر أن أحد التلاميذ لا يفهم الدرس فإن المعلم يعيد الشرح مرة أخرى بنفس الطريقة وبالنسبة للتقويم (الامتحان) نرى المنهج التقليدى يركز على قياس درجة حفظ وفهم المعلومات التى يتضمنها الكتاب المدرسي والتى على المعلم شرحها وتبسيطها لتلاميذه والامتحان هنا موحد لجميع التلاميذ لا يفرق بين تلميذ وآخر وفى ذلك إهمال لمبدأ الفروق الفردية التى أثبتت الدراسات النفسية وجودها بين التلاميذ حيث لا يمكن أن يتساوى جميع تلاميذ الفصل الدراسي فى درجة الذكاء أو درجة الاستيعاب هذا بخلاف اختلافهم فى الميول والحاجات والمشاكل التى تصادف كل منهم ويكون نتيجة ذلك هو فشل بعض التلاميذ فى حين يتفوق البعض الآخر وذلك راجع إلى إهمال المنهج التقليدى لمبدأ الفروق الفردية عند تأليف الكتب الدراسية وعند القيام بعملية التدريس وعند استخدام الوسائل التعليمية وكذلك عند وضع الامتحانات وممارسة الأنشطة المصاحبة .

(٩) إهمال تكوين العادات والاتجاهات لدى التلاميذ :

أن تركيز المنهج التقليدي على المعلومات أدى إلى إهمال تكوين العادات والاتجاهات لدى التلاميذ خصوصاً إذا علمنا أن التأخر في تعلم العادات يؤثر على سلوك التلاميذ تأثيراً خطيراً فيما بعد فإذا لم يكتسب التلميذ عادة النظافة من الصغر عليه اكتسابها فيما بعد ، وإهمال اكتساب التلاميذ للاتجاهات الموجبة نحو القراءة مثلاً أو الاتجاهات نحو احترام الآخرين أو نحو حب الوطن يؤدي إلى تخريج جيل غير قادر على التكيف مع مجتمعه ولديه العديد من الاتجاهات السالبة ضد المجتمع بل ضد نفسه شخصياً فعدم تكوين عادة القراءة في الصغر يؤدي إلى الجمود في الكبر وعدم النمو المهني لأن القراءة هي مفتاح العلم خصوصاً في ظل هذا التغيير السريع للمعلومات والحقائق العلمية ومثل هذه الأمور في منتهى الأهمية بالنسبة للفرد والمجتمع وقصور المنهج في أداء هذه الرسالة جعله عاجزاً عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة

(١٠) إهمال الأنشطة المصاحبة :

أدى التركيز على المعلومات إلى إهمال الأنشطة بكافة أنواعها وأشكالها وحتى في حالة لجوء المعلم إلى بعض أنواع الأنشطة يكون ذلك بهدف الترفيه أن التلاميذ حتى يمكنهم فهم الدروس واستيعابها وإهمال الأنشطة بهذه الصورة كان من أهم نقاط النقد التي وجهت إلى المنهج التقليدي لأن هذا الإهمال يترتب عليه إهمال ميول التلاميذ

لأن الأنشطة مجال لإظهار ميول التلاميذ فعن طريق الأنشطة يمكن للتلاميذ أن يختاروا من الأنشطة ما يناسب ميولهم وفى نفس الوقت يكسبهم المهارات اللازمة لهم ، كما أن عملية التركيز على المعلومات وحفظها والامتحان فيها وإهمال الأنشطة يؤدي إلى ملل التلاميذ من المدرسة ونفورهم من المدرسة بل يؤدي إلى انقطاع بعض التلاميذ عن الدراسة وهو ما يطلق عليه التسرب المدرسي ، ويمكن القول أن الأنشطة بالنسبة للمنهج التقليدي تعتبر على هامش المنهج .

المفهوم الشامل للمنهج :

كان من نتيجة النقد الذي وجه إلى منهج بمفهومه التقليدي أن ظهرت عدة تعريفات سميت بعضها بالمنهج الشامل والآخر بالمنهج الحديث والثالث بالمنهج الواسع إلى آخر هذه التسميات ، وسنذكر منها التعريفات التالية :

المنهج : هو عبارة عن مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للتعلم للمرور بها ، وهذا يتضمن عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ وقد يكون هذا من خلال المدرسة أو مؤسسات اجتماعية أخرى تحمل مسئولية التربية ويشترط فى هذه الخبرات أن تكون منطقية وقابلة للتطبيق والتأثير .

وهناك تعريف آخر هو : جميع أنواع النشاط التي يقوم بها التلاميذ أو جميع الخبرات التي يمرون بها تحت إشراف المدرسة ويتوجه منها سواء أكان ذلك داخل المدرسة أو خارجها وبعبارة أخرى أصبح المنهج

المدرسى بمعناه الواسع هو حياة التلاميذ التى توجهها المدرسة وتشرف عليها سواء داخل المدرسة أو خارجها ، وطبيعة المنهج المدرسى بهذا الشكل تجعله مرنا وبالتالي يمكن تعديله كلما دعت الضرورة إلى ذلك ، ولا يعده متخصصون فى المادة الدراسية مقدما ليفرض فرضا على التلاميذ والمعلمين . بل يقتصر دور هؤلاء المتخصصين على الاتجاهات العامة فى الدراسة مع إرشادات عامة عن كل جانب من جوانب نشاط التلاميذ وعن أنماط الخبرات المختلفة التى يجب أن يمر بها التلاميذ وطرق اختيارها وتنظيمها وعن الجو المدرسى الذى يجب أن يسود حجرة الدراسة بل يسود المدرسة كلها وموقف كل من المعلم والتلميذ وهذه الاتجاهات والإرشادات العامة يتعاون فى إعدادها المدرسون مع المتخصصين فى المادة الدراسية والمتخصصين فى علوم التربية وعلم النفس .

أما تفاصيل المنهج وما يدخل عليه من تعديلات فيتعاون على تحديدها المعلمون نتيجة قيامهم بأعمالهم مع الاشتراك مع بعض أولياء الأمور عن طريق معرفة آرائه بواسطة الاستبيانات والاستفتاءات ، وكذلك أهل الخبرة فى البيئة المحلية الذين لهم علاقة بما سيقوم به التلاميذ من نشاط داخل أو خارج المدرسة .

وإذا نظرنا إلى تعريف المنهج السابق : نجد أنه يشمل على عدة أمور هي :

١- مجموعة متنوعة من الخبرات يتم تشكيلها ويشترط فيها أن تكون منطقية وقابلة للتحقيق .

٢. إتاحة الفرصة للمتعلم بهذه الخبرات .

٣. عمليات التدريس التي تظهر نتائجها فيما يتعلمه التلاميذ .

٤- المدرسة كمؤسسة تربوية رسمية وغيرها من المؤسسات التربوية الغير رسمية .

وفى تعريف آخر للمنهج انه الخبرات التربوية التى نتيجة المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم فى جوانبها المتعددة ، ويتسق مع الأهداف التعليمية وهذه الخبرات تشتمل على الخبرات المعرفية والانفعالية والاجتماعية والرياضية والفنية .

وبهذا المعنى فإن المنهج يتضمن جميع ألوان النشاط التى تقوم بها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه جميع المعلمين أى أن المعلم ركن هام من أركان المنهج والواقع أن المدرسة تعد للتلميذ موقفاً تعليمياً يشمل التلميذ والمعلم والبيئة المحلية وثقافة المجتمع وينتج المنهج من تفاعل هذه العوامل الأربعة ، إذ بمعنى آخر يمكن القول أن المنهج يعكس التفاعل مع هذه العوامل الأربعة .

وتقوم المدرسة بتخطيط برامجها التعليمية سواء داخل حجرات المدرسة أو خارجها بحيث تعكس هذه البرامج الحياة والنشاط فى البيئة المحلية والوضع الثقافى للمجتمع . لكن هذا البرنامج مرتبط بمعلم يقوم بتوجيه العملية التعليمية بتلميذ يراود له أن يحقق النمو من خلال

هذا البرنامج ولا يعتبر المنهج منتهياً بعد وضعه مباشرة وإنما يتم هذا البناء بالتنفيذ العملي لهذا المنهج وبتجربته فى واقع معين .

والمنهج بمفهومه الحديث يجب ألا يكون جامداً وإنما يتيح للمعلمين عند تنفيذه فرصة المواءمة بين أفضل أساليب التعليم وبين خصائص نمو تلاميذهم فالمدرسة التى تنظم منهجاً تنظيمياً رأسياً على أساس مستوى التلاميذ فى الصفوف المختلفة وأفقياً على أساس المواد الدراسية المختلفة فى الصف الواحد يجب أن تدرك أن ما يتوقع من التلاميذ مرهون بمرحلة نموهم وباستعداداتهم ، على أن هؤلاء ليسوا مجموعة متجانسة ، إذا توجد فروق فردية بينهم فى الفترة العقلية العامة ، وفى القدرات العقلية الخاصة وفى الخلفية التعليمية وفى الميول والاتجاهات والقيم .. الخ .

والمنهج لابد وأن يكون من المرونة بحيث يخدم هؤلاء التلاميذ جميعاً وتتوقف القيمة الحقيقية للمعلومات التى يدرسها التلاميذ والمهارات التى يكتسبوها من خلال منهج دراسي معين على مدى استخدامهم لها وإفادتهم منها فى المواقف الحياتية المختلفة ولم تعد التربية الحديثة تنظر إلى المعلومات على أساس أنها غاية فى حد ذاتها ولكنها وسيلة لبلوغ الأهداف التى يرجى تحقيقها .

مميزات المفهوم الحديث للمنهج المدرسى :

إن النظرة الضيقة أو النظرة القديمة لمفهوم المنهج المدرسى بمعناه الضيق أو التقليدي أو القديم أصبحت غير مقبولة عند الكثيرين

من المربين وأخصائي المناهج المدرسية وإن كانت لا تزال بعض المدارس لم تتحرر منها حتى الآن ولا تزال بعض الأقطار فى الوطن العربي متأثرة بدرجة كبيرة بالمفهوم القديم للمنهج .

ومن أهم العوامل إلى ساعدت على التحرر من النظرة الضيقة للمنهج ما حدث وما يحدث يومياً من تغيرات جوهرية فى أحوال المجتمع وأساليب الحياة الحديثة وما حدث يومياً فى النظرة إلى وظيفة المدرسة نتيجة المطالب الحديثة فى مجال التربية وعلم النفس عن خصائص التلميذ ومتطلبات نموه وحاجاته وميوله واتجاهاته وقدراته العقلية العامة والخاصة واستعداد الطفل واختلاف ذلك من تلميذ لآخر نتيجة الفروق الفردية بين التلاميذ وكذلك ما ظهر من آراء جديدة فى فلسفة التربية نتيجة التغيرات العالمية السريعة .

والآن بعد أن تعرضنا للمفهوم الحديث للمنهج بمعناه الواسع نستطيع أن ، نتتبع أبرز مميزات هذا المفهوم وهى :

(١) المجتمع : المجتمع بطبيعته متطور ومتغير باستمرار وبناء على هذا يدرك المنهج

بمفهومه الحديث أن ما كان صالحاً فى الماضى من معلومات وحقائق وأنشطة ومهارات قد لا يكون صالحاً اليوم وما هو صالح للتلاميذ .

فى الوقت الحاضر قد لا يكون صالحاً فى المستقبل القريب وعلى هذا نرى أن المنهج بمفهومه الحديث متغير ومتطور تبعاً لتغير

المجتمع أحد المصادر الهامة التي يشتق منها أهداف المنهج وبالتالي فإن أهداف المنهج يجب أن تطور تبعاً لتطور المجتمع وعلى ذلك يجب أن يعمل المنهج على أن يتقبل التلاميذ التغير الذي طرأ في المجتمع الذي يعيش فيه كعملية طبيعية تتطلب المواءمة مع هذا التغير الذي هو سمة المجتمعات في العصر الحديث ، وعلى المدرسة كمؤسسة رسمية أنشأها المجتمع لخدمته وذلك عن طريق تربية أبنائه حتى يستطيعوا العيش في هذا المجتمع أن تسير في خططها وأهدافها التغيرات التي تحدث في المجتمع وبالتالي فإن المدرسة في ظل المفهوم الشامل للمنهج تتطور مع تتطور المجتمع ولا تنفصل عنه بل يعيش التلاميذ في المدرسة حياة ديناميكية تتصل بالمجتمع الذي هي جزء منه .

(٢) طرق التدريس : في ظل المفهوم التقليدي للمنهج نجد التركيز على طريقة التلقين أو ما يسمى طريقة المحاضرة لأن الهدف هنا هو تلقين التلميذ قدر معين من المعلومات والحقائق وعلى التلميذ أن يستظهر هذا القدر من المعارف لاسترجاعه في امتحان آخر العام ولكن في ظل المفهوم الشامل للمنهج تتنوع طرق التدريس ، ففي ظل مفهوم المنهج الشامل نرى المعلم ينوع في طرق التدريس وقد يستخدم في الدرس الواحد أكثر من طريقة يبني معظم تدريسه على مواقف ومشكلات ذات معنى عند التلاميذ تراعى طبيعتهم واستعداداتهم وكذلك الفروق الفردية بينهم ونرى عكس ما كان يحدث في ظل المفهوم التقليدي من سلبية التلميذ حيث يتعاون التلاميذ مع معلمهم

فى اختيار المواقف والمشكلات وكذلك اختيار أوجه النشاط المختلفة التى يقوم بها التلاميذ مع معلمهم فى اختيار المواقف والمشكلات وكذلك اختيار أوجه النشاط المختلفة التى يقوم بها التلاميذ والطرق والوسائل التى يستخدمونها وفى كل هذا نرى أن دور المعلم هنا ليس التلقين بل هو ميسر لعملية التعليم وعليه أن يلاحظ وأن يتأكد من أن الخبرات التى يمر بها التلاميذ فى ظل المنهج الحديث تناسب مستوى نموهم وتتصل بحياتهم اليومية .

أي أن وظيفة لدى التلاميذ ولدى المجتمع الذي يعيشون فيه بحيث يرى كل منهم خبراته داخل المدرسة وخارجها تكمل بعضها بعضاً ، أي أن يدرك كل تلميذ وجود العلاقة بين ما يدرسه داخل المدرسة وبين حياته وما يقوم به من نشاط وتتطور الدراسة سواء داخل المدرسة أو خارجها ، وعلى المعلم فى ظل المفهوم الشامل للمنهج أن يدرّب تلاميذه على استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير عن طريق تدريبهم على أساليب التخطيط السليم لأوجه النشاط الذي يقومون به وكذلك التدريب على مهارة إصدار أحكام سليمة على الظواهر المختلفة التي تصادفهم والقضايا المعاصرة التي تقابلهم وذلك باستخدام الأسلوب العلمى دون الوقوع بقدر المستطاع فى التعصب أو التشيع لأي فكر غير مرغوب فيه .

وكذلك يقوم المعلم بدراسة مشاكل التلاميذ الشخصية ومحاولة التوصل إلى حلول لها لأن ترك المشاكل بدون حل قد يكون سبباً مباشراً من أسباب التخلف الدراسي .

(٣) المعلم : كان المعلم فى ظل المفهوم التقليدي للمنهج ملقن للمعلومات أما فى ظل المفهوم الشامل للمنهج فدوره يختلف فهو هنا موجه ومرشد وليس ملقنا يهدد بالعقاب لكل مالا يستظهر تلك المعلومات أن دوره هنا فى ظل المنهج الشامل تشجيع التلاميذ على المشاركة فى العملية التعليمية عن طريق المناقشة والإثارة مع تلاميذه وتشجيعهم على توجيه الأسئلة والاستفسار عما يشاهدون ويوجههم للحصول على مصادر متنوعة للإجابات على تساؤلاتهم ويشجعهم على التفكير العلمى وتنظيم وربط الأفكار والمعلومات أنه يشجع التلاميذ على تقديم اقتراحاتهم الخاصة بكل ما يدرسونه ويدربهم على ما يناسبهم من أساليب النقد العلمى البناء ، كما يدرب كل تلميذ على استغلال ما لديه من مواهب ويتيح لهم الفرص لتنميتها وفى ظل هذا المفهوم لا يكون الحكم على المعلم فى ظل نتائج تلاميذه فى الامتحان بل على أساس من يحدث من نمو لدى تلاميذه فى جميع الجوانب وليس فى الجانب المعرفي فقط وعلى أساس المستوى الدراسي الذي يصل إليه تلاميذه فى اتجاه بلوغ الأهداف التربوية السليمة المنشودة .

(٤) التلميذ : نظرت التربية التقليدية إلى الطفل باعتباره رجلاً صغيراً يمكن أن نفرض عليه معايير الكبار ومعلوماتهم ومهاراتهم وقيمهم غير أن البحوث النفسية وخاصة بحوث بياجيه دلت على أن للطفل خصائص تخالف الراشدين ، وأن كل مرحلة من مراحل النمو لها

خصائصها التي تميزها ولها استعداداتها الجسمية والعقلية والانفعالية ، ولها ميولها واتجاهاتها وأن هذه الخصائص النفسية يمكن أن تترجم إلى مطالب نمو تستهدف العملية لا تعليمية تحقيقها ، أثبتت أن هناك مبادئ وقواعد ينبغي أن يؤخذ بها عند اختيار خبرات التعليم ، فمثلاً بالنسبة للخبرات التعليمية التي تساعد على اكتساب المعلومات اتضح من هذه الدراسات عيوباً منها أن التلاميذ يعتمدون في دراسة المعلومات على الحفظ الآلي يؤدي إلى معدلات عالية في نسيان المعلومات بعد تعلمهم بفترة قصيرة وفي حالة تذكرهم لتلك المعلومات تكون في صورة منفصلة .

وفي مجال الاتجاهات كشفت البحوث عن وسائل تساعد على تنمية الاتجاهات المرغوب فيها منها أننا نتمثل الاتجاه المرغوب فيه من البيئة أي أن معارفنا وأصدقائنا وأهلنا والخبرة السابقة المتصلة بشئ معينة تساعد على تكوين اتجاه موجب نحو هذا الشئ ، ويختلف علماء النفس والتربية في فهم الطبيعة الإنسانية وفي مدى تأثير الوراثة والبيئة في تحديد الصفات الجسمية والعقلية والمعرفية والانفعالية وكذلك طبيعة التنظيم العقلي ، فمثلاً لقد أدت نظرية الملكات التي ترى أن العقل الانساني مقسم إلى ملكات كالذاكرة والإرادة والتخيل .. الخ إلى الأخذ بنظرية التدريب الشكلي في التعليم والتي تقرر أن المنهج ينبغي أن يختار مواد بحيث تدرب كل ملكة من هذه الملكات على حدة فدراسة المواد الصعبة تقوى الإرادة ودراسة الرياضة تقوى التخيل ولقد ثبت خطأ هذه النظرية ووضح من هذا أن الأخذ بنظرية

تربية معينة يؤثر فى تنظيم المنهج بل وفى تنفيذه أيضاً ، وكان من نتيجة ظهور العلوم الحديثة والمنهج العلمى وخاصة مساهمة (فرنسيس بيكون) فى هذا المجال أن بدأت المدارس تستخدم إلى جانب التعليم النظري أدوات تعليمية كالميكروسكوب والبوصلة وغير ذلك ، ولا شك أن المنهج العلمى يحاول من خلال إتباع خطواته اكتشاف الحقيقة العلمية فهو يؤكد ايجابية التلميذ وكذلك أدى إلى ظهور عدد من المفكرين الذين أثاروا الاهتمام بالتربية الرياضية فمثلاً " جان جاك روسو " فى القرن الثامن عشر ، يقترح أن تتاح للطفل الحرية فى القفز والتسلق ثم كانت الثورة الصناعية التى نقلت الإنتاج من البيوت إلى المصانع وتطور الصناعة من الحالة اليدوية إلى الآلية أدى إلى زيادة الاهتمام بالتعليم المهني مما أدى إلى مناداة العديد من فلاسفة التربية مثل : " روسو " و " ديوى " إلى أهمية التعليم المهني وإبراز القيمة التربوية للعمل ، كما أن تقدم الفكر السيكولوجي أدى إلى تصور الشخصية باعتبارها وحدة ديناميكية وإن كانت لها جوانب مختلفة جسمية وعقلية ومعرفية وانفعالية واجتماعية وأنه لا يمكن تنمية الشخصية ككل عن طريق التركيز على جانب واحد كالجانب المعرفي ، بل أن التعليم ذاته حتى ولو كان تعليمياً معرفياً يحتاج إلى الاستعداد الجسمي والعقلي والانفعالي وإلى دوافع وإلى ممارسة ، وهذا إلى جانب أن التلميذ فى ظل التربية الحديثة يعيش فى جو يوجه فيه المعلمون ويرشدونه فيكون التلميذ إيجابياً نشطاً يختار ما يناسبه من أنشطة تساعد على فهم المادة الدراسية وما يشعر أنه فى حاجة إليه وكذلك نرى المعلم يشجع التلاميذ على

التعاون مع بعضهم وتنمية مهارات العمل الجماعي لديهم وتدريبهم على النقد البناء وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس وينمى المنهج الحديث لدى التلميذ الميل نحو البحث والاطلاع ويتيح له فرصاً ليتقدم باقتراحات خاصة بما يدرسه ويدربه على الأساليب الديمقراطية السليمة ، ويهيئ المنهج المدرسي فرصاً لتنمية الحساسية الاجتماعية لدى التلميذ وينمى فيه روح الإقدام والابتكار والقدرة على حسن الاختيار والتطبيق والاستنباط ويعيش التلميذ فى جو يساعده على تنمية وعى صحي سليم يجعله يسهم بقدر إمكانه فى نشر هذا الوعي فى أسرته وفى بيئته المحلية كما أن المنهج بمفهومه الحديث يراعى ما بين التلاميذ من فروق فردية فيهيئ فرصاً كثيرة تساعد على تنمية ميول جديدة منسية لدى التلاميذ لأن الشخص الذي عنده ميول كثيرة متنوعة يقبل على أنواع متعددة من النشاط والعمل ، ويكون سعيداً فى حياته من الشخص الذي عنده ميول قليلة محدودة .

وفى أوجه النشاط يفهم كل تلميذ طبيعة الدور الذي يقوم به فى حياة جماعته بحيث يتحمس للقيام به ولا يقلل المنهج من قيمة أيه خبرة من الخبرات الاجتماعية المباشرة أو غير المباشرة .

وبما أن الوقت المدرسي لا يسمح بأن يمر التلاميذ بعدد كبير من الخبرات الاجتماعية المباشرة فإن المنهج المدرسي يقتصر على الأساس من تلك الخبرات ، وفى ظل المنهج الحديث تتاح فرص متعددة بهدف مساعدة التلميذ على رفع مستوى ذوقه فى التنسيق والترتيب وتنمى عنده تدريجياً القدرة على تذوق الأدب والموسيقى

والفنون الجميلة عامة ، كما تتمى عنده القدرة على إدراك نواحي الجمال فى الطبيعة وتقديرها وإدراك ما يمكن أن يكون من الجمال والتدريب على مراعاته بقدر المستطاع .

وتوجد فرص تساعد التلميذ أيضاً على تنمية عادة استخدام أوقات الفراغ استخداماً مفيداً مع توزيع هذه الأوقات توزيعاً مناسباً ، ويعنى المنهج المدرسي بنظام الحكم الذاتي فى المدرسة وهو يتخلص فى أن يسهم التلاميذ فى الإشراف على النظام المدرسي وفق قواعد يتفقون عليها وينتخبون هيئة منهم تقوم تحت الإشراف المعلمين بمحاكاة المخالفين للقواعد المتفق عليها وينظم التلاميذ بأنفسهم إشراف معلميهما ما يحتاجون إليه من زيارات ورحلات ومعسكرات وما يحتاجون إلى الاستغاثة به من المتخصصين أو أهل الحرف والمهن المختلفة وفى أثناء تطبيق نظام الحكم الذاتي وأثناء أوجه النشاط المختلفة الأخرى التى يقوم التلاميذ بها يعنى المنهج المدرسي بتنمية المواطن الذى يحترم القانون ، ويخلص لبلاده إخلاصاً مستتيراً بقدر ما يستطيع فى حل مشكلات مجتمعه ويكون على استعداد لتفضيل الصالح العام على الصالح الشخصي إذا تعاضا ، ويفهم عملية الانتخاب ويسلك فيها السلوك السليم المناسب كما يفهم واجبات القيادة والتبعية وحقوق كل منهما ويعرف عملية كيف يمارس هذه الواجبات والحقوق على نحو سليم ، كما يعرف كيف يعامل غيره بروح التسامح .

ويجد التلميذ في المدرسة عطفاً من غير تدليل واهتماماً بنموه الاجتماعي على نحو يجعله يشعر بالانتماء إلى جماعة تحبه ويحبها وتحترم شخصيته على نحو يجعله يشعر بالاطمئنان والسعادة وواضح أن الشعور بالانتماء والشعور بالاطمئنان هما عاملان هامين من عوامل الاتزان النفسي والنمو السليم المتكامل ، وتكون في الحياة المدرسية فرص كثيرة متنوعة تنمي عند التلاميذ قدرة على توجيه نفسه توجيهها ذاتياً صحيحاً للمواقف التي يوجد فيها وللمشكلات التي تعترضه في حياته اليومية ويجعل المنهج المدرسي كل تلميذ يدرك عمليات ضرورة استمرار إقباله طوال حياته على التعليم والنمو السليم بمعناه الواسع .

(٥) المواد الدراسية : تنال المواد الدراسية في ظل المنهج الحديث ما تستحقه من عناية فلا ينكر المنهج قيمتها ولا يقلل منها ولكنه لا يجعلها غاية في ذاتها بل يجعلها وسيلة تساعد على نمو التلاميذ النمو الكامل المنشود ، والمنهج الحديث يحدد خطوط عريضة يختار منها التلاميذ ما يناسبهم ثم يختارون أوجه النشاط التي يرغبون فيها ويتخذ المعلمون من المواد الدراسية مرشداً يساعدهم على توجيه التلاميذ في النشاط أو الخبرات التي تساعدهم على بلوغ الأهداف التربوية السليمة المنشودة وفي ظل هذا المفهوم نرى المنهج الحديث يعدل في المادة الدراسية كلما دعت الحاجة إلى ذلك لتنمى مع طبيعة التلميذ وظروفه وهو يسمح بتعديل المادة الدراسية لتناسب مع ظروف المدرسة وإمكاناتها وإمكانات البيئة وحاجاتها ، وكثيراً ما يتخذ

من البيئة المحلية معملاً لدراسات تتاسب مستوى نمو التلاميذ وفى خلال كل هذا يوجه المعلم تلاميذه ليحاول كل منهم فى حدود قدراته تحليل ونقد ما يقرأه بقدر المستطاع ويلاحظ أن المنهج هنا لا يحدد المقررات الدراسية على مجرد التنظيم المنطقي للمادة الدراسية بل أنه يلاحظ سيكولوجية التلميذ ولا توجه العناية إلى الكم الذي يتعلمه التلميذ بل يوجه العناية إلى أن ما يتعلمه التلميذ من المادة الدراسية يتعلمه من خلال علاقات واضحة تساعده على فهم الظواهر والمواقف التى يواجهها فهما يتمشى مع مستوى نموه ويفيده فى حياته ولا يقتصر التلاميذ فى أى مادة دراسية على الكتاب المقرر (المحتوى) وحده بل يوجههم المعلم إلى مصادر أخرى عديدة للمعرفة ويوجه المعلم تلاميذه على التعاون فى تنظيم الحقائق والمعلومات التى يجمعونها وربطها ببعض واستخلاص أى أحكام عامة يمكنهم استخلاصها منها كما يوجههم إلى استخدام هذه الأحكام استخداماً سليماً فيما يناسبهم من مشاكل فى حياتهم اليومية تحتاج إلى اتخاذ قرار تجاه تلك المشاكل .

(٦) علاقة المدرسة بالأسرة : يعمل المنهج على قيام المدرسة كمؤسسة تعليمية رسمية إلى التعاون بينها وبين المؤسسات التعليمية الأخرى الغير رسمية والتي تساعد فى العملية التعليمية ومن أهم هذه المؤسسات الأسرة ، ولقد كانت الأسرة قديماً تقوم بجميع الوظائف بالنسبة لأبنائها من تعليم ورعاية صحية وفض المنازعات بين أبنائها ثم تطور المجتمع فانتقلت كثير من تلك الوظائف إلى مؤسسات

اجتماعية أخرى كالمحاكم والمدارس والمساجد والمستشفيات ، ومع ذلك فقد بقى للأسرة وظيفة هامة فهي تعلم الطفل اللغة وتكسبه مجموعة من الاتجاهات والقيم الأساسية وهى التى تشكل الخطوط العريضة لشخصية الطفل فى فترة ما قبل المدرسة ، والمدرسة بما أنها من أهم المؤسسات الاجتماعية التى تسهم فى التنشئة الاجتماعية للأطفال عليها مسئوليتان فى هذا المجال هما :

الأولى : أن تعلم الطفل أشياء معينة لا يعلمها له أى فرد أو أى مؤسسة تشارك فى تنشئته وذلك لأن هذا يعتبر دورها وحدها لأنها المؤسسة التعليمية الرسمية التى لها أهداف معينة ومحددة فهي تعلم الطفل الرموز العددية والتفكير العلمى وإتاحة الفرص أمام التلاميذ ليكونوا مفهوماً واضحاً عن العامل والإلمام بحقائق الجغرافيا وتفهم علم الطبيعة .

الثانية : تكملة عمل المؤسسات الاجتماعية الأخرى فى تنشئة الطفل ، فمثلاً تقوم المدرسة والبيئة المحلية بتعليم الطفل الكثير عن العمل واللعب مع زملائه وهكذا ، معنى ذلك أن المدرسة لابد أن تتعاون مع الأسرة ومن هنا كانت عناية المنهج المدرسي بأن تهيئ المدرسة جواً من التعاون بينها وبين أسرة كل تلميذ من تلاميذها بحيث يساعد هذا على التعاون فى تربية التلميذ التربية المتكاملة السليمة المنشودة .

حيث تنظم المدرسة لقاءات بين المعلمين وأولياء أمور التلاميذ بين الحين والآخر ويسود جو من الود والمشاركة وكذلك تعمل المدرسة على تشجيع بعض أولياء أمور التلاميذ المتخصصين على الإسهام فى النشاط المدرسي كي يستفيد التلاميذ من خبراتهم فتجتمعهم على

الإسهام فى الرحلات المدرسية والندوات والمحاضرات وغير ذلك
ويتكون فى ظل المفهوم الشامل للمنهج مجلس الآباء والمعلمين لكل
مدرسة كصورة من صور التعاون بين المدرسة والأسرة .

الفصل الثانى

مكونات المنهج المدرسي

مكونات المنهج المدرسي

المنهج المدرسي - كما سبق أن ذكرنا عبارة عن نظام يضم مكونات أربعة هي : الأهداف ، المحتوى ، الطريقة ، التقويم ، وهذه المكونات تعد داخل النظام بمثابة عناصر بينها تأثير وتفاعل مستمر ، فهي إذن فى حالة ديناميكية ، وهى فى حالة تغير مستمر يؤدي إلى نموها ، وبالتالي نمو النظام بأكمله - المنهج المدرسي وتطوره .

وهذا الميدان من ميادين البحث فى علم المناهج ، يعد بمثابة نافذة يلقى من خلالها الضوء على كل عنصر أو مكون من المكونات الأربعة للمنهج المدرسي ، ونحاول أن نعرف على الطبيعة التفاعل الذي يتم ، والرابطة التي تصل بينه وبين غيره من أفراد النظام .

أولاً : الأهداف :

الأهداف هي نقطة البداية فى عمليات المنهج تخطيطاً وتنفيذاً ، وما لم تكن هناك أهداف واضحة ومحددة أمام رجال المناهج **Curricular** فإن اختياره للمحتوى ، وطرق التدريس ، وأنشطته وأساليب التقويم وأدواته سيتعرض للعشوائية والارتجال .

ونظراً لأهمية هذا البحث ، فإننا لا نكاد نجد مؤلفاً فى علم المناهج عربياً كان أو أجنبياً ، لا يتناول هذا الموضوع ضمن ما يتناوله من موضوعات بالبحث والدراسة . ولكن مما يسير مهمتها فى هذه الجولة ، أن وجهات النظر وإن تباينت إلا أن هناك إطار يجمعها

ومن أهم النقاط التى يضمها هذا الإطار والتى يدور حولها الحديث فى مجال الأهداف ما يلي :

- ماهية الأهداف
- مستويات الأهداف .
- تصنيف الأهداف .
- الأهداف السلوكية .
- مصادر الأهداف .

وفيما يلي نتناول هذه النقاط الخمس بالتوضيح كل حدة :

(١) ماهية الأهداف :

لنبداً بالمصطلح " هدف " ونبحث عما إذا كان هناك فارق فى المعنى بين الغرض **Objective** – والهدف **Aim** .

" الغرض " و " الهدف " كلمتان قريبتان فى المعنى من " الدافع " و " الحافز " ، الدوافع والحوافز هى موجّهات للسلوك الانسانى بغض النظر عما تكون عليه النتيجة ، فالطفل الصغير مثلاً يرى شمعة متوهجة فيدفعه توهجها إلى أن يمسك بها ليتعرف عليها دون أن يفكر فيما يترتب على ذلك من لسعها إياه ، والطفل الأكبر سناً ، بل الكبير أحياناً قد يمسك بنظام أو فرشاه ليخطط ويرسم بدافع التسلية ، فتأتى نتيجة التخطيط شكلاً متناسقاً أو رسماً جميلاً لم يفكر قط فى الوصول إليه أو إلى شئ قريب منه . ولكن عندما يفكر صاحب السلوك فى النتائج المترتبة على سلوكه ، ويتوقع شيئاً مما قد يحدث نتيجة تصرفه ، ويتبصر الظروف والملابسات إلى مساعدته أو

تعوقه حين يقوم بسلوكه فإن دافعه إلى النشاط والعمل يصبح غرضاً أو هدفاً ، وبمعنى آخر ، ينقلب الحافز أو الدافع هدفاً إذا حكمته التوقعات المنتظرة واستشارة الخبرات السابقة ، أو قاد إلى نتيجة سبق التفكير فيها بعد مقارنة ما حدث وما يمكن أن يحدث ، فالتلميذ يدفعه توقع النجاح إلى المواظبة على حضور الدروس اليومية والعناية بالواجبات فهو لذلك هادف والنجاح هدفه أو غرضه ، أما النتيجة فهي ما يترتب فعلاً على أداء السلوك ، وبهذا المعنى قد توافق النتيجة الأغراض أو الأهداف وقد تتحرف عنها قليلاً أو كثيراً ، فالغرض أو الهدف شئ يحاول الفرد أن يتعلم كيف يصل إليه ، بينما النتيجة شئ قد نجح الفرد فعلاً في تحصيله بعد محاولات التعلم .

ووجهة النظر السابقة قد قربت في المعنى بين " الأغراض " و " الأهداف " و " الدوافع " و " الحوافز " ، وأبرزت جوانب التقارب وجوانب الاختلاف بينها ثم ساقطت العلاقة بين كل من " الأغراض " و " الأهداف " والدوافع والحوافز " وبين النتائج .

والمؤلف بهذه المناقشة قد وضح معنى " الأغراض " و " الأهداف " وقربها إلى أذهاننا بدرجة كبيرة ، ولكن ساوى بينها في المعنى ومن يعلل ذلك يقول :

أنني ساويت في المعنى بين الغرض والهدف وإن كان بعض التربويين يغيرون في المفهوم بين كلمة " هدف " Aim وبين كلمة " غرض " Objective فيجعل الأولى عامة المفهوم ، وتعنى ما يتعلق بمناهج التربية بعامة ، أما الثانية فتختص بمقرر دراسي Coursre

بعينه ، ويغاير البعض الآخر بينهما باعتبار مختلف لا داعي للخوض فى تفصيله ، وقد اخترت اتجاه التساوي فى المدلول بين هذين لسببين : الأول : أن القواميس العامة والقواميس التربوية لا تشير إلى أن هناك فرقاً بين معنيهما ، والثاني هو ضالة الفائدة المترتبة على التفرقة ، وعدم جدواها فى المجال التربوي .

كان هذا هو الرأي ، فماذا عن الرأي الآخر ؟

واعتبار الغالب ، فى وجهة النظر الثانية التى تؤكد الاختلاف فى المعنى بين الكلمتين : Aim و Objective هو الذى يرى أن الاختلاف بينهما يكمن فى المستوى ، ودرجة التجريد والعمومية ، وهو ما أشير إليه ولكن دون قبول أو مساندة .

فكلمة Aim تستخدم فى حالة الأهداف التربوية العامة للمنهج المدرسى ، وهى تلك الأهداف التى تتسم بدرجة عالية من التجريد والتعميم والتى تأتى فى مرحلة تخطيط المنهج ، والتى تمثل بالنسبة للمعلم إطاراً عاماً يقلب الرأي فيه أو تصف أشكالاً من الأداء يجب أن يصل إليها المعلم ولكن بعد اجتيازه لصف أو مرحلة معينة . أما كلمة Objective فتستخدم فى حالة الأهداف التى يعنى بها المعلم . الأهداف التعليمية Instruction Objective وهى التى تأتى فى مرحلة تنفيذ المنهج ، وهى الأهداف التى يلعب المعلم فيها دوراً متميزاً .

وهذا الرأى يقرب بين كلمة Aim وبين " الأهداف العامة " أو " أهداف المدى البعيد " Long term Objective وبين كلمة Short term Objective . وفى الحقيقة ، فإن وجود كلمة Objective فى التعبيرين السابقين وقد جاءت مصاحبة للزمن القريب ، والزمن البعيد على حد سواء ، قد يشد كثيرين من أصحاب الرأى الآخر ، والمدافعين عنه للتخلي عن رأيهم ، ويغريهم بمناصرة الرأى الأول . ورغم هذا التباين فى وجهات النظر إلا أننا نجد اتفاقاً كبيراً ، يكاد يصل إلى حد الإجماع فى تعريف المقصود بالأهداف التعليمية والتربوية للمنهج المدرسى .

ويتضح هذا من النماذج التالية للتعريف :

* إن البرنامج التعليمي ، شأنه شأن أي نشاط آخر ، يوجه من خلال توقع نتائج معينة ، ويستهدف التعليم تغيير الأفراد على نحو ما : فيضيف معرفة إلى ما لديهم من معرفة ، ويمكنهم من أن يؤدوا مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها بدونه ، ويساعدهم على تنمية فهم واستبصار وتذوق معين وهذه التوقعات هي ما نسميه بالأهداف التعليمية والتربوية .

* أهداف المنهج المدرسي تمثل التوقعات النهائية : فهي تعبر عن تصورات المسؤولين عن تخطيطه وبنائه لما يرجى تحقيقه من تعديل فى سلوك التلاميذ بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج .

* المنهج المدرسى منظومة المضمون التعليم ترمى إلى إكساب التلاميذ معارف ومهارات واتجاهات بعينها وتعديل سلوكهم على نحو معين ، ويشير هذا إلى أمور أهمها :

_ أن هناك مخرجات متعددة أو نواتج للتعلم : أنماط سلوكية مختلفة تعلم مهارات مختلفة ، مستويات مختلفة للمعرفة .

_ أن هناك عملية اختيار لمخرجات معينة يسعى نظام تعليمي معين . ومن ثم المنهج . إلى تحقيقها ، وبعبارة أبسط هناك تصور معين لما يجب أن يكون عليه التلاميذ بعد إنهمائهم مرحلة دراسية معينة أو مرورهم بمواقف تعليمية محددة .

_ أن المنهج يمثل الجانب الكيفي فى العملية التربوية ، حيث ينطق من تحديد المخرجات المرغوبة للتعلم ، ويستخدم كافة الأساليب والأدوات والوسائل والإمكانات بصورة مقصودة ومخططة من أجل تحقيقها .

ومخرجات أو نواتج التعليم التى يسعى المنهج إلى تحقيقها تسمى الأهداف التعليمية .

وفى الواقع فإن الحديث عن الرأى والرأى الآخر فى الفرق بين معنى الكلمتين Objective و Aim قد استدعى التطرق لنقطة هامة تتصل بمستويات الأهداف : الأهداف العامة ، والأهداف الخاصة ، الأهداف القريبة المدى ، والأهداف البعيدة المدى : فما المقصود بتلك المستويات ؟

(٢) مستويات الأهداف :

وموضوع مستويات الأهداف من الموضوعات التي تشد الباحثين في مجال المناهج ، وهو يتطرقون إليه من جوانب مختلفة ، وفيما يلي سنحاول تغطية أهم هذه الجوانب :

**** الأهداف العامة ، والأهداف الأكثر تخصصاً ، الأهداف الخاصة :**

ليست الأهداف التعليمية والتربوية على درجة واحدة من التجريد والتعميم ، فهناك مستويات متفاوتة .
أن هناك أهدافاً للتربية في كل مجتمع ، سواء كانت محددة ومكتوبة أو متعارف عليها وغير مدون ، وهذه تمثل النتائج أو المخرجات التي يصبوا المجتمع للحصول عليها من وراء التربية بكل مؤسساتها ، أى تربط بالمنهج التربوي الذي يعتبر المنهج المدرسي جزءاً منه (ومن هنا فإننا نأتي بتحديد أكبر للمقصود بالمنهج ، والمقصود بالأهداف التربوية) ولكنه يخضعها للدراسة والبحث تخطيطاً ، ومن هنا كان تحديد الأهداف التعليمية والتربوية للمدرسة ليس نقطة البداية تماماً ، وإنما تسبقها بعض العمليات الهامة .

* تبدأ الأهداف التعليمية والتربوية للمدرسة من النقطة الثانية وهذه الأهداف تعد أهدافاً عامة وهى تعد من حيث المستوى قمة التجريد والتعميم ، ومن أمثلة الأهداف عن هذا المستوى :

- بناء الإنسان من الداخل بحيث يكون متمسكاً بالقيم الروحية والأخلاقية .
- تربية النشئ على الإيمان بوطنه الصغير والكبير والدفاع عنه ضد أطماع الآخرين .
- تعلم الفرد كيفية التفكير العلمي .
- بناء اتجاهات وقيم جديدة .
- اكتساب الفرد عادات ومهارات تساعد على القيام بمسؤوليات اجتماعية معينة .
- تربية الفرد بحيث يقبل على المعرفة ويستزيد منها ويبحث فيها .
- تربية الفرد بحيث يستطيع تعرف مشكلات المجتمع والمشاركة في حلها من أجل تطوره .
- تربية الفرد بحيث يكون قادراً على تعليم ذاته وتقويمها .

* تبدأ الأهداف الأكثر تخصصاً من المرحلة الثالثة ، وتقف عند بداية المرحلة الثامنة فهذه الأخيرة أهداف خاصة ، ويمكن أن تطلق على هاتين المرحلتين . المصطلح أهداف تعليمية . وهى تمثل المستوى التنفيذي للمنهج وعندها يمكن استخدام المصطلح . Objective .

* حتى لا نهتم في مجال علم المنهج ، بأننا نكرر ما جاء في علوم أخرى كطرق التدريس ، وأصول التربية وغيرها ، فإننا نود أن نشير إلى أن علم المناهج يركز على المراحل من الثانية وحتى نهاية الرابعة فالمرحلة الأولى أشد التصاقاً بعلم التربية ، والمرحلة

الأخيرة (٥ . ٨) أشد التصاقاً بطرق التدريس ، وليس معنى ذلك بالطبع أننا لا نعتبر أساليب وطرق التدريس جزئية من جزئيات المنهج المدرسى ، أو أننا نريد أن ننظر للعلوم التربوية والنفسية نظرة غير متكاملة ، وإنما نود فقط أن نشير إلى أن هناك نقاط ومراحل يكون ثقل عنصر فيها أكثر من الآخر بالطبع مع وجود قاسم مشترك فحينما يتطرق إليها صاحب التخصص يسهب ، وحينما يتطرق لها من تخصصه كقاسم مشترك فإنه يوجز ومتى أسهب حث عليه القول أنه يكرر

**** أهداف المدرسة والأهداف النوعية :**

يطلق على الأهداف التى تربط بمادة معينة أسم " الأهداف النوعية " وعلى الأهداف التى لا تربط بأي مجال دراسي معين اسم " أهداف المدرسة " ... ومن حيث التجريد ومستوى التعميم ، فإن الأهداف النوعية تعد أقل تجريداً أو تعميماً ، أى أنها أكثر تخصصاً ، وكلما اتجهنا لأسفل فى الأهداف النوعية كلما قل التجريد ، وزادت درجة التخصص ،حتى إذا وصلنا إلى الرقم (٢) كما إلى تخصص طرق التدريس أقرب منا إلى علم المناهج .

**** أهداف قصيرة الأمد بعيدة الأمد :**

يقصد بالأهداف بعيدة الأمد ، والأهداف العامة أو الأهداف التى تتسم بدرجة عالية من التجريد ، وهى أهداف تحتاج إلى اجتياز صفوف دراسية كاملة أو ربما مرحلة دراسية أو أكثر لتحقيقها ، ومن

أمثلتها فى الشكل السابق الأهداف من بداية الثانية وحتى نهاية السابع

.

أما الأهداف قصير الأمد أو الإجرائية فهي تلك الأهداف التى تصف الإجراءات التى يقوم بها المتعلم أو التى تصدر عنه فى نهاية موقف تعليمي معين أو مروره بخبرة معينة والتي يمكن تحقيقها فى فترة زمنية قصيرة ومن أوضح الأمثلة عليها ، المرحلة الثامنة . الأخيرة من الشكل السابق .

**** أهداف المعلم وأهداف التلاميذ :**

يقصد بأهداف المعلم النتائج التى يتوقع الحصول عليها من وراء تدريسه فى صورة تغيرات فى سلوك تلاميذه ، أو بمعنى آخر ، أهداف المعلم ما هى إلا عبارات تترجم الأسباب التى من أجلها يقوم بتدريس موضوع معين أو درس محدد .

أما أهداف التلميذ فهي ما يريد التلميذ تعلمه ما يود معرفته من المعلومات ما يود تنميته من المهارات ، ما يود المشاركة فيه من خبرات .. وهى غالباً ما تختلف عن أهداف المعلم ، ويتوافر للعملية التعليمية والتربوية قدراً أكبر من النجاح ، بمقدار ما تستطيع التقريب بين هذين المستويين من أهداف .

ويأمل رجال التربية فى المستقبل القريب أن يقرر الطلاب الراشدون بأنفسهم أو مشاركة مع معلمهم ما سوف يتعلمونه بدلاً من أن يتلقون

هذا جاهزاً أمل رجال التربية فى المستقبل القريب أن يقرر الطلاب الراشدون بأنفسهم أو مشاركة مع معلمهم ما سوف يتعلمونه بدلاً من أن يتلقون هذا جاهزاً ومعداً لهم بواسطة المعلمين ومخططي المناهج .

وهناك مشروعات تجريبية الآن تعطى فيها الطلاب قائمة بالأهداف تتضمن معياراً للأداء .. " فى نهاية هذه الوحدة سوف تكون قادراً على وضع قائمة ... عمل كذا " تحليل كذا " وبذلك يعرف الطلاب ما هو متوقع منهم وبأي معيار سوف يتم تقويمهم ويعدل المعلم أهدافه فى ضوء آراء الطلاب ، ويوصى البرت كانف ليد Albert A. Canfield بأن تقدم للطلاب مع قائمة الأهداف شرح منطقي وتوضيحي يوضح ويفسر . لماذا يعد هذا الهدف ذو أهمية بالنسبة للمتعلم ، وبذلك يفهم الطلاب بصورة أفضل لما يجب عليهم دراسة محتوى معين ، وما يعود عليهم من دراسته ، ويصبحون مقتنعين بهذه الأهداف .

وهكذا يحاول رجال التربية ليس فقط التقريب بين هذين المستويين من الأهداف ، بل وجعل الطالب يشعر بأن أهداف المعلم هى أهدافه فهو قد اشترك فى وضعها ، وناقش مبرراتها وساهم فى إقرارها .

(٣) تصنيف الأهداف :

ومن أشهر التصنيفات المعروفة للأهداف التربوية ، تصنيف " بلوم " وقد قسم الأهداف إلى ثلاثة جوانب :

الجانب المعرفي Cognitive Domain

الجانب الانفعالي Affrtivr Domain

الجانب النفسحركى Psychomotor Domain

الجانب المعرفي :

وهو الجانب الذى لا يزال حتى وقتنا الحاضر يحظى بالقسط الأكبر من الاهتمام فى برامجنا التعليمية ، وقد قسم بلوم هذا الجانب إلى سلم من مستويات مرتبة من المحسوس إلى المجرد ومن السلوك العقلي البسيط إلى الأكثر تعقيداً ، ومن الأقل أهمية إلى الأكثر أهمية وهى كالتالى :

١. المعرفة بمعنى التركيز

٢. الفهم والإدراك .

٣. التطبيق .

٤. التحليل .

٥. التركيب .

٦. التقويم .

الجانب الانفعالي :

وقد قسم " دافيد كراثول " David Karthwhol " أهداف الجانب الانفعالي أو الوجدانى إلى خمسة مستويات :

١. الرضا أو القبول والانتباه .
٢. الاستجابة .
٣. القبول والتفضيل .
٤. مستوى التنظيم .
٥. تبني الأشياء والتميز بينها . أو التخصيص القيمي .

الجانب النفسحركي :

وهناك أكثر من تقسيم الأهداف هذا الجانب ، فقد قسمت إلى ثلاثة أقسام :

- (١) مهارات بسيطة : ذات حركة واحدة كحركة الأصبع .
 - (٢) مهارات حركية ، ويقضى القيام بها أكثر من حركة كالمشي .
 - (٣) مهارات تناول : وفيها استخدام لجسم مستقبل عن جسم الإنسان كلعب الكرة أو ركوب دراجة .
- وقد قسمت إلى خمسة أقسام :
- (١) أهداف الحركات الجسمية الأساسية مثل المشي والجري والقفز والدفع والسحب والمسك .
 - (٢) أهداف القدرات الجسمية مثل التوازن والتبويب بالمشاهدة والتتبع البصري والسمعي والتذكر السمعي والتمييز باللمس ورسم الأشكال الهندسية .
 - (٣) أهداف القدرات الجسمية كالتحمل وتعبيرات القوة الجسمية .
 - (٤) أهداف المهارات الرياضية والمهنية المختلفة .

(٥) أهداف الحركات التعبيرية والتوضيحية كالتعبير الوجهية والجسمية المختلفة والتمثيل الصامت والرقص والرسم .
وهذا التقسيم يعرف باسم تقسيم هارو الحركي ، نسبة إلى المربية الأمريكية اينتا هارو Anita Harrow
الأهداف السلوكية :

هناك شروط ومعايير نحصر على توافرها في الأهداف التعليمية والتربوية كالإستناد إلى فلسفة تربوية سليمة ، وأسس نفسية صحيحة مثل والشمول والواقعية ، وتمثل الواقعية شرطاً هاماً من الشروط الواجب مراعاتها في أهداف المنهج المدرسي بمعنى ضرورة مراعاة إمكانية التحقيق ، وإمكانية القياس وتربط الأولى بالظروف والإمكانات المادية كالوسائل والأدوات والأجهزة وغيرها ، وترتبط الثانية بعملية صياغة الأهداف .

ومتى كانت صياغة الهدف غير واضحة ، فإن ذلك يجعل من القياس عملية صعبة المنال ، فمثلاً هدف مثل : تنمية رغبة الأطفال في تأمل الطبيعة أو تنمية القدرة على التفكير المجرد ، أو تنمية روح الابتكار ، أو ... ألخ ، مثل هذه الأهداف غير واقعية من حيث إمكانية القياس .

والأهداف السلوكية : هي نوعية من صياغة الأهداف تستخدم فيها أفعال محددة غير فضفاضة ، واضحة لا تحتاج إلى تفسير ،

فنصل إلى عبارة يظهر من خلالها ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام اكتسابه للخبرة التعليمية .

وفى تدريب المعلمين ورجال التعليم والتربية على صياغة هذه الأهداف لابد من التأكد من وضوح ثلاثة مصطلحات هامة هى :
السلوك النهائي : سلوك نتوقع من الدارس أحداثه وممارسته بعد الانتهاء من التدريس والتعليم .

السلوك الظاهرى : النشاط الظاهري للرؤية الذى يظهره التلميذ أو الدارس .

المعيار : المقياس أو الاختيار الذى يستخدم لتقييم السلوك النهائي .
خطوات صياغة الأهداف السلوكية : هناك ثلاثة خطوات أساسية نحددها فيما يلى :

تحديد السلوك النهائي : حدد السلوك النهائي بالاسم ، وتستطيع أن تعين السلوك الذى يقبل كشاهد أو كدليل على أن ، المتعلم قد حقق الهدف .

تحديد السلوك الظاهرى : حاول تحديد تحديداً أكثر السلوك المرغوب فيها ، وذلك بوصف الظروف الهامة التي يتوقع أن يحدث فيها السلوك .

تحديد المعايير : حدد معايير الأداء القبول ، وذلك بوصف مستوى الإجابة الذى ينبغي أن يصل إليه التلميذ فى أدائه لكي يكون مقبولاً .

وفىما يلى نقدم قائمة بأفعال الأداء أو السلوك تفيد فى عملية صياغة أو الأهداف السلوكية :

أن ينظم	أن يركب	أن يكتب
أن يتعرف	أن يناقش	أن يميز
أن يحدد	أن يقارن	أن يفند
أن يصنف	أن يقترح	أن يضع درجة
أن ينسخ	أن يبتكر	أن يستعمل
أن يرتب	أن يستج	أن يرسم
أن يربط	أن يحل	أن ينشئ
أن يجمع	أن يستكمل	أن يفحص
أن يكرر	أن يحول	أن يعدد
أن يضع فى قائمة	أن يفسر	أن يختار
أن يقيس	أن ينتخب	أن يتتبأ

ومن الأخطاء الشائعة فى مجال صياغة الأهداف السلوكية ،

استخدام أفعال فضفاضة غير محددة تحتاج إلى تفسيرات كثيرة مثل :

أن يعرف	أن يستمع
أن ينهم	أن يعتقد
أن يدرك	أن يؤمن

ولا نود أن نطيل فى الحديث عن الأهداف السلوكية ، فهذا

الحديث لصيقاً بطرق التدريس والتربية العملية ، وكثيراً ما نتعرض له فى مجال تخطيط الدروس اليومية .

(١) مصادر الأهداف :

* يمكن تحديد المصادر التي يستقتى منها المنهج أهدافه فى الأصول الخمسة التالية :

- . المجتمع .
- . المتعلمون .
- . الفلسفة التربوية والحوادث التاريخية الجارية .
- . المادة الأكاديمية المتخصصة .
- . مبادئ ونظريات علم النفس .

تشتق الأهداف من المصادر التالية :

- . طبيعة المجتمع وفلسفته وأماله ومشكلاته .
- . مطالب نمو المتعلمين وخصائصهم ومستوياتهم .
- . اتجاهات التربية المعاصرة .

هناك ثلاثة مصادر أساسية تشتق منها الأهداف التعليمية

والتربوية للمنهج المدرسي .

. ثقافة المجتمع .

. طبيعة الأفراد .

. طبيعة المعرفة .

ويحدد كل من " ونالد أولوسكى " و " أوثانيل سميث " المصادر التى تشتق فيها الأهداف فى المادة العلمية ، المجتمع ، التلميذ ، ويقدم نموذجاً لبناء المنهج المدرسى على هذا الأساس يشير فيه إلى ضرورة

تمحيص الأهداف بعد اشتقاقها ، فنخضعها للدراسة والتجريب ونتأملها فى ضوء ما ينادى بهد رجال التربية وعلم النفس حتى نصل إلى الأهداف التعليمية المحكمة ، وسوف نقدم هذا النموذج ونتعرض له عندما يأتى موعده فى الباب الخامس : تخطيط المناهج وبنائها وتطويرها وتغييرها .

ويتضح لنا من العرض السابق أن هناك ارتباطاً وثيقاً بالعوامل المؤثرة فى المنهج . العوامل الفلسفية والتربوية والتاريخية والثقافية والاجتماعية والمعرفية والسيكولوجية والتي تتحدد فى ضوءها أسس بناء المنهج المدرسى ، وهذا سيكون موضوع الحديث فى الباب التالى

ثانياً المحتوى :

يعد المحتوى العنصر الثانى من العناصر المكونة للمنهج المدرسى ويتوقف عليه ، وإلى حد كبير مدى التعليم وتحصيل التلاميذ للأهداف التعليمية والتربوية ، ولكن مهما كان دور المحتوى ، فعلى أن نذكر بأنه لا يعمل منفصلاً أو بمعزل الأهداف ، أو الطريقة والتقويم ، ويدور الحديث فى مجالى المحتوى حول عدة نقاط أهمها :

. المقصود بالمحتوى .

. صعوبات تواجه اختيار المحتوى .

. معايير اختيار المحتوى .

. المحتوى ومستوى المنهج .

. تنظيم عناصر المحتوى .

وفيما يلي نتناول هذه النقاط بالتوضيح :

(١) المقصود بالمحتوى :

* يستخدم التعبير . محتوى المنهج بمعنى مواد التعليم وخبراته وأنشطته .

* يعتبر المنهج شكل عضوي تتفاعل مكوناته تفاعلاً موحهاً بتأثير الأهداف لتعطى النواتج المرغوبة ، هذا الشكل العصري هو مجموعة الخبرات المربية التى يمر بها المتعلمون ، والخبري كموقف لها مضمون وشكل المضمون يتحدد بمحتوى المنهج ، والشكل يتحدد باستراتيجيات التعليم والتعلم (الطريقة) .

* يقوم المدرس أثناء التدريس بتعليم شئ لشخص ، أما الشئ فهو المحتوى وأما الشخص فهو التلميذ ، ويمكن وصف المحتوى بأنه المعرفة والمهارات وأما الشخص فهو التلميذ ، ويمكن وصف المحتوى بأنه المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي تعلم .

* المحتوى هو أول مكونات المنهج التي تتأثر بالأهداف ، ويقصد به نوعية المعارف التي يقع عليها الاختيار والتي يتم تنظيمها على نحو معين .

* من المهم أن نفهم أن المنهج يتكون من شيئين مختلفين : المحتوى وخبرات التعلم أو العمليات العقلية التي يستخدمها التلاميذ في تعلم المحتوى ، وهناك أهداف تربوية يمكن خدمتها عن طريق المحتوى وهى التي توصف بأنها اكتساب المعرفة (مفاهيم وقوانين وحقائق) ،

وأهداف مثل التفكير والمهارات والاتجاهات تتطلب من التلاميذ أن يَمروا بخبرات معينة تتيح لهم الفرصة لممارسة السلوك المرغوب فيه .

* يستعمل عدد من الكتاب المصطلحين : معرفة منهجية ، ومحتوى منهجي " بالتبادل أحياناً ليشير أحدهما للآخر ، ومصطلح " المحتوى " ، قد يمتد ليشمل المعرفة النظرية والمعملية والتقييمية ، بل ويشمل الأشياء فى الحياة العملية ، أى أن المصطلح " محتوى منهجي " قد يؤدي بالبعض إلى خلط المعرفة كعنصر أكاديمي متخصص بأخرى كالأنشطة والتقييم حيث تمثل كلها لغة وواقعاً ما يطلق عليه المحتوى ، وعليه سينحصر استعمالنا لهذا العنصر المنهجي على مصطلح " المعرفة " سواء كانت منه النظرية أو عملية كمية أو نوعية أو كيفية ، وهذا التباين في الآراء حول المقصود " بمحتوى المنهج " يعكس فى الحقيقة مدى صعوبة الفصل بين المحتوى وباقي العناصر التى يتفاعل معها ، ولتوضيح هذه الحقيقة أود مقارنة بين " العلم " والمادة الدراسية " التى كانت تمثل جزءاً منه .

(أ) من حيث الأهداف : للعمل أهدافه ، والتى تتمثل فى تحقيق المزيد من الكشوف التى تزيد من قدرتنا على التفسير والتنبؤ وبالتالي التحكم فيما يحيط بنا من ظواهر ، أما المادة الدراسية فإنها تهدف لإكساب التلاميذ ما تم (سبق التوصل إليه من حقائق ومفاهيم وقواعد وقوانين ومبادئ ونظريات عملية) والقدرة على الاستفادة منها فى الحياة العملية ، كما تعد أداة من خلالها تنمى المهارات والاتجاهات العملية وأساليب

التفكير السليم ، ومن خلالها ويربطها بغيرها من المواد نسعى لتحقيق أهداف وغايات المنهج المدرسى .

(ب) من حيث المحتوى : يختلف العلم عن المادة الدراسية من المحتوى من حيث الكم مثلاً ، فالعلم محيط هائل ، والمادة الدراسية قطرات تسعى أن تكون عينة ممثلة للمجتمع الأصل . المحيط ، والاختلاف أيضاً يبدو واضحاً فى المجالات والفروع فالعلم الأصل له تخصصات دقيقة ومجالات فرعية كثيرة للغاية يصعب حتى مجرد إلقاء الضوء عليه بشدة تخصصها ودقتها كذلك هناك اختلاف من حيث التسلسل ، فكل فرع من فروع العلم تاريخه وتتابع حوادثه ، أما فى المادة الدراسية فالتسلسل مصطنع من أجل تيسير المادة وسهولة استيعابها والإفادة منها

(ج) من حيث الطريقة : الأساليب التى يتبعها العلماء ، فى الغالب صعبة ومعقدة وتحتاج لأدوات خاصة غاية فى الدقة ، أما فى حالة المادة الدراسية فإن التلميذ يستخدم أساليب غير معقدة ، وأدوات بسيطة نضحي فى استخدامها بنسبة من الدقة ونصرح بحدود للخطأ ، ونستخدم أدوات من البيئة أحياناً .

(د) التقويم : فى حالة العلم الأصل يتم التقويم فى الندوات والمؤتمرات والاجتماعات العلمية التى تضم علماء التخصص الدقيق الواحد ، يتشاورون ويناقشون منجزاتهم وما قابلهم من صعاب ، وعوامل النجاح والفشل ، والمجالات التى تحتاج لمزيد من جهودهم ..

.. إلخ ، أما فى حالة المادة الدراسية ، فإن التقويم عن طريق مقاييس واختيارات ، بعضها يتطلب عملية الملاحظة ، والبعض الآخر شفوي ، والبعض تحريري إلخ .

وبعد هذه المقارنة : دعنا نتساءل : هل يمكن أن نسمى ما يحويه الكتاب المدرسى من معارف " محتوى " ؟
ولنعدل من صيغة السؤال فنقول : هل ما يحويه الكتاب المدرسى من معارف فى مجال علمي معين ، يمكن أن نعتبره معارف خالصة أى غير مختلطة بأهداف أو طريقة أو شئ يتصل بالتقويم ؟

هذا هو مصدر الصعوبة قد يقول البعض أنها كانت معارف خالصة قبل أن نستخلص قبل أن نستخلص وتوضع فى الكتاب المدرسى بكيفية خاصة ، ونقول رداً على ذلك أن مجرد النظر للمعارف . حتى وهى فى مكانها أو مصدرها فى الكتاب العلمى الخالص . وفى ذهب الناظر أنه ينوى أخذها كمادة دراسية ، كاف لحدوث التفاعل ، إ أنه ينظر وفى ذهنه الأقل أهداف معينة ، وفكرة عما يود أن يمارسه التلاميذ من أنشطة ويكتسبونه من اتجاهات ومهارات ألخ بل ونذهب إلى ما هو أبعد من ذلك هل يمكن فصل مادة العلم عن طريقته ، أن العلم الأصل فى حد ذاته وليس المادة الدراسية فحسب ، خليط من مادة ونشاط وأدوات واتجاهات .. فى حالة تفاعل مستمر .

وفى الواقع فأن الفصل بين المنهج والنظر إلى المحتوى بمفرده عملية تعبر عن موقف مصطنع ، فهي شائكة تحتاج إلى تجريد ولكنها حتمية لأغراض التحليل والدراسة ، ومن هنا كان الاختلاف فى وجهات النظر .. فالآراء السابقة تعكس فى جوهرها مستويات مختلفة من التجريد .. أكثرها تجريداً الرأى الذى يقول أن المحتوى هو المعارف . النظرية أو العملية ، وأقربها للملموس الذى بمعرفة على أنها مضمون الخبرة أو مواد التعليم وخبراته وأنشطته .

(٢) اختيار المحتوى :

اختيار المحتوى لمنهج مدرسي عملية ليست محدودة تنسم بأبعادها الكثيرة المتعددة .

(أ) **عملية اختيار المحتوى** : ما هو كائن وما ينبغي أن يكون :
لو تساءلنا .. كيف تتم عملية اختيار المحتوى فى الواقع ؟ الإجابة ليست خافية ، فهناك لجان تجتمع ، كل لجنة متخصصة فى فرع معين من فروع المعرفة : اللغة العربية ، الرياضيات العلوم .. الخ يوكل إلى لجنة الرياضيات مثلاً : إعداد محتوى للصف الأول الإعدادي ، أو الصفوف الثلاثة من المرحلة الثانوية ، تجتمع اللجنة تحدد الأهداف ثم الموضوعات ، وتوزع اللجنة الموضوعات فيما بينها ، وتجتمع من الحين لآخر لتدارس ما وصلت إليه حتى يستقر الرأى على محتوى محدد .

ونود هنا أن نتوقف عند نقطتين هامتين ترتبط أحدهما بالآخرى :

الأولى : تتصل بالمصطلح " مناهج الكيمياء " أو " مناهد الرياضيات "

.

الثانية : وتتصل بالتدخل بين علم المناهج وعلم طرق التدريس ..
فبناء المحتوى على النحو السابق ، بالاستعانة بلجان نادراً ما يكون
بينها الاتصال أو تنسيق تولد عنه ترسيخ للمفهوم الخاطئ ، منهج
الكيمياء أو منهج اللغة الانجليزية ، وكأنما لكل مادة منهج مستقل ،
وقد ناقشنا وجه الخطأ فى استخدام هذا التعبير من الصفحات الأولى
لهذا الكتاب حينما تعرضنا للفرق بين المنهج والمقرر .

ومن ناحية أخرى : فإن عنصر المحتوى على النحو السابق يصبح
موضوعاً من موضوعات طرق التدريس ، بناء محتوى العلوم يناقش
فى طرق تدريس العلوم ، وبناء محتوى الرياضيات قضية من قضايا
علم طرق تدريس الرياضيات ، وبناء محتوى اللغة العربية ... إلخ .

وما يحدث فعلا ، هو أننا نتناول قضية اختيار المحتوى كموضوع هام
من موضوعات طرق تدريس العلوم .. فنتعرض لتعريف العلم ،
والمقصود بالعلوم الطبيعية ، وما يميز العلوم الطبيعية عن غيرها ،
أو " حدود هذا العلم " ، ونتعرف على محتوى العلم الطبيعي ،
ومجالاته ، وخصائصه وعملياته ، ثم نقول أن المحتوى الذي ينبغي
اختياره للتلميذ لابد أن يعكس هذا كله ، ونناقش قضية تتابع المحتوى
وتسلسله ، أن عملية اختيار المحتوى كانت مهمة اللجان المتخصصة
في المواد إذن فقياساً على ذلك ... ستكون الأهداف هي أهداف

المواد ، والطريقة هى طرق تدريس المواد كل على حدة ، وكذا التقويم .. ولتفوض علم المناهج .. كعلم ولكن فيما يقال في طرق تدريس المواد القدر الكافي .

والحقيقة أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء وأن اختيار المحتوى ما ينبغي أن يكون يختلف كثيراً عما هو كائن .

أهداف المنهج أكبر من مجموع أهداف المواد كل على حدة ، فبعضها يتعلق بجوانب اقتصادية وبعضه متعلق بجوانب سياسية واجتماعية ، إلى غير ذلك ، والأهداف السياسية والاقتصادية ليست مهمة مقرر قومي أو مهمة علم التاريخ أو الجغرافيا .. فالكيمياء والرياضيات واللغة العربية وكل فرع يستطيع محتواه إن أحسن اختياره أن يفسح المجال للمتعلم للإدلاء بدلوه والقيام بدوره فى تحقيق هذا الهدف ، بحيث نصل فى النهاية لإنسان ، مواطن بالمواصفات التى تأملها ، ولكن عملية اختيار المحتوى لابد أن تكون اقتصادية فى الوقت والجهد والنفقات فى التخطيط والتنفيذ ، ومن هنا فإننا ننسق بين الأهداف والمواد أو المجالات تحاشياً للتبذير الذى قد ينتج عن تركيز أكثر من مجال على نفس الهدف ، والسعي نحو إيجاد نوع التوازن والتكامل بين المجالات المختلفة ، وهذا ما لا يمكن التوصل إليه فى حالة العزلة بين اللجان المتخصصة فى بضاعة النسيج ، أى أن ما يسعى إليه المتخصصون فى طرق فى المجالات المختلفة ، وما يزودن به طلابهم من حيث طبيعة المجال ، ومحتواه وخصائصه

عملياته يعد خطوة أو بعداً ضرورياً وحتمياً ، لا يكرره رجل المناهج وإنما يعتبره نقطة البداية لعمليات من علاقات متشابكة ، أشبه ما تكون بصناعة النسيج .

(ب) صعوبات في طريق اختيار المحتوى :

وتواجه عمليات محتوى المنهج أى الوقت الراهن صعوبات عديدة ترجع إلى عوامل أهمها :

* **فيما يتصل بالمعرفة :** الزيادة الهائلة فى كم المعرفة يوماً بعد يوم ، وهو يطلق عليه . الانفجار المعرفي ، وهى زيادة لا تقابلها (ولا يمكن أن تقابلها) زيادة فى عدد السنوات إلى يقضيها التلميذ فى المدرسة بمراحلها الثلاث .

* **فيما يتصل بالمجتمع :** التغيرات السريعة التى تحدث فى المجتمعات فى العصر الحديث ، وتمثل انعكاسات طبيعية للتغيرات السريعة فى مجال المعرفة والفكر ، والتطبيقات العملية والتكنولوجية ومردودها على الأوضاع الاقتصادية والسياسية .

* **فيما يتصل بالتلاميذ :** الزيادة الضخمة فى أعداد التلاميذ خاصة وقد أصبح التعليم ضرورة اجتماعية ، وما يصاحب هذه الزيارة فى الإعداد من تباين وعدم تجانس بين التلاميذ فى الاهتمامات والميول ، والمواهب والقدرات والاستعدادات والحاجات والاتجاهات.

وهذا مما يزيد الحاجة إلى وجود معايير محددة نلجأ إليها ،
تعيناً لي الاختيار الصحيح الدقيق .

(ج) معايير اختيار المحتوى :

ولضمان حسن اختيار المحتوى وصلاحيته للعملية التعليمية والتربوية ، وجب أن يتم الاختيار في ضوء معايير محددة ، وتقترح " هilda Taba هذا تايلد " لحسن اختيار المحتوى المعايير الآتية :

- أن يكون المحتوى صادقاً.
- أن يكون مستجيباً للواقع الاجتماعي .
- أن يكون متوازناً عمقاً واتساعاً .
- أن يكون قادراً على تحقيق ما يوضع أمامه من أهداف .
- أن يكون تعلمه ممكناً .
- أن يكون مناسباً لحاجات التلاميذ وميولهم .

(د) طرق اختيار المحتوى :

والنقطة الأخيرة التي نود التحدث عنها في مجال اختيار المحتوى هي الطرق الأفضل التي يمكن أن نلجأ إليها في اختبار المحتوى المناسب للمنهج المدرسي وتطالعنا المراجع بطرق متعددة من أهمها :

* رأى الخبير : ويقصد به الإفادة من آراء الخبراء المتخصصين في مجال المادة في اختيار المحتوى ، ويتم ذلك بأساليب مختلفة تتراوح بين مشاركة الخبراء في عملية الاختيار ، أو فحص المحتوى وكتابة توصياته بشأن ما يظهر له من ملاحظات ، أو مجرد اللجوء

للخبير واستشارته فى مواضع محددة ترى اللجنة ضرورة اللجوء فيها للخبير .

*** المسح :** ويتم اللجوء إليه فى حالات مثل الحاجة لكشف الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ فى تعلم محتوى معين . الأخطاء اللغوية فى حالة اللغات ، الأخطاء فى حل الأخطاء فى حل مسائل فى الحساب أو تمارين فى الهندسة فى حالة الرياضيات ، الأخطاء الشائعة فى تعلم المفاهيم الأساسية فى محتوى معين خاص بالكيمياء أو الفيزياء فى العلوم الطبيعية ، مسح الصعوبات التى تواجه التلاميذ فى الجانب العلمى لموضوع معين ، كما يتم اللجوء للمسح فى حالة الحاجة لمعرفة آراء التلاميذ أو أولياء الأمور واتجاهاتهم نحو موضوع معين يراد تدريسه ، وتستخدم فى المسح ، فى كثير من الأحيان ، المقابلات الشخصية والاستفتاءات .

التجريب : ويقصد به النزول بالمحتوى ، الذى ترى اللجنة مناسبته لتحقيق الأهداف المرجوة ، للمدارس وتطبيقه على عينة صغيرة من عدة فصول والحكم عليه فى ضوء ما يحققه التلاميذ من نتائج ، وحياتل أحياناً ما يتطلب الأمر مقارنة بين المحتوى المراد اختياره والمحتوى الذى يدرس فعلاً بمقارنة النتائج التى تتحقق من وراء تدريس كل من المحتوىين ، والتجريب فى معظم الأحيان يكون بمثابة مرحلة أساسية سابقة لتعميم المحتوى .

* **المقارنة بمناهج أخرى :** ويتم ذلك بالإطلاع على المحتوى المستخدم فى دول أخرى ، والقيام بزيارة المدارس ومراقبة عمليات التنفيذ ، ومتابعتها عن قرب ، ولكن جدير بالذكر أن هذا الأسلوب يصلح للاسترشاد به فى عملية الاختيار والإفادة من خبرات الآخرين ، فكما هو معروف فإن المحتوى الناجح ، محتوى ناجح فى بيئة معينة ، ومع تلميذ بعينه له خصائصه ، فهذه التجارب لا تصلح للنقل بحذافيرها .

هذا وغالبا ما يستخدم اختيار المحتوى أكثر من أسلوب وأحيانا نلجأ فى الاختيار للأساليب السابقة مجتمعة .

(٣) تنظيم المحتوى :

ونختتم فى العنصر الثانى من عناصر أو مكونات المنهج المحتوى ، بمناقشة عملية التنظيم ، وهى العملية التى تلي اختيار المحتوى ، وهناك أكثر من طريقة لتنظيم محتوى المنهج فنذكر منها:

- ✚ التسلسل الزمني من الماضي إلى الحاضر .
- ✚ التتابع بحيث تكون كل خبري آتية مبنية على الخبرة السابقة.
- ✚ التدرج من المعرفة العامة أو الكلية إلى الخاصة أو الجزئية (المنهج الاستدلالي أو الاستفتاحي) .
- ✚ التدرج من المعرفة الخاصة أو الجزئية إلى العامة أو الكلية .
- ✚ عكس المنهج السابق . وهو ما يعرف بالمنهج الأستقرائى .
- ✚ التدرج من المحسوس إلى المجرد .

✚ التدرج من البسيط إلى المعقد .

✚ الترابط والدمج والتكامل .

وفى الحقيقة فما التنظيمات المنهجية المعروفة : منهج المواد الدراسية المنفصلة ، منهج المواد المترابطة ، منهج المجالات المترابطة ، منهج المجالات الواسعة ، منهج النشاط ، منهج المشروعات ، المنهج المحوري ، منهج الوحدات ...ألخ ، الأولوية طرق مختلفة اتبعت فى تنظيم محتوى المنهج المدرسى ، وسوف نتعرض لهذه التنظيمات المنهجية بشئ من الإسهاب فى الباب السادس من هذه الدراسة إن شاء الله أما الآن فمع دليل القراءة والاطلاع حول عنصر المحتوى .

ثالثاً : الطريقة :

تمثل الطريقة العنصر الثالث من العناصر المكونة للمنهج المدرسى ، وهى تتواجد مع غيرها من العناصر فى حالة تأثير وتأثر وتفاعل مستمر ، بمعنى أن الحديث عن الطريقة كعنصر مستقل بذاته ، هو مجرد موقف مصطنع تمليه الضرورة لأغراض البحث والدراسة .

ويقصد بالطريقة كل ما يقوم به المعلم من إجراءات داخل الفصل بغرض توصيل ما لديه للمتعلم وهناك أنواع ثلاث من الطريقة :

أ . طرق تعتمد على المعلم

ب . طرق تعتمد على المعلم والمتعلم

ج . طرق تعتمد على المتعلم .

رابعاً : التقويم :

يمثل التقويم العنصر الرابع . الأخير من العناصر المكونة للمنهج المدرسي ، وينطبق عليه ما ينطبق على العناصر الثلاثة السابقة من حيث تواجهه معها في حالة تأثير وتأثر وتفاعل مستمر ، بمعنى أن الحديث عنه مستقلاً بذاته ، هو أيضاً مجرد موقف مصطنع تمليه الضرورة لأغراض البحث والدراسة .

١. المقصود بالتقويم :

التقويم هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ، وعملية تطوير وتحسين المنهج لا تكتمل إلا بتقويم مبنى على أسس سليمة .

التقويم هو عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية للمنهج المدرسي ، عملية التشخيص تتضح في تحدد نواحي القوة والضعف في المنهج ومحاولة التعرف على أسبابها ، والعلاج يتضح في اقتراح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة فيه ، والوقاية تتمثل في العمل على تدارك الأخطاء .

التقويم إذن ، لا يقتصر على جانب واحد من جوانب العملية التعليمية والتربوية ، وإنما يتسع ليشمل أهداف المنهج ذاته ، لذا فعملية التقويم تهتم بكل العوامل التي تؤثر في عملية التعليم والتعلم ،

فهي عملية مستمرة تمثل جزءاً لا ينفصل عن المنهج نفسه ويؤيد " بيرتون Burton هذا المعنى حيث يعرف التقويم بأنه عملية بحث مستمر تستهدف دراسة وتقدير تحسين كل جوانب البرنامج التربوي في بيئة معينة ، كما يؤيده " بيكر " Bake " حيث يرى ضرورة الاهتمام بتلك الجوانب التي يمكن أن تؤثر في المنهج مثل التدريس والفصل والمدرسة باعتبارها منابع أساسية لتغيير السلوك ، ولهذا فإن تقويم المنهج في نظره يجب أن يهتم بخصائص البيئة التربوية التي تؤدي إلى تغيير في سلوك التلاميذ إلى جانب الاهتمام بتقدير هذه التغيرات ذاتها .

وتؤيد هيلدا تابا . Hilda Taba نفس الاتجاه وإن كانت ترى أن عملية تقويم المنهج ستعود في نهاية الأمر لترتبط أساساً بمعيار فاعلية التعلم باعتباره أن المنهج عبارة عن عملية تهدف إلى تغيير سلوك التلاميذ ، وبالتالي فإن تقويم المنهج من وجهة نظرها يجب أن يوجه نحو تحديد ماهية هذه التغيرات وتقديرها في ضوء قيم تمثلها أهداف التربية ، ومن هذه المناقشة نصل إلى أن تقويم المنهج هو عبارة عن عملية دراسة مستمرة بقصد الحكم على مدى التقدم الذي أحرزته المدرسة نحو أهدافها ، وهو عملية لا تقف عند حد التشخيص وإنما تمتد لتشمل الوقاية والعلاج ، وتستهدف تحسين المنهج المدرسي وتطويره .

أنواع التقويم : منذ اللحظة الأولى لبدء المعلم في القيام بالإعداد لعملية التدريس ، وحتى الانتهاء منها ، يتخذ عدداً كبيراً من القرارات

التي تتصل بتلك العملية . ومن شأن عملية التقويم أن تحسن من
سوية تلك القرارات ، إذ تزود بمعلومات موضوعية يستطيع أن تتخذ
في ضوءها قرارات صائبة ، وللتقويم أنواع مختلفة مثل :

١. التقويم القبلي Pre Evaluation (التقويم للتسكين) :

ويقوم التقويم القبلي على تقويم العملية التعليمية قبل بدئها ، وهو
يهدف بوجه عام إلى تحديد مستوى استعداد الأفراد المتعلمين للتعلم ،
ومستوى البدء به ، أو التعرف إلى المدخلات السلوكية لدى الطلبة
قبل البدء بعملية التدريس لدرس ، أو موضوع معين ، أو وحدة
تعليمية معينة ، ويقسمه التربويون في مجال القياس والتقويم من حيث
أغراضه وأهدافه إلى ثلاثة أنواع فرعية نواحى :

أ. التقويم القبلي التشخيصي Diagnostic Evaluation :

ويهدف إلى كشف نواحى الضعف ، أو القوة فى تعلم الطلبة ،
وبالتالى كشف المشكلات الدراسية التى يعانى منها الطلبة ، والتي قد
تعوق تقدمهم الدراسي فعلى سبيل المثال ، قد يكشف معلم الرياضيات أن
السبب فى ضعف الطلبة عند إجراء عملية القسمة المطولة هو عدم
تمكنهم من معرفة القسمة القصيرة ، مما يضطره إلى إعادة النظر ،
والتخطيط فى المواقف ، والنشاطات التعليمية لمعالجة القصور ، وتصحيح
أخطاء التعلم ، وذلك بتعريف الطلبة بالقسمة القصيرة .

ب. تقويم الاستعداد Readiness Evaluation :

ويهدف إلى تحديد مدى استعداد الطلبة لبدء تعلم موضوع جديد ، أو وحدة جديدة ، أو معرفة مستوى امتلاك الطلبة للمهارات العقلية اللازمة لتطبيق طرق التعليم ، وعملياته فى تقصى بعض المشكلات العلمية .

ج . تقويم لوضع الطالب المناسب فى المكان المناسب Placement

: Evaluation

ويهدف إلى تحديد مستوى الطلبة سواء المنقولين منهم ، أو الخريجين ، أو المقبولين فى الكليات الجامعية ، لتصفية أو وضعهم فى صفوف أو مستويات تعليمية معينة تتناسب وقدراتهم العقلية أو ميولهم أو اهتماماتهم التعليمية .

٢. التقويم التكويني Formative Evaluation (البنائي) :

ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية التعليمية خلال مسارها ، يهدف بوجه عام إلى تحديد مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المنشودة ، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع تعليمي تعليمي محدد (حصة دراسية أو وحدة دراسية) بغرض تصحيح العملية التدريسية وتحسين مسارها . ومن أدوات التقويم التكويني (البنائي أو التشكيلي) الأسئلة المختلفة التى يطرحها المعلم فى أثناء الدرس (أو الحصة) والامتحانات القصيرة Quizzes والتمارين الصفية والوظائف البيتية ... الخ .

٣. التقويم التشخيصي Diagnostic Evaluation :

يتم هذا التقويم على فترات منتظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمي أو أثناء تنفيذ التدريس بتطبيق اختبارات تقيس مدى اكتساب التلميذ لكل هدف من الأهداف التدريسية أو السلوكية للدرس ، وتحلل إجابات التلميذ على تلك الاختبارات بهدف جمع معلومات مفصلة

عما تعلمه وما حققه من أهداف وما فشل فى تحقيقه من هذه الأهداف ، والوصول إلى توصيف دقيق لأسباب الضعف التى يعانى منها التلميذ ، بغية علاجها .

٤. التقويم الختامى Summative Evaluation :

ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية بعد انتهائها ، وبالتالى يهدف إلى معرفة مقدار ما تم تحقيقه من الأهداف التعليمية ، والتربوية المنشودة ، أو المرسومة سواء بسواء ، كما فى : تقويم مستوى أداء (تحصيل) الطلبة للمعرفة العلمية بأشكالها المختلفة بعد الانتهاء من تدريس موضوع علمي معين ، أو وحدة دراسية ، أو أكثر . ويقوم التقويم الختامى على نتائج الاختبارات التى يعطيها المعلم فى نهاية الشهر ، أو نصف الفصل ، أو نهاية الفصل ، أو السنة ... أو نهاية السنة وحدة تعليمية تعليمية معينة .

الأسس السيكولوجية وبناء المنهج :

يكسب الفرد ذاته نتيجة الخبرات التى يمر بها فى البيئة المحيطة به ، وتنمو تلقائياً ، بل إنها تنمو نمواً اجتماعياً . والتربية هي نتاج تفاعل الفرد مع بيئته . وفى هذا الفصل نوجه اهتماماً إلى طبيعة التلميذ وسيكولوجيته لأن كل محاولة ، لتخطيط المنهج يجب أن تضع فى اعتبارها قدرات الفرد ، ومدى نضجه ، والطريقة التى تعلم بها ، وإهمال ذلك يعرض وقت كل من المعلم والتلميذ للضياع فى تعلم مهارات ومفاهيم لا تناسب مرحلة نموه ، أو لا تساهم فى تحقيق

الحياة السعيدة ، وقد أسهمت أبحاث علم النفس إسهاماً واضحاً فى مساعدة المعلم فى معرفة خصائص النمو ، وأنواع الخبرات وأفضل طرق التدريس التى تحقق الهدف .

المنهج والطبيعة الإنسانية :

إن العملية التربوية عملية تشكيل للفرد الإنسانى ، أى محور العملية التربوية هو الفرد ، لذا فإن العملية التربوية تتوقف على مقدار فمناها الطبيعة الإنسانية ، وكلما كان المعلم واعياً بهذه الطبيعة كان أقدر على توجيه وإرشاد التلميذ وقد اختلفت النظرة إلى الطبيعة الإنسانية باختلاف العصور ، وسنعرض لأهم الاتجاهات نحو الطبيعة الإنسانية عرضاً سريعاً .

١- نظر فلاسفة ومفكرو الإغريق إلى الطبيعة الإنسانية على أنها تنقسم إلى جسم وعقل ، أى أنهم نظروا إليها نظرة ثنائية ، فالإنسان له جسم محدود بالمكان ، أما عقله ليست له هذه الحدود ، وهو قريب من الروح ، وقد وجدت الروح فى العالم المثالى مستعينة بالعقل وبذلك تصبح عملية التعلم عملية تذكر واسترجاع كما تصبح عملية تنمية من الداخل ، أى عملية تنمية العقل وتدريبه حتى يتذكر الأفكار القديمة ، وبذلك ينفصل الفرد عن بيئته المحيطة به .

والجسم المادى هو الذى يحول بين العقل وبين الاتصال بالعالم الخارجى ، ولذا يجب قهره ، والحد من شهواته . ومن هنا جاءت إباحة العقاب البدنى ، كما نتجت النظرة التى تمجد العلوم النظرية

العقلية ، وتحقر من شأن العلوم العلمية ، وأصبح هدف التربية هو تدريب العقل ، وأصبحت البرامج المدرسية كلها تخدم هذا التدريب في ورا نظر إلى الاهتمام بالنواحي الجسمية ، ولكن التربية الحديثة أثبتت أن الإنسان وحدة واحدة ، وكل متكامل غير قليل للتجزئة ، ولا يمكن الفصل بين نموه العقلي والجسمي ، والاجتماعي ، والعاطفي بل كلها تعمل معاً .

٢- نادي جون لوك في القرن السابع عشر بنظرية أخرى في الطبيعة الإنسانية ، وهو أن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء ، فارغ لا شيء فيه وواجب المدرسة ملئ بالتراث الإنساني المتراكم ، والخبرات البشرية المتنوعة . ومعنى ذلك ، أن العملية التربوية هي عملية المعلم ، والتلميذ عامل سالب فيها ، أو هو مجرد مستقبل للمادة ، والمعلم مسئول عن ملء هذا الإناء الفارغ بالتراث الثقافي سواء كان مفيداً أو غير مفيد للتلميذ ، مناسباً أو غير مناسب ، سهلاً أو صعباً ، وقد أثبت علم النفس أفق الطفل ويولد ولديه استعدادات معينة تنمو عن طرق تفاعل الفرد مع بيئته ، وأن التلميذ لا يتعلم إلا إذا كان عاملاً نشطاً فعالاً ، وأنه لا يتعلم ما يعيشه فعلاً .

٣- في أواخر القرن الماضي ظهرت نظرية الغرائز التي تقول بأن الطبيعة الإنسانية تتكون من غريزة واحدة أو مجموعة غرائز ، وقد أدى هدت المفهوم إلى النظر إلى الطبيعة الإنسانية على أنها جامدة يصعب تغييرها ، فنادت بجمود الأوضاع ، وعدم الميل إلى التغيير ،

وإلى الحتمية الاجتماعية ، أى بقاء الفرد فى طبقته ، كما تصبح الوراثة أكثر قدرة من البيئة على تشكيل حاضـر الإنسان ومستقبله ، ولكن الأبحاث النفسية أثبتت أن الطبيعة الإنسانية متغيرة متطورة تسعى على الدوام إلى تكيف نفسها حسب الظروف الاجتماعية ، وأنها قادرة على التحسن والتقدم والارتقاء .

٤- وصدى للتقدم الآلى الصناعى نظرت بعض النظريات السلوكية إلى الإنسان على أنه آلة تبعاً للقوانين الميكانيكية ، أى أنه يخضع لمثيرات معينة فيستجيب لها استجابات آلية . وهذه النظرية المعروفة بالمثير والاستجابة ، أو نظرية التعليم الشرطى تفترض أن الكل يتكون من أجزاء ، وأن عملية التعليم عملية تجميع لهذا الأجزاء وأن التكرار والتدريب هما طريقة التعليم ، ولكن الإنسان كائن حي ، يتفاعل ككل ، ويكتسب سلوكه نتيجة التفاعل مع البيئة فى مواقف معينة ، وحاجته ، هى التى تدفعه إلى العمل حتى يتمكن من إشباعها .

المنهج والنمو :

مر الطفل منذ مولده بتغيرات متنوعة سواء فى بناء جسمه ، وفى قدرته على التفكير والتصرف ، وفى تنمية عادات اجتماعية ، وفى السيطرة على عواطفه وفى سلوكا يناسب الموقف الذى يواجهه . وهذه المظاهر وغيرها هى علامات تدل على النمو والنضج ، وتؤثر عوامل مختلفة فى نمو الفرد منها : عوامل الوراثة ، وإفرازات الغدد المختلفة ، وعوامل بيئية كنوع الغذاء ، والظروف الصحية ، والبيئة

الاجتماعية بما فيها من مؤثرات مختلفة . وقد تكون هذه العوامل عوامل قوة إذا توافرت بطريقة سليمة ، أو عوامل تعويق فى حالة النقص أو فى حالة توفرها بطريقة غير سليمة .

أولاً : مراحل نمو التلاميذ وعلاقتها بالمنهج :

على الرغم من إجماع علماء التربية وعلم النفس على أن عملية النمو متداخلة إلا أنهم قسموه إلى مراحل تراعى فى كل منها الصفات العامة التى تميز المتوسط العام للأطفال فى تلك الفترة من النمو من العمر وذلك كي تسهل دراسة النمو فى كل فترة عمرية وهذه المراحل رغم تحديد بداية ونهاية لها إلا أنها ليست محدودة تحديداً واضحاً بل إن نهاية كل فترة منها تتداخل مع بداية الفترة التى تليها تدخلاً كبيراً ، فلا توجد فواصل بين المراحل المختلفة ، كما أنها تختلف فى الأفراد اختلافاً كبيراً بدايتها ونهايتها .

ومعرفة خصائص النمو لكل مرحلة عمرية تساعدنا فى معرفة حاجات التلاميذ فى تلك المرحلة وتفيد فى معرفة مدى نمو التلاميذ بالنسبة لمتوسط الأطفال الذين فى نفس سنه ، ولما كان تقسيم النمو إلى مراحل يساعد ويبسر بحثه فقد أصبح هذا التقسيم لا يبنى على أساس واحد باستمرار بل أصبح الأساس يختلف تبعاً لهدف الباحث من هذا التقسيم وقد اخترنا تقسيماً يفيد واضعي المنهج ويقومون بتنفيذه وهو :

(١) مرحلة ما قبل المدرسة : من ميلاد الطفل حتى ٦ سنوات وهى تقابل مرحلة رياض الأطفال فى مصر .

(٢) مرحلة الطفولة : من ٦ . ١٢ سنة وهى تقابل مرحلة الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى مصر .

(٣) مرحلة المراهقة : وتمتد من ١٢ . ١٨ سنة وقد تمتد أكثر من ذلك تقابل مرحلة الحلقة الثانية من التعليم الأساسى والمرحلة الثانوية.

أولاً : مقدمة :

يمتاز المجتمع المصري بخصائص معينة تميزه عن المجتمعات الأخرى حيث مصر بيئة أحادية ، وقد انعكس هذا الاقتصاد إلى حد كبير فكان هو الآخر أحادياً . زراعياً . إلى حد ما ، صحيح أن إقليم الصحراء قد أمد مصر القديمة بالمعادن والأحجار الكريمة التي دخلت فى الصناعة ولكنها كانت صناعة صعبة بسيطة استهلاكية أو ترفيهية كذلك لم يكن للمراعى الطبيعية فى مصر مجال له قيمة وبالتالي فقد استبعد الرعى هو الآخر من هيكل الاقتصاد المصري .

وإذا حللنا جوهر الاقتصاد المصرى القائم على الزراعة وجدناه اقتصادياً مغاشياً يعنى بالغذاء والكساء ثم هو اقتصاد إكتفائى مغلق إلى حد كبير هدفه الكفاية الذاتية كثر منه التبادل التجارى ولذلك كان محور الزراعة الحبوب والألياف ، الأول للغذاء والثانى للكساء ، ويرى البعض فى هذا الاقتصاد نقطة قوة لمصر وسبباً لنجاحها فى عصر كانت الكفاية الغذائية فيه نادرة وغير نادرة مضمونة ورغم أن التجارة الخارجية عبر البحار هى جذور كل حضارة واقتصاد فى عالمنا

المعاصر إلا أن مصر لم تشترك فى تلك التجارة من خلال دور التاجر البحار نفسه ولكن من خلال دور الممر التجارى الوسيط ولذلك نرى هذا الدور انتهى بمجرد كشف طريق رأس الرجاء الصالح حيث الفرق بين مصر وأوربا فى هذا المجال أن أوربا كانت تذهب إلى التجارة ولكن كانت تأتى إلى مصر .

وإذا انتقلنا إلى الحديث عن الأوضاع الاجتماعية فى مصر فى القرن الثامن عشر لوجدنا أن الطبقة كانت أهم سمة من سمات المجتمع المصرى آنذاك فقد تميزت فيه طبقتان بينهما مسافة اجتماعية بعيدة المدى : طبقة حاكمة وطبقة محكومة الأولى تمثل القلة المستبعدة الغربية عن البلد والثانية تمثل الغالبية العظمى المستبعدة المغلوبة على أمرها وان كانت هى الفئة الوطنية من أبناء البلد الأصليين وكانت الهوة بين هاتين الطبقتين كبيرة وعميقة إلى الحد الذى لا يسمح لأبناء طبقة ما أن ينتقدوا إلى طبقة أخرى ، بل أكثر من هذا أن الأفراد داخل الطبقة الواحدة قد تحددت مراكزهم وفق مراكز الآباء وأعمالهم فابن الفلاح يولد ليعيش فلاحا وكذلك بالنسبة لابن الصانع أو التاجر أو العامل وهكذا .

ومن خلال هذه الصورة القائمة للنظام الطبقي الصارخ فى المجتمع المصرى فى القرن الثامن عشر يمكن تصور الجمود الذى فرض على الشعب المصرى والدور الذى ليمن أن يلعبه التعليم

باعتباره الوسيلة الوحيدة لتحرير بعض الأفراد من الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية التي فرضت عليهم .

ولقد شهد المجتمع المصرى تغييراً هائلاً فى مطلع القرن التاسع عشر وكان هناك تلازماً بين هذا التغيير وبين مجموعة من العوامل التي ساعدت على قيامه ، إلا أنه لا يوجد اتفاق حول تحديد القوى والعوامل التي دفعت المجتمع المصري إلى الدخول فى مرحلة جديدة من مراحل تطوره أقل ما تصف به أنها كانت تغير ثقافي أمتد إلى العديد من جوانب الحياة على الأرض المصرية فنقل مصر عن عزلتها إلى الاحتكاك بالعالم الخارجي والاتصال بالحضارة الغربية المتقدمة ، مما ساعد على حدوث انتفاضة ثقافية هائلة بدأ معها تاريخ مصر الحديث .

ويجب أن نقرر منذ البداية أنه مهما كانت درجة سيادة وتفوق أحد العوامل المسببة لهذا التغير ، فإننا لا نتفق مع الأخذ بالتفسير الواحد وإرجاع التغير لعامل واحد مهما كانت قوة هذا العامل ، ذلك أن تطور المجتمعات الإنسانية أو غيرها لا يمكن أن يحدث نتيجة لوجود عامل أو سبب يتيّم . كظهور حاكم قوى أو غزو أجنبي أو شق قناة إلى غير ذلك كل عامل من العوامل التي تفرض نفسها على تاريخ أمة من الأمم ومع تسليمنا بقوة كل عامل من هذه العوامل ، ودوره الحيوي فى حدوث التغير إلا أنه ينبغي علينا أن نأخذ فى

الاعتبار مجموعة العوامل المصاحبة والظروف التي مكنت لهذه العوامل أن تعمل على إحداث التغيير .

ومع بداية النصف الثاني من القرن التاسع عشر وفاة محمد على الذي كان أحد العوامل القوية وراء تلك النهضة الشاملة للمجتمع المصري ، بدأ معدل التغيير في الهبوط وظهر ما سمي بسياسة الانكماش التي لحقت بأمور الدولة وأمور المجتمع بوجع عام في آخر حكم محمد على إلا أن ذلك لم يكن يعنى وقف تيار التغيير الاجتماعي أو العودة إلى ما كانت عليه الأمور قبل محمد على أي حياة الجمود التي عاشها المجتمع المصري في القرن الثامن عشر وما سبقه من قرون قليلة ولكن ما حدث هو أن معدل التغيير لم يأخذ طريقه المرسوم له بنفس السرعة التي بدأ بها في النصف الأول من القرن التاسع عشر ومن المسلم به أن فترة من التدهور قد أصابت المجتمع في تلك الفترة ولكن الشيء المؤكد أن نظرة الناس إلى التعليم تغيرت بعد محمد على حيث كانت نظرة الناس في عصر محمد على ارتبطت بالجندية نظرا لتشابه المجالين في كثير من الوسائل والغايات بدرجة كبيرة وبالتالي فقد وجدنا إعراضا من بعض الأفراد عن التعليم ولكن بعد أن ظهرت ثمار التجربة ورأى الناس مزايا التعليم والمكاسب المادية والاجتماعية التي يحصل عليها المتعلمون أصبح الإقبال على التعليم هو القاعدة ولذلك نرى أنه رغم التدهور الذي كان أهم سمات تلك الفترة بعد محمد على إلا أن الشعلة لم تطفئ نهائياً .

لقد عاشت مصر فترة الاحتلال بعد محمد على حيث تقلد الحكم فى مصر حكام ضعاف ارتموا فى فى أحضان الاستعمار وخاصة فى عهد إسماعيل حيث ظهر التدخل الأجنبي فى شئون البلاد وتعرض الاقتصاد المصرى للتصدع وانتهت تلك الحقبة من تاريخ مصر بالاحتلال البريطانى والذي استمر جاثما على صدر مصر حتى قيام الثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ م ، ورغم وجود الاستعمار الانجليزى جاثماً على صدر مصر متحكماً فى كل شئ خصوصاً فى ظل ملكية وإقطاع يمتلك كل شئ فهو يمتلك كل شئ فهو يملك المزارع والمصانع ويحتكر التجارة . أما أغلبية الشعب المصرى فهو يعيش حياة كلها بؤس فى سبيل لقمة العيش .

وفى الأربعينات من هذا القرن حدثت تيارات عديدة منها تعدد الأحزاب وارتباط معظمها بالملكية الحاكمة وبالأستعمار الانجليزى وكان النشاط الحزبى فى تلك الفترة من تاريخ مصر مرهونا بالمصلحة الحزبية أما الملكية الزراعية فقد كانت مركزة فى ايدى قلة من الأفراد أغلبهم من حاشية الملك أو إتباع الاستعمار وكان تعبير مجتمع النصف فى المائة الذى أطلق على تلك الفترة من تاريخ مصر صادقا ولقد كانت الزراعة تستخدم الأساليب التقليدية وبالتالي لم يحدث التطور الذى حدث فى مجال الزراعة فى مجتمعات كثيرة فى أنحاء العالم ، أما الصناعة فلم يكن حظها أحسن حالا فلقد استطاع الاستعمار أن يدخل فى عقول وقلوب المصريين إن مصر بلدا زراعيا وليس صناعيا وبالتالي فلقد كانت الصناعة تقليدية متخلفة وكان

الاستعمار الانجليزي جاثما على صدر الأمة مستخدما مصر مزرعة
للقطن وسوقا استهلاكية لمنتجاته الصناعية.

وبعد قيام ثورة سنة ١٩٥٢ والتي كان من أهم أهدافها إصلاح
أحوال البلاد وإحداث التغييرات المطلوبة فى الزراعة والصناعة
والتجارة وكذلك الأحوال السياسية للبلاد ، ولقد وجدت الثورة أن
الأحزاب بأوضاعها القائمة لا يمكن الاعتماد عليها فى القيام
بالاصطلاحات الاجتماعية ولا يمكن أن تكون أداة الثورة فى تطبيق
الاشتراكية التي كانت من أهم مبادئ الثورة فقامت بالقضاء على
الأحزاب وأحلت نوعا من تنظيم قوى الشعب العاملة أى التنظيم الواحد
ولقد كان آخرها الاتحاد الاشتراكي العربي .

ولقد قامت الثورة فى سنواتها الأولى بالعمل الجاد فى إصلاح
الأحوال الاقتصادية والسياسية للبلاد وكانت أولى ثمار الثورة جلاء
الاستعمار الانجليزي وتخلص مصر من الاستعمار الذى حول مصر
إلى مزرعة للقطن وسوقا لتجارته ومجالا لاستثمار أهواله ، ثم قضت
على سيطرة رأس المال حيث كان أصحاب رؤوس الأموال فى مصر
تربطهم صلات وثيقة بأصحاب رؤوس الأموال الأجانب المستثمرة فى
مصر من أجل حماية مصالحهم ، وكانوا يسخرون النظام الحاكم من
أجل حماية مصالحهم ، وكانوا يسخرون النظام الحاكم من أجل حماية
مصالحهم سواء خلال السلطة التنفيذية أو من خلال الأحزاب التي

كانت أدوات للحكم ولهذا كان لابد من القضاء على سيطرة رأس المال على الحكم من أجل مجتمع ديمقراطي .

وكانت الخطوة الثانية للثورة فى سبيل إصلاح أحوال البلاد إصدار قانون الإصلاح الزراعي حيث كان يسود فى تلك الفترة التاريخية إلى يصفها المؤرخون أنها من أكثر عصور مصر فى تلك الفترة التاريخية التى يصفها المؤرخون أنها من أكثر عصور مصر ظلماً وفساداً . نظام اقطاعى يقوم على تركيز الملكية الزراعية فى يد فئة قليلة من الأفراد حيث ظهر مصطلح النصف فى المائة أى أدت نسبة من يملكون الأرض فى مصر تمثل نصف فى المائة من سكان مصر وباقي الشعب المصرى من المعدومين الذين لا يملكون أى شئ سوى قوت يومهم .

وكانت الخطوة الثالثة لثورة ١٩٥٢ تأميم الاحتكارات الأجنبية والشركات المحلية ، ووضعت الثورة سياسة لتصنيع مصر . تقوم على تطوير ما هو قائم فعلاً وعلى استخدام وإدخال صناعات جديدة ، فأنشأت قاعدة للصناعات الثقيلة واهتمت بالطاقة وتوليدها فى الكهرباء وإنشاء مصانع الأسمدة والكاوتشوك والأدوية وغيرها .

ولقد اتخذت الثورة من الاقتصاد الموجه أساساً لكل عمليات الإصلاح التى حدثت فى السنوات التى تلت ثورة ١٩٥٢ حيث كان المجتمع المصرى قبل ثورة ١٩٥٢ يأخذ بنظرية الاقتصاد الحر الوثيق الصلة بالنظام الرأسمالى الذى يأخذ به الاستعمار ، ولم تكن الدولة

تتدخل فى الشؤون الاقتصادية لمصر إلا لحماية أصحاب رأس المال ولكن بعد قيام الثورة أصبح الأساس للدولة هو الاقتصاد الموجه ولتنفيذ سياسة الاقتصاد الموجه فى مصر اتخذت الثورة الكثير من الخطوات بعضها نال إعجاب المصريين والبعض الآخر كان له آثار سيئة على المواطن المصري فى أكثر من جانب من جوانب حياته اليومية وكان من أهم تلك الخطوات الإصلاح الزراعي والتأميم ومحالة إذابة الفوارق بين طبقات الشعب وكذلك حل الأحزاب السياسية التى كانت موجودة فى مصر قبل الثورة والعمل على اتخاذ تحالف الشعب العاملة التى تحولت تدريجيا إلى ما يمكن أن نسميه الحزب الواحد ، ثم كانت مجانية التعليم والتى كانت لها ظلال كثيفة على تنظيمات المناهج حتى وقتنا الحاضر .

وفى السبعينيات من هذا القرن ظهر ما أطلق عليه الانفتاح الاقتصادي على العالم وخاصة العالم العربي بهدف علاج عيوب سياسة الاقتصاد على العالم وخاصة العالم الغربي بهدف علاج عيوب سياسة الاقتصاد الموجه حيث تدهورت الحياة الاقتصادية وتراكمت الديون على مصر وزادت فوائدها خصوصا أن مصر خاضت أربع حروب محلية مع القوى الصهيونية والعالمية وأدخلت نفسها فى صراع مع بعض القوى بالمنطقة التى حافظت على ارتباطها بالغرب وسياسة الاقتصاد الحر . كل ذلك كان له آثار سلبية على الاقتصاد المصرى بل على المواطن المصرى نفسه وعلى قيمه الاجتماعية ومفاهيمه . ومهما يكن من أمر فإن الشئ المسلم به

أن الأبعاد الاجتماعية للمجتمع لها ظلال كثيفة على تنظيم المنهج المدرسي لأدت المجتمع يعتبر من أهم مصادر اشتقاق أهداف التربية والمنهج المدرسي وهو أداة التربية فى بلوغ أهدافها وبالتالي فإن محتوى المناهج المدرسية لا تخضع فقط لطبيعة النظرة إليها وإنما تخضع أيضاً إلى نظرة المجتمع إلى الفرد وأساليب تربيته على نحو معين وهذا تأكيد على فكرة التفاعل الجانبين وصولاً إلى قرار معين فى هذا الشأن ويلاحظ أيضاً أن الصورة التى يتم التوصل إليها بشأن المناهج الدراسية هي محصلة لهذين الجانبين اللذين يمثلان أهم الأسس التى تبنى عليها المناهج ومهما يكن أمر العلاقة بين المجتمع سواء من ناحية فكرة وفلسفته وثقافة من ناحية والمنهج المدرسي من ناحية أخرى فإن ما يهمنى فى هذا المجال أن نعالج بشئ من التفصيل العلاقة بين المناهج والقيم الاجتماعية السائدة فى المجتمع .

ثانياً: المناهج والقيم الاجتماعية السائدة فى المجتمع :

يعمل المختصون فى المناهج وهم مشدودون إلى قيم المجتمع الاجتماعية ولذلك فإن معرفة تلك القيم الاجتماعية يعد أمراً ضرورياً وهاماً بالنسبة لوضعي المناهج الدراسية حتى يمكن ترجمة تلك القيم إلى سلوك التلاميذ يواجهون به مشاكل المجتمع الذي يعيشون فيه . فعندما يلتزم مجتمع بمفهوم معين لتلك القيم فإن ذلك يتطلب من واضعي المنهج تنظيماً معيناً لمحتوى المناهج وتناولاً جديداً لهذا المحتوى بل وأدوار جديدة للمعلم وبمعنى آخر فإن كائن اجتماعى أن ينظروا إلى التلميذ على أساس أنه كائن اجتماعى بحيث تنعكس تلك

النظرة على طبيعة الخبرات التعليمية المختارة وبذلك يصح المعلم أحد عوامل الضبط الاجتماعي التي تحكم إطار التربية المقصودة خاصة وأن المدرسة كمؤسسة تعليمية رسمية لم يعد في مقدارها أن تتجاهل حاجات المجتمع المعقدة ، وإذا كان هذا هو دور المدرسة فيجب أن ندرك أنه دور يتسم بالمرونة وذلك لأن المجتمع دائم التحرك والتغير وبالتالي فإن أهدافه وقيمه تتغير تبعاً لذلك ومن ثم فإن المنهج يجب أن يتغير تبعاً لذلك التغيير لأن المجتمع يعتبر من أهم مصادر اشتقاق أهداف التربية وتغير أهداف التربية معناه تغير المناهج الدراسية وهكذا .

ولكن ما المقصود بالقوى الاجتماعية المؤثرة في بناء المنهج ؟ أن لكل مجتمع ثقافته التي شارك في تشكيلها وصناعتها وتهذيبها وتطويرها على مر العصور وهي بذلك تعنى كل خبرات الماضي وجميع أنماط الحياة السائدة في المجتمع سواء كانت فكرية أو مادية ولذلك فمن الضروري أن يجرى تحليل دقيق للمفاهيم والقيم والمبادئ الاجتماعية التي يلتزم بها المجتمع ويسعى إلى إقامة الحياة على أساسها وذلك بهدف تحديد الفلسفة التربوية التي يجب الالتزام بها في بناء المنهج وتنفيذه . أي أن المدرسة يجب أن يكون لها فلسفة نابعة من فلسفة المجتمع وبالتالي فإن محتوى المنهج وتنظيمه وطرق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية تعمل كلها في إطار واحد مشتق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب فيها وفي إطار هذا المفهوم فإن وظيفة المدرسة يجب أن تكون عمل تطوير للمجتمع الموجودة فيه

وذلك عن طريق ترجمة واقع إلى مواقف تعليمية تؤثر فى التنظيم المعرفي والانفعالي للمتعلمين ويتيح لهم الفرصة للدراسة والتحليل وإعمال الفكر ودعم وإثراء تلك المفاهيم والمبادئ الاجتماعية والتطوير الإيجابي منها .

وبالتالي فإن هناك علاقة ترابط بين القوى الاجتماعية ولين المنهج ولذلك فمن الضروري دراسة وتحديد الفكر الاجتماعي الذى تستمد منه الفلسفة التربوية أهدافها وفيما يلي نعرض لبعض القيم الاجتماعية التى يقوم عليها المجتمع المصري وعلاقتها بالمنهج المدرسي مع بيان دور المنهج فى تدعيم الصالح من تلك القيم والعمل على التخلص من الشوائب التى علقت بها .

١. الحرية :

ولمعرفة معنى الحرية يجب الإجابة على السؤال التالي :
س: ماذا يقصد هنا بالحرية وهل هى حرية الوطن أم حرية المواطن ؟
إذا كان القصد حرية الوطن تعنى تحريره من الاستعمار الأجنبي بمختلف صوره ومن أى شكل من أشكال السيطرة الخارجية أما إذا كان القصد هو حرية المواطن فهي تستهدف ضمان حريته فى إبداء رأيه فى الانتخابات وحريته فى التعبير عن نفسه بمختلف وسائل الإعلام . وحريته فى النقد وإبداء الرأى ، ولن تتحقق مثل هذه ، الحرية إلا إذا تحررت لقمة العيش الأمر الذى يمكن تحقيقه بعد القضاء على التحالف بين الإقطاع والرأسمالية المستغلة ، والحرية عند

جان جاك روسو كما أوردها فى كتابه " العقد الاجتماعى " هى أن الدولة تقدم من خلال اتفاق حر بين إرادات أبناء المجتمع يتنازل كل واحد منهم عن جزء من حريته الطبيعية وذلك فى خدمة حرية الجماعة بشرط هذا التنازل بإرادته الحرة وأن يكون هذا التنازل للدولة وليس للأفراد .

أما الحرية فى المجتمع المصرى فلها مغزى اقتصادى ظاهر تحاول كل قطاعات المجتمع أن تصل إليه من خلال تحرير أفراد الشعب من جميع ألوان الاستغلال وهذه النظرة تختلف عن معنى الحرية فى الماركسية الشيوعية التى أهملت الحاضر خدمة للغد المرغوب فيه فضحت بالطالب الاستهلاكية الراهنة فى سبيل مستقبل أفضل .

والحرية هى جوهر أى نظام ديمقراطى حقيق ، وذلك كيان الفرد وكرامته وإنسانيته هى قوام الديمقراطية ، وهذا يتضمن حق الفرد فى ممارسة حريته دون تعارض مع حرية الجماعة التى هو فرد فيها ومن ثم فإن المنهج يجب أن يؤكد الاتجاهات التالية من خلال جوانب التعليم المختلفة بالنسبة للتلميذ كما يلي :

أ) من واجب التلميذ الاعتراف بحق الآخرين فى التعبير عن آرائهم وفى نفس الوقت له حق فى إبداء رأيه والتعبير عن نفسه وله الحق أيضاً فى أن يسمعه الآخرين بما فيهم المعلم والآباء والأخوة والأخوات ، ودور المنهج هنا هو العمل على اشتراك التلاميذ فى تحديد القواعد

التي يجب إتباعها فى تنظيم وإدارة المدرسة ، على أن تتاح لهم فرص المناقشة والاعتراض وتقديم البدائل بحيث يشعرون بأن تلك القواعد نابعة منهم وليست مفروضة عليهم من الخارج فيزداد تعلقهم لها واقتناعهم بها فضلاً عن إدراكهم لمعنى القانون فى إطار المجتمع الديمقراطي وفى إطار الحقوق التى كفلها لهم القانون والواجبات التى فرضها عليهم .

ب) من واجب التلميذ أن يحدد السبب أو الأسباب التى يستند إليها فى الاختلاف مع الآخرين وفى نفس الوقت له الحق فى أن يختلف مع الآخرين بما فيهم المعلم بشرط أن يحدد أسباب ذلك الاختلاف وأن يكون اختلاف قائم على حقائق علمية ووقائع موضوعية وليس بهدف الاختلاف فقط .

ودور المنهج هنا هو تدريب التلاميذ على مهارة اتخاذ القرار يعنى أن تتاح الفرص للتلاميذ للتدريب على التفكير العلمي وذلك عن طريق اشتراكهم فى تحديد المشكلات وصياغتها وتحديد أبعادها واستخدام الخطوات والأساليب العلمية فى حلها بالقدر الذى يسمح لكل فرد بممارسة حرية التفكير طبقاً لقدراته وتحت إشراف المعلم .

ج) من حق التلميذ أن يشارك فى جميع أوجه النشاط التى يرغب فيها وفى نفس الوقت تقع عليه مسئولية استغلال وقته فى العمل الدراسي . ودور المنهج هنا .. تنويع خبرات التعليم بما يعطى لكل تلميذ حرية الانتقاء بما يتناسب مع ميوله واهتماماته وقدراته على أن يتم ربط خبرات المنهج بحاجات وميول واهتمامات التلاميذ فضلاً عن ارتباطها

بالمشكلات الاجتماعية الواقعية لأن الفرد عادة يكون أكثر استعدادا للتفكير المنتج إذا ما لمس ارتباطا بين المشكلة التى يقوم بدراستها وبين ميوله وحاجاته واهتماماته أو شعر بأهمية المشكلة على مجرى الحياة اليومية وفى ذلك تنمية للإحساس الاجتماعى لدى التلميذ .

د) من واجب التلميذ المشاركة فى اتخاذ قرارات مشتركة بشرط عدم السماح لأي فئة فى الحكم فى الآخرين وفى نفس الوقت من حق التلميذ ينقذ كل من يخطئ أو يخالف نظام المدرسة .

ودور المنهج هنا العمل على أن يعرف التلميذ موضوع بالنسبة لمعايير الجماعة وهل هو فى جانب الصواب أم الخطأ بالنسبة لتلك المعايير بحيث يدرك أنه ليس حرا على الإطلاق فى ممارسة أى نوع من السلوك دون ضابط قاعدة ، مع الاهتمام بالقيم الدينية والخلقية والرجوع إلى الكتب السماوية للتوقف على ما تحتويه من المعاني التى تشير إلى الحرية والديمقراطية ، ط يترجم هذا كله إلى مواقف عملية يعيشها التلاميذ ويمارسونها ممارسة حقيقية ، هذا إلى جانب التركيز على القدوة الحسنة فالناظر والمشرف والمعلم يجب أن يكون قدوة حسنة فى سلوكهم ، ومن ثم القيادات التربوية لأنه من الصعب أن يكتسب التلميذ القيم والاتجاهات والمهارات المرتبطة بمثل المفاهيم إذا كان الجو المدرسى السائد متسما بالسيطرة والديكتاتورية وما يرتبط بها من أساليب الثواب والعقاب .

٢. احترام شخصية الفرد :

احترام شخصية الفرد تكفل له كرامته كإنسان وتتيح له نموا سويا فى الشخصية ، بالتالى تعطيه القدرة على الإسهام فى العمل والعطاء للمجتمع ، وبعد احترام شخصية الفرد المبدأ الاساسى الذى يميز الديمقراطية عن غيرها من النظم الأخرى ، وسنولى مظاهر هذا المبدأ هو حرية الفرد والحرية هنا لا نعنى بها الحرية المطلقة ولكن المنظمة التى لا تمس حرية الآخرين والحرية لها معان كثيرة منها حرية العقيدة ، وحرية التعبير عن الرأي ، وحرية التفكير وحرية اختيار نوع الدراسة أو المهنة أو نوع العمل .

وتنظم الحرية فى المجتمع الديمقراطي وسائل متعددة مثل القانون والمبادئ التى تقوم عليها العقيدة والعرف والتقاليد وغيرها .
وتكافئ الفرص يكفل لكل فرد من أفراد المجتمع حقوقا أساسية مثل الحق فى الرعاية الصحية والحق فى التأمين ضد إصابات العمل وضد المرض والشيخوخة والحق فى العمل بما يتناسب مع كفايته وما وصل إليه من تعليم وما أكتسبه من خبرات بغض النظر عن عقيدته أو لونه أو إمكانياته الاقتصادية أو طبقته التى ينتمى إليها .

ودور المنهج هو العمل على احترام شخصية الفرد ، والعمل على اكتساب التلاميذ اتجاهات تقبل الذات والقدرة على التعامل مع الآخرين واحترام آرائهم بروح التسامح ودون تمييز بين فرد وآخر حسب اللون أو الحالة الاقتصادية ويكون ذلك بالعناية بمقررات التربية

الدينية والخلقية والاجتماعية وإتاحة الفرص للتلاميذ لاختيار الأنشطة التي تناسبهم وتتماشى مع ميولهم واهتماماتهم واستخدام أساليب تفريد التعليم جنبا مع أساليب التعليم الجماعي والاهتمام بالتلاميذ الموهوبين والضعاف في نفس الوقت كل حسب متطلبات تعليمه واستعداداته وقدراته .

إتاحة الفرص للتلاميذ للإسهام في اختيار موضوعات الأنشطة أو المشروعات والاشتراك مع زملائهم وأساتذتهم في وضع خطط العمل وتنفيذها وتعيين أدوار التلاميذ أثناء التنفيذ دون التمييز بين تلاميذ وآخر ، وهذا يعنى مساعدتهم على حرية التعبير عن أنفسهم بكافة أساليب التعبير لفظيا كان أو حركيا أو فنيا وللمساعدة في ذلك يجب الاهتمام بقراءات الأدب والتربية الفنية والاهتمام بالأنشطة المصاحبة كأحد عناصر المنهج التي يجب الاهتمام بها وذلك بها مساعدة التلاميذ على الاختيار من بين الأنشطة المختلفة ويكون ذلك تحت إشراف معلمهم حتى يكون هذا الاختيار مناسبا لقدرات التلاميذ واستعداداتهم وحاجاتهم وتعدد ألوان النشاط هنا الهدف منه مراعاة ميول التلاميذ في اختبار الأنشطة التي يرغبون فيها .

٣. احترام العمل :

يتوقف نوع التعليم في أى مجتمع على شكل الثقافة السائدة فيه وكذلك على قيمه الاجتماعية التي يتمسك بها أفراد هذا المجتمع ، ولقد كان المجتمع المصري قبل عام ١٩٥٢ يتكون من طبقتين

أحدهما تستكنف العمل اليدوي والأخرى فقيرة تقوم بجميع الأعمال فى قطاعات الحياة المختلفة وبالتالي حدث انفصال بين الثقافة النظرية والعمل التطبيقي ، ولقد ساعد على ذلك الأخذ بالفلسفة اليونانية التى تقول أن الإنسان يتكون من عقل وجسم ولكل نشاطه الخاص الذى يتعارض مع الآخر ونمو أحدهما يكون على حساب الآخر وكذلك الأخذ بالنظرة التقليدية إلى سيكولوجية التعلم التى ترى أن التعليم عن طريق تحصيل المعرفة والمعلومات النظرية دون الحاجة إلى القيام بأي نشاط اكتساب خبرة عملية ، ولقد انعكس ذلك على المدرسة فركزت على الدراسات النظرية التى تدرب العقل كالمنطق والفلسفة والرياضيات وأهملت الجانب التطبيقي مما أدى إلى عزل المدرسة عن البيئة ومجالات العمل . أما الإعداد المهني فكان يتم خارج المدرسة فى معظم الأحوال مما لا أدى إلى نظرة متدنية للعمل اليدوي والمشتغلين به .

ومع تطور سيكولوجية التعلم الحديث أصبح التعلم عملية حيوية عن التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته ، ومع قيام الثورة الصناعية حيث تغير فى النظرة إلى طبيعة الإنسانية وأصبح ينظر إلى الإنسان على أنه متكامل وأصبح التعلم لا يعتمد محلى الجانب العقلي وحده بل يشتمل على جميع جوانب شخصية الفرد ويعتمد على إيجابيته ونشاطه داخل البيئة التى يعيش فيها وبالتالي أصبح هناك احترام للعمل وقيمه وأثره فى تقدم المجتمع .

وبعد قيام ثورة ١٩٥٢ حدثت تغيرات كثيرة وجوهرية منها إذابة الفوارق بين طبقات الشعب المصري فلم يعد هناك طبقة تختص بالتفكير والتنظير وتستكنف العمل وتحقر من يقومون به بل أصبح العمل شرف وحق وحياة وواجب وتوثقت الصلة بين ما هو عملي . وأصبح هدف المجتمع تحقيق الخير للجميع ، ومن هنا فهو لا يعترف بسيادة طبقة على أخرى وإذا كان النظام الشيوعي يقيم فلسفته على ديكتاتورية الطبقة الكادحة للقضاء على البرجوازية المستغلة ، أى أنه يرى أن تسود طبقة العمال غيرها من الطبقات فإن الثورة الاجتماعية فى مصر ترفض هذا المنطق لأنها تهدف إلى إقامة مجتمع يسوده التوازن ، لا تسيطر فيه على أخرى وإنما تتعاون جميع الطبقات وترى أن الحكم للشعب بكافة طبقاته بهدف تحقيق الخير لجميع مستويات الشعب المادية وذلك بزيادة العمل والكفاية فيه مع الأخذ بأسباب العلم والتكنولوجيا فى حياتنا والعمل على تخليص الناس مما علق بأذهانهم من مفاهيم ومعتقدات واتجاهات طبقية وأصبح المجتمع المصري فى حاجة إلى زيادة الإنتاج بل مضاعفته وبالتالي بحاجة إلى المواطن الإيجابي المشارك بجدية ، ومن ثم فإن المناهج يجب أن تضمن ما تهدف إليه إلى إعداد هذه النوعية من المواطنين وهذا يتطلب ترجمة هذا المفهوم على خبرة متكاملة .

دور المنهج فى تدعيم احترام العمل :

إن العمل ضروري لبناء الدولة على أسس راسخة وممتينة والفجوة الموجودة بين الدول المتقدمة وبين الدولة النامية هو فرق فى كفاءة

البشر فى مجالات الإنتاج ، وعلى المنهج أن يوفر الفرص التى تساعد على تنمية اتجاهات موجه نحو العمل واحترامه بكافة أنواعه وصوره وتشجيع الصناعات المرتبطة بالبيئة ، والاقتصاد فى استخدام الخامات وحسن استغلالها وتقدير جهود العاملين جميع قطاعات الإنتاج والخدمات بالدولة ، والعمل على اكتساب التلاميذ المرتبطة بالعمل على أساس أن العمل واجب وحق وشرف وحياة وعدم النظر إلى العمل اليدوي نظرة متدنية ، وتقييم الفرد حسب ما يقوم به عمل وما من خدمات للمجتمع لأن مكانة كل فرد فى المجتمع تتحد حسب جهوده يبذلها فى العمل والإنتاج .

ويجب على المنهج توفير الفرص للتلاميذ لاكتساب مهارات الجماعي وتنفيذه بأسلوب علمي ، وذلك عن طريق تدريبهم على الأهداف ووضع الخطط وتوزيع العمل بينهم حسما ميولهم .

ويجب على المنهج العمل على تهيئة المواقف التعليمية التى تساعد التلاميذ على التعرف على مصادر الثروة فى البيئة وأساليب وصور العمل المطلوبة وكذلك لعمل على الربط بين الخبرات النظرية والخبرات العلمية عن طريق النشاط المصاحب والتدريب الميداني فى المصانع والحقول ومؤسسات العمل المتوافرة فى البيئة أى بمعنى آخر تحويل البيئة إلى حقل للعملية التعليمية ولذلك يتم الربط بين النظرية والتطبيق وذلك عن طريق زيارة التلاميذ للحقول والمصانع وتدريبات العمل المختلفة حتى يدرك التلميذ قيمة العمل ودوره فى بناء المجتمع

٤. الديمقراطية :

من القيم الاجتماعية المرغوبة فى أى مجتمع الديمقراطية حيث تعتبر أسلوب حياة سراء فى بعدها الاجتماعي حيث المساواة بين الناس جميعا فى الحقوق والواجبات أو فى بعدها السياسي فلا يوجد فرق أو ميزة لإنسان أيا كان على غيره سواء كان حاكما أو محكوما ، ومن ثم فهي ليست مجرد شعارات ترفعها من المواطنين بهدف السيطرة على أفراد الشعب وهى كذلك ليست مجرد دستوري دون جوهر واقعي .

دور المنهج فى دعم الديمقراطية :

على المنهج العمل على تدريب التلاميذ على ممارسة الديمقراطية فى مواقف تعليمية وذلك عن طريق اشتراكهم فى إدارة المدرسة التى ينتمون إليها ، حيث يتعرف التلاميذ على قوانين ونظم المدرسة وأهمية تلك القوانين والنظم فى ضمان حسن سير العمل بالمدرسة وعادة ما يعرف ذلك بالحكم الذاتي حيث يقوم التلاميذ إدارة المدرسة تحت إشراف بعض المعلمين كما يجب عن طريق تكوين مجالس التلاميذ التى يتم فيها مناقشة بعض الأمور التى تتعلق بالمدرسة أو البيئة المحلية التى تقع المدرسة فى مجالها أو بعض موضوعات الساعة ويكون ذلك كله تحت إشراف المدرسة والمنزل .

وعلى المعلم أن يبين ويوضح لتلاميذه أن الحرية فى المناقشة وإبداء الرأي يجب أن يكون مرتبط بتحمل المسؤولية . وأن من واجب

التلاميذ عند اتخاذهم القرارات المشتركة التأكد من عدم تحكم فئة فى أخرى أو تحكم الأكرية فى الأقلية على أن يكون المعيار الأساس هو أفضل القرارات .

وعلى المنهج العمل على ضمان القدوة الحسنة فى من يتصل بهم التلاميذ سواء فى المدرسة أو المنزل أو فى النادي فالناظر والمعلم والأب والأخ أمثلة يحتذيها التلاميذ ، وحتى يكون كل هؤلاء قدوة حسنة للتلاميذ والأبناء عليهم واجب مقدس وهو أن يكون أقولهم وتصرفاتهم وعلاقاتهم مع بعض البعض ومع تلاميذهم تعبيراً حقيقياً عن القيم والمثل الديمقراطية وأن تتفق أقوالهم مع سلوكهم وبذلك يمكن أن تتاح الفرص للتلاميذ لاكتساب خبرات مربية من خلال العمل اليومي مع القيادات التربوية ، حيث أنه من الصعب بل من المستحيل أن يكتسب التلاميذ الاتجاهات والمهارات المرتبطة بالقيم الاجتماعية بالمجتمع ومنها الديمقراطية إذا كان الجو المدرسي السائد متسماً بالفردية والسيطرة والقمع وما يرتبط بها من أساليب ثواب أو عقاب .

فدراسة حركة الشعوب للحصول على الحرية وتطور النظم الديمقراطية وجهود المفكرين فى هذا السبيل مما يجعل التلميذ أكثر إحساساً وتقديراً لجهود المفكرين والزعماء فى مكافحة الظلم الاجتماعي والحكم الفرادى مما يجعل التلميذ أكثر استعداداً لصيانة الحرية ودعمها والقضاء على ما قد يبدو من محاولات السلبية .

ويجب أن يعمل المنهج من خلال النشاط المدرسي وتكوين جماعا الهويات على تدريب التلاميذ على نظم الانتخابات تحت إشراف القدوة الحسنة من المعلمين ويكون ذلك بالقيام بالانتخابات داخل كل فصل من فصول المدرسة لتكوين مجلس إدارة الفصل ومن خلال ذلك يتعلم التلميذ من خلال كل ذلك أن القيادة واجب وليس منصب يعطى صاحبه بض المميزات وأن الخضوع لرأى الجماعة هو اسمي مراحل الديمقراطية التى يسعى إليها المجتمع .

ويجب أن يعمل المنهج المدرسي على تحقيق مبدأ هام من مبادئ الديمقراطية وهو أن كل إنسان له كرامته واحترامه وقيمته ، وعلى هذا الأساس يحترم المنهج المدرسي كل تلميذ ويشعره بكرامته ولا يسمح أهانته أو معاملته معاملة سيئة أو مهينة وفى نفس الوقت يعمل على تنمية اتجاهات التلاميذ نحو بعضهم البعض بحيث يحترم كل تلميذ زملاؤه ومدرسيه ، ويعمل المنهج على توفير أنشطة متعددة بحيث يختار كل تلميذ ما يناسبه من تلك الأنشطة مما يساعده على الثقة فى نفسه واحترام نفسه كما يؤدي إلى احترام الآخرين له .

ويجب على المنهج المدرسي أن يعمل على أن يتمتع التلاميذ بحرية منظمة وهذا يتمشى مع مبدأ الديمقراطية الذي ينادى بالحرية لكل فرد بحيث لا تتعارض هذه الحرية الفردية مع حرية الأفراد الآخرين بل تكون حرية منظمة مبنية على أساس التوفيق بين حرية الفرد والقواعد والقوانين المتفق عليها كأساس لسلوك الأفراد والجماعات

ويعطى كل فرد من هذه الحرية المنظمة ما يسمح له بأن يقوم بأقصى ما يستطيعه من العمل وعلى ذلك فإن هذه الحرية تتميز بأنها حرية ليست مطلقة أى لا تتعارض مع النظام وأن الفرد حر ما لم يضر بالآخرين ، ويهمى المنهج المدرسي فرص ممارسة هذه الحرية فى المناقشة وفى التفكير للوصول إلى الحقائق وفى اختيار أوجه النشاط العملي سواء على المستوى الفردي أو على المستوى الجماعي وكذلك فى العمل على تنمية مهارات الابتكار لدى التلاميذ .

ويجب على المنهج المدرسي أن يتخذ من أوجه النشاط الجماعي والفردي فى المدرسة وخارجها مجالا يتعلم فيه التلميذ خدمة جماعته والاهتمام بما فيه مصالحها على أن يكون كل ذلك تحت إشراف وتوجيه المعلم ، والمنهج بمفهومه الحديث يهتم بتنمية الحساسية الاجتماعية لدى التلاميذ ، ويهيئ لهم الفرص المتعددة للإشراك فى مشروعات خدمة المجتمع المحلى والمجتمع القومي ، و فى المشروعات ذات الفائدة العامة وفى الأعمال الخيرية ويتخذ المنهج من ذلك سبيلاً لتحقيق مبدأ هام من مبادئ الديمقراطية وهو أنه على كل فرد واجب اتجاه أفراد مجتمعه وهو العمل والاهتمام لصالح تلك الجماعة الذي هو جزء منها .

وترى الديمقراطية أن العلاقات بين الأفراد والجماعات يجب أن تبنى على التفاهم والتعاون دون تفرقة فى المعاملة أو اضطهاد فئة من أجل فرد أو فئة أخرى ولذلك تسود روح التسامح ويجب الفرد لغيره

ما يحبه لنفسه ، وتترك الديمقراطية أن هذه العلاقات تقوم على أساس التفكير الحر السليم الذي يساعد فى الوصول إلى حل المشكلات التي تعترض سبيل التلاميذ وتعاونهم كما تتطلب التدريب على مهارة إصدار الأحكام السليمة المبنية على التفكير العلمي وليس على التعصب ، والمنهج المدرسي بمفهومه الشامل يعمل على تنمية هذه العلاقات بين التلاميذ عن طريق اتخاذ المعلم لأسلوب المناقشة مع تلاميذه ويجعل التفاهم أساس تكوين جماعات ولجان النشاط المدرسي مع رعاية التلاميذ وتوجيههم إلى التمسك والتحلي بالاتجاهات والعادات والقيم التي تنمى روح التعاون والتفاهم بينهم وبين إدارة المدرسة من جانب وبين المنزل والأسرة من جانب آخر .

وترى الديمقراطية أن التعليم حق للجميع ويجب إتاحة الفرص لجميع التلاميذ لكي يتعلموا كل حسب ما يناسبه وحسب استعداداته وميوله ، وقدراته ، وفى ذلك تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص أى إتاحة فرص متساوية لجميع الأفراد ليجد كل منهم ما يناسبه من فرص الدراسة أو النشاط العلمي أو العمل المهني وبناء على ذلك أصبح المنهج المدرسي بمفهومه الحديث يؤكد على تعليم جميع أفراد المجتمع كل حسب قدرته وميوله واستعداداته ، ويتيح الفرص لترجيح كل تلميذ كي يتعلم أقصى ما يستطيع تعلمه وإظهار ما يستطيع من المواهب حيث يقوم المنهج إلى جانب توفير فرص التعليم للجميع بتنمية مواهب التلميذ الخاصة ، والعمل على مساعدة التلميذ للانسجام مع أعضاء مجتمعه ولذلك يكون المنهج قد حقق مبدأ من أهم مبادئ

الديمقراطية وهو أن التعليم حق للجميع بشرط أن يتعلم كل فرد حسب استعداداته وقدراته العقلية والمهنية .

٥. تكافؤ الفرص :

يعتبر هذا المبدأ من أهم المبادئ التي يجب أن تهتم بها التربية ويقصد بمبدأ تكافؤ الفرص إتاحة الفرصة لكل فرد ليقوم بدوره في المجتمع على أساس من الحرية الفردية التي تعطى الفرد الحق في اختيار نوع العمل الذي يناسبه وفي نفس الوقت يتمشى مع ميوله ورغباته ويناسب قدراته واستعداداته العقلية وخبراته السابقة ، وبهذا المعنى نجد أنه مبدأ من مبادئ التنظيم الاجتماعي الذي يهدف إلى إعطاء جميع أفراد المجتمع الفرصة للإسهام في نمو المجتمع وتطويره ويقوم هذا المبدأ على ثلاث دعائم أساسية هي :

(أ) الإيمان بالقيمة الذاتية للفرد .

(ب) تمتع الفرد بالحرية .

(ج) المساواة بين الفرد وبين غيره من أفراد المجتمع .

ومبدأ تكافؤ الفرص يختلف في مفهومه ومدى تطبيقه ومجالات هذا التطبيق من دولة إلى دولة أخرى كذلك حسب فلسفة الدولة الاقتصادية والسياسة فمثلاً هذا المبدأ يختلف تطبيقه في روسيا عن أمريكا ففي الدول الشيوعية يجد أن الدولة تهدف إلى وضع مصلحة المجتمع ومصلحة الدولة في مركز الصدارة وفوق مصلحة الأفراد وذلك لأن فلسفة الدول الشيوعية تقوم على أساس أن الدولة القوية المنظمة المنتجة التي تحسن استغلال إمكانياتها في تطوير اقتصادها

وتقدمه وهكذا تتظر الدولة فى المعسكر الشيوعى إلى الفرد على أساس أنه ترس فى آلة وتمتد حرته حسب مقتضيات الصالح العام ومتطلبات المجتمع ، أما مبدأ المساواة فهو أكثر مراعاة فى الدولة الشيوعية عن حرية الفرد وعن الإيمان بالقيمة الذاتية للفرد .

أما الدول الرأسمالية فتؤمن بالفرد وذاتيته وحرته والمساواة بينه وبين غيره وتهدف إلى تحقيق سعادة الأفراد ، وفلسفتها فى ذلك تقوم على أساس أن الأفراد السعداء يكونون الدولة السعيدة لكن المجتمع الرأسمالى يضم طبقات اجتماعية تجعل الفرص المتاحة لكل فرد من حيث نوعها أو كميتها متوقفة على الطبقة التى ينتمى إليها فمثلاً أفراد الطبقات العليا فى المجتمع أمامهم فرص أكثر من غيرهم من طبقات المجتمع المتوسط أو الدنيا بغض النظر عن قدراتهم واستعداداتهم ، هكذا تصبح مفاهيم الإيمان بالفرد وحرته والمساواة بينه وبين غيره من أفراد المجتمع متغيرة ومحددة بحدود طبقته التى ينتمى إليها .

ونظرة إلى المجتمع المصرى نرى أنه أخذ مميزات النظامين فهو يؤمن بالمساواة بين جميع الأفراد بغض النظر عن طبقتهم أو لونهم أو دينهم ولا يوجد مكان لطبقة رأس المال ولا للاحتكار والاستغلال وهى عقبات تقف فى سبيل تحقيق مبدأ الفرص كما أن فلسفة المجتمع المصرى تقوم على أساس عدم التضحية بحرية الفرد وفى نفس الوقت لا تضحي بالفرد وذاتيته فى سبيل الدولة ، و... تعمل على أساس التوفيق بين الاعتراف بقيمة الفرد وحرته وفى نفس الوقت المساواة

بينه وبين أقرانه ولذلك يكون مبدأ تكافؤ الفرص هنا علم أساس الموازين التي يحددها لكل مهنة لا على أساس الطبقة التي ينتمي إليها الفرد .

دور المنهج فى تدعيم مبدأ تكافؤ الفرص :

يعمل المنهج على توفير الفرص المتساوية أما جميع التلاميذ للمشاركة فى اختيار الخبرات التعليمية والأنشطة المدرسية والتخطيط لها وتحمل مسئوليات التنفيذ إلى أقصى حد تؤهلهم له مواهبهم وقدراتهم وعلى النمو الذي يتلاءم مع ميولهم واهتماماتهم دون تفرقة أو تمييز بينهم على أساس الجنس أو العقيدة أو المستوى الاقتصادي والاجتماعي أو غيره من العوامل الأخرى .

وعلى المنهج المدرسي التأكيد على أن الإنسان هو صانع التنمية وليس مجرد المال أو الآلات الحديثة ومن ثم فإن الإنسان العامل الماهر والجاد المتحمس والمبتكر هو قوام الثروة القومية معنى ذلك انه لابد من أن تعمل المناهج على تطوير قدرات الفرد عن طريق التعلم والتدريب المتواصل لأن مهارة الفرد هى سبيله إلى العمل وليس وضعه الاجتماعي أو الاقتصادي أو غير ذلك من الأمور التي يمكن أن تحدث فى النظام الطبقي .

الفصل الثالث

أسس بناء المنهج المدرسي

أسس بناء المنهج المدرسي

الأسس الفلسفية للمنهج

يقوم كل منهج على دعائم فلسفية تربوية معينة ، وهذه الفلسفة التربوية ، ترتبط بفلسفة المجتمع ، وتتصل بها اتصالاً وثيقاً وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها ، وطرفت التدريس بها فى ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع ، وفى هذا الفصل سنناقش :

١. فلسفة التربية .

٢. فلسفة المجتمع .

أولاً : فلسفة التربية :

الفلسفة هي طريقة الحياة التي يختارها الفرد لنفسه ، والمناهج الذي يتبعه والقيم التي يبين بها . لكل إنسان فى الحياة فلسفة يكونها نتيجة دراسة نافذة للقيم المتصارعة فى الحياة ليتمكن الإنسان للوصول إلى أفضل طريقة للعيش ، فالفلسفة تهدف إلى فهم أفضل لفكرة الحياة ، وتكوين مثل شاملة لها .

يترتب على ذلك أن تقوم فلسفات مختلفة نتيجة التنوع فى أساليب الحياة ، فمن الناس من يحث على الاستماع بلذائذ الحياة ، وانتهاز فرصها كعمر الخيام ، ومنهم من ينقطع للعبادة والتمسك بالزهد ، ويرى مثله الأعلى فى الحياة الآخرة ، ويرى هكسلى أن

أسمى مراتب الحياة أن يحيا الإنسان فى سبيل خير الإنسانية ،
ويرضى عن طيب خاطر بكل ما يتطلبه ذلك من تضحيات .

فالفلسفة تنتج أسلوبا خاصا فى الحياة ، كما أننا نستخلص
فلسفة الإنسان من أسلوب حياته ، بل إن الشخص لا يقتنع بأن ط !
كل حياته طبقا لمبادئه الفلسفية ، فهو يسعى إلى اجتذاب الكثيرين
إلى مبادئ التي يقدسها ، ويدعو لها كما يدعو الشيوعيون والفاشيون
إلى مذاهبهم السياسية .

من خصائص الفلسفة :

١. أن تكون ذات هدف واضح .
٢. أن يتصف بالوحدة أن تجميع الأجزاء المتناثرة حول نظرية موحدة
- ٣- أن تتصف بالكلية والشمول ، أى أن تكون شاملة فى إحاطتها
واستيعابها وتطبيقها ، فلا يكفى أن تعتمد على العرف ، أو على
مقدار شيوعها ، بل يجب أن تضع فى حسابها العوامل المختلفة حتى
تقوم على أسس صحيحة ليتمكن الاستعانة بها عند مواجهة مختلف
المشكلات

- ٤- يجب أن تتصف بالاطراد والاتساق ، أى يواظب صاحبها على
تطبيقها فلا ينحرف عنها فى مختلف الظروف ، فيرى عمر الخيام أن
العمر قصير لا ينبغي أن يضيع هباء ، ويرى انتهاز الفرص ،
واغترام الملذات والمتعة ، والمهم هو أن هذه فلسفته فى الحيلة ،
وهى فلسفة مطردة لأنه تمسك بأهدافها .

٥. تقاس الفلسفة بنوع القيم التي تتمسك بموجبها . وهذا يعنى أن تقوم الفلسفة فى ضوء القيم التي تقبلها على أنها خير ، فمثلا هل تعتبر الفلسفة تمكين الأفراد من الوصول إلى أقصى نمو ممكن من القيم الأساسية أم تهمل ذلك ؟ هل تقبل هذه الفلسفة المجتمع أن أنها تعتقد حقوق متساوية للمجتمع ؟

٦- ينبغي أن تتصف الفلسفة بالمرونة وقدرتها على التخير والتطور لتستجيب للنضج الفكري ، والفلسفة هامة لمعتقداتها ، فهي التي تنير له طريق الحياة وخاصة إذا كانت مشتقة من دراسة مستفيضة وخبرة واسعة .

الفلسفة والتربية :

العلاقة بين الفلسفة والتربية وثيقة فهما مظهران مختلفان لشئ واحد أحدهما يمثل فلسفة الحياة ، والآخر طريقة تنفيذ تلك الفلسفة فى شئون الإنسان . ويقول سيرجون آدمز (إن التربية هى الجانب الدينامى للفلسفة ، فهي الوسيلة العملية لتحقيق المثل العليا ، فالفلسفة هى الجانب النظري ، والتربية هى الجانب العملي لنفس الشئ) ، فالتربية عملية فلسفية ذات هدف نقوم بها عن قصد قطباها المربى والتلميذ " وإذا أصبح الطالب فى موقف يساعده على تربية نفسه بنفسه تحولت عملية التربية إلى عملية ذاتية ، وهو أقصى ما تهدف إليه التربية .

والعلاقة الوثيقة بين الفلسفة والتربية نجد أن كبار الفلاسفة هم مربون نأن كبار الفلاسفة هم مربون، والحركات التربوية ليست إلا وليدة المذاهب الفلسفة ، وأن رجال التربية هم فلاسفة ومربين .

وتقرير الغاية من الحياة وكيف أساليب التربية لكي تتفق وتحقيق هذه الغاية ولا يمكن أن تقوم تربية صالحة من غير أن تعتمد على أهداف واضحة وهذه الأهداف ترتبط بالحياة . وفى ذلك يقول راسك (الغاية من التربية ترتبط وثيقا بالغاية مرا الحياة : فالفلسفة تقرر ما ترى أنه الغاية من الحياة ، والتربية تقترح الوسائل لتحقيق هذه الغاية (. واختلاف الفلسفات يؤدى إلى اختلاف التطبيق ، أى نوع التربية هى أداة هذا التطبيق .

إن فلسفة التربية تتحكم فى المدرسة ومناهجها وطرق التدريس فيها وفى طريقة إدارتها ، والعلاقات الإنسانية داخلها . فكان نابليون يهدف من إنشاء المدرسة إلى (إيجاد وسيلة لتوجيه الأفكار السياسية والخلفية فلن توجد فى دولة سياسية مستقرة إذا لم يوجد معلمون ذو مبادئ ثابتة) وكان يعلم الأطفال فى المدارس أن الإمبراطور هو رسول القوة الإلهية ، وظل الله فى أرضه ، وتقديس وخدمة الإمبراطور إنما هو تقديس وخدمة الله نفسه . ونتيجة تلك الفلسفة سادت الروح العسكرية فى المدارس ، وطبق القانون العسكري فى إدارتها وتحولت المدرسة إلى ساحة تدريب ومعسكرات ، وخضع كل شئ لحكومة مركزية .

أما الديمقراطية فتهدف إلى حرية الفرد ، وتحرير العقل والروح من الجهل والتعصب . وتصبح المدرسة صدى لهذه السياسة فتساعد التلاميذ على تكوين شخصيات سوية ، تفكر لنفسها ، كما تصبح بيئة ديمقراطية يمارس فيها التلاميذ الحياة الديمقراطية السليمة ، ويشتركون فى تنظيم المدرسة ويسهمون فى عملية التعلم ، وتسود المودة والتعاطف والمحبة الحياة المدرسية .

ومما سبق يمكن القول :

- ١- إن أى نظام سياسة اجتماعي يهدف إلى إتباع نوع معين مرا التربية القصد منه الإبقاء على حياته .
٢. إن كل نظام تربوي يقوم على فلسفة معينة .

والفلسفة ليست وفقا على الفلسفة ورواد الفكر . فكل معلم يقبل مناقشة آرائه وفحصها ، ويقبل النقد الذي يوجه إليها ، ويعمل على الوصول على قيم أعمق وأفضل ، إنما هو يبنى فلسفة ، وهذه الفلسفة تمكنه من إرساء قواعد حياته وقراراته وأوجه اختياره وعقيدة المدرس وفلسفته الخاصة لها أثر كبير فى توجيه التلاميذ ، إما عن طريق الفرض والإملاء ، أو عن طريق الإيحاء ، أو الإقناع ، وعن طريق المادة التي يختارها ، والطريقة التي يستخدمها ، وكلما اتفقت فلسفة المدرسة الخاصة مع الفلسفة العامة للمجتمع كان ذلك أد . الوحدة والتكامل وتدعيم بناء المجتمع .

أولاً : الأسس المعرفية وبناء المنهج :

مقدمة :

يعتمد المنهج المدرسى على عدة عوامل منها : المعرفة والنظرة إليها من حيث بنائها وأسلوب تنظيمها ووظيفتها .

وإذا نظرنا إلى الفكر التربوى التقليدي والفكر التربوي التقدمي نلاحظ التباين الواضح بينهما فى النظر إلى المعرفة ومكانتها فى العملية التربوية حيث نرى الفكر التقليدى ينظر إلى المعرفة باعتبارها فى حد ذاتها ولذلك أتخذها المتخصصون فى بناء المناهج ومحوراً للمناهج الدراسية على أساس أن المعرفة وسيلة لنقل الصغار من عالمهم المحدود إلى عالم الكبار ، بينما نظرت التربية التقدمية إلى المعرفة على أساس أنها جزءاً مكماً لحياة الفرد مع التأكيد على وحدة المعرفة أى أن التربية أن تهيئ للفرد من الخبرات ما يجعله يدرك الصورة الكلية للمعرفة .

تتخذ التربية التقليدية من المادة الدراسية محوراً لبناء المنهج المدرسى لذلك نراها تركز على اكتساب التلاميذ المعلومات والحقائق العلمية على طريق الاهتمام بالتدريس وهنا يكون على التلميذ أن يكون مطيعاً للتعليمات التى توجه إليه وخاضعاً للسلطات التربوية والموقف التعليمى أكثر ضبطاً ، والتقويم فى التربية التقليدية يعتمد على الاختبارات والامتحانات التى يعدها المعلم وخاصة اختبار المقال .

والتربية التقليدية تعمل فى إطار مستويات محددة من قبل المجتمع وتتنظر إلى الترتيب المنطقي للمادة الدراسية على أساس أنها جوهر العملية اللغوية وهذا يؤكد على النمطية والتفوق ، وتهتم التربية التقليدية اهتماما خاصا بالجانب العقلي ونقل الثقافة من جيل إلى آخر لأن وظيفتها الأساسية هي نقل الثقافة ، هذا يؤدي إلى منهج واحد منظم تنظيماً منطقياً . معنى ذلك أن المدرسة التقليدية تنظر إلى المعرفة على أنها أسمى شئ فى العملية التعليمية وإذا كان للمدرسة أن تفاضل بين المعرفة والتلميذ تأتى المعرفة فى المرتبة الأولى والتلميذ فى المرتبة الثانية ولذلك فإن كفاءة المعلم هنا تقاس بمدى تمكنه من المعارف والحقائق الخاصة بمادته التى يقوم بتدريسها ولا يعنى التربية التقليدية إطلاقاً إذا كان المعلم يستطيع أن يفهم التلميذ ويعرف سيكولوجيته ومثل هذا التقدير للمعرفة على حساب الإنسان مرتبط بالفلسفة المثالية التى تعتبر أن أهم ما فى الإنسان هو فكره ، وأن أهم ما فى هذا الفكر هو ما توصل إليه الكبار ، وما توصل إليه السلف وأن الإنسان لا يستحق اسمه إلا إذا حصل على هذا الفكر ومن أجل هذا لابد من فرضه على التلميذ ليكن إنساناً وفق هذه النظرية المثالية التى تعتبر الفكر هو اسمي ما فى الإنسان .

وعلى ذلك نجد المدرسة التقليدية تكاد تحصل هدفها ووظيفتها فى تزويد التلاميذ بالمعارف والحقائق حتى إذا وسعت هذا الهدف وهذه الوظائف لتربية التلميذ وتهذيبه خلقياً ودينياً دخلت إلى هذه التربية من خلال المعارف والحقائق وما يتصل به من وعظ وإرشاد .

معنى ذلك أن المدرسة التقليدية تنظر إلى التربية الخلقية والتربية الدينية على أنهما أولاً وقبل كل شيء درس من الوعظ والإرشاد والتلقين لبعض النصوص والمعارف المتصلة بالأخلاق والدين وأن التلميذ إذا تعلم تلك المعلومات وتحسنت أخلاقه وهكذا . أما التربية التقدمية فإن محورها هو المتعلم (التلميذ) تعمل على أن يمر التلميذ فى خبرات متنوعة وعليه اكتشاف المعرفة عن طريق السعى ورائها وفى مصادرها المتعددة وهذا يتطلب أن يمتلك التلميذ القدرة على الابتكار لأن يكون على درجة عالية من الوعي وهذا يتطلب قدراً كبيراً من الحرية فى الموقف التعليمى ومشاركة فعالة من التلميذ تحت إشراف المعلم .

والتقدير فى التربية التقدمية يتم من خلال التقويم الذاتى وإدراك المتعلم (التلميذ) لنواحي القصور فى أدائه ويسعى التلميذ نحو تطوير أدائه ذاتياً، والتربية التقدمية تعمل فى إطار المقومات الخاصة لكل متعلم (تلميذ) وتتنظر إلى الأسلوب الخاص بكل متعلم (تلميذ) والذي يتبعه فى سعيه إلى التعلم مع أنه هدفها وهذا يؤكد على الفردية ويعطى مجالات متعددة أمام التلاميذ للتفوق حسب استعدادات وقدرات كل تلميذ

وتهتم التربية التقدمية بتعلم التلميذ من المصادر المتعددة والخبرات المتاحة له وفى نفس الوقت تحرره من أى شيء يعوق حركته فى سبيل الوصول إلى مصادر التعلم فإن هذا يؤدى إلى منهج يشتمل على ثقافات فرعية متعددة تكون أكثر اتساقاً مع واقع الحياة التى

يعيشها الأفراد وقد أكد هيرست (HIRST) على وجود سبعة مجالات أساسية للمعرفة يجب أن تشتمل عليها المناهج المدرسية هي الرياضيات والعلوم المتعلقة بالأحكام الخلقية والخبرات الجمالية والدينية والفلسفية والمعرفة المتعلقة بأحوال الفرد والظروف المحيطة به والأحوال والظروف المحيطة بالآخرين ، وأكد على أن تلك المجالات تشمل على أن تلك المجالات تشتمل على جميع المفاهيم وأنه يمكن التمييز بين مجالين أساسيين هما التربية العامة والمتخصصة وأكد على أن الأسلوب المثالي وتنظيم المعرفة التي تتم اختيارها هو الأسلوب المتبع فى المناهج التي تتخذ من المادة الدراسية محورا لها ويرى أن يتم التنظيم فى صورة منفصلة فيكون هناك مناهج للجغرافيا وأخرى للرياضة وهكذا ورغم أن هيرست ينادى باتخاذ المادة الدراسية محورا لعملية تنظيم المناهج الا أنه يختلف مع التربية التقليدية فى كونه يدعو إلى الاستناد إلى الخبرة فى عملية التربية ، الأمر الذي يتطلب دراسة واعية وتخطيطا جيدا لمحتوى المناهج الدراسية من مختلف الجوانب المعرفية مع وضع مسألة الخبرة موضع الاعتبار فى عملية التربية وقد حاولت تشارتي جيمس (Charit James) أن تعيد العلاقة بين أهداف المنهج التي وأشكال المعرفة التي يتم اختيارها وتقديمها إلى التلاميذ وهى تهاجم المناهج التي تعتمد على أهداف محددة لاختيار المعرفة ولقد أطلقت عليها مصطلح المنهج المغلق (Closed Cnrriculum) وقالت أن ذلك يقوم على النظرة الجزئية للمتعلم وهى بذلك حاولت أن تضع تصورا خاصا لمصطلح المنهج المفتوح الذي يكون أقل اعتمادا على المعرفة كغاية حد ذاتها ويعنى

بمسالة بناء الاتجاهات والقيم وخبرات التلاميذ ويعتمد على عملية الحوار واستخدام طرق التدريس الكشفية التي تجعل من التلميذ محورا للعملية أكثر من اعتماده على الطرق التقليدية فى التدريس .ولقد عارضت تشارتى جيمس فكرة المناهج التي تقوم على أساس اختيار أشكال ثابتة من المعرفة على أساس نقدها لفكر العديد من التربويين الذين نادوا باستخدام الأهداف فى اختيار المعارف التي تقدم للتلاميذ وكان تشككها فى هذا الاتجاه موجهها نحو فكر بلوم (Bloom) وهى تتساءل حول مدى إمكانية تقويم العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم عند مستوى التركيب مثلاً وهى تقول أننا بذلك ننظر إلى المتعلم من خلال ما نحدده نحن من الأهداف وليس من خلال ما تتميز به طبيعته من الشمول والكلية .

ويرجع الخلاف بين التربويين حول قضية المعرفة وعلاقتها كقوة مؤثرة أو كعامل مؤثر فى بناء المناهج وتطورها إلى نوع الفكر التربوي الذي يؤمنون به ، هذا جانب أما الجانب الآخر فى هذا الموضوع فهو يرجع إلى أن قضايا المعرفة ذات شقين فالبحث فيها قد يكون من حيث طبيعتها وأبعادها ومكوناتها وهذا الجانب يعنى به الفلسفة عادة أما ما يثار حول ما يختار منها فى إطار عملية التربية فيعنى به التربويون وخاصة فى مجال تخطيط وبناء المناهج الدراسية ومع ذلك فالصلة وثيقة بين الجانبين وذلك لأن التربويين عادة يتأثرون بفكر الفلاسفة وخاصة فيما يتعلق بقدر المعارف المختارة وأشكالها ويرى بعض التربويين أن المعارف قوة مؤثرة فى بناء المناهج وتطورها على

اعتبار أنها كل منظم ويرون أن بنية كل علم من العلوم أن تكون محور بناء المناهج الدراسية حتى يدرك المتعلم الصورة الكلية للعلم والعلاقات بين مكونات العلم من المفاهيم والتعميمات والمبادئ والقوانين ومع ذلك فقد تعرض هذا الاتجاه للنقد على اعتبار أنه ليس من وظيفة المدرسة أن تعد المتخصصين في المجالات العلمية المختلفة وهو الأمر الذي تعنى به المستويات المتقدمة في التخصص .

ويعد برونر (Bruner) من أبرز علماء النفس التربوي في عصرنا وحين تحول الاهتمام بمشكلات التربية صار أيضاً من أعظم فلاسفة التربية المعاصرين فلقد جذب انتباه المربين بكتابه الهام الذي صدر عام ١٩٦٠ " بعنوان عملية التربية ولقد شاعت عبارته التي أصبحت أقرب إلى القول المأثور والتي تقول " يمكن تدريس أى مادة بفاعلية وبدرجة كافية من الأمانة العلمية لأي طفل في أى مرحلة من مراحل النمو " وهو يرى أن ، تقديم بنية مختلفة في مجالات عملية يعنى تقديم مجموعات من المبادئ العلمية التي يقوم عليها كل علم والتي يقدم كل منها إسهامه في الحياة ، وهو يرى أن هذا يتطلب دراسة تقوم على التحليل والتبسيط والتعمق حتى يستطيع المتعلم أن يتقدم تدريجياً نحو الصور الكلية لبنية كل مجال من المجالات المعرفية ، ولقد ترتب على تلك الفكرة ظهور ما سمي بفكرة المناهج الحزونية ومع ذلك في بعض الحالات يصعب وضع بنية للعلم وبالتالي يصعب بناء مناهج من هذا النوع كما في التاريخ أو الفلسفة أو اللغة أو غير

ذلك خاصة فى مجال الإنسانيات ومع ذلك فالشئ المؤكد هنا هو أن المعارف هامة وأساسية فى كافة العمليات المتعلقة بتخطيط وبناء المناهج الدراسية وذلك لأنها حيوية فى مجال تربية الفرد ويعرف الكثير من المعارف خلال مختلف المراحل العمرية وهو فى حاجة دائماً إلى الاستزادة من مختلف المجالات المعرفية ومع ذلك فإن اعتبار المعرفة لعملية بناء المناهج لا يزال أمراً مشكوكاً فى قيمته التربوية .

والإنسان رغم أنه يتعلم الكثير من المعارف سواء داخل المؤسسات التعليمية الرسمية أو غير الرسمية إلا أن هذه المعارف رغم تعدد مصادرها لا تكفى وحدها لتربية التلميذ تربية متكاملة وبذلك تكون المشكلة التى تفرض نفسها على الفكر التربوي هى هل تعلم التلميذ أى قدر من المعارف على افتراض أن هذه المعارف هى وسيلتنا للتربية أم أنه من الأفضل أن تكون المعرفة سبيلاً لتربية الفرد على نحو يساعده على حب المعرفة والاهتمام بتحصيلها عن طريق البحث فى مصادرها المتعددة مستخدماً مهارات البحث التى يستخدمها المتخصصون .

معنى ذلك أن المعرفة عند المدرسة الحديثة مهمة ولكن التلميذ ومعرفتنا له مهمة بنفس المقدار بل أم من المعرفة نفسها فالمدرسة وفق المفهوم الحديث أنشأت من أجل التلميذ ولم تنشأ من أجل المعرفة وبالتالي يجب أن تجعل التلميذ فوق المعرفة بل سيدها

وصانعها كذلك دون أن يكون هذا إهدار لمعنى المعرفة وقيمتها التعليمية ، وعلى ذلك فإن المدرسة الحديثة لا ترى المعرفة إلا ملتزمة بالتلميذ متفاعلة معه ، ومعيار تقديرها للمعارف والحقائق هو مدى تفاعل التلميذ معها حتى تصبح مقوما من مقومات شخصيته وتكوينه ، وهنا تنتقل المعرفة من مجرد كونها معلومة من المعلومات التى تحفظ من الورق أو تكتب فى الورق لتصبح خبرة فى حياة التلميذ ومقوما من مقومات شخصيته ، يعبر عنها سلوكه فى الحياة ، ويصبح معيار تقدم التلميذ هو مدى ما اكتسبه من المعلومات والمعارف نتيجة الخبرات المختلفة التى يعيشها .

والمدرسة الحديثة تنظر إلى هدفها ووظيفتها من منظور أوسع وأشمل وأعمق من أهداف ووظيفة المدرسة التقليدية فتؤكد على تربية التلميذ تربية شاملة متكاملة تتضمن وجدانه وأخلاقه وعقائده وجسمه مثلما تتضمن عقله وتصبح المعارف والحقائق من هذا المنظور جزءاً من العملية أو باباً من أبواب التعليم بجانب الأبواب الأخرى .

المعنى الوظيفي للمعرفة :

لمعرفة المعنى الوظيفي للمعرفة يجب أولاً تعرف إدراك العلاقة بينها وبين كل من الخبرة والديمقراطية ، والمؤسسات الاجتماعية وهذا ما سوف نتناوله بالتفصيل كما يلي :

١. المعرفة والخبرة :

المعرفة ليست القوى الذهنية بل أنها المشاركة الفعلية للإنسان في بيئته التي يعيش فيها وذلك لأن المناهج العلمية الحديثة تبحث في تغير الظواهر الطبيعية والاجتماعية والعلاقة بينهما وما يحدث من تغيرات هو موضوع المعرفة وذلك لأن الإنسان جزء من تلك التغيرات لأنه يؤثر فيها ويتأثر بها والمعرفة ليست سابقة على التجربة بل أنها نابعة من التجربة نفسها أى الخبرة ومعنى ذلك أن المعرفة هي نتاج موقف معنى ذلك أن مصدر المعرفة ليس هو العقل وحده وليس هو الحس وحده لأن ذلك معناه فصل الإنسان عن بيئته أو القليل من إمكانيته وقدرته على التغيير ثم أن القول بأن المعرفة مصدرها العقل وحده أو مصدرها الحس وحده يؤكد على الفصل بين جوانب الخبرة الإنسانية في حين أن وحدة الخبرة أساسيه وتكامل الإنسان مع بيئته الطبيعية والتفاعل بينهما مستمراً فالمعرفة ليست صورة مكررة من الأفكار الموجودة في العقل من قبل وكذلك ليست تصورات مستقلة عن الخبرة والحياة وإنما المعرفة هي إدراك الإنسان للعلاقات المختلفة بين الأشياء والأحداث والمعاني المختلفة التي تتضمنها تلك العلاقات والتي تحدد وظائف تلك الأشياء والأحداث في حياة الإنسان المتغيرة وبوضع المعرفة داخل عمليات الخبرة ذاتها يتغير الموقف التقليدي للمذاهب الفلسفية التقليدية من مشكلات المعرفة .

٣. المعرفة والمؤسسات الاجتماعية :

المعارف والاتجاهات والمفاهيم ليست نتاج عقلى مطلق وإنما هي نتاج تفاعل الإنسان مع الزمان والمكان الذى يعيش فيه سواء كان

هذا الإنسان فنناً أو عالماً أو أديباً أو صانعاً ، وهذا يؤكد على وجود ارتباط بين الاتجاهات الفكرية والنظم والمؤسسات الاجتماعية ، فالعدل والحرية والمساواة وغيرها من القيم تختلف فى محتواها ومضمونها من مجتمع إلى مجتمع آخر ومن زمان إلى زمان آخر ومن مكان إلى آخر وعلى هذا الأساس يجب أن تفهم مدلولاتها على أساس العلاقات القائمة بينها وبين الزمان والمكان وتقدر أهميتها بما تؤديه من وظائف فى حياة الفرد والجماعة أى أنها ليست قيم مطلقة.

٣. المعرفة والديمقراطية :

إذا كان التفكير العلمي هو وسيلة تحقيق الوظيفة للمعرفة فأن المعرفة بهذا المعنى وثيقة الصلة بالديمقراطية ، ذلك أن الديمقراطية التى تقدر ثقة الإنسان بنفسه وقدرته على التغيير تؤكد أهمية الحقيقة وأهمية المشاركة فى الوصول إلى تلك الحقيقة فالديمقراطية تقوم على مفهوم الموضوعية ، فالحق مثلاً ليس هو ما يعتقد الشخص حسب رغباته أو أحكامه الشخصية ولكن الحق هو ما يثبت موضوعياً أنه حق التفكير الصحيح هو ما يوصف بأنه موضوعي . وهو ليس منها على رغبات أو أهواء شخصية ، فجمع المعارف الإنسانية تتبع من العلاقة بين الأفراد وعالم الأشياء التى يمكن فهمها وعلى ذلك فالمعرفة يجب ألا تكون احتكار لفئة قليلة محظوظة بل يجب أن يكون طريقها مفتوحاً أمام الجميع هذا على الرغم من وجود بعض الحقائق التى لا يفهمها إلا أقلية ضئيلة من الناس ويوجد كذلك بعض الحقائق والمعارف التى لا يقوى على فهمها كل الناس ولكن معنى

ذلك إغلاق أبوابها لأن المعرفة لا تخضع للعرض والطلب وإنما هي متاحة لكل فرد يستطيع تحمل تبعه البحث فيها ولا يكون ذلك إلا بممارسة التفكير العلمى وهو مسئولية النظام التعليمي فى أى مجتمع ذلك أنه من أساسيات البحث العلمى أن طبيعة المعرفة الحقيقة عامة بين الناس أو التفكير الخرافى وغيرها من أنواع التفكير التى بجانب الحقيقة أو تخشاها ، ومن هنا فإن الديمقراطية لا تتفق مع نوع التربية الأرستقراطية التى تقصر الثقافة العلمية فى طبقة متميزة من صفوة الناس ، فمثل هذه التربية لا تصلح إلا فى مجتمع العبيد ، بحيث يكون التعليم علاقة مميزة للتحرر من أعباء العمل اليدوي ، ثم أن التربية السليمة هى التى تجعل سلطة الحق والمعرفة هى معيار الامتياز بين الأفراد وعلى ذلك فالمعرفة ينبغي أن تكون مكتسبة عن طريق الخبرة المباشرة وهذا أفضل من أن تؤخذ عن شخص آخر ومن هنا كانت أهمية هذه الخبرة إذا ما قورنت بالتعليم اللفظي الخالص وكذلك أهمية التعرف على مصادر المعرفة سواء كانوا أفرادا أو غيرهم وأهم من ذلك المعرفة الجيدة لطرق البحث عن المعرفة فهذا أفضل من مجرد الحقائق ذاتها

ثالثاً مستويات محتوى المواد الدراسية :

حتى يمكن أن تزيل الغموض الذى يحيط بوظيفة المادة الدراسية يجب تحليل محتواها إلى مكوناته المعرفية وعلى ذلك يمكن أن نتظر إلى المواد الدراسية على اعتبار أنها مكونة من معرفة على مستويات متعددة هى : .

١. المعلومات والحقائق

٢. المفاهيم .

٣. المبادئ والتعميمات .

وسوف نتناول كل منها بالتفصيل كما يلي : .

١. المعلومات والحقائق :

تعتبر المعلومات والحقائق أدنى مستويات التجريد مثل أوصاف الجهاز الهضمي وتواريخ الوقائع الحربية فى التاريخ والعمليات الحسابية فى الحساب والجبر ، وقد يكون من المهم أن يتقن التلاميذ مثل تلك المعلومات والحقائق فى الحساب أن دورها فى أى مجال من المجالات قد لا يكون واضحاً حيث لا يوجد اتفاق على الحقائق الأساسية وغير الأساسية .

مثال : من الصعب أن تحدد الحقائق الأساسية فى تاريخ مصر مثلاً فالتواريخ التى يراها البعض هامة وأساسية قد يراها البعض الآخر غير أساسية وغير مهمة وهكذا .

وعلى الرغم من أن هذا النوع من المعرفة لا يؤدى إلى أفكار جديدة ولا يدفع العقل إلى الأمام ، إلا أن الحقائق الجزئية هى المادة الخام إلى تنمو منها الأفكار حيث أن التفكير لا يحدث من فراغ ، فمن هذه الحقائق تنشق التعميمات ويتحقق الاستبصار ومن هنا لابد من بذل أقصى عناية ممكنة عند اختيار تلك الحقائق التى يدرسها التلاميذ وأن يحدث ربط بينها وأن تفسر فى سياق الأفكار التى

تخدمها ، وقد يكون من المفيد هنا أن نستعرض بعض العيوب التي تظهر لنا عدم صلاحية خبرات التعلم لتدريس المعلومات كما يلي :

(١) الحفظ الآلي للمعلومات :

حيث نرى التلاميذ يتذكرون المعلومات عن طريق الحفظ الآلي بدلاً من الحفظ القائم على المعنى والفهم الحقيقي لتلك المعلومات وقدرتهم على تطبيقها ، ويقترح بعض التربويين لعلاج هذه الظاهرة أن تعد الخبرات التعليمية لاكتساب التلاميذ المعلومات بحيث يكتسبها التلاميذ في نفس الوقت الذي يتعلمون فيه حل المشكلات وبذلك تصبح عملية تعلم المعلومات للتلاميذ لمجرد الحفظ والاسترجاع ، وهذا إلى جانب ، أما الآخر فإن تقديم المعلومات كجزء من حل المشكلة يوضح للتلاميذ أهمية تلك المعلومات وأسباب حفظها ، وبذلك تقل احتمال حدوث الحفظ الآلي لتلك المعلومات والحقائق .

(٢) سرعة النسيان للمعلومات :

في حالة تقديم المعلومات للتلاميذ بهدف الحفظ الآلي لتلك المعلومات نرى زيادة معدل النسيان ولقد ظهرت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أن معدل النسيان يصل إلى ٥٠٪ من المعلومات التي اكتسبها التلاميذ بعد مرور عام واحد وأن هذا المعدل يصل إلى ٧٥٪ من تلك المعلومات في العام التالي :

ولعلاج ظاهرة النسيان لمعلومات يجب أن نختار المعلومات الهامة التي تستحق التذكر والحفظ وبدلاً من أن يحفظ التلميذ آلاف المصطلحات كما يحدث في بعض مقررات مادة العلوم نقل عدد المصطلحات بحيث تركز على المصطلحات الهامة وبتكرار استخدامها في سياقات تعليمية متعددة بحيث يتمكن التلاميذ من اكتسابها بطريقة صحيحة وبالتالي يقل معدل النسيان إذا استعملت بكثرة من جانب التلاميذ .

. عدم القدرة على ربط المعلومات في صورة منظمة :

المشكلة الثالثة التي تتصل بتعلم المعلومات هي التنظيم حيث تقدم تلك المعلومات في صورة جزئية منفصلة وبالتالي يعجز معظم التلاميذ عن ربط تلك الأجزاء في صور منظمة وإدراك العلاقات بين تلك الأجزاء من المعلومات ، ولعلاج تلك المشكلة يجب إعداد المواقف التعليمية التي تساعد التلاميذ على تذكر المعلومات تلك المعلومات لا تقدم في صور جزئية وبذلك تصبح لتلك المعلومات انطباعات معينة لدى التلاميذ .

(٤) حدوث غموض عند الاسترجاع :

حيث أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال أنه كلما زاد تقنيات المعلومات كلما قل احتمال تذكرها وبالتالي زاد معدل النسيان لمثل تلك المعلومات ، ولعلاج ذلك هو تكرار تقديم المعلومات

للتلاميذ فى صورة سياقات متنوعة ومواقف مختلفة لأن ذلك يزيد من ارتباط تلك المعلومات لدى التلاميذ ويزيد كذلك من أهميتها لديهم .

(٥) عدم معرفة مصادر المعلومات الصحيحة والحديثة :

إن كثير من التلاميذ لا يستطيعون معرفة مصادر المعلومات وخاصة المعلومات الحديثة خصوصاً أنهم فى حاجة إلى تلك المعلومات وخاصة الحديثة أثناء دراستهم ومعالجتهم لبعض المشكلات المعاصرة ، ولعلاج تلك المشكلة يجب على المعلم أن يدرّب تلاميذه على مهارة جمع المعلومات والحصول عليها من مصادرها واضعاً فى ذهنه أن المعلومات لا تقتصر على الكتاب المدرسي فقط وإنما تتعدى ذلك حيث المصادر المتعددة وخاصة المعلومات الحديثة ويجب أن نؤكد هنا على أن المعلومات المطلوب الحصول عليها سواء من الكتاب أو من المعلم أو المصادر المتعددة الأخرى لا تكتسب لذاتها وإنما كوسيلة لبلوغ أهداف أخرى أكثر من المعلومات ، أى أن الهدف هنا ليس الحفظ وإنما الهدف هو الخروج من هذه المعلومات بقواعد ومدرّكات عامة ، فالتلميذ الذي يدرس خواص الطيور مثلاً وتقتصر دراسته على معرفة بعض أنواعها ووصف كل نوع ولا تمتد الدراسة بحيث يخرج التلميذ منها بمدرّكات عامة عن الخواص سيكون تعلمه ناقصاً لأن التفاصيل التي تعلمها ستبقى كأجزاء منفصلة غير مترابطة لا تجمعها قاعدة عامة أو وحدة كلية وسيكون استدعائها عند اللزوم فى صورة الجزئيات التي تمثلها .

أما تعلمها عن طريق بيان أنواع العلاقات التي تربط بينهما والخروج بمدرجات عامة تمثل هذه العلاقات ، فيساعد على فهمها وإدراكها على حقيقتها التي تنتمي إلى أصل معين عندما يخرج من دراسته لتكوينها العضوي بمعرفة المميزات العامة لأجهزتها الهضمية والدورية والتنفسية وهكذا .

٢. المفاهيم :

يقصد بكلمة مفهوم (Concept) فى علم فئة من المتغيرات بينها خصائص مشتركة ، وهذه المثيرات قد تكون أشياء وأحداث فنقول الكتاب ، الحرب ، الدولة ، وجميع هذه المفاهيم تشير إلى فئات من المثيرات علما بأن بعض المثيرات لا تدل على مفاهيم حين تكون خاصة مثل الحرب الفيتنامية ، دولة الكويت .

ولتحديد طبيعة المفهوم بوضوح لابد أن نتضح معاني المصطلحات المرتبطة به وأهمها الخصائص التى وردت فى التعريف ويقصد بكلمة خاصة السمة المميزة للمفهوم وبالتالي فهي تختلف من مفهوم لآخر وقد تميز المفهوم الواحد أكثر عدد الخصائص من مفهوم لآخر والمربع الأزرق فيه خاصيتان فقط والمربع الأزرق الصغير فيه ثلاث خصائص هي اللون والحجم والشكل ، والبرتقالة لها خمس خصائص هي اللون والحجم والشكل واللمس والطعم ، وبعض المفاهيم المركبة قد يكون لها عشرة خصائص ، وكلما زاد عدد خصائص المفهوم زادت صعوبة تعلمه وكلما قلت مستويات مختلفة

ومثال ذلك : فى الرياضيات مثلاً مفهوم الفئة يمكن أن يستخدم فى جميع المستويات فمثلاً فى المدرسة الابتدائية يمكن أن يستخدم فى تنمية واكتساب مفهوم العدد فى الحساب من خلال أشكال يحتوى كل شكل منها على رسوم مثل مجموعة الطيور مثلاً أو مجموعة الأقلام ، وهكذا فى المدرسة الثانوية يمكن استخدام المفهوم بطريقة أكثر تجريداً مثل استخدام مفهوم الفئة الخالية وهى فئة تخلو من أى عنصر والفئة الشاملة وهى الفئة الأم التى تحتوى على جميع العناصر موضع الاعتبار وبنفس الطريقة يمكن تنمية مفهوم الديمقراطية مثلاً إذا تكرر فى منهج المواد الاجتماعية .

ومثال آخر لمفهوم الاعتماد المتبادل ، يدرس فى المرحلة الإبتدائية من خلال أدوار الأسرة وفى المدرسة الإعدادية من خلال التبادل الاقتصادى والسياسى بين الدول وهو مفهوم أكثر تجريداً وتعقيداً وهكذا

تنمية المفاهيم :

أكد بياجيه على أن العوامل الارتقائية الخاصة بالنمو العقلي تلعب دوراً هاماً فى تعلم المفاهيم فمعمر الطفل يؤثر على الأقل بطريقة غير مباشرة فى نوع المفاهيم المتعلمة من ناحية وفى العملية التى يتم بها تعلم هذه المفاهيم ولذلك نجد اهتمام علماء النفس التربويين المعاصرين بتعلم المفاهيم ويختلفون فى تسميتها فيستخدم أوزبيل فى وصفها مصطلح المنظمات التمهيدية ويصفها برونر بالأبنية التراكمية

ويعرفها جانيه بهرم المفاهيم وتلعب دوراً هاماً فى السلوك الإنسانى
الذى يتمثل فى الوظائف التالية :

(١) تسهيل عملية التعليم : حيث يتوقف نجاح عملية التعلم على ثروة
المتعلم من المفاهيم .

(٢) توجيه النشاط التعليمى : باستخدام المفاهيم نعرف مقدماً ما
يمكننا عمله فوضع الشئ فى الفئة الصحيحة يساعدنا فى الوصول
إلى قرارات وحلول للمشكلات .

(٣) تعيين الأشياء فى العالم الخارجى : حيث يرى جانيه أن المفاهيم
ترتبط بعضها ببعض بطريقة هرمية وإذا لم يتعلم الطفل المفاهيم التى
تقع فى قاعدة الهرم فإن المفاهيم التى تقع فى المستويات
الأعلى من التنظيم الهرمى تصبح صعبة أو مستحيلة .

(٤) اختزال الحاجة إلى التعليم المستمر : حينما يتعلم الإنسان
المفهوم فإنه يطبقه فى كل مرة دون حاجة إلى تعلم جديد لنفس
المفهوم وهكذا .

٣. المبادئ والأفكار الأساسية (التعميمات) :

تكون المبادئ ما نسميه ببنية المادة الدراسية وهى أفكار تصف
حقائق عامة متى فهمها التلميذ استطاع تفسير ظواهر كثيرة ومتعددة.
ويبدأ المبدأ (Principle) على علاقة بين مفهومين أو أكثر ويطلق
على المبادئ فى بعض المؤلفات التربوية القواعد والتعميمات .

مثال : (الشكل المجسم الذي له ثلاثة أبعاد له ستة أوجه كلما زاد الغاز قل ضغطه . يستخدم المبنى للمجهول حين لا يقوم الفاعل بما يتضمنه الفعل) الأمثلة السابقة تدل على مبادئ لأنها تحدد علاقات بين أكثر من مفهوم فمثلاً العبارة الأولى تحدد العلاقة بين مفاهيم الشكل ، الجسم . ثلاثة ، بعد ستة وجه وفي الثانية نجد مفاهيم زيادة ، حجم الغاز قلة ضغط وفي العبارة الثالثة نجد علاقة بين مفاهيم المعنى ، المجهول الفاعل ، الفعل وحتى يمكن أن نتعرف على طبيعة المبادئ بصورة أفضل إليك بعض العبارات التى تدل على مبادئ :

مثال : شجر أخضر ، يزعم أحمد أنه أكبر تلميذ فى الفصل ففي العبارة الأولى نجدها تحتوى على مفهوم واحد ولا يوجد مفهوم آخر بحيث تعبر العبارة عن علاقة به وفي العبارة الثانية نرى العبارة تشتمل على ثلاثة مفاهيم هي أكبر " تلميذ " فصل ولكن العبارة لا تدل على أى علاقة بين المفاهيم التي بين تلك المفاهيم وإذا اتفقنا على اعتبار أن العبارات الدالة على مبادئ تكون من نوع العبارات الشرطية أى (إذا . إذن) فمثلاً نقول إذا وضعنا ٤ جنيهات إلى ثلاثي الأبعاد إذا قل حجم الغاز إذن زاد ضغطه ومن مميزاته إعادة صياغة المبادئ فى عبارات شرطية أن العبارة تدل على الترتيب المناسب للمفاهيم التى تتألف منها وكذلك يؤدى التنظيم الملائم للمفاهيم إلى تعلم كل من المفاهيم المبادئ بسهولة ويسر .

تعلم المبادئ : يعتمد تعلم المبادئ فى جوهره على عمليتين معرفتين أساسيتان هما : التعميم والتمييز .

التعميم : تتطلب عملية التعميم تكوين المفاهيم ونعلم المبادئ بالتلميذ الذى يفهم مبادئ الجمع من خلال على التدريب على مجموعة من الأرقام لا يجد صعوبة فى جمع مجموعات أخرى من الأرقام لم يتدرب عليها والشخص الذى يكتشف المبادئ القائمة وراء مشكلات ميكانيكية يمكنه أن يحل أى مشكلات أخرى تنطبق عليها نفس المبادئ وهكذا .

ولكن هذا التعميم لا يحدث بالضرورة فقد يلاحظ المعلم أن تلاميذه الذين تعلموا التهجي الصحيح لقائمة من الكلمات فى دروس المطالعة يكتبون هذه الكلمات خطأ فى دروس الإنشاء أو الإملاء والتعميم دون ضوابط قد يؤدى على أخطاء كثيرة فى سلوك المتعلم هذا السلوك اللغوي للرضيع فى بداية تعلم الكلام فحين يتعلم الطفل أن الحيوان ذا الأربع الذى فى البيت يسمى قطعة فقد يعمم ذلك على كل الحيوانات ذوات الأربع مثل البقرة والكلب والأرنب وهكذا ومن هنا تأتى أهمية مبدأ هام وأساسي هو التميز .

التمييز : من الوجهة التربوية يمكن القول أنه كلما زاد التشابه بين المثيرات تزداد صعوبة التمييز ومن هنا يجب أن تكون تدريبات التمييز ملائمة للقدرة الحسية والإدراكية المباشرة للطفل وعلى المعلم

أن يضع فى اعتباره مرحلة نمو الطفل الذى يعلمه عند محاولة تسهيل تعلم التميز وخاصة النمو المعرفي للطفل .

خلاصة القول أن الأفكار الأساسية والمبادئ تمثل مستوى آخر من المعرفة مثل العلاقات السببية بين الثقافة الأساسية والبيئة والطبيعة وكذلك الأفكار المتصلة بالمناخ والتربة والموارد الطبيعية لبيئة جغرافية معينة وكذلك المبادئ الرياضية أن الأفكار الأساسية وتساعد على تنظيم الحقائق وإدراك العلاقات بين المفاهيم .

أن هذا النوع من المعرفة يحرر العقل ويمكنه من ارتياد ظواهر أكثر تعقيدا مع قدر الإحساس بالإثارة المرتبطة بالاكتشافات ويستطيع التلميذ أن يفعل الكثير بفهمه للعلاقات ومثل تلك المبادئ يمكن أن نسميها أساسيات إذا تم اختيارها بعناية وهى تمثل النقاط الأساسية التى ينبغى فهمها من مادة دراسية معينة أو مجال معين وبناء على ذلك فهي التى تؤلف المنهج المحوري للتلميذ والشئ الذى ينبغى على كل تلميذ أن يتعلمه حتى ولو كان هذا التعلم مع مستويات مختلفة من التعمق ويمكنه استخدامها كمراكز ينظم حولها المنهج .

وينبغى أن تشير هنا إلى أنه من الصعب أن نتوصل إلى اتفاق حول ما هي الأفكار الأساسية والمبادئ الأساسية بالنسبة لمجال معين ومع ذلك فهي ضرورة فى وضع المنهج السليم وكذلك فى تحقيق الفاعلية فى عملية التعلم .

وتعلم المبادئ عند جانبيه معناه أن يقوم المتعلم بالربط بين المفهومين أو أكثر ويرى أن أبسط المبادئ ما يتخذ صورة (إذا حدث س إذن يحدث ص) مثال إذا كان الفاعل مؤنثاً إذن بالفعل تاء التانيث .

مثال : إذا كانت درجة حرارة الماء أعلى من ١٠٠ ° إذن الماء يغلي والمبادئ فى جوهرها هي سلاسل مفاهيم وقد تمثل المعرفة بأنها هرم من المبادئ حيث يتطلب الأمر تعلم مبدئين أو أكثر قبل تعلم المبدأ من مستوى أعلى والذي يحتويها ، وإذا تعلم التلميذ المفاهيم والمبادئ المكونة للمبدأ من مستوى أعلى يستطيع المعلم أن يستخدم التعليم اللفظي وحده فى قيادة تلاميذه إلى الربط بين المبادئ معا وهكذا .

٤. تتابع التعلم :

بعد أن تعرضنا إلى مستويات المعرفة التى يسعى إليها المنهج علينا أن نتعرف على التتابع المنطقي لتعلم تلك المستويات وسوف نرى أن التسلسل المألوف هو أن يبدأ التركيز على :

أولاً : المعلومات والحقائق .

ثانياً : المفاهيم .

ثالثاً : المبادئ الأساسية أو التعميمات .

أما مرحلة التفكير فتؤجل إلى مرحلة أكثر نضجاً من مراحل التعلم ، وهذا التسلسل قد أدى إلى منهج يركز على معرفة الحقائق فى

المدرسة الابتدائية والإعدادية والثانوية مع تأجيل تنمية الأفكار المتصلة بهذه الحقائق والعمليات العقلية العليا إلى المراحل التالية .

أما وقد نظرنا إلى المعرفة على أنها تتكون مستويات كما وصفناها من قبل فانه من الواضح أنه لا حاجة لنا إلى فصل التفكير عن المعرفة ، هذا مع العلم أن نظريات التعلم تدعم الربط بين الحقائق والتفكير فيها ذلك أنها بنيت أن التنظيم المعرفي عملية أساسية لجميع أنواع التعليم الذهني ، وأن انتقاء خبرات التعلم وتنظيمها لابد أن يتم بحيث يساعد على تكوين الأفكار العامة والعلاقات بينها عن دراية وهذا ما يجب أن يراعيه مخططي المناهج المدرسية .

الفصل الرابع

تنظيمات المنهج المدرسي

(١) تطور تنظيمات المنهج :

* لقد اهتمت المناهج فى القرون الأولى بالإنسان وكان أساس اختبار المنهج هو المعيار الإنساني . فأعطت أهمية الدراسات العقلية . أما للدراسات التي تعتمد على الحس فكانت توضع فى مرتبة أقل لأن الحس مادي أما العقل غير مادي . لذا فإن المنهج الإغريقي أهتم بفنون الكلام كالمنطق والنحو والبلاغة عن الحساب والهندسة والفلك .

* وعندما ظهرت العلوم الحديثة فى القرن السابع عشر وقامت الثورة الصناعية فى القرن الثامن عشر ، وقيام الثورات الديمقراطية كالثورة الفرنسية ودعوتها إلى نشر التعليم بين أفراد الشعب وعدم قصره على الطبقات الراقية . بدأ يظهر معيار جديد لاختيار المواد الدراسية وهو المعيار النفعي .

* ثم ظهر معيار جديد نادي به جون ديوى حيث يرى أن المنهج والأهداف التربوية لا يمكن أن تعد مسبقاً ، بل يجب أن تنمو حاجة الدارسين للدراسة من مشكلات يرغبون فى حلها حول تنظيم المنهج ، هل ينظم بحيث يخدم ميول التلاميذ وحاجات مجتمعهم ؟ أم ينظم بحيث يشمل مواد دراسية يرى الكبار أهميتها فى إعداد الصغار للمستقبل .

وكل هذه التطورات وغيرها قد أدت إلى تطور تنظيمات المناهج المختلفة من مناهج تدور حول المادة الدراسية إلى مناهج تدور حول

ميول المتعلمين وحاجاهم وأنشطتهم ومشكلات حياتهم ، وهذا ما سنتناول دراسته بالتفصيل فى الفصول التالية من هذا الكتاب :

(ب) أنواع تنظيمات المناهج :

لقد ظهرت تنظيمات عديدة للمناهج ، ولكنها تدور حول هدفين رئيسيين هما المادة الدراسية والتلميذ (العلم والمتعلم) .

وتنقسم المناهج فى عهدنا الحالي إلى ثلاثة أنواع رئيسية ، النوع الأول حول المادة الدراسية والنوعين الثانى والثالث حول التلميذ وهى :

القسم الأول :

ويضم المناهج التى تدور حول المادة الدراسية ومن أمثلته :
منهج المواد الدراسية المنفصلة .
منهج المواد المترابطة .
منهج المجالات الواسعة .

القسم الثانى :

ويضم المناهج التى تدور حول ميول المتعلمين (التلاميذ) وأنشطتهم ومن أمثلته :
منهج النشاط . منهج المشروعات .

القسم الثالث :

ويضم المناهج التى تدور حول حاجات التلاميذ ومطالب حياتهم ومن أمثلته :
* **المنهج المحوري :**

كما توجد مناهج أخرى تنظم النشاط التعليمي للتلاميذ مثل :

الوحدات الدراسية :

وليس معنى هذا الفصل بين الأنواع الثلاثة ، وأن النوعين الثاني والثالث يغفلان المادة الدراسية وأهميتها بالنسبة للتلاميذ ولكن هذا الفصل بهدف الدراسة والتحليل ، ولكن هذه التسميات توضح الصفة الغلبة على كل نوع من هذه المناهج . وهذا ما سنتناوله بالدراسة والتحليل منها مبرزين أهم نقاط القوة والضعف من خلال عرضنا لكل منهج على حدة فى الفصول التالية .

منهج المواد الدراسية :

يدل منهج المواد الدراسية على تلك الخبرات التي تأخذ شكل المواد الدراسية التي نعرفها مثل التاريخ ، الجغرافيا ، واللغات ، والعلوم ، والرياضيات ... وغيرها .

وهذا المنهج من أقدم المناهج وأكثرها شيوعا .

وقد رأى بعض المربين أن إلمام التلميذ بهذه المواد تمثل تراث البشرية هو خير طريق إعدادة للحياة . فنظم المنهج على أساس اختيار مجموعة مناسبة من المواد الدراسية تقدم للتلميذ فى كل صف: ويسمى هذا النوع من المناهج باسم منهج المواد الدراسية .

ولقد كانت تدرس مواد هذا المنهج منفصلة (منهج المواد المنفصلة) ثم بعد ذلك جهود للربط وإزالة الحواجز بينها ، وإعادة

تنظيمها على أسس جديدة وبذلك ظهرت أنواع معدلة من مناهج المواد الدراسية :

١. منهج المواد الدراسية المنفصلة (منهج المواد الدراسية التقليدية) .
٢. خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة .

١. يتألف المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة :

يتألف هذا المنهج من عدد من المواد الدراسية التى تدرس منفصلة بعضها عن بعض ، أى إنه يقسم المواد الدراسية إلى مواد منفصلة لا يوجد بينها أى ارتباط وتدرس كل مادة منها على حدة منفصلة عن الأخرى فى معظم الأحيان ثم تنقسم إلى فروع ثم إلى موضوعات ويتمثل هذا المنهج فى الرياضيات التقليدية التى تنقسم إلى هندسة ، جبر ، حساب مثلثات ، وتفاضل وتكامل .. إلخ .

ثم يقسم الفروع إلى فروع أخرى فمثلاً الهندسة نجد أنها تنقسم إلى هندسة فراغية ، تحليلية ومستوية ، وإقليدية ولا إقليدية .. إلخ .

وفى العلوم نجد أن هذا المنهج يضمها إلى فروع مستقلة كالفيزياء والكيمياء والحيوان والنبات والجيولوجيا ، بل وأحياناً يدرسها معلمون مختلفون .

وفى المواد الاجتماعية يدرس التاريخ منفصلاً عن الجغرافيا وعن التربية القومية وكذلك فى اللغة العربية التى وضعت حواجز

وفواصل مصطنعة ففيها يدرس كلا من القراءة والأدب والنصوص وقواعد النحو منفصلاً بعضها عن بعض ويعتمد تنظيم كل مادة من مواد هذا المنهج على الترتيب المنطقي لمحتواها .

ونظراً لأن الخبرة الإنسانية قد اتسعت وتعمدت ميادينها وظهر عند كثير من المواد الدراسية فإن مخططي المناهج يواجهون مشكلة اختيار المواد المناسبة لكل مرحلة ولكل صف .

ونجد في هذا المنهج بعض الموضوعات في صفوف مختلفة مثل الكسور الاعتيادية والعشرية التي تدرس على امتداد الصفوف من الثالث إلى السادس في مرحلة التعليم الاساسى وهى دراسة جزئية مفككة تتم على مستويات مختلفة . أو جدول الضرب الذي يدرس في الصفين الثاني والثالث ، وأن هذا التقسيم عملية مصطنعة ولا تتفق من تكامل المفاهيم الأساسية لعمليتي الضرب والقسمة .

وخلاصة هذه الخاصية أن هذا المنهج يقوم على تفتيت المواد الدراسية .

٢. تنظيم الحقائق في كل مادة منطقياً :

إن أساس تنظيم منهج المواد هو الترتيب المنطقي للمواد الدراسية فالرياضيات مثلاً من العلوم التي يعتمد بناؤها على تتابعات من المفاهيم وتراعى تتابعها ، وتسلسلاً خاصاً في تدريس فروعها . وقد ترك العلماء والباحثين في شتى الميادين كتباً ومراجع تحوى نتائج

أبحاثهم ودراساتهم نجدها مرتبة ومنظمة تنظيمياً منطقياً . استخدمت كمراجع فى الجامعات ثم انتقلت بدورها إلى الكتب التى تدرس فى المدارس .

وعلى سبيل المثال نجد أن علماء الرياضيات والباحثين فى الرياضيات وطرق تدريسها قد تركوا لنا تراثاً علمياً هائلاً منظماً فى كتبهم وأبحاثهم . كما أن التراث الذى خلقه الإغريق والمصريون والعرب يحوى مخطوطات وقراطيس وكتبا وعلماء رياضيا منظما تنظيما منطقيا وقد استخدمت هذه الكتب والمؤلفات كمراجع فى كل الجامعات حتى جامعات أوربا كانت تدرس ترجمات لمؤلف الخوارزمي فى الجبر فى القرن الثانى عشر . ثم جاءت المدارس فنهجت بدورها نهج هذه الكتب فى تنظيم المادة الدراسية وأسلوب تقديمها إلى تلاميذ فنجد مثلاً ؟ فى الهندسة ما زال ألفى عام حيث قدم الهندسة الفراغية فى الأجزاء الأخيرة من مؤلفه " الأصول وسار مخطوط المناهج ومؤلفو الكتب على منواله فى تخطيطهم لمناهج وتأليف كتبها فى مراحل التعليم العام .

٣. خطط منهج المواد الدراسية تخطيطاً تفصيلياً مقدماً :

حيث أن تنظيم المعلومات يسير وفقاً لترتيبها المنطقي الذى حدده المختصون فى المواد المختلفة فإن مخططي المناهج غالباً ما يلجئون إلى هؤلاء المختصين وإلى مؤلفاتهم تحديد المناهج ولا يكون

هناك مجالا لاشتراك التلاميذ والمعلمين فى ذلك . أى أن المنهج مفروض على المعلم والتلميذ .

٤. طريقة التدريس تعتمد على التدريب (التدريب العقلي بالذات) :

الهدف الاساسى من هذا المنهج هو التحصيل وعلى ذلك فعن طرق التدريس تعتمد على التدريب . أى شرح المادة وإلقائها على التلاميذ بقصد استيعابها لاجتياز المدرسة التى تعتبر المعيار الوحيد لقياس قدرة التلاميذ على متابعة الدراسة فى فرقة أعلى .

٥- ينفصل المنهج عن الأنشطة المدرسية التى تمارس داخل المدرسة الأنشطة التعليمية :

حيث أن المواد الدراسية تعتمد على الدراسة النظرية فإننا نجد أن التلاميذ يمارسون نشاطاتهم المختلفة عن المناهج الدراسية ونادراً ما تتصل بهذه المناهج أى أن كلا منهما فى جانب ولا علاقة بينهما.

٦- يقتصر التقويم على قياس التحصيل عن طريق الاختبارات التحصيلية :

تقويم منهج المواد الدراسية :
فيما يلي نورد أهم حجج مؤيدي ومعارضى منهج المواد الدراسية المنفصلة :

مؤيدو منهج المواد الدراسية :

١- المواد الدراسية طريقة سهلة منطقية لتنظيم وتفسير المفاهيم والحقائق والمهارات وغيرها :

المواد الدراسية أنسب التنظيمات لأن الموضوعات مرتبة بطريقة منطقية وهذا يساعد على تنظيم المعرفة تنظيمًا جيدًا ، ففي الرياضيات نجد أننا نبدأ بالتعارف ثم نوضح معنى المفاهيم وتمثيلها بالأشياء الحسية والتعريف على المصطلحات والرموز الدالة عليها ثم التعميمات والمهارات والمشكلات .

٢. المواد الدراسية أنسب المناهج لتنمية القدرات العقلية :

يرى المربون أن المواد الدراسية المنفصلة تقدم بصورة منفصلة للتلاميذ فإنهم يرون بأن هذا المنهج مناسب لتنمية عقل التلميذ عن طريق دراسة المواد الدراسية المرتبة ترتيباً منطقياً .

٣. منهج المواد الدراسية أفضل المناهج استخداماً لتراث الثقافي :

أن منهج المواد الدراسية من وجهة نظر بعض المربين ينظر إليه على أنه أفضل المناهج . استخدام التراث الثقافي الذي خلقه لنا القدماء ويرى أن الأطفال يكتسبون في أعوام قابلة ما وراثته عبر أجيال طويلة

٤- يقوم هذا المنهج على تقاليد قديمة مقبولة من كثير من الناس والمعلمين نظراً لأنه أقدم المناهج ، لذا فإنه يلقي قبولاً وتشجيعاً من الأهالي والتلاميذ ، والمعلمين الذين قد تمرسوا فيه وأصبحوا مضطربين في تدريسه وأي تنظيمات جديدة تواجه بمعارضة من الناس ، ومن المعلمين الذين أعدوا في إطار مناهج التدريس التي تعلموا بها فيعلموا تلاميذهم وذلك لأن المعلم يميل لأنه يعلم بكيفما تعلم .

٥. تخطيط منهج المواد عملية يسيرة :

إن تخطيط منهج المواد أيسر وأبسط من تخطيط المناهج الأخرى مثل منهج النشاط . فتخطيط منهج المواد يتضمن المواد الدراسية وتعديلها بالحذف أو الإضافة أما تنظيم المنهج حول النشاط فأمر أكثر صعوبة إذ يحتاج إلى الجهد والوقت والدقة في التخطيط والعمل

٦. تأييد بعض التربويين لمنهج المواد الدراسية :

ما زال بعض التربويين يؤمنون بنظريات معينة في التربية فالتربويون يعتبرون منهج المواد الدراسية من أفضل المناهج ويعتبرون الحفظ والتلقين والتسميع من أساسيات هذا المنهج الذي بني حول مجموعة من القوانين والأسس والنظريات التي لا غنى للشخص المتقف عنها .

٧. التقويم سهل في منهج المواد الدراسية :

حيث أن هذا المنهج يهتم بالتحصيل فليس من الصعب وضع اختبارات تحصيلية يمكن باستخدامها قياس مستوى تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية كالرياضيات ، حيث يهتم المعلم بتدريب التلاميذ على تدريبات وتمارين وبما تكون شبيهة بالاختبارات التي سيطبقها على تلاميذ في آخر العام . وبالرغم من التعديلات التي أدخلت على الامتحانات التقليدية باستخدامات أحدث إلا أن غالبيتها ما زالت تهتم بالقدرات العقلية للتلاميذ .

معارضو منهج المواد الدراسية :

١. التنظيم المنطقي للمواد الدراسية ليس تنظيماً سيكولوجياً مناسباً

* فى ضوء ما هو معروف عن نمو وتطور الأطفال وما هو معروف عن سيكولوجية التعليم لا يحقق تنظيم الخبرات التربوية فى صورة مواد دراسية المبادئ السيكلوجية السليمة .

* الترتيب المنطقي قد يستسيغه عقل الرجل ولكن لا يستسيغه عقل التلاميذ .

* التعليم يتم نتيجة لاختيار الطالب نفسه للعادة أو لإجراء المادة التى سيستفيد منها فى تفسير خبراته الحالية . أو فى حالة المشكلات التى تصادفه فى حياته اليومية .

* استخدام الأنظمة المعدة من قبل تؤدى إلى تعلم قائم على الحفظ لا الفهم .

٢- تنظيم منهج المواد المنفصلة يحول دون الحصول على النتائج التربوية المنشودة .

* لا يساعد المنهج على تحقيق النتائج التربوية المنشودة مثل تنمية ميول وحاجات التلاميذ ، وإكسابهم المهارات التعليمية والمهارات الأخرى . وتعديل سلوك واحتياجات التلاميذ .

* المنهج يهتم ويركز على النمو العقلي .

٣. انفصال المواد الدراسية بعضها عن بعض :

* المواد الدراسية تتقصها الوحدة والتكامل .

* توجد فواصل مصطنعة بين المواد لا وجود لها فى الحياة ، إذا أن جميع مظاهر الحياة تبدو كأشياء متكاملة ، فالوحدة والتكامل أساسان هامان من أسس النمو السليم .

* يتلقى الطفل مواد دراسية كالرياضيات دون ربطها بأصولها التاريخية مثلاً فى التاريخ .

وبذلك لا يرى الطفل أية علاقة بين المواد الدراسية وتأثيرها ببعضها البعض .

٤. إهمال ميول وحاجات المتعلمين :

* يعتمد على تلقين الطالب محتوى المنهج من معلومات وقوانين ونظريات ، ولا يسمح للطالب بالانتقال من سنة إلى أخرى إلا بعد استيعاب ما تحدده المدرسة . وفى آخر العام الدراسي يتحدد موقفه بالنجاح أو الرسوب حتى ينتقل إلى المستوى التالي .

* لا يعترف بحاجات التلاميذ وميولهم .

* لا يسمح بأي نشاط تلقائي .

* لا يشترك التلاميذ فى اختيار المواد التى يدرسونها أو الموضوعات التى تهمهم

* يهمل المنهج النواحي الجسمية والاجتماعية والنفسية .

* يفترض دراسة الطلاب ومتابعتهم لمقررات دراسية معينة فى أوقات محددة .

٥. فشل المواد الدراسية فى تدريب عقل التلميذ وتنمية تفكيره :

* إن أحسن طريقة لتعلم التفكير المنطقي السليم لا تكمن فى حفظ القوانين الرياضية . والتدريب على حل المسائل والتمارين ولكن تكمن فى أن تفكر تفكيراً منطقياً فى كل مجالات الحياة .

* إن العقلية السليمة التى يتمتع بها كثير من الأفراد هي نتائج المنهج التقليدي الذى يفترض أن المواد الدراسية تساعد على تدريب العقل وتنمية التفكير .

٦- يمهّل منهج المواد الدراسية دراسة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية .

* لا تهتم المدارس التى تتبع منهج المواد الدراسية بالمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التى تواجه الدول .

* لا تستخدم المواد الدراسية أو بعضها لخدمة المجتمع أى أن هذا المنهج يتسم بالانفصال الاجتماعي .

٧. منهج المواد الدراسية لا يحقق القيم الديمقراطية :

* نحن لا يمكن أن نكون ديمقراطيين بمجرد سماعنا لمواد دراسية عن الديمقراطية وحفظنا لها ولكن نكتسب السلوك الديمقراطي يجب أن تمارسه ويمارسه المعلمون فى المدارس .

٨. محتوى المواد الدراسية التى يشملها المنهج :

بالرغم من اتساع المعرفة وتقدم العلوم تقدماً كبيراً وثراء المعرفة نجد أن محتوى المواد الدراسية محدودة للغاية ، ولا يمكن لأي مادة دراسية أن تتضمن كل جوانب التعلم .

والجدول التالي يوضح أهم مميزات وعيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة من حيث الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم :

تقويم منهج المواد الدراسية :

عناصر المنهج	المزايا	العيوب
الأهداف التعليمية	- تنظيم المادة الدراسية واتقانها بهدف تحصيل المعرفة	عدم مراعاة قدرات التلاميذ واستعدادهم ، ويحد من أهداف التعليم .
المحتوى	- تنظيم الحقائق فى كل مادة تنظيماً منطقياً وسهلاً	١- يتألف من عدد من المواد الدراسية المنفصلة . ٢- التنظيم المنطقي للمواد الدراسية ليس تنظيماً سيكولوجياً . حيث يوجد إسراف فى منطق المادة وليس منطق التلميذ . - محتوى المواد الدراسية محدود . ٣- تحديد المواد الدراسية من جانب المختص مسبقاً . ٤- الكتاب المقرر هو المصدر الوحيد لمحتوى المواد الدراسية .
طرق التدريس (التسميع والتلقين)	- أنسب المناهج لتنمية القدرات العقلية	١- تدريب التلاميذ على التحصيل . ٢- إهمال ميول ورغبات وحاجات المتعلمين الإلقاء من جانب المعلم والاستماع من جانب التلميذ (طريقة الإلقاء والتسميع) . ٣- عدم تحصيل التلاميذ للقيم والاتجاهات .
الأنشطة التعليمية	- لا يوجد أى أنشطة .	النشاط المدرسي بمعزل عن المقررات الدراسية .
التقويم	- التقويم سهل ويعتمد على الاختبارات التحصيلية .	اقتصار التقويم على جانب واحد وهو التحصيل والاقتصار على أداة واحدة وهى الاختبارات التحصيلية .

مناهج ربط المادة الدراسية

نتيجة للانتقالات الكثيرة التي وجهت لمنهج المواد المنفصلة ونتيجة للبحوث التربوية والسيكولوجية رأى مخطط المناهج ومنفذها أنه يمكن تحسين منهج المواد الدراسية التقليدي وتعديله عن طريق التوفيق بين هذا المنهج وبين الاتجاهات التربوية الحديثة مع عدم الإقلال من العناية بالمواد الدراسية .

وتقوم هذه التعديلات على أساس ربطها أو دمجها أو تكملها وعلى وظيفة العلم وسيكولوجية تنظيم المواد .

وأهم هذه التعديلات ما يأتي :

{ منهج الترابط }	منهج المواد المترابطة
{ منهج الإدماج }	منهج المواد المندمجة
{ منهج التكامل }	منهج المواد المتكاملة
{ منهج الميادين }	منهج المجالات الواسعة

وفيما يلي نتناول هذه المناهج الأربعة وسوف نتناول المنهجين الأول والثاني بأسبابها أما المنهجين الثالث والرابع فسنعرضهما بإيجاز .

١. منهج المواد المترابطة :

* لكي يتفادى المربون بعض الانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة توصلوا إلى ما سموه بمنهج المواد المترابطة عن طريق الربط بين المواد الدراسية المختلفة افتراضا

منهم أن هذا الربط يؤدي إلى توثيق الصلة بين المعلومات وسهولة تذكرها ويضفي عليها معنى جديدا .

* وأول من دعا إلى فكرة الربط بين المواد المنهج هو المربي الالماني هربارت (١٧٧٦ - ١٨٤١) حيث جعل الربط بين المعلومات الجديدة والسابقة لدى المتعلم خطوة أساسية في طريقة التدريس التي اشتهرت باسمه والتي تسمى طريقة هربارت .

* والمواد المترابطة تعنى المواد التي بينها صلة أو رابطة فقد يربط المعلم بين الدرس الحالي والدرس السابق أو يربط بين الهندسة والجبر . أو الطبيعة بالكيمياء . والتاريخ بالجغرافيا .. وغيرها .

وينقسم الترابط إلى قسمين :

الترابط العرضي . الترابط المنظم

١ . الترابط العرضي :

* فى هذا المنهج تظل المواد الدراسية منفصلة كما هي ولكن للمعلم الحرية فى الإشارة إلى العلاقات بين أجزاء المادة الدراسية الواحدة أو بين التي فى ميدان واحد كالإشارة للعلاقة بين الحساب والجبر والهندسة أو العلاقة بين الفيزياء والكيمياء أو العلاقة بين التاريخ والجغرافيا .

* ويتوقف الربط بين المواد المختلفة على العلاقات بينها وعلى مدى إلمام المعلمين بهذه المواد . وإذا لم يقصد المعلمون ربط المواد

ببعضها وإذا لم يضعوا الخطط لذلك . فإن هذا الارتباط لا يحدث إلا عرضيا بطريق الصدفة .

* وفى الواقع أن هذا الربط كان محاولة سطحية تهدف إلى إيجاد معابر متناثرة بين المواد المختلفة ويتوقف هذا الربط على معرفة المعلم ما سبق أن درسه التلاميذ فى المواد الأخرى . وهذا لم يكن ميسورا لمعظم المعلمين مما أدى إلى أن الكثير منهم كانوا يهملونه

٢. الترابط المنظم :

* تطورت فكرة الترابط العرضي إلى خطة أكثر دقة وتنظيما للربط بين المواد المختلفة وهى فكرة الترابط المنظم ومن هنا انتقلت تحسينات منهج المواد الدراسية المنفصلة من الربط العرضي إلى الربط المنظم .

* يعتمد على أن معلمو كل صف من الصفوف الدراسية المختلفة يتفقون معا فى أول كل عام دراسي لأحد الصفوف ويدرسها كل معلم من زاوية تخصصه .

فإذا اتفق على اختيار موضوع المواصلات فى مرحلة التعليم الاساسى . فيمكن لمعلم العلوم أن يوضح كيف يسير القطار أو السيارة أو الدراجة أو كيف تبخر الباخرة وكيف تطير الطائرة إلخ ويمكن لمعلم اللغة العربية أن يعطى موضوعا فى التعبير أو النحو عن المواصلات .

ويمكن لمعلم الرياضيات أن يوضح للتلاميذ المصطلحات الرياضية المتعلقة بالمواصلات كالمسافة والزمن وكيفية قراءة جداول السكة الحديد ومواعيد البواخر والطائرات ووحدات كل من المسافة والسرعة فى النظامين الانجليزي والفرنسي . والتمثيل البياني بين المسافة والزمن والعلاقة بين السرعة والزمن .

ويمكن لمعلم المواد الدارسات الاجتماعية أن يعرف التلاميذ وسائل المواصلات التي تربط بين البلدان المختلفة فى جمهورية مصر العربية وبين مصر والدول العربية الأخرى ، وأن يوضح أهمية المواصلات فى حياتنا الاقتصادية وخطوط المواصلات على الخريطة ، وتطور وسائل المواصلات فى مصر .

٣. منهج المواد المندمجة :

{ منهج الإدماج . الدمج }

- ظهر هذا المنهج أيضاً كخطوة للتحرير من قيود المواد الدراسية المنفصلة وإفادة التلاميذ من العلاقات التي بين المواد الدراسية .

وينقسم الإدماج إلى :

- ١- الإدماج بين محتويات مجموعة مقارنة من المواد : فتدمج المواد مع بعضها البعض .

وقد بدأ الدمج بالمواد التي فى مجال واحد كإدماج المواد الاجتماعية أو العلوم مع الرياضيات . أى أن الإدماج لا يراعى الفواصل والحدود بين المواد الدراسية المختلفة . كما أن معظم حالات

الدمج كانت فى المواد الدراسية وليس فى خبرات التلميذ القيام بعملية الإدماج . لذا فإن المعلمين هو الذين يعدونه مسبقاً ويدرسونه للتلاميذ كمواو دراسية وكثيراً ما كان هذا الإدماج يؤدى إلى صعوبة المادة الدراسية وإلى تفكير غير منتظم عند التلاميذ .

وهذا المنهج فى تنظيمه للمواو الدراسية بهذا الشكل لا يساعد التلاميذ على تتبع التنظيم والتسلسل المنطقي للمواو الدراسية والتي تشكل أساساً هاماً من أسس بعض المواو كالرياضيات ويؤدى أيضاً إلى دراسة سطحية للمواو الدراسية على اختلافها . مما يجعل بعض التلاميذ يلجئون إلى إرجاعها إلى مواو دراسية وتبويبها حتى يسهل عليهم دراستها

* ولمواجهة الانتقادات التي وجهت أيضاً لهذا المنهج انتقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى مشكلات واسعة من واقع بيئة التلاميذ ولها أهمية بالنسبة لهم .

وعلى ذلك تنتقل الدراسة من المواو الدراسية والتقليدية إلى الاهتمام بميول وحاجات التلاميذ وهذا النوع من الإدماج يربط المواو الدراسية بحياة التلاميذ بإشراف المعلم ويتوجيه منه فهذا التطوير فى منهج الإدماج يساعد التلاميذ على إدراك المشكلات المرتبطة بحياتهم كما يساعدهم على تعلم المواو الدراسية فى تنظيم يماثل الموجود فى واقع الحياة الفعلية وبذلك يصبح التعليم أبقى أثراً وأكثر مرونة .

عيوب منهج الدمج :

ولكن مازال هذا المنهج قاصراً في التعمق في المعرفة حيث يهتم بالعموميات فيصلح للصغار في التعليم الأساسي ولا يصلح للكبار في الثانوي لأنهم يرغبون في إشباع حاجاتهم بتعميق يناسبهم في المادة الدراسية ، كما أنه يتيح لهم إلا نشاطاً محدوداً بالمواد المندمجة .

٤. منهج المواد المتكاملة :

(منهج التكامل)

(تحسين منهج المواد الدراسية عن طريق التكامل)

يجب عدم الخلط بين الدمج ومعنى التكامل لأنهما مختلفان تماماً .
الدمج يعنى وحدة المواد . أما التكامل فيعنى وحدة الفرد أو وحدة النمو .

وقد ظهر منهج التكامل في بدايته كحل وسط بين منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج المواد المندمجة أى أنه محاولة للتوفيق بين الانفصال الكلى والدمج التام .

وكان هذا المنهج في بدايته يعتمد على :

- * إتاحة فرص الاختيار للتلاميذ حسب مستوى نموهم للمشكلات التي يرغبون في معالجتها في المشروعات ومواقف بإشراف المعلم .
- * اختيار التلاميذ للمواد الدراسية التي تتناسب هذه المشكلات أو المشروعات أو موقف الحياة .

* قيام التلاميذ بدراسة أجزاء المواد الدراسية التي تم اختيارها بحيث تتكامل مع نمو المشروع أو حل المشكلة أو مواجهة للمواقف الحياتية .

ولكن مفهوم التكامل كان ينصب على تكامل المواد الدراسية دون تكامل شخصية التلميذ . ومن هنا تغير التكامل مما أدى إلى تعديلات فى منهج التكامل .

وأصبحت كلمة التكامل تشير إلى :

- * أن الفرد ككل مع ما يواجهه .
- * فالتكامل مستمر وهو عملية تحدث داخل الفرد نفسه .
- * الشخص المتكامل لديه قدرة كبيرة على الاحتفاظ بذاته جسميا وعلى مواجهة مشكلات الحياة ومواقفها الجديدة .

ومن أهم أسس منهج التكامل بصورته الحديثة المحافظة على استمرارية التكامل الطبيعي لدى التلاميذ عن طريق:

- * الاهتمام بتهيئة الظروف التي تساعد على نمو التلاميذ بطريقة متكاملة .
- * معالجة المواد الدراسية بالإضافة على الحياة ، وخبرات التلاميذ فى حياتهم . والتلميذ ككل .

أى منهج يراعى تكامل كل من :

المعرفة . الحياة . نمو التلميذ النفسي

٤. منهج المجالات الواسعة (منهج الميادين الواسعة) :

١.٤ خصائص منهج المجالات الواسعة :

* يعتبر هذا المنهج أيضاً تعديلاً لمنهج المواد الدراسية المنفصلة ،
يوجه هذا المنهج الاهتمام إلى التقليل من عدد المواد الدراسية
بتنظيمها في ميادين أو مجالات واسعة عددها قليل نسبياً ، مجالات
بينها قدر كبير من الارتباط لتكون ميدانياً واسعاً أو مجالاً واسعاً
* وبالرغم من أن هذا المنهج لا يزال الكثير من الحواجز بين المواد
الدراسية التقليدية إلا أنه يحاول الجمع بين محتويات المواد الدراسية
التقليدية المتشابهة مع بعضها البعض أى أن الصفة الأساسية لهذا
المنهج هي أنه يسمح بتكامل بين هذه المواد وتوجيهها نحو الوظيفة
. فمثلاً يضم التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية في منهج المواد
الاجتماعية ، والقراءة والكتابة والنحو والأدب والنصوص والخط في
منهج اللغة العربية ، والنبات والحيوان والفيزياء والكيمياء في مادة
واحدة تحت اسم العلوم العامة .

والحساب والهندسة في منهج الرياضيات العامة . وهكذا .

* وقد استخدم هذا النوع من المناهج بسهولة في المدارس الابتدائية
وحقق مرونة في اختيار المحتوى ، فجمع بين القراءة والهجاء
والكتابة والنحو والتعبير في دروس اللغة . وجمع بين الرسم
والأشغال والنحت في دروس التربية الفنية وهكذا ، أما في المدرسة
الثانوية فلم يحقق نفس الانتشار الذي حققه في المدرسة الابتدائية
بالرغم من أن البعض يرى أن هذا المنهج ملائم للتلاميذ من مراحل

التعليم التي تسبق مرحلة التخصص حيث يعد هذا المنهج مقدمة عامة لنواحي المعرفة المختلفة .

* وتنظيم المنهج على أساس المجالات الواسعة يساعد على الإلمام بالخصائص الأساسية لكل مجال وحذف الحشو الزائد الذي لا داعي له .

وأنصار هذا المنهج يراعون ما قد يكون لمدى التلاميذ من قدرات واستعدادات وميول خاصة فيعلمون على تدعيمها بإتاحة الفرصة للتلاميذ كي يمارسون أنشطة إضافية تتاسب كل حالة فردية منهم بحيث تتاسب الفروق الفردية بينهم .

* ويساعد هذا المنهج على أن يفهم كل تلميذ العلاقات المختلفة بين المواد الدراسية أثناء نشاطه في المجالات المتعلقة بكل منها فيزداد فهمها لما يدرس ويسهل عليه حل ما قد يواجهه من مشكلات حياتية .

* ويتخلل اليوم الدراسي في منهج المجالات الواسعة فترات للأنشطة المصاحبة ، والدراسة والإطلاع والبحث مما يساعد على تكوين الدافعية لدى التلاميذ ويصبح تعليمهم قائماً على الفهم والمعنى .

* وفي الواقع أن هذا المنهج في تطويره عن منهج المواد الدراسية في أول الأمر لم يكن الأمر مختلف عنه كثيراً والاختلاف الوحيد هو طريقة اختيار المواد الدراسية وتنظيمها

* ثم تطورت فكرة الميادين الواسعة وأصبحت الميادين الواسعة هي مجموعة من الخبرات الفردية للحياة في المجتمع الذي يمثل بيئة

التلاميذ التي يعيشون فيها . وأصبحت تمثل مشكلات من واقع حياتهم نشاطات مختلفة يدرسون خلالها مواد دراسية مناسبة لهذه المشكلات فينمو الأطفال نموا متكاملا تحت إشراف معلمهم .

✚ خبرات التنشئة الاجتماعية (علاقات اجتماعية . أنشطة .

اجتماعية) .

✚ خبرات التعبير عن النفس (النشاط اللغوي . النشاط الأدبي) .

✚ خبرات عن الحياة الاجتماعية (رحلات . زيارات ميدانية) .

✚ خبرات فنية (نشاط فني) .

✚ خبرات رياضية (ألعاب . تمارين رياضية) .

٢. تقويم منهج المجالات الواسعة

فيما يلي جدول يوضح أهم مزايا وعيوب منهج المجالات الواسعة من وجهة نظر أنصاره ومعارضيه :

عناصر المنهج	المزايا (المؤيدون)	العيوب (المعارضون)
الأهداف التعليمية	إتقان المادة الدراسية أهم هدف للمدرسة	إتقان المادة الدراسية أهم هدف للمنهج والمدرسة غير كاف .
المحتوى	<p>. التقليل من عدد المواد الدراسية وتنظيمها في مجالات واسعة :</p> <p>. التكامل بين المواد الدراسية أسهل في منهج المجالات الواسعة .</p> <p>. يسهل فهم العلاقات بين الدراسة (ربط أفقي) .</p> <p>. يعطى المعرفة تنظيما وتطبيقا</p> <p>. يعطى اهتمام للمبادئ الأساسية العامة والتعميمات أكثر من المعلومات والحقائق المنفصلة (يحقق فهم عام لميدان واسع من المعرفة) .</p> <p>. تهتم ببعض المشكلات الحقيقية وتحاول حلها .</p> <p>. تساعد على انتقال التعلم بدرجة أكبر من منهج المواد الدراسية المنفصلة لاهتمامها بالتعميمات .</p>	<p>. لا يزال كثير من الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية فالتكامل يقدم معرفة إجمالية للمواد الدراسية ولا يسمح بالتعمق في مادة دراسية يعيدها .</p> <p>. يحرم التلاميذ من مزايا التنظيم المنطقي لمواد دراسية .</p> <p>. يؤدي إلى إعطاء معرفة مجردة يصعب على التلميذ العادي فهمها .</p> <p>. لا يساعد على التعلم الإيجابي .</p> <p>. لا يساعد المتعلم على الحصول على التنظيم المنطقي للمواد الدراسية .</p> <p>مثال : مادة الرياضيات العامة لا يمكن تعطى التلميذ مادة منظمة تنظيما منطقيا مثل ما تعطيه الدراسة المنفصلة لموادها كالجبر والحساب والهندسة .</p>
طرق التدريس	<p>. مراعاة بعض قدرات التلاميذ وميولهم فرص مجالات إضافية</p>	<p>. لا يساعد على اكتساب أساليب التفكير السليم .</p> <p>. لا يساعد التلاميذ على التدريب على مهارة صياغة الأسئلة .</p>

الأنشطة التعليمية	. يعطى فترات فى أثناء اليوم المدرسي للأنشطة المساعدة والبحث .	لا يتيح إلا فرصة محدودة للأنشطة التعليمية .
-------------------	---	---

عيوب منهج المواد المنفصلة:-

ومنها سلبية التلاميذ فى التعلم وإهمال حاجاتهم وميولهم ، ولقد سمى بمنهج النشاط لأنه يعتمد على نشاط التلاميذ الذاتي .

١. نشأة منهج النشاط وتطوره :

بالرغم من أن المفهوم الأساسي لمناهج النشاط موجودة منذ القدم عهد أفلاطون إل أن منهج النشاط بمفهومه الحالي يرجع إلى عام ١٩٢٠ .

وقبل ذلك استخدمه جون ديوى فى أول مدرسة ذات منهج نشاط معين أنشأها فى سنة ١٨٩٦ ملحقة بجامعة شيكاغو وقام منهج هذه المدرسة على أربع دوافع إنسانية :

- الدافع الاجتماعى : الذى يظهر فى رغبة الطفل مشاركة خبراته مع من حوله من الناس (مشاركة الآخرين) .
- الدفع الإنشائي (البنائي) الذى يظهر فيه لعب الطفل وفى الحركات الاجتماعية وتشكيل المواد الخام فى صورة أشياء نافعة .
- دافع البحث والتجريب : يظهر فى قيام الطفل بعمل بعض الأشياء لمجرد الرغبة فى معرفة ما يحدث نتيجة العمل ، ويسمى (دافع الاستكشافى أو التجريبي) .
- الدافع المعبر : يظهر فى تعبير الطفل عن ميوله الإنشائية فى اتصاله بغيره من الأطفال .

(دافع التعبير عن النفس)

- وفى عام ١٩٠٤ أنشئت مدرسة مريام الملحقة بجامعة ميسوري ومنهجها لا يحوى مواد تقليدية وإنما قسمت الدراسة بها إلى أربعة أقسام :

الملاحظة :

يلاحظ الأطفال فى السنتين ١ ، ٢ حياة الزرع والحيوانات والأرض والسماد ، وفى سن ٣ ، ٤ يلاحظون الصناعات وأنواع النشاط المختلفة وفى السنتين ٥ ، ٦ يلاحظون الصناعات وفى ٧ ، ٨ يلاحظون الحرف والمهن .

اللعب :

يقوم الأطفال بألعاب مختلفة . تمارين رياضية . رقص . لعب

القصص :

قراءة القصص . رواية الأخبار . التمثيل . الغذاء . أناشيد.

العمل اليدوي :

عمل الأدوات النافعة باستخدام الورق والحبال و ... إلخ .

- وفى حوالى عام ١٩٢٠ (سنة ١٩١٩) ظهر كتاب كلاترك طريقة المشروع وقد بدأ كوالنز تجربة طريقة المشروع فى سنة ١٩١٧ فى بعض المدارس الريفية وأقسام مناهجه تشبه أقسام منهج مريام تقريبا .

* ثم تطور منهج الخبرة فأصبحت الخبرة المباشرة معينا وليست أساسا لتنظيم وحدات التعلم . وأجريت دراسات فى الولايات المتحدة

الأمريكية فى الثلاثينيات عن مناهج الثمانى سنوات فمثلاً خطة المنهج التى وضعت سنة ١٩٣٠ فى كاليفورنيا استندت إلى التصنيف التالى للميول وهو تصنيف استمد من الدراية السيكولوجية للأطفال .

- الحياة المنزلية . العالم الطبيعى . البيئة المحلية والخبرات المشتركة للأطفال . إنتاج الطعام وتوزيعه . وسائل المواصلات والاتصال . الحياة

فى البيئة المحلية فى الأزمنة الأولى . الحياة فى البيئة المحلية فى بلاد أخرى لشعوب أخرى . الخبرات الاجتماعية .

٢. مناهج النشاط المحلية :

تنقسم مناهج النشاط إلى :

* منهج النشاط القائم على ميول وحاجات التلاميذ : (منهج الميول والحاجات)

* منهج النشاط القائم على المواقف الاجتماعية للحياة (المدرسية مؤسسه اجتماعية) والمواقف التى تتعلق بنمو الأفراد ومراعاة قدراتهم الفردية .

أى المواقف التى تتطلب النمو فى فهم المشكلات الاجتماعية . والمواقف التى تتطلب النمو فى القدرة على التعامل مع عوامل البيئة وقواها .

٣. خصائص منهج النشاط :

يتميز منهج النشاط بالخصائص التالية :

. ميول التلاميذ وحاجاتهم هي محدد محتوى المنهج :

من مميزات هذا المنهج أن التلاميذ يختارون الأنشطة التعليمية على أساس ميولهم وحاجاتهم الجمعية والفردية وعلى أساس حاجات ومتطلبات المجتمع الذى يعيشون فيه . وتختلف ميول التلاميذ وحاجاتهم فى مراحل نموهم المختلفة فإنهم يتعلمون ما يشعرون بخبراتهم المختلفة فى سني عمرهم لذا فهم يختارون الأنشطة التى يقبلون عليها والمشكلات التى تواجههم ويرغبون فى حلها ويكون هذا التعليم أبقي أثراً فى نفوسهم وأكثر ثباتاً وأقل نسياناً وأقل وذلك لأن التلاميذ يتعلمون على نحو أفضل تلك الأشياء التى تربط بمشكلات فعلية تساعد على إشباع حاجاتهم وإرضاء ميولهم .

ويجب هذا أن نفرق بين الميول والحاجات الحقيقية للتلاميذ وبين الميول الطارئة التى تعتمد على نزوات عابرة . ولذا فإن هذا المنهج يسمح بدراسات متعددة متنوعة فى وقت واحد داخل الفصل الواحد تتوقف على ميول التلاميذ وحاجاتهم المختلفة . وبالرغم من الاختلاف فى الميول إلا أنه يوجد قدر مشترك منها بين أفراد الجيل الواحد يمكن أن تشكل قدراً مشتركاً يسمح بدراسة ثقافة مشتركة .

. منهج النشاط لا يخطط مسبقاً :

إن ميول التلاميذ وحاجاتهم هي المحدد لمحتوى المنهج كما ذكرنا سابقاً فإن المنهج لا يعد مسبقاً كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية .

ولكن فإن المنهج لا يعد مسبقاً كما هو الحال فى منهج المواد الدراسية :

ولكن عدم التخطيط مقدماً ليس معناه إهمال التخطيط والتوجيه أثناء القيام بالأنشطة المختلفة إذ يجب أن تكون موجهة نحو تحقيق أهداف تعليمية محددة ، ويكون التخطيط فى حينه تخطيطاً مشتركاً يشترك فيه المعلم والتلاميذ . كما أن للمعلم أن يضع تصوراً معيناً وتخطيطاً مسبقاً يمكن أن تكون عليه الأنشطة من حيث التنفيذ والتقويم .

. يعتمد على طريقة حل المشكلات :

عندما يقوم التلاميذ بنشاط معين أو دراسة لإشباع حاجاتهم وميولهم أو لحل مشكلة من مشكلاتهم فإنهم يواجهون مشكلات أخرى عديدة فيحاولون بشتى الطرق حلها وفى أثناء ذلك يتعلم التلاميذ الكثير من المفاهيم والحقائق والمهارات المتعلقة بهذه المشكلات بمعاونة المعلم وإرشاده وتوجيهه .

. يقوم العمل فى هذا المنهج على التعاون :

يقوم العمل فى هذا المنهج على التعاون حيث يشكل التلاميذ والمعلم بهم جماعة متعاونة يسودها روح الإخاء والتعاون والديمقراطية ، فيقوم التلاميذ بأدوار إيجابية بناءة فى جميع خطوات تخطيط المنهج وتنفيذه وتقديمه . ويتم فى ضوء إشباع ميولهم وحاجاتهم وحل مشكلاتهم ومساعدتهم على اكتساب الخبرات المربية .

. يقوم هذا المنهج على تكامل المعرفة :

من مميزات هذا المنهج عدم اعتماد محتواه على المواد الدراسية واعتماده على مواقف الخبرة وهى مواقف تتكامل فيها الأنشطة ولذا فإن المعارف العلمية بجوانبها المختلفة وتعميمات ومهارات ... إلخ .

تكتسب مترابطة متكاملة وذلك لأن التلاميذ عندما يحتاجون إلى معارف معينة فإنهم بأنفسهم يلجئون إلى مصادر والمراجع والكتب التى تعينهم فى دراستهم وأنشطتهم العملية والأدبية مثل كتابة المقالات والقصص والرحلات وفى رجوعهم إلى هذه الكتب فإنهم يتعلمون المعارف بصورة متكاملة .

٤. ٤ . ٤ . ٤ : تقويم منهج النشاط :

عناصر المنهج	المزايا	العيوب
الأهداف	يحقق العديد من الأهداف التربوية المنشودة مثل : ١- الاهتمام بالمتعلم (التلميذ) ، (يعتمد على ميول وحاجات التلاميذ وأنشطتهم) . ٢- اختيار التلاميذ لأعمال التعلم التى يقومون بها ٣- يساعد التلاميذ على ممارسة أنشطة متنوعة تعدل من أنماط سلوكهم .	صعوبة تحديد ميول وحاجات التلاميذ والتي تعد هدفاً أساسياً من أهداف منهج النشاط ويمكن التغلب عليها فى حالة وجود أبحاث ودراسات علمية دقيقة عن ميول وحاجات التلاميذ فى سنين عمرهم المختلفة وبيئاتهم

عناصر المنهج	المزايا	العيوب
	٤. يساعد في نمو مفاهيم التلاميذ وطرق تفكيرهم ٥. يساعد التلاميذ على اكتساب المهارات السليمة	المتباينة .
المحتوى وطرق التدريس	. طريقة حل المشكلات هي الطريقة المتبعة في هذا المنهج وتعتمد على التعليم الوظيفي المرتبط بخبرات التلاميذ . تهتم بالنمو المتكامل للتلاميذ والتكامل في التعليم والتعليم لا يعتمد على الطريقة الإلقائية .	يترك ثغرات في خبرات التلاميذ وتركز العملية التعليمية على الطفل وتهمل القيم الاجتماعية والاتجاهات الثقافية . المبالغة في مراعاة ميول وحاجات التلاميذ .
الأنشطة	* لا يوجد حاجة لأنشطة خارجية لأن المنهج هو منهج نشاط والنشاط يعد أصلاً من أصول المنهج . * الرحلات والمناقشات وقراءة الكتب وإجراء التجارب والنشاط لا يتجزأ من المنهج المدرسي .	* قد يتحول النشاط أحياناً إلى عبث ومضيعة للوقت إذا لم يوجه المعلم التلاميذ توجيهاً سليماً . * قد لا يقبل التلاميذ على الأنشطة من تلقاء أنفسهم .
التقويم	* عملية التقويم في كل مراحل النشاط من بدايته حتى نهايته . * التقويم على أساس ديمقراطي فيتعاون التلاميذ في تحقيق أهداف مشتركة . * استخدام وسائل متعددة في التقويم . * مراعاة الفروق الفردية في التقويم .	يحتاج التقويم إلى تحديد الوسائل والأساليب المستخدمة فيه وبالذات الخاصة بقياس نمو التلاميذ وتصنيفهم وتحديد القدرات الخاصة بكل منهم .

١ - المزج بين المنهج والطريقة :

لقد نادي جون ديوي بمحاربة الثنائية في التربية حيث يفصل المنهج عن الطريقة وحيث يتم وضع المنهج أولاً يبحث عن طرق تدريسية بعد ذلك .

ولقد قام تلميذه كلباتريك الذي تشرب فلسفته ومبادئه بوضع فلسفة أستاذه موضع التنفيذ بالمزج والطريقة فجعل المشروع طريقة لبناء المنهج وتنفيذه .

وتعد طريقة المشروعات بهذه الصورة طريقة لتنظيم المنهج تنظيمًا سيكولوجيًا يختلف عن التنظيم المنطقي للمادة ، ذلك التنظيم الذي يناسب الدارسين في مراحل التخصص أكثر مما يناسب التلاميذ في مراحل التعليم العام

وطالما وجه نقد إلى الالتزام في تنظيم المناهج في مراحل التعليم بأسس التنظيم المنطقي لأنه يسلب المادة حياتها ويجردها من أصولها ويفرض على التلاميذ دراسات قد لا يهتمون بها أو يشعرون بالحاجة إليها .

أما طريقة المشروعات (منهج المشروعات) فإنها تتخير من نواحي النشاط ما يهتم به التلاميذ ويربط بحياتهم . وتجعل ذلك أساسا لتنظيم خبرة التلاميذ .

ولقد نجحت طريقة المشروعات وانتشرت في كثير من المدارس التقدمية استفاد منها كثير من المعلمين حتى في المدارس التقليدية .

وسوف ندرس فيما يلي ماهية المشروع وأنواع المشروعات وخطوات تنفيذها وتقديمها :

٢. نبذة تاريخية :

يعد منهج المشروعات من أكثر الصور التطبيقية لمنهج النشاط شيوعاً وقبولاً من وجهة نظر المربين . وأول من استخدم كلمة

المشروع فى الدوائر التربوية هو ريتشارد الأستاذ بكلية المعلمين بجامعة كولومبيا فى عام ١٩٠٠ حيث أطلقه على ما يقوم به التلاميذ من المشروعات التي يطلب إليهم إتباعاً فى دراسة الأشغال اليدوية .

وفى عام ١٩٠٨ استخدم ستيفنون طريقة المشروعات فى تدريس العلوم الزراعية بالمدارس المهنية .

وفى عام ١٩٢٠ بدأ كلباترك فى تطبيق هذا المنهج فى بعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية كما طبقها المربى الكبير إسماعيل القباني فى مدارسنا فى عام ١٩٣٩ فى المدارس النموذجية حيث أخذت المشروعات مكانها فى مصر وقام التلاميذ بتنفيذ كثير من المشروعات والأنشطة التى وضعها المربى المصري فى كتابه (التربية عن طريق النشاط) ولكن كانت بقية الحصص تسير فيها الدراسة بالطريقة العادية ويرجع هذا إلى عدم تغيير نظام هذه الدراسة تغييراً يتناسب وما تتطلبه طريقة المشروعات .

٣. ماهية المشروع :

المشروع فى الحياة العملية هو سلسلة من ألوان النشاط يقوم بها الفرد سوا كان بمفرده أو متعاوناً مع غيره تحقيقاً لهدف يسمى إليه .

وعرف كلباترك المشروع بأنه (نشاط عرضي تصاحبه حماسة قلبية ويجرى فى محيط اجتماعي) .

٤. عناصر المشروع :

من التعريف السابق يتضح أهمية توافر ثلاثة عناصر أساسية

فى المشروع وهى :

الفرضية :

إن شعور المتعلم بالغرض الذي يسمى إليه بلوغه يجعله مدركاً لأهميته . ويجعله مقبلاً على التعلم ، راضياً عما يبذله من مجهود حتى يحقق غرضه .

وهذا يتطلب إتاحة الفرصة للتلاميذ لاختيار المشروعات التي تحقق غرضاً من أغراضهم .

الميل والاهتمام { الحماسة القلبية } :

إن شعور الفرد بالغرض { الهدف } الذي يسمى إليه وشعوره بأهمية يدفعه إلى الاهتمام به وبذل الجهد لتحقيقه لذا يجب أن تراعى المشروعات ميول واهتمامات وحاجات التلاميذ .

الصفة الاجتماعية :

ينبغي على المشروع أن يتيح المجال للتلاميذ لتكون علاقات إنسانية ناجحة مع زملائهم فى المدرسة ومع أساتذتهم وأفراد المجتمع بصفة عام .

٥. أنواع المشروعات :

أ (من حيث أهدافها :

يقسم كلياترك المشروعات إلى أربعة أنواع هي :

١- مشروعات إنشائية : وفيما يتجه المشروع نحو العمل أو الإنتاج أو وضع الأشياء وبعد هذا النوع من المشروعات من أنسبها للتلاميذ في مراحل التعليم العام لأنه يعطيهم فرصا للنشاط المؤدى إلى الإنتاج .

ومن أمثلة مشروعات صناعة الصابون . تربية الدواجن . إنشاء حديقة .. إلخ .

٢- مشروعات استمتاعية : ويهدف هذا النوع إلى الاستمتاع بعمل من الأعمال حيث يكون للمشروع قيمة ترفيهية فيجد نشاط التلاميذ ويزيل عنهم الملل وما يصيبهم نتيجة لعدم تنوع النشاط المدرسي تنوعاً كافياً وتسمى أيضا بمشروعات الاستمتاع الجمالي مثل الاستمتاع إلى قصة قطعة موسيقية أو مشاهدة فيلم سينمائي .

٣- مشروعات فى صور مشكلات : وفيما يكون الهدف هو حل مشكلة من المشكلات التي يهتم بها التلاميذ أو محاولة كشف أسبابها وهذا النوع يساعد التلاميذ على التدريب على أسلوب حل المشكلات ومن أمثلة هذه المشروعات عمل حوض لتربية الأسماك . مشروع محاربة الذباب أو الفئران .

٤- مشروعات يقصد منها كسب مهارات معينة التعرف على الأسس التي تقوم عليها هذه المهارات وتكوين ميول واتجاهات وعادات سليمة .

مثل مشروع التدريب على مهارات رياضية [إجراء العمليات الأربع] مشروع لعب التنس . مشروع إسعاف المرضى والمصابين .

أما كولنجسز فقد قسم آخر وهو : مشروعات استكشافية .
مشروعات إنسانية . مشروعات للمواصلات والاتصال . مشروعات
اللعب . مشروعات كسب المهارة .

ب) من حيث طريقة التنفيذ :

تنقسم المشروعات تبعاً لطريقة تنفيذها إلى :

١. مشروعات فردية : وهى التي تقوم فيها التلميذ بمشروعه كاملاً وفى هذه الحالة يوجه كل تلميذ إلى مشروع يقوم به سواء فى المدرسة أو فى البيت وقد تكون المشروعات الفردية متشابهة كما يحدث عندما يقوم كل تلميذ بإعداد عينة من اللبن الزبادي أو الشيكولاته وقد تكون المشروعات مختلفة وفى هذه الحالة تشكل عبئاً على المعلم حيث أنه يشرف على العديد من المشروعات فى آن واحد
٢. مشروعات جماعية : وفيها يقوم مجموعة أفراد بمشروع ما ويقسم العمل فيما بينهم كل يتحمل نصيبه كما يتعاون الجميع إتمامه والوصول إلى ما يتضح فى أذهانهم من أهداف.

٦. خطوات المشروع :

لتخطيط أى مشروع فإنه يجب أن يمر بعدة خطوات أو مراحل هي :

١. اختيار المشروع .
٢. تحديد أهداف المشروع .
٣. تخطيط المشروع .
٤. تنفيذ المشروع .
٥. تقويم المشروع .

١. اختيار المشروع :

من الخطوات الأساسية فى المشروع ، لأن الاختيار المناسب يساعد على اكتساب التلاميذ للخبرات المناسب لهم ويساعد على نجاح المشروع ومما يساعد على اختيار المشروع مراعاة ما يأتي . أن يكون المشروع متفقاً مع ميول التلاميذ ومحققاً لأغراضهم :
إن العمل الذي يقوم به التلاميذ فى المشروع يجب أن يتفق وميولهم ومحققاً لغاياتهم ويجب على المعلم القيام بدور إيجابي فى مساعدة التلاميذ على اختيار المشروع وتوجيههم توجيهاً سليماً . أى دور المعلم دور الموجه وليس العمل للمشروع على إدارة التلاميذ .

• أن يكون المشروع معالجاً لناحية هامة فى حياة التلاميذ :

يجب عند اختيار المشروعات تقديم الأهم على بحيث تقدم للتلاميذ فى الوقت الحالي الذي يقضونه فى الدرس أنسب الخبرات وأكثرها صلة ووظيفة فى حياتهم ونموهم .
• أن يؤدى المشروع إلى خبرة وفيرة متعددة الجوانب وألا يقتصر على اهتمام التلاميذ فيه على الإنتاج :

أن القيمة التربوية لأي مشروع تتوقف على مدى ما يهيئه التلاميذ من فرص لاكتساب الخبرة المفيدة ، فليس المهم هو النتيجة النهائية للمشروع ، ولكن المهم هو أن يتوفر للتلاميذ فرص للملاحظة والقراءة والبحث والتفكير والتجريب ، لذا فإن المشروعات يجب أن توفر نواحي متعددة الخبرات الكيفية بدلا من الاهتمام بالخبرات الكمية .

. أن يكون المشروع مناسباً لمستوى التلاميذ :

حيث أن المشروع يرتبط بحياة التلاميذ وينصب على مشكلاتهم لذا يجب أن تكون خبرات المشروعات متنوعة ومتنوعة في مجموعها

إن الاختصار على بعض أنواع المشروعات العلمية أو الأدبية مثلاً لا يكون مفيداً للتلاميذ . فيما يحتاج إليها التلميذ ونموه لذا فإن المشروعات يجب أن تكون متنوعة في مجموعها ومتوازنة .

. أن تراعى ظروف وإمكانيات المدارس والتلاميذ :

يجب عند اختيار المشروع مراعاة الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لتنفيذه مثل مراعاة وجود الخامات المختلفة اللازمة لتنفيذ المشروع وقدرات التلاميذ على تنفيذه والوقت اللازم لتنفيذه .

أهداف المشروع :

ينبغي أن تكون أهداف المشروع واضحة في أذهان التلاميذ مما يساعدهم ويحفزهم على العمل المتصل أو النشاط في سبيل تحقيق هذه الأهداف . وأن هذه الأهداف قابلة للترجمة إلى مواقف سلوكية أي أنماط نشاط يمارسها التلميذ.

٣. تخطيط المشروع :

بعد وضوح الهدف (الغرض) وتحديد واختيار المشروع في ضوءه يشترك المعلم والتلاميذ في التلاميذ يتبعونه في نشاطهم حيث

يقوم المعلم بتوجيه التلاميذ وإرشادهم ومساعدتهم على حسن تخطيط المشروع .

أنهم يناقشون الذي اختاروا واتفقوا عليه ، وأنماط النشاط الفردي والجماعي التي يتطلبها المشروع وما يتطلبه من استعدادات أو ما قد يواجهه من صعوبات وتنسيق الجهود والأنشطة التي تساعد على تحقيق أهداف المشروع . وفى خلال ذلك يتدرب التلاميذ على المناقشة والحوار وإبداء الرأي وآداب الحديث واحترام الآخرين والتعاون معهم والنقد البناء الهادف والتفكير السليم .

وعند تخطيط المشروع يجب تحديد مصادر المعرفة من قراءات مصادر ومراجع . والطرق والإمكانيات والوسائل الممكنة إتباعها فى تنفيذ المشروع وكذلك أنماط الأخطاء المتوقعة لمشروع فيها وكيفية محاولة تلافيها .

وتحت إشراف المعلم يسجل التلاميذ هذه الخطة ويحدد الأدوار التي سيقومون بها ودور كل معلم منهم فى المشروع . ويختار كل تلميذ ما سيقوم به من نشاط فى إطار الخطة التي تم وضعها وتسجيلها .

٤. تنفيذ المشروع :

يقوم التلميذ كل بدوره متعاونين فيما بينهم وبالمساهمة فى خبرة مشتركة ساعين نحو تحقق أهداف واحدة وهى أهداف المشروع .

وفى هذه المرحلة من مرحلة المشروع تتاح الفرصة للتلاميذ لكي يقوموا بالأنشطة التربوية والتعليمية ولكي يتعلموا أيضاً ويستفيدوا من تشخيص أخطائهم ويتعرفوا بمعاونة معلمهم على كيفية الوقاية منها وعلاجها .

وعند تنفيذ المشروع يجب مراعاة الفروق الفردية بحيث يقوم كل فرد بالعمل الذى يهم به أكثر من غيره والذي يجد نفسه تواقا نحوه ومتهما به .

٥. تقويم المشروع :

يجب أن يكون تنفيذ المشروع مصحوبا بتقويمه للتعرف على أوجه القوة والضعف فى تنفيذ المشروع حتى يمكن الاستفادة منها فى إنجاح المشروعات المستقبلية . وتقويم المشروع يوضح للتلاميذ مدى ما حققوه من أهداف المشروع ومدى المعايير التي يمكن فى ضوءها تقويم المشروع بقصد التعرف على نواحي القوة والضعف فيه .

ويمكن أن يسير تقويم المشروع معه منذ بدايته فعند اختيار المشروع يناقش المعلم فى مقترحاتهم وتحليلها ونقدها والمفاضلة بينها . والمعلم يشارك فى تخطيط المشروع ووضع خطته ، وكذلك هو موجود أثناء تنفيذ المشروع للتعرف على نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف والتعرف على أسباب كل منها . ولكن فى نهاية المشروع يستعرض التلاميذ ما قاموا مختصرا عن المشروع وفوائد بالنسبة لهم.

عناصر المنهج	المزايا	العيوب
الأهداف	<p>يحقق الكثير من الأهداف التربوية المنشودة</p> <p>١- الاهتمام بالمتعلم (التلميذ) لاعتماده على ميولهم وحاجاتهم</p> <p>٢- يساعد التلميذ على ممارسة أنشطة متنوعة تعدل من أنماط سلوكهم .</p> <p>٣- يساعد على نمو مفاهيم التلميذ وطرق تفكيرهم .</p> <p>٤- يساعد التلميذ على اكتساب المهارات السليمة .</p>	<p>صعوبة تحديد الأهداف نظراً لصعوبة تحديد ميول وحاجات التلميذ .</p>
المحتوى	<p>* لا يحدد المحتوى مسبقاً .</p> <p>* المعلم هو واضع المنهج .</p> <p>* ميول وحاجات التلميذ هي محدد محتوى المنهج .</p> <p>* لا يتقيد بانفصال المواد الدراسية فالمعارف في المشروعات تكون وحدة متكاملة مستمدة من الحياة والبيئة .</p> <p>* محتوى المنهج في صورة مجموعة نشاطات .</p>	<p>* صعوبة تحديد ميول وحاجات التلميذ تؤدي إلى صعوبة تحديد محتوى المنهج مسبقاً .</p> <p>* لا يساعد على إتقان محتوى المادة الدراسية .</p> <p>* لا تشمل الدراسة بطريقة المشروع النواحي الأساسية لكل مرحلة تعليمية شمولاً تاماً ويهمل هذا التنظيم المنهجي الماضي والمستقبل .</p> <p>* لم يقدر بديلاً لتنظيم المنطقي .</p>

عناصر المنهج	المزايا	العيوب
طرق التدريس	<p>* تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ فهم يختارون ما يناسبهم من مشروعات وتتوسع أعمالهم ويسرون بالسرعة التي تناسبهم .</p> <p>* تعطى قسطاً كبيراً من الحرية للتلاميذ .</p> <p>* التعاون بين التلاميذ فى اختيار المشروع وتخطيطه وتنفيذه وتقويمه .</p> <p>* يكتب التلاميذ الاتجاهات السليمة فى التفكير وأساليبه المختلفة تمكن التلميذ من مواجهة المشكلات التي تعرض له .</p> <p>* يعتمد على ميول التلاميذ .</p> <p>* يتيح للتلاميذ فرص النمو فتؤدى إلى اكتساب ما يلزم أن يتصف به الشخص السوي .</p> <p>* يتيح للتلاميذ اكتساب خبرات متنوعة شبيهة بخبرات الحياة اليومية .</p> <p>* الدراسة وثيقة الصلة بالحياة والبيئة</p>	<p>* يدرك ثغرات فى خبرات التلاميذ .</p> <p>* صعوبة تدريب التلاميذ على بعض المهارات الأساسية مثل المهارات الحسابية واللغوية .</p> <p>* اعتماد طريقة المشروعات على إشباع ميول التلاميذ والعمل على إشباعها يعد نقطة ضعف ومبالغة فى ميولهم وحاجاتهم .</p> <p>* إن الميول قد يكون عرضة وقد تكون منحرفة أو ضالة ويعرض الطريقة عند التطبيق لكثير من الأخطاء .</p> <p>* سوء التطبيق يؤدى إلى سطحية الدراسة وتكفيها .</p>
الأنشطة	<p>* تشتمل على النشاط التلقائي من جانب المتعلم .</p> <p>* يمارسها التلاميذ فى مواقف طبيعية يتفاعلون فيها .</p> <p>* يمارس النشاط بحرية . الحرية التي تؤدى إلى نمو المتعلم .</p>	<p>* يحتاج إلى المعلم فى تحديد ما يتطلبه المشروع من أنشطة .</p>
التقويم	<p>* تشتمل عملية التقويم على نواحي التلاميذ المتعددة .</p> <p>* التقويم عملية متكاملة مع الدراسة والعمل .</p> <p>* استمرارية التقويم يلزم المشروع من البداية حتى النهاية .</p>	<p>* يحتاج التقويم إلى تحديد الوسائل والأساليب المستخدمة فيه بالذات الخاصة بقياس نمو التلاميذ وتصنيفهم وتحديد القدرات الخاصة بكل منهم .</p>

١. ماهية الوحدة :

يعتقد البعض أن الوحدة تدل على قسم (جزء) ما من المادة الدراسية مثل موضوع ما من الموضوعات أو فصل من كتاب مدرسي وهذا التعريف يقصر الوحدة على نمط معين من تنظيم المادة الدراسية . ولا يوجد تعريف واحد محدد للوحدة ولكن سنخص من التعريفات العديدة والتي أوردها المربون التعريفين التاليين :

الوحدة : هي تنظيم خاص في المادة الدراسية وطريقة التدريس يضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً يناسبهم ويراعى ما بينهم من فروق فردية ، ويتضمن مرورهم في خبرات تربوية معينة ، ويؤدي بهم إلى فهم وعادات واتجاهات وقيم مرغوب فيها .

أو الوحدة : هي ذلك النشاط التعليمي الذي يدور حول مركز رئيسي يشتق من المادة الدراسية ذاتها ولكنه يعالج ناحية ذات أهمية في حياة التلاميذ . ولا يتقيد بتنظيم الحقائق التي تدرس في الوحدة تنظيماً منطقياً كما أنه لا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادة .

٢. الأسس التي تقوم عليها الوحدات :

تقوم الوحدات على الأسس التالية :

- * وحدة المعرفة .
- * ربط الدراسة بواقع الحياة .
- * اعتماد الدراسة على النشاط .
- * تحقيق مبدأ شمول الخبرة .
- * مراعاة الأسس السليمة فى تقويم نمو التلاميذ .

١. وحدة المعرفة :

يوجد فى المنهج التقليدي انفصال بين المواد الدراسية انفصالا مصطنعاً (غير طبيعي) حيث تختص كل مادة بجزء من أجزاء المعرفة (تفتت المعرفة) . من سبب قصور التلاميذ فى إدراك الروابط بين ميادين المعرفة حيث توجد حواجز أفقية ، كما توجد أيضاً حواجز رأسية بين فروع المادة الواحدة . تحاول الوحدة الدراسية إظهار وحدة المعرفة . فالدراسة بها تتصف بالوحدة والشمول والتكامل .

٢. ارتباط الدراسة بواقع الحياة :

يفصل منهج المواد الدراسية بين المواد الدراسية وواقعها فى الحياة التي يحياها التلاميذ فيخرج الطالب على الحياة العامة غير مدرك لمشكلات مجتمعه ، والوحدات الدراسية تدعم علاقة التلاميذ بالحياة العامة .

٣. اعتماد الدراسة على النشاط :

يفقد منهج المواد الدراسية على الدراسة النظرية ويغفل النشاط أما فى الوحدات الدراسية فيعتمد التعليم على أنشطة التلاميذ ويوجد ارتباط بين المواد الدراسية وتطبيقها العملية . وتتنوع الأنشطة وتعدد مما يتيح للتلاميذ ممارسة أنشطة تشبع ميولهم وحاجاتهم .

٤. تحقيق مبدأ شمول الخبرة :

برغم شمول الخبرة وتكاملها إلا أن لها جوانب متعددة كالميول والاتجاهات والمهارات والتفكير ، ... ولم تراعى المناهج التقليدية مبدأ شمول الخبرة ، ولكن الوحدات بترابط موضوعات وقيامها على النشاط تسهم فى تحقيق هذا المبدأ .

٥. مراعاة الأسس السليمة فى تقويم نمو التلاميذ :

يعد التقويم جزءاً رئيسياً فى بناء الوحدات وركنا هاما من أركانها . ويجب أن يسير التقويم جنباً مع خطوات الوحدة وأن يكون مستمراً وشاملاً ومتكاملاً .

٣. أنواع الوحدات :

قسم كازويل الوحدات إلى نوعين رئيسيين وهما وحدات مادة دراسية ووحدات خبرة . ووضعاً أنواع ثلاثة فى كل منها :

وفيما يلى نورد أنواع الوحدات كما أوردها كازويل وكامبل إلى أننا سنضيف إليها الوحدات ذات المرجع لأهميتها:
١. الوحدات القائمة على المواد الدراسية .

٢. الوحدات القائمة على الخبرة .

٣. الوحدات ذات المرجع .

١. الوحدات القائمة على المواد الدراسية :

تدور الدراسة فى هذا النوع من الوحدات حول محور رئيسي يستمد من المواد الدراسية . وليس بالضروري فى هذه الوحدات ترتيب أوجه التعليم ترتيباً منطقياً معيناً ، كما أنها تتعدى الحواجز بين المواد الدراسية المختلفة فيمكن أن تشتمل الوحدة على أجزاء مختلفة من مواد دراسية مختلفة تحقق أهداف الوحدة

ويمكن أن يكون محور الوحدة موضوعاً معيناً أو تعميمياً أو مشكلة ومنها تشتق الوحدة اسمها وعلى ذلك يمكن تقسيم وحدات المواد إلى :

أ (الوحدة القائمة على موضوع معين :

وتتضمن الوحدة موضوعاً دراسياً معيناً وتتناوله بشئ من الأسباب ويجب أن تتضمن الوحدة تنظيماً للمادة الدراسية قائماً على المعنى لأنه بدون ذلك تصبح شكلية .

مثال : وحدة موضوع (الطاقة فى حياة الإنسان) :

ب (الوحدة القائمة على التعميم :

وتهدف هذه الوحدة إلى فهم التلاميذ لتعميم أو قاعدة أو قانون مبدأ من المبادئ . ويختار التلاميذ المادة الدراسية في ضوء ذلك ليستنتج التعميم أو القاعدة أو القانون وليعرفوا ويفهموا كيفية تطبيقها .

(ج) الوحدة القائمة على مظاهر البيئة أو ثقافة المجتمع :

٢. الوحدة القائمة على الخبرة :

هذه الوحدات قائمة (مبنية) على مجموعة أنشطة يقوم بها التلاميذ تتصل بإحدى حاجاتهم وكما يتضح من اسمها تهتم بالخبرات التربوية ويربطها بمادة الدراسة وطريقة التدريس . ويمكن تقسيم الوحدات القائمة على الخبرة إلى :

أ) الوحدة القائمة على مركز اهتمام التلاميذ :

تحتوى هذه الوحدات على مجالات عريضة للمواقف التعليمية تشتمل على خبرات متعددة مستخدمة مواد دراسية مختلفة لتحقيق أهدافها وتعتمد هذه الخبرات على أوجه النشاط المختلفة . ومصدر الوحدة هو المركز الرئيسي لاهتمامات التلاميذ .

ب) الوحدات القائمة على أغراض التلاميذ :

يقوم التلاميذ بنشاطات متعددة في هذه الوحدة لتحقيق هدف ما ذي أهمية بالنسبة لهم ، وتنظيم الوحدة لتحقيق هذه الأهداف ، وتختلف هذه الوحدات حسب عمرهم ونموهم السيكولوجي والاجتماعي

ج) الوحدة القائمة على حاجات التلاميذ :

تقوم هذه الوحدات على مراعاة حاجات التلاميذ سواء أكانت شخصية أم اجتماعية ، وتهتم بالمشكلات التي تواجه التلاميذ ووظيفة المعلم هي تحديد ميول التلاميذ والمشكلات التي تواجههم ويرغبون في حلها ومساعدتهم على تحديد أوجه النشاط التي تتفق وحاجاتهم وقدراتهم .

٣. الوحدات ذات المرجع :

هذه الوحدات تعرف بأنها ذات مرجع (مصدر) خاص للمعلم وليس التلاميذ يسترشد به المعلم . عند تنفيذ الوحدة مع تلاميذه ، وسنتناولها بإيضاح في نهاية هذا الفصل .

٤. مقارنة بين وحدات المواد والخبرة:

لقد وضع برتون ملخصاً للفروق بين الوحدات القائمة على المواد والوحدات القائمة على الخبرات نوردتها فيما يلي بهدف تسهيل وتوضيح غرض كل منها :

مقارنة بين وحدات المواد والخبرة

عناصر الوحدة	وحدة المواد	وحدة الخبرة
الأهداف	هدف الوحدة هو حصول المتعلم على المادة الدراسية مرتبة ترتيباً منطقياً .	هدف الوحدة هو إشباع حاجة من حاجات المتعلم وتنمية المفاهيم والاتجاهات والمهارات المرغوبة في المتعلم .
المحتوى	* تنظم منطقياً حول محور أو موضوع من المادة الدراسية وتعد مقدماً بواسطة شخص أو مجموعة أشخاص أو يعرفون المادة وترتيبها المنطقي . * تنظم من البسيط إلى المعقد ، وتدور حول	* تنظم سيكولوجية حول غرض من أغراض المتعلم . * تنظم أثناء القيام بها بواسطة المعلم والتلاميذ ولا يعرفون مقدماً الخبرات والمواد اللازمة لمقابلة الموقف .

	<p>المادة الدراسية .</p> <p>* يعتمد على الماضي من تراث ثقافي متراكم ويشار قليلاً للحاضر والمستقبل .</p>	<p>* تنظم تنظيمًا وظيفيًا من المعقد إلى بسيط .</p> <p>* يعتمد على الحاضر والمستقبل ويستخدم تراث الماضي في حل المشكلات الحالية .</p>
طرق التدريس	<p>* تعتمد على الطرق التقليدية مثل تعيين الدروس والكتب .</p> <p>* الخبرات التعليمية قليلة وشكلية .</p> <p>* توجه العناية جزئياً إلى الفروق الفردية .</p>	<p>* تستخدم طرقاً قائمة على التخطيط ومناسبة للموقف التعليمي وتستخدم مصادر عديدة ومتنوعة .</p> <p>* تعنى عناية كافية بالفروق الفردية وتستخدم طرقاً متعددة وتساعد على النمو الفردي .</p>
الأنشطة	<p>* أوجه النشاط تشمل جمع المعلومات عن طريق القراءة والملاحظة .</p>	<p>* أوجه النشاط يعدها المعلم والتلاميذ .</p> <p>يتمركز حول حاجات التلاميذ .</p> <p>* تنمو أوجه النشاط من مواقف ومشكلات تواجه التلاميذ تتطلب حلاً وبحثاً .</p>
التقويم	<p>* تقويم التحصيل عن طريق الاختبارات التحصيلية .</p> <p>* ينتهي العمل بمراجعة واستمرار .</p>	<p>* يقوم العمل من البداية باستمرار (استمرارية التقويم) .</p> <p>* تستخدم وسائل متعددة للتقويم</p> <p>* يؤدي انتهاء العمل بالوحدة إلى إثارة مشكلات .</p>

٤. وحدات الوحدات :

بالرغم مما سبق عرضه لأنواع الوحدات التي قدمها كازويل ، كامبا والفروق التي وضحها برتون بين وحدات المواد الخبرة ، وغيرهم من الربين . إلا أن المؤلف يرى عدم وجود ما يدعو إلى تقسيم الوحدات نادي به كلارك في قوله أن الوحدة هي وحدة . ذلك للأسباب التالية :

١. تستخدم الوحدات بأنواعها المختلفة كلا من المواد الدراسية والخبرات معا .

أن المدرسة الحديثة التى تستخدم وحدات الخبرة تستخدم المواد الدراسية استخداما وظيفيا والمدرسة التقليدية تستخدم الخبرات أيضاً فكل شئ يقوله الإنسان نوع من الخبرة . وكل أوجه النشاط التعليمية خبرات أيضاً .

أى أن المدرسة التى يقوم نشاطها على الخبرة على المواد الدراسية مدرسة خبرة ، كما أن المدرسة التى يقوم نشاطها على الخبرة هي مدرسة مواد دراسية أيضا .

٢- تعترف الوحدات فى التعليم أكثر من الوحدات الموجودة فى الحصة التقليدية

٣. الوحدات متشابهة فى الجوهر وأن اختلف فى الأسماء .

٤- اختلاف يرجع لاختلاف محتواها وطرق تدريسها باختلاف أهدافها ومستوى التلاميذ .

٥. تخطيط وبناء الوحدات :

فى ضوء التعريف السابق لماهية الوحدات وإيماناً بوحدة الوحدات نحدد فيما يلي خطوات تخطيط وبناء الوحدات :

أولاً : التعرف على طبيعة التلاميذ الذين ستقدم لهم الوحدة :

فى هذه الخطوة يتعرف المعلم على طبيعة التلاميذ الذين سننفذ معهم الوحدة فيتعرف على ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم وحالاتهم الاجتماعية والاقتصادية والانفعالية . وتحصيلهم للتعرف على مستوياتهم ومعلوماتهم السابقة . ويستخدم المعلم فى ذلك

أدوات مختلفة مثل السجلات المدرسية وبطاقات التلميذ والاختبارات النفسية وغيرها .

ثانياً : تحديد أهداف الوحدة :

الخطوة الثانية هي تحديد الأهداف المنشودة التي يمكن تحقيقها من الوحدة ، وهو أمر مهم قد يخفق كثير من المعلمين في تحديدها وصياغتها للصياغة السليمة لأنهم قد يضعون أهدافاً لا يمكن تحقيقها أو ترجمتها إلى مواقف سلوكية ، وينبغي أن تترجم الأهداف العامة للمجتمع والتربية والمدرسة . ويمكن للمعلم في البداية أن يحدد أهدافاً عامة للوحدة . أما الأهداف الجزئية (المرحلية) فيمكن أن تكتشف في أثناء تنفيذ الوحدة . كما يجب أن توضع الأهداف في ضوء المفاهيم والحقائق والعادات والمهارات وغيرها من أوجه التعليم التي ينظر أن يحصل عليها التلاميذ نتيجة دراسة الوحدة .

ثالثاً : اختيار المحتوى :

الخطوة الثالثة من خطوات بناء أى وحدة هو اختيار المحتوى الذي يتفق وطبيعة التلاميذ الذين لهم الوحدة وفي ضوء الإطار العام للأهداف السابق تحديدها . يجب أن يشمل المحتوى على محتويات مختلفة تناسب المستويات المختلفة للتلاميذ وتناسب الجوانب المختلفة للتعلم التي تهدف الوحدة إلى تحقيقها .

أ) اختيار الموضوعات .

ب) اختيار الأفكار الأساسية .

ج) اختيار المحتوى التفصيلي لكل وحدة .

رابعاً : تنظيم المحتوى :

إن اختيار المحتوى الذى سيدرس فى الوحدة سواء كان موضوعات أم أوجه تعلم مختلفة أم تفصيلات للموضوعات . فللمحتوى فى حاجة إلى تنظيم يتفق وطبيعة الوحدة والمواد الدراسية المختلفة المرتبطة بها سواء كان التنظيم من المحسوسات إلى شبه المحسوسات فالمجردات أو التنظيم من البسيط إلى المركب ، أو من السهل إلى الصعب ، أو من الكل إلى الجزء أو العكس ، ويجب أن يكون تنظيمنا مرنا يساعد على استخدام طرق تدريس متنوعة ويفيد تلاميذ متنوعون . وخلاصة القول أن تنظيم المحتوى يجب أن يساعد على سهولة التعلم وتنظيم تفكير التلميذ .

خامساً : اختيار وتنظيم خبرات التعلم وأنشطته :

ينظم اختيار المحتوى وتنظيمه وفق خبرات التعلم وأنشطته ، ويجب أن تتفق هذه الخبرات والأنشطة مع الأحداث الموضوعية وتعمل على تحقيقه ، ويكون تحديدها فى ضوء وظائفها التى تسهم فى تحقيق الأهداف ، ويجب أن تتضمن الوحدة طرق التعليم المختلفة وأنشطته وتنظيم الأنشطة والخبرات للوصول إلى تعلم جيد . والأمر يتطلب أحداث تتابع وترابط بين هذه الأنشطة والخبرات بحيث يؤدي إلى استمرار وتراكم خبرات العلم الناتجة عن دراسة الوحدة . وهنا يفضل استخدام التتابع السيكلوجي يعتبر تنظيمنا فعالا فى تحصيل المفاهيم والاتجاهات .

وتنظيم أنشطة التعلم بشكل متتابع عادة يتضمن مراحل ثلاث هي :

- أنشطة تمهيدية لأعداد وتهيئة التلاميذ .
- أنشطة للدراسة والنمو : وهي أنشطة مرتبطة بمحتوى الوحدة والتي نتوقع من كل التلاميذ ممارستها .
- أنشطة ختامية : بقصد المراجعة والتلخيص والتطبيق تساعد على التعميم وربط الأفكار وصياغتها واستخدام ما تعلموه في مواقف جديدة .

سادساً : إعداد المواد والأدوات والوسائل التعليمية :

أن تخطيط الوحدة وبناءها يتضمن إعداد المواد والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة للقيام بالأنشطة المختلفة وتوفير المصادر والمراجع اللازمة للمعلم والتلاميذ .

سابعاً : إعداد خطة تقويم الوحدة :

يجب أن تتضمن خطة الوحدة طرق ووسائل وأساليب تقويمها ، وهذا يتطلب تحديد أهداف للتقويم وبناء وسائله المختلفة وتحديد كيفية استخدامها .

٦. تدريس الوحدات :

توجد طرق متعددة لتدريس الوحدات وبرغم تعدد هذه الطرق إلا أن لها سمات مشتركة وهي :

١. إثارة اهتمام التلاميذ وميلهم للدراسة (تقديم الوحدة) .
٢. توزيع النشاط (وضع خطة العمل) .
٣. تنفيذ خطة العمل .

١. إثارة اهتمام التلاميذ وميلهم للدراسة :

إن تدريس الوحدة كأى عملية تعليمية أخرى بتوقف نجاحه وتحقيق أهدافه على مدى اهتمام التلاميذ بدراسة الوحدة وتحفزهم للعمل .

لذا فإن تقديم الوحدة للتلاميذ من أهم واجبات المعلم حيث يقوم المعلم بتوجيه تلاميذه إلى موضوع الوحدة بكل وسيلة متاحة ، وإثارة اهتمام التلاميذ يكون عن طريق مناقشة حول كتب أو مقالاً فى موضوع الوحدة ، أو اختبار خاص يستخدم المعلم نتائجه كمحور للنقاش مع التلاميذ ، ويوجه المعلم هذه المناقشة ليتبلور أمام التلميذ ميدان معين من ميادين المعرفة .

وليتضح اهتمام التلاميذ بميدان وحدة معينة ، ويمكن الحكم على نجاح المعلم أو فشله فى تقويم الوحدة بمدى قدرته على إثارة اهتمام التلميذ لقبول موضوع الوحدة واستعدادهم لدراستها .

٢. توزيع النشاط :

إذا أدرك التلاميذ أهمية الوحدة وأحسوا برغبتهم وحاجاتهم لدراستها . يضع المعلم خطة العمل بالمشاركة مع التلاميذ ، واشتراك التلميذ فى وضع خطة عمل الوحدات القائمة على المواد الدراسية يكون محدوداً أو غالباً ما يقتصر على البحث فى المصادر وإعداد ملخصات لأجزاء الوحدة . أما اشتراكهم فى وضع خطة عمل الوحدات

القائمة على الخبرة فيشمل على جميع نواحي النشاط الهامة فى الوحدة ويكون المعلم موجهها ومشرفا .

ويرى برتون أن خطة العمل فى الوحدة قد تشمل كل أو بعض الأعمال الآتية :

- قائمة الأسئلة المطلوب البحث عن إجاباتها .
- عمل التلاميذ والمعلم لخريطة توضح أجزاء العمل لوضعها أمامهم بهدف توجيههم فى عملهم ومعرفة ما يتم إنجازه من الوحدة .
- عمل قائمة بمصادر المعلومات والأدوات اللازمة .
- تقسيم التلاميذ فى الفصل إلى لجان عمل تختص كل لجنة بعمل ما .
- إعداد الخطط والمناقشات : وتشمل وضع خطة العمل لتوضيح المسائل والمشكلات التى تعرض على اللجان المختلفة لمناقشتها .

٣. تنفيذ خطة العمل :

بعد فهم التلاميذ خطة النشاط وتوزيع النشاط فيما بينهم ، يبدعون فى معالجة الوحدة أى تنفيذ خطة العمل ، وهنا يجب أن يتابع العمل بدقة وأن يوجه التلاميذ توجيهها سليما نحو تحقيق أهداف الوحدة .

وفيما يلي بعض الأسس التى يجب أن يراعيها التلاميذ عند تنفيذ الوحدة :

- أن تصبح أهداف الوحدة أهم مرشد وموجه للتلاميذ .
- أن تكون فى أوجه النشاط فرص كثيرة تسمح بالعمل الفردي والجماعي . ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن يعرف التلاميذ طرقا متنوعة لعرض الموضوع الواحد.
- أن يتدرب التلاميذ عمليا على الطرق العلمية فى جمع المعلومات . كما يجب على المعلم مراعاة ما يأتي :
- أن دور المعلم هو دور المرشد والموجه على نحو سليم .
- على المعلم يقع عبء كبير فى نجاح أو فشل تدريس الوحدات .
- أن يناقش المعلم التلاميذ فى أوجه النشاط المختلفة قبل القيام بها .
- أن يشجع المعلم تلاميذه على الرجوع إليه فى حل مشكلاتهم.
- أن يحافظ على النظام أثناء العمل بالوحدة .

ويجب أن يضع المعلم والتلاميذ فى حسابهم أن خطة العمل فى الوحدة تختلف عنها فى الدروس التقليدية فى أمور ثلاثة هي :

١. وجود حركة تدل على النشاط فى العمل بدلا من الهدوء الذى يميز الدروس التقليدية .

٢. وحدة الخبرات التعليمية وعدم تجزئتها إلى أجزاء (دروس) صغيرة .
وقد أعدت جرترد وييل قائمة بأنواع النشاط والخبرات التى يقوم بها
التلاميذ فى أثناء تنفيذ خطة الوحدة كما يلي :

* العمل بالوسائل البصرية .

* القيام بالرحلات الطويلة والقصيرة .

* دراسة المشكلات .

* تذوق الأدب .

* إعداد وسائل الإيضاح .

* تقديم المعلومات .

* تقويم العمل .

٤. تقويم الوحدة:

التقويم عملية مستمرة فى أثناء الوحدة من بدايتها إلى نهايتها
ويكون عن طريق اختبارات أو بطاقات أو رسومات بيانية توضح تقدم
التلاميذ وكل تلميذ على حدة . وفى نهاية تدريس الوحدة يلجأ المعلم
إلى بعض وسائل التقويم للتأكد من نمو المفاهيم وتكون الاتجاهات
لدى التلاميذ . ومدى فهمهم للحقائق واكتسابهم للمهارات . والتعرف
على الصعوبات التى واجهت التلاميذ والأخطاء التى يقعون فيها .
والاستفادة من كل ذلك فى التلميذ لدراسة وحدات جديدة .

ويمكن أن يقيم التلاميذ بمشاركة المعلم معرضا فى نهاية الوحدة
يعرضون فيه نتائج علمهم والوسائل التى يستخدمونها فى دراستها من وسائل
تعليم ومراجع وأنشطة مختلفة ورسومات ولوحات ورسوم بيانية وأشكال

توضيحية ونماذج توضح خطوات ومراحل العمل فى هذه الوحدة . أى أن
تقويم يجيب عن الأسئلة الآتية :

- * ما الذى استفدناه من دراسة الوحدة ؟
- * ما أهم الصعوبات التى واجهتنا فى دراسة الوحدة ؟
- * ما الذى يمكن عمله لتحسين دراسة الوحدة مستقبلاً ؟

مصادر الوحدة (مرجع الوحدة) :

إذا كان للوحدة سواء كانت وحدة مواد أم وحدة خبرة مرجع خاص
يطلق عليه مرجع أو مصدر الوحدة . سميت وحدة ذات مرجع .
ومرجع الوحدة : اصطلاح يستخدم فى التربية ليدل على مجموعة
بيانات خاصة واقتراحات معينة يستفيد المعلم منها فيما يقوم به توجيه
التلاميذ أثناء نشاط التلاميذ تطلبه الوحدات الدراسية .

ومصدر (مرجع) الوحدة مرجع للمعلم لا للتلاميذ . ويسمى بكتاب
المعلم .

ومرجع وحدة المواد : يشتمل على تفصيلات خاصة بالمواد الدراسية .
أما مرجع وحدة الخبرة : يشتمل على توجيهات عامة يسترشد بها
المعلم فى توجيه تلاميذه فى وحدة واحدة أو عدة وحدات .

أهداف مرجع الوحدة :

- يجنب المعلم العشوائية فى توجيهاته وتعليماته أثناء تنفيذ الوحدة .

- يساعد المعلم والتلاميذ على تحقيق أهداف الوحدة وتنظيم العمل أثناء تنفيذ خطة العمل فى الوحدة .

محتوى مرجع الوحدة : ليس هناك نمط واحد يحتذى به فى عمل مرجع الوحدة . فهناك أكثر من طريقة تتبع فى تنظيمه وفيما يلى أحد الأنماط الجيدة التي يمكن الاهتداء بها:

- عنوان الوحدة .
- المقدمة : يوضح فيها أهمية موضوع الوحدة . طبيعة الوحدة . مقترحات توضح طريقة تنفيذ خطة تدريس الوحدة .
- أهداف الوحدة : وفيها تحدد الأهداف الهامة التي يجب أن يحققها تدريس الوحدة .
- بيان بأهم الحقائق والمعلومات : وفيه توضح أهم الحقائق والمعلومات التي يجب أن يدرسها التلاميذ .
- النشاط المقترح : ويشمل أنواع النشاط المقترحة بالتفصيل التي تفيد فى تنفيذ الوحدة ودور كل منها فى تحقيق أهداف الوحدة .
- أهم الأسئلة التي يمكن أن يسألها وأهم المشكلات التي قد تواجههم.
- طرق مقترحة للكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم .
- الوسائل والأدوات ومصادر البيئة التي يمكن استخدامها .
- ما يقرأه كل من المعلم والتلاميذ من كتب ومجلات ونشرات ... إلخ .
- اقتراحات بكيفية تقويم الوحدة ووسائله .

٧.١٣ تقويم الوحدات الدراسية :

يوضح الجدول التالي أهم مزايا وعيوب الوحدات من وجهة نظر مؤيديها ومعارضها :

عناصر الوحدة	المزايا	العيوب
الأهداف	<ul style="list-style-type: none"> * يشترك التلاميذ في تحديد أهداف الوحدة * يتعاون التلاميذ في تحقيق أهداف الوحدة . * تساعد التلاميذ على اكتساب القيم والاتجاهات والمفاهيم وأساليب التفكير . 	
المحتوى	<p>يشترك التلاميذ في وضع خطة دراسة الوحدة</p>	<p>قد يتقدم المعلم بمقترحات مرجع الوحدة فيتحول مرجع الوحدة إلى كتاب مقرر أو تحول الوحدات الدراسية إلى مقررات دراسية .</p>
طرق التدريس	<ul style="list-style-type: none"> * تتيح فرص النمو الفردي والاجتماعي . * تقوم على فهم صحيح لمعنى الخبرة والتعليم . * تعتمد على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم . * تعترف بالفروق الفردية بين التلاميذ . * تشتمل دراسة الوحدات على حل المشكلات مما يساعد على التفكير العلمي في حلها . 	<p>قد تتحول الدراسة إلى نوع من الدراسة التقليدية إذا اعتمد المعلم والتلاميذ كلمة على مرجع الوحدة .</p>
الأنشطة	<ul style="list-style-type: none"> * تعتمد وحدات الخبرة على نشاط التلاميذ حيث يكون نشاطها هادفا . * الأنشطة متنوعة ومتعددة . * يشمل مرجع الوحدة على عدد كبير من أنواع النشاط . 	<ul style="list-style-type: none"> * الأنشطة تصبح غير ذات فاعلية إذا لم يسمح للتلاميذ بزيارة المصانع والحقول ، والمتاجر ، وغيرها مما يتطلب إعادة تنظيم الجدول المدرسي بحيث يوفر الوقت الذي يسمح بالقيام بشتى أنواع النشاط المختلفة .
التقويم	<ul style="list-style-type: none"> * عملية التقويم عملية ديناميكية مستمرة عملية التقويم متكاملة مع خطوات تنفيذ الوحدة . * التقويم شامل لجميع نواحي نمو التلاميذ . * يشترك تقويم التلاميذ جميع النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية . 	<ul style="list-style-type: none"> * صعوبة قياس بعض التغيرات التي تحدث في سلوك التلاميذ . * عدم وجود اختبارات مقننة تساعد على عملية التقويم .

٦.١ المنهج المحورى

بدأ اهتمام المربين منذ بداية القرن العشرين بالتعليم الثانوي ، فبدعوا يراجعون أهدافه ومناهجه فى ضوء التطورات التى حدثت فى العالم وبدأت المدرسة الثانوية تغير من أهدافها وتضيف إليها ، ومن أهم الاتجاهات التى ظهرت فى منهج المدرسة الثانوية الاتجاه نحو تحطيم الحواجز بين المواد الدراسية ، وربطها فى وحدة واحدة ، وظهرت المناهج الموحدة التى مهدت الطريق لظهور المنهج المحورى . ويعد المنهج المحورى جزءاً من المنهج المدرسي وليس المنهج كله ، ولذا فإن بعض المعلمين يميلون إلى تسميته بالبرنامج المحورى . ولكنه يشمل البرنامج العام الذي يعد أساساً لجميع المتعلمين .

١. ماهية المنهج المحورى :

اختلف المربون فيما بينهم حول ماهية المنهج المحورى وفيما يلي التعريفات المختلفة للمحور :

- * مركز فى المنهج ترتبط به أجزائه ارتباطاً وثيقاً .
- * موضوع فى مادة معينة تدور حوله دراسات من مواد مختلفة
- نشاط معين يقوم به التلاميذ فى البيئة .
- * مجموعة من أوجه نشاط مترابطة مبنية على ميول التلاميذ أو حاجاتهم .
- * خبرات تربوية أساسية فى نمو جميع التلاميذ .

* خطة لتنظيم وتخطيط الجزء الاساسى لبرنامج التعليم العام فى المدرسة .

* مجالات واسعة تدور حول مشكلات معينة أعدت إعداداً مسبقاً .

* جزء معين من المنهج يطلب من جميع التلاميذ دراسته .

وهذه التعريفات وغيرها قد أدت إلى اختلاف النظرة إلى المحور وإلى تعريف هذا المنهج مما أدى إلى اختلاف وجهات النظر فى وضع تعريف دقيق لهذا المنهج وفى تحديد محتواه وخطة الدراسة اللتان تتوقفان على طبيعة النظرة إلى المحور .

ولذا فإننا سنعرف المنهج المحورى بأنه هو " مجموعة من أوجه النشاط المترابطة بدور حول مشكلات التلاميذ وحاجاتهم المشتركة كأعضاء فى المجتمع يتضمن تعليمات وخبرات تعد أساسية لجميع المتعلمين " .

٢. خصائص المنهج المحورى :

* يحاول ربط المواد الدراسية المختلفة . فيتخذ مادة دراسية معينة محوراً للدراسة وتلتف بقية المواد حولها على سبيل التوضيح والتفسير والإكمال . فقد تتخذ مدرسة المواد الدراسات الاجتماعية مركزاً تنظم حوله الدراسة وقد تتخذ مدرسة أخرى العلوم أو الرياضيات لتكون المركز وتدور بقية المراد فى فلكها .

* يرتب محتوى المادة الدراسية فى المدرسة ثم يرتب محتوى المواد الأخرى وتوزيع هي بالتالى على سنوات الدراسة بحيث يكون محتوى كل

قسم مرتبط ارتباطاً وثيقاً ومتكاملاً مع محتوى قسم المحور في نفس العام الدراسي .

* تشمل الدراسة في المنهج المحوري في دراسة عامة لجميع التلاميذ .
ودراسة خاصة .

فالمدرسة العامة (البرنامج التربوي العام أو المحوري) تستغرق فترة زمنية تتراوح بين ثلث اليوم الدراسي ونصفه وتشمل دراسة للمشكلات العامة وإشباع الحاجات العامة للتلاميذ ، أما الدراسات الخاصة (البرنامج التربوي الخاص) تتألف من الدراسات التي تعد التلاميذ لمادة التخصص مثل العلوم والرياضيات واللغات وغيرها .

* يعتمد المنهج المحوري على اعتبار أن الخبرة هي أساس تعديل السلوك .

* يسير العمل فيه وفق أحدث الأساليب التربوية فلا يتقيد بطريقة تدريس خاصة ويعتمد على أسلوب حل المشكلات بدلاً من الحفظ والتقين .

* أنشطة التلاميذ في المنهج المحوري كأنشطتهم في منهجي النشاط والمشاريع فتحدد هذه الأنشطة وتتابعها في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم .

* التخطيط تعاوني بين المعلم والتلاميذ فنجد أن المعلم موجه ومرشد والتلميذ نشط ومتفاعل .

٣. تخطيط المنهج المحوري :

أن أى مخطط لمنهج محوري لابد أن يراعى الأسس التالية عند تخطيطه لهذا المنهج :

* التعرف على خصائص المجتمع (مشكلاته وحاجات التلاميذ ودوافعهم) .

* تحديد المشكلات التى يجب دراستها ، وميادين الخبرة التى يجب اكتسابها فى صفوف الدراسة المختلفة . وأن يشارك فى تحديدها الخبراء والمعلمون والتلاميذ

* الاتجاه فى تنظيم خبرات المنهج المحورى نحو :

الدراسات القائمة حول وحدات دراسية معينة .

أو اتخاذ الوظائف الاجتماعية محورا للدراسة .

* التخطيط لتنفيذ المنهج باختيار المشكلة وتحديدها تحديدا دقيقاً .

والتخطيط لدراسة كيفية حلها بما يفيد التلاميذ فى الحاضر والمستقبل .

* ربط محتوى المنهج بما درسه التلاميذ بحيث يؤدي إلى تكامل المعرفة .

* التخطيط لوجه النشاط الفردي والجماعي للتلاميذ .

* تحديد نواحي التقويم وأساليبه وأدواته .

٤. تحديد المنهج المحورى :

فيما يلي نورد حجج مؤيدي ومعارضى المنهج المحورى :

مؤيد المنهج المحورى :

* يعتمد المنهج المحورى على حاجات التلاميذ كأساس للتعليم .

- * يؤمن بوحدة المعرفة .
- * يتحرر من الإطار التقليدي لمنهج المواد الدراسية .
- * لا يهمل المواد الدراسية .
- * تخطيط حدود المواد الدراسية فلا يعرف حدود لها .
- * تخطيط المنهج يتم بطريقة تعاونية بين المعلم والتلاميذ .
- * تسمح فترة اليوم الدراسي المحور يوميا (حصتين متصلتين أو ثلاثة) وهى تعادل ثلث أو نصف اليوم الدراسي بتعلم مركز حول موضوع معين .
- * يدرّب التلاميذ على العمل الجماعي وكيفية مواجهة مشكلات الحياة .
- * يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ .
- * يهتم بنمو الفرد نموًا متكاملًا .
- * يساعد على تنمية مهارات التلاميذ كمهارات القراءة والكتابة والتحدث والاستماع وغيرها .
- * يحقق التكامل بين المدرسة والأسرة والمجتمع .
- * يعتمد على الفلسفة الديمقراطية .

معارضو المنهج المحورى :

- * يصعب أحيانا التعرف على مشكلات التلاميذ وحاجاتهم وخاصة فى فترة المراهقة .

- * يصعب أحيانا جمع كل المواد الدراسية حول مادة واحدة (محور) مما يؤدي إلى استقلال بعض المواد عن عملية التمرکز مع اعتبارها مواد مساعدة ترتبط بالمادة الأساسية
- * يحتاج إلى تخطيط على مستوى عال من الدقة .
- * يغالى هذا المنهج أحيانا فى حاجات المجتمع على حساب حاجات التلاميذ .
- * يصعب أحيانا إعداد الجدول المدرسي لطول فترة دراسة المحور التي قد تمتد لنصف اليوم الدراسي .
- * يصعب استخدامه فى المدارس الكبيرة ومع الأعداد الكبيرة من التلاميذ داخل الفصل الواحد .
- * ترفض الجامعات البرامج المحورية لأن الجامعة تتطلب من الطالب أن يكونوا قد درسوا مواد معينة قد لا توفرها لهم هذه البرامج .
- * يتوقف نجاح أو فشل المنهج المحورى على كفاءة المعلم ولذا فإن هذا المعلم فى حاجة إلى إعداد خاص .
- * يحتاج إلى كثير من الإمكانيات المادية لتنفيذه .
- والجدول الحالي يوضح أهم مزايا وعيوب المنهج المحورى.

تقويم المنهج المحورى

عناصر الوحدة	المزايا	العيوب
الأهداف التعليمية	<ul style="list-style-type: none"> * يحقق العديد من الأهداف التربوية المنشودة مثل : * إشباع حاجات التلاميذ * حل مشكلات التلاميذ والمجتمع . * مساعدة التلاميذ على ممارسة أنشطة تعدل من سلوكهم . * تنمية التفكير . * اكتساب المهارات . 	<ul style="list-style-type: none"> * صعوبة التعرف على مشكلات وحاجات التلاميذ . * صعوبة توجيه خبرات التلاميذ نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .
المحتوى	<ul style="list-style-type: none"> * يؤمن بوحدة المعرفة فلا يعرف حدودا للمواد الدراسية . * يتخذ إحدى المواد الدراسية محوراً . * حاجات التلاميذ ومشكلاتهم . * محدود محتوى المحور . * ينظم محتوى المحور حول وحدات دراسية أو الوظائف الاجتماعية . 	<ul style="list-style-type: none"> * صعوبة إعداد الجدول الدراسى لطول فترة دراسة المحور . * يصعب أحياناً جمع كل المواد الدراسية حول المادة واحدة (المحور) . * لا يوفر بعض المواد الدراسية اللازمة للدراسة الجامعية . * لا يسمح بالتعمق فى مادة دراسية بعينها .
طرق التدريس	<ul style="list-style-type: none"> * تهتم بمشكلات التلاميذ وإيجاد حلول لها . * تهتم بتعليم مركز حول موضوع معين . * لا يتقيد على أسلوب حل المشكلات . 	<ul style="list-style-type: none"> يحتاج إلى تنسيق بين تدريس للبرنامج العام (المنهج المحورى) والبرنامج الخاص (الدراسات الخاصة) . * لا يؤدى إلى تدريب كاف للتلاميذ على تنمية التفكير . * تنظيم خبرات التعليم حول محاور

عناصر الوحدة	المزايا	العيوب
	<ul style="list-style-type: none"> * الخبرة هي أساس التعليم . * تراعى الفروق الفردية بين التلاميذ . 	<ul style="list-style-type: none"> جديدة يكون التعليم عملاً شاقاً . * يحتاج إلى معلم معد إعداد خاصاً .
الأنشطة	<ul style="list-style-type: none"> * الأنشطة التعليمية تربط بيئة التلاميذ . * تتحدد الأنشطة في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم . * تشمل أنشطة فردية وجماعية 	<ul style="list-style-type: none"> * ازدحام المدارس والفصول بأعداد كبير من التلاميذ لا تسمح أن يقوموا بها .
التقويم	<ul style="list-style-type: none"> * شمولية التقويم لجميع نواحي نمو التلاميذ . * يشترك التلاميذ في تقويم أعمالهم . * عملية التقويم عملية متكاملة مع خطوات تنفيذ المنهج (البرنامج) المحورى . 	<ul style="list-style-type: none"> * يحتاج التقويم إلى تحديد الأدوات التي تساعد في تصنيف التلاميذ وقياس شتى نواحي نموهم وملاحظة أدائهم أثناء قيامهم بأنشطتهم المختلفة .

خطوات تخطيط المنهج وتنظيمه

عملية تخطيط المنهج وتنظيمه من أهم العمليات التربوية التي تواجهها السلطات التعليمية لأنها تصاغ في ضوء فلسفة تربوية معينة تعكس فلسفة الدولة وتوجيهاتها العامة .

وتختلف وجهات نظر المربين والمدرسين حول مفهوم تخطيط المنهج ، أو في طريقة أجزائه ، أو في مسئولية عمله ، لهذا برزت ثلاث آراء حول تخطيط المنهج .

١. بعض المربين يرون أن تخطيط المنهج يعنى تحديد المواد الدراسية التى تدرس فى المدرسة ، ويتميز هذا الرأي بأنه محدد وواقعي وعملي .
٢. بعض المربين يعتقدون أن تحديد محتوى المادة غير كاف فى تخطيط المنهج ، إنما ينبغي أن يشمل أيضاً الخبرات المتنوعة للتلاميذ وهم فى هذا يؤكدون مفهومًا واسعًا للمنهج ، يختلف عن مفهومه الأول لأن تحديد المادة الدراسية غير كاف لضمان تحقيق الأهداف التربوية ، فنوع الخبرات التى توفر للتلاميذ هي التى تضمن . تحقيق هذه الأهداف ويؤخذ على هذا الرأي أنه مبهم ونظري من وجهة نظر المدرسين والمديرين الذين يعبرون عن مخاوفهم من عدم وجود برنامج محدد مبنى على مواد دراسية معينة يسيرون تبعاً له .
٣. بعض المربين يرون الجمع بين تخطيط الخبرات وتخطيط المادة ، الدراسية ، لتحقيق الأهداف والأغراض التربوية ، وقد برز هذا الرأي للتوفيق بين أصحاب الرأيين السابقين .