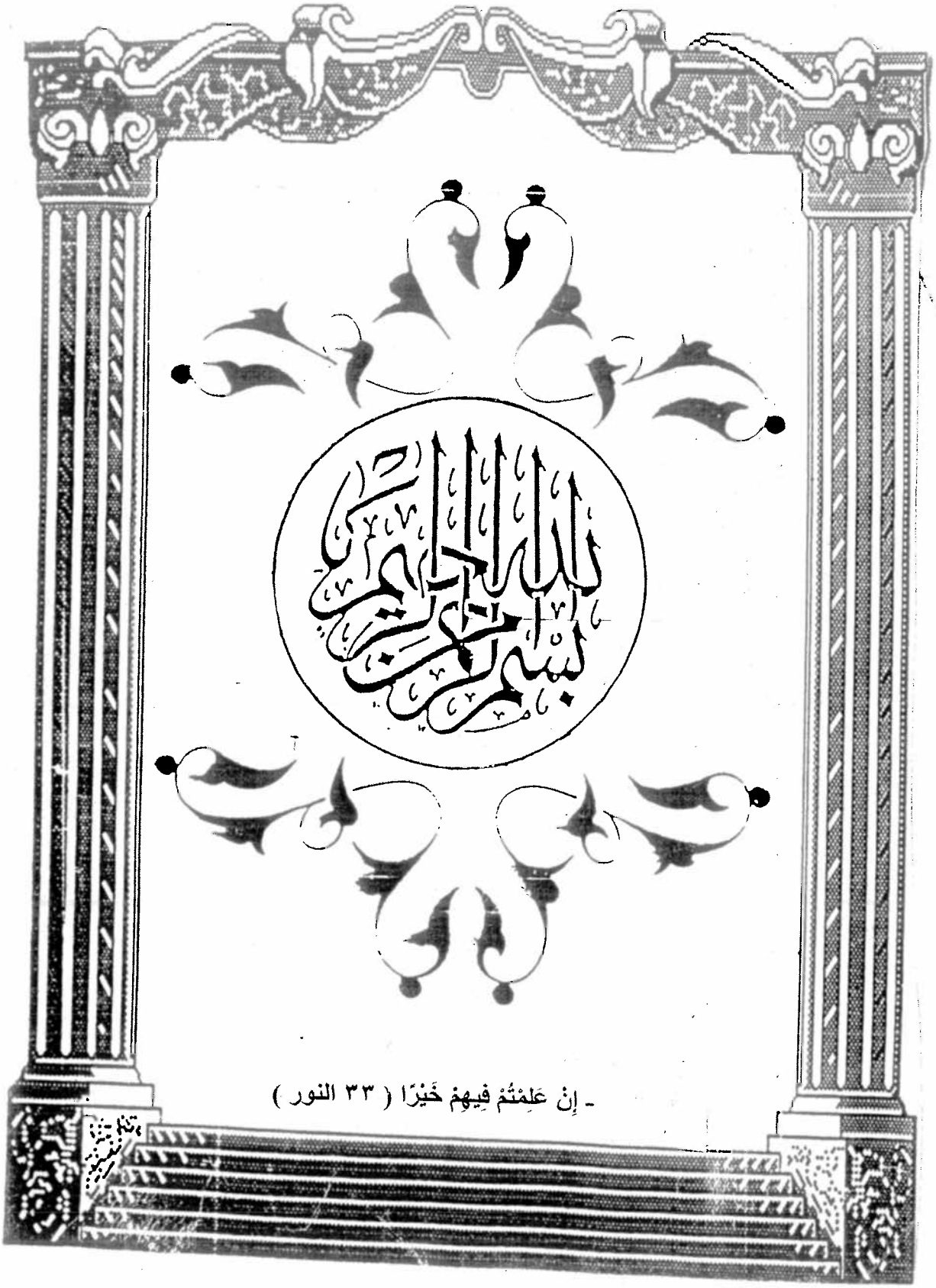


٥/١٩٦٩

مخلص "دراسة تحليليه لأبرز النماذج المنهجيه العالميه فى صياغه وتطوير المنهج مع التطبيق على احد مناهج الجغرافيا بالمرحله الثانويه"

ترى هل هناك خطأ فى فلسفة المناهج السائده تدفع بها الى الارتداد بحيث يبدو للمدقق فى مجالات التطوير ان هناك افتراضات خاطئه بأن التقدم (تطوير المناهج) هو النتيجه الطبيعيه العمليه للتجربه الخطأ فى التعليم ، وبدلا من ان ننظر بثقه الى المستقبل نظر الكثير منا الى الماضى بحنين نحو الاستقرار بدلاً من التطلع للمستقبل . ايثاراً لراحه العقل بدلاً من المخاطره المستمرة فى تعديل المناهج والخطوره فى هذه النظره هى اعتبار كثره عدد المؤتمرات والمحالات المستمرة لتطوير العمليه التعليمية بصفة عامة وتطوير المناهج خاصه دليلا على التحبط وعدم الاستقرار . ولكن الوقائع تثبت ان ذلك دليل على ثراء العقول التربوبه . كما يدل على تسابقه الجهود المخلصه من ابناء الوطن الى تقديم خلاصه عقولهم ومجموع خبرتهم من اجل تطوير المناهج سعيا حثيثا للتطوير المنشود – من هذا المنطلق سوف يستمر المعنيون بأمور المناهج فى محاولاتهم لانهم اقدر الفئآت على التنبؤ بالمشكلات ، واعمقهم احساساً بهارات الحلول .. من هنا جاءت مشكله البحث الحالى فى محاوله لتلمسي احدى المشكلآت التى يعانى منها المجال التطبيقى لتطوير المناهج وهى تتمثل فى اتساع الفجوه بين النظريه التطبيق بمعنى وجود انعزالية او انفصالية بين النماذج المنهجيه التى تبدو فى صوره مثاليه ابدعها العلماء وتزخربها نظريات المناهج التى من بين مخرجاتها مناهج المدرسيه التى تعبر الكتب المدرسيه المقرره لتلاميذ التعليم العالم . وعلى هذا يمكن

تحديد مشكله البحث الحالى فى المضمون التالى : " كيف يمكن استخدام النموذج فى تطوير مناهج الجغرافيا لصفوف المرحله الثانويه ويمكن تحليل مشكله البحث الى الاسئله الفرعيه الثاليه :

١- ماالنماذج او النظريات التى تستنداليها مناهج الجغرافيا الحاليه بالمرحله الثانويه ؟

٢- ما ابرز النماذج المنهجيه العالميه والمحليه التى يمكن استخدامها لتطوير هذه المناهج ؟

٣- مابرز المشكلات التى تعانى منها مناهج الجغرافيا بالمرحله الثانويه ؟

٤- كيف يمكن الاستفاده من بعض هذه النماذج فى تطوير مناهج الجغرافيا والغلب على المشكلات القائمة؟

٥- مامدى امكاية اقتراح نموذج منهجى متكامل يتغلب على تعدد الاهتمامات الجزئيه الحاليه فى اعداد المناهج من اجل بناء متكامل للمنهج ؟

خطة البحث : أولاً اشتملت علي الاطار النظري ثانيا: والدراسة الميدانية التحليلية واستنتاج النموذج كطتبيق جاء في شكل "النموذج الثنائى المتفاعل " من خلال من الخطوات التالية : - حتمية الاهتمام بالتعليم الثانوي – محاولات تطوير التعليم الثانوي – ابعاد العلاقة بين الفلسفة النظريه المنهجه فى تطوير – دور النماذج فى تطوير المنهج – نظريه المنهج

ـ التطوير العلمي- للمنهج ـ مشكلات المنهج ـ فئات تطوير المنهج ـ ابرز النماذج الاجرائية في تطوير المنهج (١٥)النموذج عالمي تحت تحليلهم وتعرف نتائجهم التطبيقية والاستفادة منهم ، ١٥ نموذج تحت الاشارة اليهم

ثانيا الدراسة الميدانية :دراسة تحليلية لمناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية لتعرف النظريات والنماذج التي يستند اليها في وضع هذه المناهج ٢- تعرف المشكلات التي تعاني فيها مناهج ومقررات الجغرافيا (عمل استبيان لمعلمى الجغرافيا لتعرف ارائهم في كيفيات تطوير مناهج الجغرافيا وما يعوق تدريسهم لها ، استبيان اخر لطلاب ماده الجغرافية في المرحلة الثانوية لتحرى ارائهم و مقترحاتهم في ازالة الصعوبات وتطوير مناهج الجغرافيا ٣- تقديم ابرز النماذج الجيدة ٤- تقديم ابرز النماذج العالمية واجراء دراسة تحليلية تقومية لهذه النماذج بهدف اختيار افضل عناصرها واستخدامة فى بناء هيكل لبرنامج دراسي في الدراسات الاجتماعية مراحل التعليم العام

ثالثا الدراسة التطبيقية ١- اعداد نموذج مقترح لتطوير المناهج بصفة عامة ومناهج الجغرافية بصفة خاصة " النموذج الثنائي المتفاعل " بين المعلم والتلميذ ويتفاعل معهما عناصر التدريس والانشطة والامكانات والادوات والوسائل متدرجة وعلاقة ذلك بالمجتمع وتطلاعته وخصائصه ومستوياته ٢- بناء واعداد خريطة تحليل للعمل بالنموذج الثنائي المتفاعل ٣- اعداد وحدة جغرافيا كتطبيق للنموذج الثنائي المتفاعل من كتاب الصف الاول الثانوي العام (٩٠ / ١٩٩١)

اهداف البحث : ١- نقد وتقويم لمناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية عن طريق ثلاث استبيانات احدهم لواضعي المناهج والثانى للمعلمين والثلاث للطلاب ٢- استعراض ابرز النماذج العالمية في بناء وتطوير المناهج والاجراءات التطبيقية المستخدمة في ذلك ٣- استنتاج ووضع نموذج منهجي خاص بالبحث الحالي مستمد من نتائج التحليل والتطبيق لتجربة البحث الحالي واختيار احد عناصره المنهجية (البنية المعرفية) واقتراح وبناء يمكن استخدامة في تطوير وحده جغرافيا خاصة بالبحث الحالي بعنوان توزيع السكان في العالم " لمنهج الجغرافيا المقرر للعام الدراسي (١٩٩١/٩٠)

فروض البحث : تستند مناهج الجغرافيا الحالية الي نماذج منهجية واضحة .

٢- تطوير مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية يتطلب الاعتماد علي نظرية منهجية واضحة وعدد من النماذج المنهجية كأساس للتطوير

نتائج البحث : اثبتت عدم صحة الفرض الاول وصحة الفرض الثاني

منهج البحث : وصفي ميدانى وتطبيقي

مصطلحات البحث : "النموذج هو تبسيط للواقع الذي توجد فية ظاهرة معقدة "

٥- اعداد نموذج اجرائي مقترح يحقق المنهجية المتكاملة ويتغلب على الاهتمامات الجزئية الحالية والنظرة القاصرة فى اعداد المناهج ؟

- وسنكتفي بالمحددات

" بسم الله الرحمن الرحيم"

دراسة تحليليه لابرز النماذج المنهجية العالمية فى صياغه وتطويـــر المنهج مع التطبيق على احد مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية *

مقدمـــة : تتجة الأنظار اخيرا إلى التربية على أنها الحل السحرى لكثير من مشكلات التنمية وهو بالفعل احد الحلـــول الممكنة، ولكن ليس بالبساطة التى تتحقق بها المعجزات وذلك لوجود أنواع عديدة من السلبيات والمشكلات نمت وتوحشت فى الخفاء وفى غيبة من الوضوح والصراحة التى تتطلبها الخطط العلمية للتطوير ، بعضها يتصل بالمؤسسات الاجتماعية مثل المدارس، والبعض الآخر يتصل بالقيم البالية والممارسات الرجعية وغيرها من العوامل التى تحتاج إلى جهود مخلصـــة فى كافة المجالات، وتعد التربية بصفة عامة والمناهج بصفة خاصة من أول تلك المجالات حاجة إلى التطوير المستمر من اجل ازالة استار التعتيـــم التى تخفى نواحى القصور بها .. وتغالى فى التعقيم وتعلن أن مناهج المدارس العامه متطوره وأنه ليس بالامكان أبدع مما هو كائن فعلا، من هنا نبعث المشكلة فى محاولة لرفع أستار التعتيم وعرض الصـــوره الحقيقية لواقع المناهج بصفة عامة ومناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية بصفة خاصة عن طريق بعث للأصول التـــى استندت اليها مناهج الدول المتطورة التى تمكنت بالفعل من استخدام الحل السحرى وعلى هذا يمكن تحديد مشكلـــة البحث فى السؤال التالى: " كيف يمكن استخدام النماذج المنهجية فى تطوير مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية" ؟

ويتفرع من هذا السؤال عده تساؤلات: ١- ما النماذج التى تستند إليها مناهج الجغرافيا الحالية بالمرحلة الثانوية ؟

٢ــ ما أبرز النماذج المنهجية العالمية والعربية التى يمكن استخدامها لتطوير هذه المناهج؟

٣ــ ما ابرز المشكلات التى تعانى منها مناهج الجغرافيا فى المرحلة الثانوية ؟

٤ــ كيف يمكن الاستفادة من النماذج العالمية فى تطوير تدريس الجغرافيا ؟ ٥ ــ اعداد نموذج اجرائى مقترح يحقق المنهجيه المتكامله ويتغلب على الاختلافات الجزئيه الحاليه والنظره القاصره فى اعداد المناهج ؟

فـــروض البحث :

١ــ تستند مناهج الجغرافيا الحالية الى نماذج منهجية واضحة .

٢ــ تطوير مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية يتطلب الاعتماد على نظرية منهجية واضحه وعدد من النماذج المنهجيـــة كأساس للتطوير .

أهداف البحث :

١ــ نقد وتقويم مناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية عن طريق تطبيق ثلاث استبانات احدهما يقدم لواضعـــى مناهج الجغرافيا والثانية للمعلمين والموجهين والثالثة للطلاب .

٢ــ استعراض أبرز النماذج العالمية فى بناء وتطوير المناهج والإجراء ات التطبيقية المستخدمة فى ذلك.

٣ــ استنتاج نموذج منهجى مستمد من نتائج التحليل والتطبيق لتجربة البحث الحالى واختيار أحد عناصره الإجرائية (البنية المعرفية) واقتراح بناء يمكن استخدامه فى تطوير بعض الوحدات الجغرافية **

حتمية الاهتمام بالتعليم الثانوى : يمثل التعليم الثانوى مركز الثقل فى النظام التعليمى بالنسبه لمسئوليته فى التطويـــر حيث إن ماقبل هذه المرحلة يمثل الحد الأدنى من الثقافة والمعرفة الذى لابد من توفيره لجميع المواطنين فى مجتمع معاصر تعتمد حياته على وسائل الاتصال المكتوبة والمقروء ة وعلى المعطيات العلمية والتكنولوجية المتقدمه ــ اما المرحله الثانوية فهى مرحلة الانتهاء من الدراسة العامة والدخول إلى سوق العمل بالنسبة للغالبية العظمى من الطلاب ، ولهذه الاهمية نرى التركيز على هذه المرحلة فى الاصلاح والنقد فى كل دول العالم ، بل ان الكثير من الأعمـــال الإصلاحية فى المناهج والتنظيم تبدأ منة فى العادة ، لانه يتحمل مسئوليتين مزدوجتين هى الاعداد لتعليم أعلـــى والتهيئة للحياة العملية ، ويقاس نجاح هذا التعليم بقدرتة على إعداد كل طلابه لهاتين المهمتين فى وقت واحد ، او على الأقل نجاحه فى اعداد جزء منهم لكل مهمه على حده بأدنى قدر من الإهدار على الطالب وعلى النظام التعليمى، والراصـــد المتتبع لمسار التعليم الثانوى يستنتج قدر المعاناة التى تكفل انطلاق التعليم الثانوى لتحقيق أهدافه وتتمثل فـــى

* اسم الباحث د/ امينه سيد عثمان الاستاذ المساعد بكلية التربية ببنها .

** النموذج البنائى المتفاعل فى اعداد المناهج (تحليله وعرضه وتطبيقه) الملحق رقم ( )

توجهة وجهة نظريه واضحة تؤدى لنجاح الاقلية فى الوصول الى التعليم العالى وهم غير المؤهلين لمهاراته العمليـــة وتؤدى بالاغلبية الى دخول سوق العمل بدون اعداد ايضا وبالرغم من توفير شعب خاصه وانواع مستقله للتعليم الثانـــوى الا ان النجاح فى تخريج المواطن المنتج المتكيف مع مناحـى المجتمع ومتطلباته غير ملاحظ اطلاقا سواء من ناحية الحجم والاستفادة من تلك الانواع من التعليم فى دنيا العـمل . هذا من ناحية ومن ناحية اخرى فان التعليم الثانوى بكـل انواعة يعطى وزنا اكبر بجوانب الانسانيات والعلوم الاجتماعية فى جميع شعبه ، وهذا لا يدل على سيطرة العلـــوم الانسانية والاجتماعية فحسب ولكن يرجع الى ان طلاب القسم الادبى لايدرسون شيئا فى العلوم الطبيعية والرياضيـات . وعلى اصحاب المناهج يقع عبء تحقيق التوازن بين المشكلات انطلاقا من ان اهم الحقائق التى يعانى منها التعليـــم الثانوى هو انه لايوجد اى توجه فى المناهج نحو العلم والعمل ، وبناء عليه يمكن للمطوران يستنتج بصدق مايلى :ـ

١ـ أن مناهج التعليم الثانوى تفتقـر افتقارا شديدا الى التوجهات التطبيقية حتى فى القسم العلمى حيث تصطـــغ العلوم بالصيغة الثقافية .

٢ـ ان الفصل بين الفرعين الادبى والعلمى تسقط فيه المواد العلمية بالنسبه لطلاب القسم الادبى والعكس يحدث ، تماما لطلبة القسم العلمى .

٣ـ ان الخيارات غائبة وغير مستقرة فى هذه المناهج بالاضافة الى هذه المشكلات تبدو مشكلة التعليم الثانوى الدينـى الذى تساعد مناهجه على الفصل (الظاهرى) بين الدين والعمل والانتاج والتكيف مع الحضارة العلمية والتكنولوجية وهجر المناهج العلمية التجريبية ، كما انه لم يحقق هدف اكساب الطلاب مهارة التعليم الذاتى واستحداث انمـاط جديدة وهذا مايؤكد على ضرورة التطوير ويبرر عدم الرضا عن المناهج فى التعليم الثانوى كنتيجة لضعـف الكفايـة الداخلية للتعليم كما يدل عليها ارتفاع معدلات الفاقد التعليمى فى الرسوب والتسرب وعدم فعاليته فى تكوين حصيلة علميه سلوكية مناسبة لدى الخريجين والمتمثل فى ضعف الكفاية الخارجية ، كما يدل عليه عدم التناسب مع احتياجات التطوير وزيادة الخريجين فى مجالات لاتدعو الحاجة الى المزيد منها واللجوء الى التوظيف بدون حاجـة فعلية وتكوين البطالة المقنعة . (٥)

محاولات تطوير التعليم الثانوى : جرت عدة محاولات لم تلق نجاحاً لتدخل عوامل اخرى من أهمها طبيعة التركيبـــة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية كما ترجع إلى عدم الجدية فى تطبيق التجديد وعدم الاخذ بالسبل الكفيلة بنجاحه بدليل وجود مشكلات كثيرة تواجه الانظمة المستحدثة للتعليم الثانوى والتى من أهمها : عدم ملاءمة المبادىء المدرسية القائمة لانماط التجديد والتطوير ، النقص فى الاعتمادات المالية ، نقص التجهيزات والمعدات ، قلة المتخصصين للتدريـــس بالأنماط المستحدثة ، عدم اقبال المدرسين على العمل فى المدارس المستحدثة لعدم قدرتهم على تغير لم يهيؤا لـــه ، عدم وجود منهج متكامل وواضح للطلاب ، كثره المقررات والساعات وسرعة تغيرها ، عدم توافر الكتب الملائمة للمقـــررات الجديدة ، عدم وجود متخصصين فى الارشاد والتوجية ، قلق الطلبه على مستقبلهم الدراسى والعلمى ، وكذلك قلق أولياء امورهـــم (٢) .

وهناك بارقه امل تبدو من وضوح المشكلات والقدرة على تحديدها، لان هذا يبين اوجه العمل المطلوبه لنجاح اساليب التطوير والتجديد مما يوفر عمليات التردد والتخطيط فى القدرة على تحديد الاولويات المعتمدة على اساس نظامى متفاعل وليس على اتجاهات تقليديه هشه ، وقد تمت فعلا محاولات لتحديد هذه الاولويات نوجزها كما يلى :-

١- الا تكون محاولات التطوير عبارة عن ملاحقة لمتطلبات الاوضاع القائمة بل تفسح المجال للتخطيط المستقبلى لغرس انماط جديدة تفى بالحاجات المتوقع حدوثها ، وليس التى حدثت بالفعل .

٢- اختيار بعض النظم المستحدثة المدعومة بالتجربة والبحث العلمى ، وقيام المسئولين بتبنيها والدفاع عنها وطرحها للنقاش ومتابعة تقويمها وتطويرها بما يلائم الاوضاع حتى لاتخضع المستحدثات للتخريب والتفريغ . بناء على التأثيرات بالاراء المبدئية المطروحة فى المجتمع .

٣- توفير الدراسات والتقارير عن التجارب والنظم المستحدثة للاختيار منها والمقارنة من اجل تطوير التجربة قبل الاخذ بها .

٤- اعداد الرأى العام لتقبل التغير حتى لاتتعرض الصيغ الجديدة للنفور منها نتيجة للتشبع بالاراء التقليدية عن التعليم الثانوى عند صناع الرأى العام.

٥- اعداد مدرسين واداريين وموجهين لهذا النوع المستحدث (نتيجة التطوير) من التعليم فى مراجعه واهدافه ومناهجه (٥)

ابعاد العلاقة بين الفلسفة النظرية المنهجية وتطوير المنهج : تنبع نظرية المنهج من فلسفة التربية التى تنبثق بدورها من فلسفة المجتمع وعلى هذا يتحدد الدور الذى يلعبه وجود فلسفة تربوية واضحة يتم بناء المنهج على اساس منها وعليها ايضا يتم تحديد نوع الانسان الذى يريده المجتمع فى ابنائه نتيجة دراستهم لهذا المنهج . فنجد ان الفلسفة الدينية تبغى تخريج الانسان المتكامل الصالح فى الدنيا والاخره فى حين ترسم الفلسفة الاجتماعية صورة للانسان العامل لصالح مجتمعه وتتفق الفلسفات التقدمية مع جوهر الفلسفات الأخرى فى هذا المضمون اى اعداد وبناء الانسان المتكامل لكنها تقدم النفع الفردى للانسان لذاته على النفع العام الذى ترى انه يتأتى من خلاله . وترصد المناهج نظرياتها لتحقيق ذلك (١٣) . فنجد ان الفلسفة الدينية تدور مناهجها حول امور ثابتة وتتخذ من الاسلوب المباشر فى عمليات التعليم والتعلم اداه لها فى الاداء والتقويم ويقتصر دور التلميذ فيها على الخضوع والطاعة للبيئة وللمعلم ولمتطلبات المادة الدراسية وتفتقد هذه العلاقة مظاهر الحرية والمبادرة والفردية والابداع متجاهلة الفروق الدقيقة والمنهجية وتنظر هذه الفلسفة الى المنهج على انه اساسى ولازم ولكن كوسيلة لتعليم المادة وتفسيرها ، والمعلم هنا واسطة رئيسية ، وتضيف الفلسفة التقليدية الى ذلك بعدا جديدا لتطوير المنهج يقوم على اساس ادخال الجانب الثقافى واستعمالاته متمثلا فى التاريخ واللغة والعلوم من اجل المستقبل ولكنها تتفق مع سابقتها فى تعويل الاهتمام على المادة الدراسية ولكن يظل التلميذ يعانى القهر والانضباط الشديد، والمعلم وكيل للمجتمع ومرب اكاديمى لنقل التراث واستمراره ، ولهذا جاءت الفلسفات التقدمية لتطوير المنهج لتعالج منابع المعاناه والتى يواجهها التلميذ ولتحقيق ذلك اتجهت اليه بشده افقدتها الموضوعية حيث قامت على انقاض الفلسفات السابقة ولم تسر موازية لها (٣) .

وقد اشتملت تضميناتها التى تعد كمدخل لتطوير المنهج على تطوير الانسان الفرد والنافع لنفسه ثم لمجتمعه، والمعرفة

المنهجية هنا متغيره ومتنوعة لحاجات التلاميذ واهتماماتهم الفردية وتغطى كافة انواع المعرفة واشكالها وكيفياتها وبالتالى فإن الانشطة المنهجية متنوعة ومتغيرة تبعا لطبيعة التلميذ والمادة الدراسية متفاعلة غير مباشرة ونابعة من الواقع والحياة الاجتماعية تدعو الى حب التجربة والابتكار والتعبير الذاتى والتجديد ولهذا جاءت اللغة المنهجية متنوعة الصيغة والاسلوب والمفردات والمعنى مما ترتب عليه تنوع اساليب التقويم فأصبحت ذات طبيعة تحليلية وتوجيهية هدفها نمو التلاميذ وتطوير شخصياتهم المتكاملة ، كما اضحت علاقة التلميذ بالبيئة التربوية ايجابية متعاونة ومتفاعلة تحترم رغباته واهتماماته وتقوم على الحرية والمبادرة والاستقلال والتكيف والاعتماد على النفس (١٢)

وقد اعطت الفلسفات التقدمية للمعلم صلاحيات ومسئوليات ابداعية فهو مرب وراع ناصح يحرص على تطوير شخصيات التلاميذ ، والمنهج هنا وسيلة تربوية آمنة واقعية ومتنوعة الاهداف والمحتوى والانشطة المتنوعة ويأخذ المنهج فى اعتباره جميع جوانب النمو (العاطفية والادراكية والحركية)(١٥) .

وعلى الرغم من وجود بعض التطرف فى بعض الاتجاهات فى الفلسفة التقدمية التربوية إلا انها تعتبر مثلا ترتوى منه كثير من اتجاهات التطوير المنهجية وكنتيجة لذلك ظهر مايسمى بالميادين السلوكية للمنهج .

تلك خصائص وتضمنيات الفلسفات التربوية العامة التى يستهدفها المنهج توجهاتة فى المراحل والصفوف والموضوعات المختلفة وهى ثابتة كمصدر اصلى فى جميع الظروف المكانية والزمانية . وهنا يبدو سؤالا منطقيا يفرض نفسه : كيف يحدث التعدد فى النظريات التى — من المفروض ان تستند الى الفلسفة السائدة ؟ والاجابة على هذا التساؤل تفضى بالتالى الى مجموعة متلاحقة من التساؤلات من أهمها : كيف تتولد النماذج المتعددة للمدارس المنهجية ذات الاراء البعيدة التوفيق من ذات الفلسفة الواحدة ؟ وكيف يتم التوفيق (سواء النظرى ام التطبيقى) بين البيئات المتنوعة ذات الطبيعة المعقدة عبر مجريات الاحداث التاريخية والعقود التاريخية والشعوب المختلفة والتى تدعى تمسكها والتزام مناهجها المدرسية بفلسفة تربوية او بأخرى . إن الدراسة التحليلية التفسيرية الدقيقة لهذه التساؤلات تؤدي الى توضيح ابعاد الصورة ليتبين فى النهاية ضرورة تعدد النظريات ومايتولد عنها من نماذج تعد مؤشرا ايجابيا ينبىء عن وفرة فى الاراء المنهجيه التى أتخذت من الاسلوب العلمى منهجا لها من أجل تقديم حلول وتضمينات فرعية لما ينشأ من مشكلات محلية زمانية ومكانية تتعدد بتعدد محاولات التطوير وتتطور نتائج التطبيقات والممارسات العملية للنظريات الفعلية او الاخرى التى تنمو وقد تكون فى دور التكوين الفعلى لشكل النظرية (٩) .

دور النماذج فى تطوير المنهج : تمثل النماذج المنهجية التى تتعدد وتتغذى على الاراء والتطبيقات والاستنتاجات حتى تصل الى نظريات تربوية ونفسية وعندئذ تصبح بيئات مواتيه للتطوير المنهجى التطبيقى لاراء العلماء والباحثين، وكمثال على ذلك اذا حدث اتفاق بين معطيات الفلسفة التربوية السائدة ومستلزمات الحوادث التاريخية او البيئية او البشرية المتجددة فى صناعة وبناء الانسان المطلوب من خلال المنهج كان هناك تناغم فى التطبيق بين الفلسفة التربوية والنظرية والنموذج المطبق فى المنهج (١) ولكن ماذا يحدث اذا استدعت الظروف التى تمر بها البيئات تحولات مصيرية او تغيرات جذرية تتطلب اعادة النظر فى الفلسفة التربوية السائدة فى شكل حتمى وسريع لملاحقة الاحداث والظروف فى هذه الحالة تبدو أهمية النماذج المنهجية كمعالجات من خصائصها التأقلم مع المتغيرات فيلجأ المختصون الى

الموازنة والتوفيق بين تطمينات الفلسفة والنظرية بتقديم نموذج يستجيب لما تمليه الحوادث التاريخية سواء اكانت تربوية أو غير ذلك اولا ثم يلى ذلك ولاؤها لمبادىء الفلسفة التربوية التى تتبناها لكون الاولى اكثر حسما ومباشره فى التأثير على حياتها ومصيرها فى نفس الوقت الذى تتأخذ فيه هذه النماذج المتولده فى ظروف معينه مسارها الطبيعى بحيث اذا ثبت نجاح هذا النموذج فى الاستجابة العلمية المنهجية فان ذلك يؤهله ليصبح نظريه فعلية فى مرحلة تاليه ومن أهم العوامل التى تساعد النموذج على النجاح فى احداث التطوير قابليته للصياغة وقدرة المطور لنموذج المنهج على تجسيد وتحديد ماوضع النموذج من اجلة فى عبارات وجمل إجرائية وواضحة تتصف بالقابلية للمرونة التى تتطلبها تحقيق ، الرؤية الجديدة لدى التلاميذ عند تعلمهم للمنهج الجديد لملاءمه الظروف التى تكون فى مرحلة مبدئية غير مستقرة وهذه العبارات تعد بمثابة الغايات او الاغراض المتعارف عليها وينبغى ان نؤكد ان مطور المنهج الذى يعتمد على نموذج مالا يعتمد على ذلك كموجه أحادى البعد ولكن الامر يتطلب ان يكون بصدد الالمام بعده حقائق مألوفة لدى خبراء المناهج احيانا كما ينبغى ان يكون لديه حذر فى احيانا اخرى (٦) ،كما يتأثر تطوير المنهج تبعا للنموذج المنتخب بدور الثقافة العامة السائدة ودرجة التقدم الحضارى بحيث يتضمن انواعا راقية من الثقافة او الخبرات المنتقاه التى يجب على الفرد تثبتها لاحداث تغيرات مقصودة ولتحقيق ذلك ينبغى الا يقتصر تطوير المنهج على خبراء المناهج ولكن مجموعة متنوعة من التخصصات من الاكاديميين وغيرهم يخضع اختيارهم للتحديد الدقيق لصيغ الغايات التى وضعها مطور المنهج استنادا إلى الفلسفة والنموذج المنتخب كما تتوقف على مدى تقديره لاستمرار المتغيرات ودوافعها وعمقها (١١) .

نظرية المنهج : هى مجموعة من الاقتراحات والمبادىء والتوصيات القادرة على توصيف مايمكن ان يكون عليه المنهج من محتوى وتصميم وتطوير وتنفيذ . وبينما تنمو النظرية وتتطور نتيجة دراسة المختصين لمعطيات مجتمعهم من فلسفة تربوية ومجريات تاريخية، وثقافية، ومعرفة، ومتعلمين، وماتشير إليه جميعا بخصوص مايجب ان يسنده المنهج من اهداف ومعارف وانشطة فانها اى النظرية المنهجية قد تختلف من مرحلة حضارية لاخرى يعيشها المجتمع او حتى من وحدة منهجية لاخرى فى المنهج الواحد ، وذلك تبعا لماهية الأهداف والمعارف والأنشطة التى تتضمنها كل منهما ،ومع التسليم بأهمية هذا التعريف فان " تابا" ترى أن النظرية المنهجية هى طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا هامة تخص تطوير المنهج مثل مكونات المنهج وعناصره وكيفيات اختيارها وتنظيمها ومصادر القرارات المنهجية وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير التابعة من هذه المصادر لأجل بناء قرار منهجى محسوس،وعلى الرغم من توفر بعض التعريفات النظرية المنهجية ، فانه لم يتبلور عمليا حتى الان نظرية منهجية واضحة المعالم ، وان ماورد بهذا الخصوص لايتعدي محاولات واقتراحات جاء بها المربون فى شكل نماذج توضح غالبا طبيعة المنهج وعلاقاته بعوامل التربية الاخرى (١) وهذا التعريف لايختلف فيه عالم ومرب الا ان ماورد بهذا الخصوص نوعين من الاختلاف،اولهما فنى لفظى والاخر وظيفى يتعلق بالدور الذى يمكن للنظرية ان تأخذة على عاتقها (١٥) وفيما يلى مقطفات من التعريفات المختلفة لكل منهما: " النظرية هى اداه لتوجيه السلوك وجمع الحقائق العلمية ووسيلة للتوصيل لمعرفة جديدة وتوضيح طبيعة المظاهر الادارية او التربوية ـ هى " مجموعة من الافتراضات (تساعد على الاشتقاق) ومبادىء وقوانين علمية تجريبية ـ هى مجموعة من الافتراضات او العموميات

التى تم تدبرها فلسفيا وعلميا لتوجية السلوك " ـ هى "مجموعة من المفاهيم والتعاريف والافتراضات المنتظمة تخص ظاهرة وتحدد العلاقات بين عواملها بغرض توضيح وتنبوء الظاهره او ثبوتها " ـ هى "مجموعة من الافتراضات المجردة المرتبطة منطيقا ببعضها البعض من خلال المسلمات والبدهيات والتعاريف المتصلة بواسطة احكام لها علاقات ببعض الحقائق او البيانات المتخصصه او هى احكام توجه او تضبط انواع السلوك " ـ اما النظرية التربوية فهى مجموعة من الفرضيات والمبادىء والتوصيات المترابطة التى تتولى توصيف العمليات التربوية ثم توجيهها والتأثير عليها . وهذا يتطلب اتفاق المختصين حول تعريف عام،وهذا مالم يحدث حتى الان حيث يرى اصحاب المنهج انه كمفهوم ، وحقل تربوى يصعب تحديد فلسفة تربوية يستند اليها لتنوع الخبرات ، ولذلك فقد جاءت تعريفاتهم للنظرية المنهجية مختلفة بتنوع خلفياتهم وكنتيجة لهذا التنوع يكتفى فى البحث الحالى بتقديم نموذجين لهذه التعاريف لكل من " تابا " وجوبين Gowen-Taba الذى يرى ان النظرية المنهجية هى "مجموعة من المعتقدات التى يتبناها الفرد ويستخدمها كقاعدة لقراراته الخاصة بتطوير وتنفيذ المنهج وتشتق هذه المعتقدات من مبادىء الفكر الفلسفى والنفسى والاجتماعى المتداخلة ،ومن المرئيات المتعلقة ببناء وطبيعة المعرفة . (عرضنا لمفهوم تابا قبل سطور) ومن هنا تعددت انواع النظرية ايضا ويمكن تحديدها فى المنطوقات الغالبة التى ذكرها ميكا نلد (Mecanld) (٨) هى :

ـ النظرية المنهجية الضابطة ، النظرية المنهجية التفسيرية ، النظرية المنهجية الناقدة (وسوف نعرض بعد قليل لاحد انواع التطوير النظريه من اجل تحديد موقع النموذج الذى نعرض لتعريفاته من اجل الحصول على نظره متكامله تجمع بين اختلافاتهما و توضيح الابعاد سعيا للتوصل الى صوره مقترحه للتطوير المنهجى بشكل اكثر واقعيه وارتباط .

النموذج : هو تبسيط للواقع الذى توجد عليه ظاهرة معقده . واذا اعتبرنا ان المنهج ظاهرة فانه ظاهره متعددة فى المتغيرات ومتشابكة الأبعاد.. (من هنا تصبح تزجاتها ضرورة لفهمها واجراء البحوث العلمية حول القضايا المختلفة (١) التى تشكل اساسا لتقويم البدائل ، وتنظر التربية إلى النموذج على انه "تصور علمى للنظام التربوى فى حركة دائمة والتى يمكن من خلاله تفسير هذا النظام وتفهم حركتة والتنبوء بمستقبله ـ وقد قيل انه " تصور نظرى او فكرى يسبق عمليه التطوير المنهجى يقوم على اساس مجموعه من العمليات والنشاطات المنطقية المتتابعة والموجهة نحو تحقيق اهداف التطوير "وهو يجعل المطور على بصيره بخطوات العمل ومطالبة وبمدى تطبيقة الى توافر المعلومات والبيانات التى تلقى الضوء على نواحى القصور ونواحى القوة ـ وقد شاع استخدام النموذج على انه "مخطط يحدد من شكل مختصر معلومات او بيانات او ظواهر ويصف بعض مكوناتها كما يوضح العلاقة بين تلك المكونات "ولا يعنى هذا ان هناك نماذج خاصة يقتصر استخدامها فى الجوانب التربوية فحسب ولكن هذا الاتجاه (استخدام النماذج) صاحب صيحات التطوير التى جاءت كاستجابة لثورة التخطيط فى الاداره وغيرها من المجالات،وقد بدأ "باعتباره" صياغة علميه للعلاقات المتداخلة بين عناصر نظام معين اجتماعى او اقتصادى مثل النظام التعليمى او بين اكثر من نظام وذلك بقصد تيسير رؤية الواقع الفعلى المعقد ومحاولة للتنبوء بمستقبلية بشكل متوازن يأخذ فى اعتباره العلاقات السلوكية والفنية داخل النظام ومن حوله (٤) .وقد تعددت انواع النماذج فتجد النماذج الكمية استهدفت معاونة المخطط والمطور فى تقدير واسقاط الاحتياجات التعليمية وثيقة الصله بالاهداف الاجتماعية والاقتصادية،وفى ترشيد القرارات التشغيلية الموجهة لاصلاح التعليم،وقد تعددت تلك النماذج

فنجد النماذج الاحصائية القياسية التى تأخذ فى الحسبان كلا من الخصائص الاحتمالية للمتغيرات التى تشملها ، والمؤشرات التخصصية المنبثقة من هذه النماذج ومن المزايا المتعددة التى وفرتها هذه النماذج لها تعرض بشكل مبسط لطبيعة العلاقات الخطية أو الكمية بين عناصر الموقف التعليمى فى تنظيم محكم يساعد على جمع البيانات والمعلومات الضرورية فقط ، كما يعمل على تنشيط بحوث التطوير وتيسير التوصل الى اسقاطات مترابطة اى غير متعارضة بين عناصر المنهج وتهيئة امكانات الربط بين المشكلة وابعادها ومسبباتها (٩). والسؤال كيف يمكن توظيف هذه النماذج بكفاءة مناسبة لاغراض التطوير لمستقبل المنهج ؟ ان الاجابة واضحة وقد تلمسها فى سياق التعريفات السابقة للنموذج وهى لاتقتصر فقط على ابراز الثغرات مثل تبعات الاخلال فى البيانات والمعلومات اللازمة لتغذية النماذج واخطاء عدم التناسق والتعارض داخل هذه البيانات نفسها او قصورها فى اعطاء تفصيلات او تبريرات وبالتالى عجزها عن بناء تصميم متكامل لمنهج يرتكز على مجموعة من الاعتبارات أهمها توفير تصور متكامل ومقبول لهيكل النموذج تحليليا وكميا ليس فقط ولكن ليستعين به المطور فى الوصول الى تقديراته واسقاطاته وترشيده وتنوعه للمنهج بالربط والتنسيق بين العناصر فى تفاعل دينامى متكامل يحدد حجم النشاط الذى تتطلبه عملية التطوير الشاملة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فان مستخدم النموذج يحتاج بصفة دائمة الى تطويرها لتصبح اكثر واقعية وملاءمة للتطبيقات ذات الطابع العلمى فى مجال توظيفها ، وهذا ينبثق من عدة متطلقات اهمها التشخيص ودراسة مدى ملاءمته للاهداف المتوسطة التى يقررها مطور المنهج بجانب الاتجاهات التى تفرزها البحوث التربوية والتطورات العلمية والتكنولوجية والتى تقوم على منطلقين متلازمين ، أحدهما كمى لما يمكن قياسه من ظواهر تربوية والاخر وصفى او كيفى يتم التعبير عنه فى صور عديدة فى حين يعتمد الكمى على المعالجة الجزئية او الفردية للظواهر والمتغيرات موضوع التحليل وقد يعوق ذلك مشكلة التنسيق بين المقاييس التى من أهمها التقديرات الشديدة التعقيد التى يحتاج فى تفسيرها الى ضرورة الاحاطة بالعلاقات التوازنية والهيكلية والسلوكية فى صورة سيناريوات كاملة ومتعددة المجالات للتطبيق العملى تساعد فى تقديم الصورة الكمية وتزود التطبيق بالبدائل الممكنة (١) وبهذا تصبح عملية ترشيد القرارات للنماذج الكمية امرا منطقيا وميسرا ، كما يمكن اعتبار النموذج تمثيل يلخص معلومات ومعلومات تؤدى الى استنتاجات عقلية تعين فى بناء النظرية المنهجية ، وهناك مداخل عديدة للنماذج من امثلتها مدخل اصدار الاحكام والمدخل القائم على اتخاذ القرارات " كما ان هناك انواعا اخرى من النماذج مثل النموذج المجسم والنموذج الرياضى والنموذج المفاهيمى والنموذج التخطيطى والأخير يحاول وصف مكونات شىء يراد وصفه وايضاح العلاقات داخله وهو النوع المستخدم فى تطوير المناهج كما يستخدم فى جميع أنواع المعرفة (الملحق رقم (١)

ويمكن ايجاز ذلك كما يلى : الاول : نماذج تشرح مايحدث وتسمى نماذج وصفية والثانى نماذج ارشادية توجيهية لتقديم الاستراتيجيات والسياسات وتتضمن وصفا لما يمكن القيام به وهى ذات طبيعة مستقبلية (٩) .

وقد اثبتت الدراسات (١١) ان استيراد النماذج الجاهزة فى تطوير المنهج يخلو فى جانب من المضمون الواقعى الذى يجب ان ينبثق من الظروف المحلية اجتماعيا وثقافيا وتاريخيا كوعاء لتدعيم الخاصية الذاتية للمنهج لهذا جاء اهتمام البحث الحالى باستعراض ابرز النماذج العالمية ليس بغرض الاقتباس ولكن لنقدها وتحليلها سعيا لاستنتاج نموذج يحقق مطالب التطوير لمنهج ملائم لخصائصنا التربوية ويمكن اعتباره بمثابة خطوة / مرحلة متقدمه فى حقل تطوير المنهج

وظاهرة صحية على الطريق . وبناء عليه ينبغى تحديد ابعاد الصوره وذلك باستعراض لاهم الاراء التى تناولت مفهوم التطوير فى مناهج .

التطوير العلمى للمنهج : يرى البعض انها العملية التى تحدد خط السير بالنسبة لبناء المنهج وتسيرجنبا الى جنب مع عملية بناء المنهج نفسها كما يتم عن طريقها تحديد الكيفية التى سيتم بها تشيد المنهج عن طريق الاهتمام بعده امور بعضها يتعلق بتحديد خصائص المطور والبعض الاخرى يتحرى عن خلفيات التطوير واساليبه والامكانات المتوافرة ." وقد يستخدم التطوير والتحسين والتفكير كمترادفات احيانا .ولكن " تابا " اقدمت على التمييز بينهما على اعتبار أن التحسين يأتى لبعض جوانب المنهج دون تغير فى الاساسيات او فى التنظيم الكلى كما لاتتضمن القيم . اما التغيير فانه يأتى على الهيكل التنظيمى للمنهج وعناصره كما سيأخذ فى اعتباره المسلمات القيمية.لهذا فانه لايحدث كثيرا واذا حدث فانه لايتكرر حيث انه مؤثر قوى وفعال فى كثير من جوانب الحياة الثقافية والاجتماعية.ويصاحب النزعه الى تطوير المنهج ضغوط شديدة تحيط بالمناخ العام وعادة ماتقابل بالمقاومة من فئات عديدة ومع ذلك فان التغير لايمكن تجنبه واذا حدث لايمكن الوثوق فى صلاحية كل مايجىء به . ولهذا فان البعض ينظر لتطوير المنهج على انه "الاسلوب العلمى الذى يتم به إدارة وتنفيذ عمليات تطوير المنهج بأستخدام النموذج المناسب للحصول على المنهج المطلوب" (١) ونعنى بالادارة هنا القدرة على توفير المعلومات والاحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على اسس سليمة ومنطق يرتكز على الادله الموثوق بها والمستمدة من التقويم السليم لدواعى ومبررات التطوير.وهذا يقودنا الى ان وظيفة واهمية التطوير فى المنهج تتمثل فى زيادة فعالية تنفيذه عن طريق التقويم التكوينى الذى يعطى مؤشرات وادله تساعد على اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج.وكنتيجة لما يترتب على تطوير المنهج من احتمالات مصيرية للمناخ العام عنت منظمه اليونسكو (٢) بخطط تطوير المنهج عناية بالغة اتت ثمارها فى شكل خطوات جاءت نتيجة للعديد من المؤتمرات البحثية والمسحية يمكن عرضها كما يلى :

١ــ الاعتراف بالحاجة الى تطوير المنهج بالمفهوم الحديث للتطوير وللمنهج.

٢ــ التعبئة من اجل تطوير المنهج .

٣ــ دراسة مشكلات واحتياجات المجتمع عن طريق تحليل التغيرات الاقتصادية وتحليل المشكلات الاجتماعية لإعداد مناهج تعليمية تستجيب لذلك .

٤ــ دراسة خصائص وحاجات الاطفال ــ صياغه الاهداف التربوية.وقد تبين ان المعايير التالية تساعد على ذلك.

(أ) يجب تبنى الاهداف على ثلاثه دراسات : ١ــ دراسة لحاجات الجماعة ٢ــ للخصائص التعليمية ٣ــ لخصائص المحتوى الطبيعية والماده .

(ب) يجب ان تقود الاهداف عمليه اختيار المحتوى .

(حـ) يجب ان تبين الاهداف الى جانب ابرازها للعناصر الأساسية ما اذا كانت هذه العناصر حقائق للحفظ وطرقا تطبق لحل المشكلات.وتبين ايضا كيف نفسر الحقائق بدقة وكيف يتم استنتاج الفروض والمسلمات من الظواهر العادية .

٦ــ اختيار المادة والمناشط المناسبة بالاعتماد على المحتوى الصادق ذو المدى الواسع ٠

٧ــ تنظيم خبرات التعلم وتخطيط وحدات الدراسة ٠ ٨ــ تقويم المنهج المطور ٠ ٩ــ تنفيذ المنهج المطور بعد التطوير ٠

١٠ــ المتابعة واعداد الخطط لمراجعة المنهج وتتبعه ورصد المتغيرات المرتبطة به ٠ من هنا جاءت خطوة تحديد وتشخيص المشكلات التى يعانى منها المنهج الحالى اهم خطوات بدايه التطوير ٠

يواجه الباحث فى تطوير المناهج عده مشكلات بعضها يسهل ادراكة وتلمس اخطار تأجيلة او اهماله والبعض الاخر ينطوى فى اطار مشكلات اعم واشمل مما يحيطه بصعوبة تعوق امكانية وضعة فى الاعتبار اثناء عملية التطوير ٠

مشكلات المنهج : ١ــ تحديد الاولويات ٢ــ تحديد نظم القيم السائدة ٣ــ العمل على ازالة الاذدواجية بين المحتوى وعملية التطوير ٤ــ توضيح طبيعة عملية التطوير ٥ــ توضيح دور القيم فى تنظيم المنهج وحظورة اهمالها ٦ــ توضيح طبيعه اجراءات تطوير المنهج ٧ــ ايجاد طريقة لدراسة بيئة المنهج ٠ من استعراض هذه المشكلات يتبين انه من الصعوبة بمكان التوصل الى تطوير حقيقى او منهج معين دون العمل على احداث تغيير او تطوير ملموس فى العمليات التى يتضمنها النظام التعليمى الشامل (١)

فئات تطوير المنهج : ١ــ الاغراض والوظائف ٢ــ التنظيم والادارة ٣ــ الإدارة والعلاقات ٤ــ المستحدثات ٠ وتتمثل المستحدثات فى المناهج تمثيلا نموذجيا فى عنصرين متكاملين تكاملا وثيقا هما : ١ــ عنصر قيمى يتعلق مباشرة بالتغيرات المعيارية المتضمنة فى هذه الأنواع من المستحدثات ٢ــ عنصر تقنى يتعلق بقضايا من امثال: تعديل المحتوى ، والامتحانات والطرق ، والبنية التعليمية* كوسائل لتحقيق الأغراض ، التجديد فى المناهج فيما يتعلق بسلوك المعلم والطالب وهو يعنى تغيير سلوكا بالنسبة إلى المعلم والطالب (٤) ٠

أبرز النماذج الإجرائية فى تطوير المنهج : يهدف البحث الحالى من وراء استعراض النماذج بالإضافة إلى نقدها وتحليلها تأسيس نموذج لمنهج بنيوى منهج ذا طرق بنيوية جديدة ووسائل وانشطة تستهدف خلق بيئة علمية داخل حجرات الدراسة وتنقية البيئة الحالية من عوامل التلوث على اعتبار ان النموذج يستخدم الادوات الاجرائية الحقيقية التى يتم بها ترجمة المواصفات التخطيطية المتنوعة للمنهج كوثيقة تربوية مكتوبة قابلة للاستعمال فى التربية المدرسية ٠ فالنموذج التطويرى يمكن المطور من تحويل المواصفات التربوية الخاصة بعناصر المنهج الى محتوى تربوى يتمثل فى المنهج نفسه ، اما الاجراء التطويرى فيقوم على استخدام المعطيات البشرية والمادية الملاحه فى تنفيذ المواصفات التربوية للمنهج ونموذجة التطويرى كوثيقة منهجية نهائية لا تعتبر عملية التجريب المبدئى او التطبيق المرحلى ضمن خطوات التطوير قبل النهائية فى هذا البحث وفيما يلى استعراض لابرز هذه النماذج التى اعدت لتطوير المنهج :

١ــ نموذج رالف تايلر Tyler , R. : يعتبر نموذج تايلر من اقدم اساليب التطوير واكثرها ممارسة فى حقل المنهج وماطرأ بعده من نماذج اعتبرت كتعديلات او معارضات جزئية تارة او تفصيلات وتأيد تارة اخرى ولذلك اطلق عليه "القاعدة" او "الاساس المنطقى" وهو يتضمن الخطوات التالية ١ــ تحديد عمليات المنهج واهدافه ٢ــ تحديد خبرات التعلم ٣ــ تنظيم خبرات المنهج ٤ــ تحديد وتطوير الانشطة المناسبة لتقييم كفاية التعلم (٧) ٠

---

* structure تعنى هنا ان المنهج ينبغى الايقف عند قدرة الطالب على القيام ببعض الاستنتاجات او المسائل الرياضية ولكن بالمنطق وراء هذه العمليات ٠

* التجديد موضوع بالاشكال ملحق رقم (١)

٢ــ نموذج هيلدا تابا : Taba H . تأثرت " تابا " كثيرا بمبادىء تايلر" وافكاره ، ولكن النموذج الذى وضعته لتطوير العناصر المنهجية جاء اكثر تفصيلا ، فهو يعطى لطبيعة الوظائف المدرسية وثقافة المجتمع وطبيعة المعرفة ومبادىء علم النفس المختلفة كمقررات للمنهج الاول الا انها تركز على لحاجات التعليميه كمصدر مباشر له ، ولما يجسده من عناصر وقد جاءت خطوات نموذج تابا كما يلى: ١ــ تحليل حاجات المتعلمين ٢ــ تحديد وتطوير اهداف التعلم ٣ــ اختيار المحتوى والمعارف المناسبه ٤ــ تنظيم المحتوى ٥ــ اختيار خبرات التعلم ٦ــ تنظيم خبرات التعلم ٧ ــ تحديد خبرات التعلم التى يراد تقيمها مع تحديد الوسائل والانظمة المؤدية للتعرف على كفايتها (١٥) .

٣ــ نموذج جون غود لاد : Good lad : اتفق غود لاد مع تايلر فيما يتعلق بأهمية المجتمع والمتعلمين وعلم النفس فى تحديد العناصر المنهجية ، الا انه اعطى وزنا خاصا للقيم والاخلاقيات الاجتماعية الاساسية التى تقرر مباشرة صلاحية البيانات المنهجية من عدمها ، وتجسد فى نفس الوقت عنصرا منهجيا رئيسيا، وقد عبر عن ذلك فى الخطوات التالية:

١ــ اختيار القيم والاخلاقيات الاجتماعية كمقرر تنظيمى للمحتوى المنهجى وعنصر منهجى فى آن واحد .

٢ــ اختيار الاغراض والاهداف المنهجية . ٣ــ اختيار فرص التعلم المتمثلة فى المعارف على اختلاف أنواعها الادراكية والشعورية والحركية والاجتماعية التى يقبلها المجتمع او التى تجمعت على مر العصور .

٤ــ نموذج هارى براودى : B Broudy : جاء هذا النموذج فى كتاب صدر فى الولايات المتحدة بعنوان "الديمقراطية والتفوق فى التربية الثانوية الامريكية" اعدته مجموعة من التربويين بزعامة براودى ، وكان الهدف منه الاستجابة لتطوير نواحى القصور فى المناهج بالمرحلة الثانوية والتى تتسم بالضحالة ولهذا فقد حاول انتاج منهج يجمع بين متطلبات المجتمع الواسع ولحياة الفرد المتفوقة على اعتبار انه الانسان المتكيف للواقع الاجتماعى الذى يعيش فيه مما ترتب عليه اعلان هدفهم من تطوير المنهج على انه " اعداد وتأهيل التلاميذ للحياة من خلال تطويرهم كمواطنين وعاملين معا وقد سمى منهجه " منهج التربية العامة " ويتألف النموذج الذى اعده براودى من العناصر التالية : ١ــ تحديد الاهداف المنهجية على اساس متطلبات الثقافة الخاصة بمفهوم وممارسات المواطن الصالح والانسان العامل ثم استعمالات المعرفة ومبادىء علم النفس والتدريس ٢ــ تحديد الخبرات الادراكية والتقيمية والاجتماعية المساعدة على بناء الفرد المتفوق / المتكيف ٣ــ تحديد المحتوى المنهجى المناسب للاهداف والخبرات المختارة من مواد اللغة والادب والرياضيات والعلوم الاجتماعية والطبيعية والفن والفلسفة والدين ، ومن نماذج مختارة من مشاكل الحياة الواقعية والاجتماعية .

٥ــ نموذج جيمس بوهام : Poham : يعد تعديلا لنموذج تايلر لتطوير المنهج حيث افاض بوهام فى أهمية التدريس باعتباره عنصرا منهجيا اساسيا يضم فى ثناياه المعلومات والانشطة التربوية الضرورية لتحقيق الاهداف الموضوعة وتأيد اهمية التقويم الذى يتم فى مرحلتين رئيستين : قبل التدريس وبعده وفيما يلى خطوات نموذجه : ١ــ تحديد الأهداف المنهجية بواسطة عمليات مثل / اختيارها وتبويبها وتحليل مهاراتها ثم تفصيل الاهداف السلوكية التى سيقوم بتنفيذها التدريس ٢ــ تقيم قبل التدريس (اختبارات ــ تعرف ــ تطبيق مبدئى للاهداف السلوكية) لتعرف مدى كفاية التلميذ فى حده الادنى لاعداد معايير للخبرات الجديدة لتخطيط وتطوير الانظمة التربوية المناسبة لافراد التلاميذ على

اساس معرفتهم وقدراتهم ٣ـ تحديد عمليات ومكونات التدريس ويشمل هذا اختيار وتحضير الخطط والمواد التعليمية باختلاف انواعها الكفيلة بتحقيق الاهداف المنهجية ٤ـ تطوير طرق ووسائل وعمليات تقيم التعلم لتحديد مدى كفاية معارف ومهارات وميول التلاميذ الجديده والتعرف من خلال ذلك على مدى فعالية التدريس والمنهج (٩).

٦ـ نموذج ويلر Wheeler : اهم مايميز نموذج ويلر هو انه خطوة الى الامام من حيث التغذية الراجعة ولكنه لايوضح التأثيرات المتبادلة بين هذه المكونات ولعله كان على حق عندما اعتبر نموذجه عملية مبسطة للمنهج وهو يعرض لخطوات نموذجه كما يلى : ١ـ تحديد الاغراض والاهداف العامة والسلوكية للمنهج ٢ـ اختبار خبرات التعلم على اساس الخطوة الاولى ٣ـ اختيار المحتوى والمعرفة المنهجية ٤ـ تنظيم ودمج المحتوى وخبرات التعلم ٥ـ اختبار وتطوير أنشطة ووسائل التقويم (٧).

٧ـ نموذج فيليب تيلر : Tay lor : وهو يختلف بالطبع عن نموذج رالف تايلر الخطى ومع ذلك فهو من اتباع التخطيط المنطقى لتطوير المنهج Ratioal planning كما انه من انصار التأكيد على اهمية الاهداف واعتبارها اساسية فى صناعة المنهج على اعتبار أنها قاعدة مركزية خاصة للمادة المنهجية اولا ثم للتدريس وميول واهتمامات التلاميذ ثانيا الاهداف التربوية للمنهج ويمكن تحديد خطوات نموذج تيلر كما يلى : ١ـ تحديد المادة المنهيجية ـ المادة والمعرفة المنهجية ٢ـ تحديد الاستراتيجيات التعلم العامة وميول واهتمامات التلاميذ الحالية . ٣ـ تحديد الاهداف المنهجية ٤ـ تحديد اساليب وانشطة التعلم ٥ـ تحديد اساليب وانشطة تقويم التعلم .

٨ـ نموذج ستنهاوس Stenhouse : اعتمد فى اعداده لتطوير المنهج على فلسفة التربية وطبيعة المعرفة مؤكدا ان تخطيط وتطوير المنهج يمكن ان يتم بمنأى عن الاهداف ولكن بتطبيق الخطوات التالية ١ـ تحديد المحتوى المتمثل فى الصيغ المعرفية Forms Knowledge التى يراد تعلمها للتلاميذ ٢ـ تحديد استراتيجيات التعليم وتخطيط التدريب وتطويره ٣ـ تحديد استراتيجيات التعلم .

٩ـ نموذج سكيلبك : sKilbesK : يرى ان المنهج هو وسيله يعدل ويحول بواسطتها المعلمون خبرات التلاميذ بتزويدهم بالمبادىء والقيم والمعارف الثقافية ، وهو بهذا النموذج منهجى ثقافى يعتبر المواقف التربوية كمناسبات اجتماعية وعواملها المتنوعة، وهو يعتقد ان تفاعل هذه العوامل معا يؤدى الى نتائج تحصيلية متقدمة خاصة بتعلم المنهج وتتحدد خطوات نموذجه على النحو التالى : ١ـ تحليل الموقف المنهجى من خلال مراجعة وتحديد العناصر المتفاعلة المكونة له مثل التغيرات او التحولات الايديولوجية وتوقعات الاسره والمجتمع للتعليم والتربية وطبيعة المادة الاكاديمية المتغيره وبرامج اعداد المعلمين ومدى دعمها للعمليات التربوية كالمنهج وخصائص كل من التلاميذ والمعلمين والمدرس ٢ـ تحديد الاهداف التربوية على اساس انها تحدد الظروف والشروط التنفيذية المتوقعة من المعلم ٣ـ تطوير البرنامج من خلال اختيار المادة الاكاديمية التى سيتعلمها التلاميذ واعدادها فى صورة مواقف تعليمية متدرجة ثم تحديد المواد والخدمات المنهجية المساعدة ٤ـ تطوير عمليات تنفيذ المنهج ، وعمليات تدريسه مدرسيا ٥ـ تطوير عمليات توجيه وتقويم تعلم التلاميذ (٩)

١٠ـ نموذج نيقولز Nicholls : يتفق مع سكلبك فى تفضيل اهمية العوامل والعمليات الاجتماعية كعوامل تحدد مواقف المنهج التربوية على اساس منها مما ادى الى تشابه واضح فى خطوات نماذج التطوير لكل منهما وهذا يتضح من الخطوات التالية ١ـ تحليل الموقف المنهجى المشتمل على عوامل مثل المعلم والتلاميذ وخصائصهم وخلفياتهم والبيئة المدرسية وماتتصف به من احكام وتقاليد وتسهيلات وتجهيزات وعاملين ٢ـ اختيار الاهداف المنهجية العامة والسلوكية ٣ـ اختيار وتنظيم المحتوى ٤ـ اختيار وتنظيم خبرات (استراتيجيات) التعليم / التعلم ٥ـ اختيار وتطوير انشطة وسائل التقويم (١٠) .

١١ـ نموذج جيرالدكمب : Kemp : يتبع كمب المدرسة السلوكية فى التربية كما هو الحال مع تايلر وغودلاد وتابا و وبوفام وويلر وفيلبك وغيرهم .. لذلك جاء نموذجة لتطوير المنهج سلوكيا فى صيغته وعملياته تنفيذه كما يظهر فى الخطوات التالية ١ـ تحديد الموضوعات والاغراض الهامة للمنهج ٢ـ تحديد خصائص المتعلمين ٣ـ اختيار اهداف التعلم السلوكية ٤ـ اختيار وتنظيم المحتوى ـ المعرفة المنهجية ٥ـ اختيار انشطة التعليم / التعلم ومصادرهما وتحديد الخدمات المساعدة المادية والبشرية ٦ـ اختيار انشطة ووسائل التقويم قبل تدريس المنهج وبعده .

١٢ـ نموذج روبرت فيلبك : Filbeck : يتميز هذا النموذج لتطوير المنهج ـ بالتقنية والتفصيل ودقه التتابع وترجع هذه الصفات لنظرته للمنهج على انه "نظام تربوى يتكون من خطوات متتابعة يعتمد كل منها على الاخر ويغذيه" ، وقد جاء خطوات هذا النموذج كما يلى ١ـ تطوير انشطة التمهيد التى تمكن المتعلمين من التكيف مع المجتمع من اجل القيام بواجبات المنهج وتبرر تعلمهم له ٢ـ تطوير اهداف المنهج مع ظروف وشروط تنفيذ كل منهما ٣ـ تطوير المتطلبات الاساسية المسبقة للبدء بتعلم المنهج ٤ـ تطوير اختبارات ماقبل التعلم لتحديد انواع ودرجات تعلم افراد التلاميذ السابقة لدراسة المنهج ٥ـ تطوير مرشد التلميذ لتعلم المنهج يتضمن الامثلة والاساليب والمواد التعليمية المساعده) . ٦ـ تطوير مواقف خبرات التعلم وانشطته التى تساعد افراد التلاميذ على اكتساب مهارات ومفاهيم المنهج وممارستها وتطبيقها فى مواقف متنوعة ٧ـ تطوير انشطة اجراءات تقويم التعلم بما فى ذلك التغذية الراجعة بخصوص مدى كفاية التعلم واقتراح الأنشطة المختلفة التى يمكن للتلاميذ بها تصحيح تعلمهم للاستعداد للقيام بنوع أخر من التعلم (٩) .

١٣ـ نموذج البوت ايزنر Esner : يختلف ايزنر فى تصورة للنموذج الجيد لتطوير المنهج اختلاف جذريا عن زملائه السابقين فهو يتصور تطوير المنهج من طريق تصميم وحدات تدريسية بحيث يتم تطويره لكل وحده باستخدام البيانات وعناصر تختلف من وحده لاخرى تبعا لظروف تطبيقها ومواصفاتها وعناصرها كما تختلف ايضا عناصر التطوير داخل كل درس من الدروس اليومية ويقترح ايزنر ان يتراوح عدد دروس كل وحدة بين سبعة الى عشرة دروس او قد اعد نموذجه لتطوير المنهج تتبعا الخطوات التالية ١ـ كتابة دروس (وحدات المنهج من قبل فريق التطوير بمراعاة مبادىء هامه مثل الوضوح والفهم المباشر لمادة الدروس فان كتابتها تتم بأسلوبين : أ ـ كتابة الدروس مع ماتحتاجه من مواد ووسائل تعليمية ب ـ كتابة الدرس واهدافة ومعارفة وانشطتة المتنوعة ثم اعطائه لفريق اخر مختص بالوسائل التعليمية لاقتراح المناسب ويكون كل درس يجرى تطويره تبعا لنموذج ايزنر مكون من ثمانية اقسام هى ١ـ المفاهيم التى سيتم تعلمها

فى الدرس ٢ـ المبادىء المرتبطة بهذة المفاهيم ٣ـ الاهداف التدريسية التى سيركز عليها الدرس ٤ـ تبرير موجز لأهمية الدرس فى تعلم المبادىء ٥ـ نشاط تمهيدى لتحفيز التلاميذ لتعلم مفاهيم ومبادئ الدرس ٦ـ ثلاثه انشطة على الاقل مرتبطه مباشرة بتعلم مفاهيم ومبادىء الدرس ٧ـ الاجراءات المناسبة لتقويم تعلم التلاميذ لمفاهيم ومبادىء الدرس ٨ـ المواد والوسائل التعليمية المناسبة لتعلم وتعليم الدرس ٠

٢ـ مناقشة فريق التطوير لمادة الدرس المكتوبة مع اقتراح المناسب لها من المواد والوسائل بغرض نقدها وتحليلها وادخال التعديلات المبدئية المناسبة عليها ٣ـ مراجعة مادة الدرس بجملتها من قبل عدد مختار من المعلمين الذين سيقومون بتدريس المنهج وتنقيحة مره ثانية بناء على مايرونه مناسبا اكثر من الناحية التطبيقية فى الفرق الدراسية ٤ـ قيام المعلمين بعد مراجعتهم لمادة الدرس وتنظيمه بتطبيقة فى الفصل الدراسى للتحقق نهائيا من مدى صلاحيته العملية للتربية المدرسية ٥ـ تنقيح مادة الدرس والمواد والوسائل المقترحة له بناء على نتائج التطبيق الميدانى الذى تم فى الخطوة (٤) ٦ـ تنظيم دروس الوحدات المنهجية وربطها معا بأسلوب مفيد تربويا ونفسيا وعمليا لتعلم التلاميذ (٩) ٠

١٤ـ نموذج ديفيد واردك : تتحد خطوات نموذجه الذى يتسم بالمثالية على النحو التالى : ١ـ اقتراح المواصفات المثالية التى يمكن ان يكون عليها المنهج المطور ٢ـ تحديد المصادر الموثرة على المنهج من تلاميذ ومعلمين وتسهيلات مدرسية وآلات ومواد مع تضمينات كل منها للمنهج المطلوب ٣ـ تحديد المقيدات (سلبيا) على المنهج مع النتائج التى تشير اليها كل واحدة لتطويره ٤ـ دراسة معطيات المنهج المطلوب بناء على ماهو متوفر فى البيئة المحلية من مصادر ومقيدات ويشمل هذا التطوير بطبيعة الحال على عناصر المنهج ومايحتاجه تدريسه فيما بعد من مواد وأدوات ٠

١٥ـ نموذج ستاينيكر ـ بيل Staynuker - Bel : يتميز هذا النموذج بكونه مختص بصناعة نوع محدد من المناهج المدرسية هو منهج الخبرة وقد عبر عن ذلك فى الخطوات التالية : ١ـ تبرير اهمية المنهج لتعلم التلاميذ ثم تطويره اهدافه ٢ـ تفضيل المفاهيم والاهداف والعموميات الرئيسية التى تشير اليها الاهداف العامه ٣ـ كتابه الاهداف السلوكية وتدريجها حسب حدوثها فى المنهج ٤ـ تحديد المعارف والمهارات التى يجب امتلاكها من جانب التلاميذ قبل دراستهم للمنهج ٥ـ اختيار وتطوير انشطة التعلم المناسبة لتحصيل التلاميذ للاهداف السلوكية ٦ـ تحديد مبادىء التعلم كالتحضير والتوجية والتشجيع والتركيز والتمويل المناسب لتحقيق كل هدف سلوكى ٧ـ كتابة انواع السلوك المتوقعة من التلاميذ نتيجة تعلمهم للمنهج ٨ـ كتابة استراتيجيات التدريس المناسبة لتعلم كل هدف / نشاط يقوم به التلاميذ ٩ـ كتابة الاجراءات ووسائل التقويم ١٠ـ كتابة المصادر التعليمية لتطوير المنهج (١٠) وهناك عدة نماذج (نشير اليها بالتفصيل بواسطة استعراض رسومها التخطيطية ونكتفى فى هذا باستعراض اسمائها) اخرى نعرض لاسمائها من اجل شمولية التحليل والنقد والتقويم الذى يأتى بعد استعراضها ومن أهمها : نموذج كير kerr ونموذج ميل Miel ونموذج هندرسون رينر H. Rennar ونموذج كبلر Kapler ونموذج هايمان / شولز المعدل Haiman Shdes ونموذج ديفيز Davas نموذج الاتصال ونموذج لوجان Logaan ونموذج Simpson ونموذج غير لاك رايلى Cerlak - Ely ونموذج نباثى Benathy ونموذج زايس Thayes والنموذج الفينومنولوجى٠

ولكى يتم الإستفادة من امثلة هذه النماذج فى تطوير المنهج فان ذلك يتطلب مرورها بمرحلة الإجراءات وهى بايجاز كما يلى : ١ــ تميز المجازات والاستعارات والمصطلحات ٢ــ صياغة النموذج ٣ــ تنظيم النظريات المتحولة ٤ــ التحليل والتبويب ٥ــ التخطيط البيانى ٦ــ التنظير المصغر ٧ــ التصنيف والتبويب يلى ذلك كتابة الخطوات المتسلسلة للنظرية ثم مرحلة التحديد والاقتراح وتنظيم النتائج والتوصل الى مبادىء علمية تأتى المرحلة النهائية وهى صياغة النموذج فى الشكل النهائى لغويا ومنطقيا وعلميا . وقد انبثقت تبعا لهذه السلسله عده نماذج ساهمت لسنوات طويلة فى بناء المنهج كان من أهمها النموذج التنظيرى المنهجى عند الهربارتين (الادوار الثقافية) ونموذج جون ديوى (المعارف الاجتماعية الموافقة لخبرات وميول التلاميذ) الملحق رقم ( ) يتضمن هذه النماذج تخطيطيا (١٠) .

مما سبق يتضح ان النموذج لايكفى فى حد ذاته كتخطيط او منطوق لتطوير المنهج فهناك العديد من هذه النماذج لم يساهم فى هذا الشأن ، ولكن القليل منها ممن يعنى اصحابها بوضع واقتراح اجراءات استخدامها فعليا نتيجة لامتلاكة لتصور واضح وعملى لكيفية هذا التطبيق وقدرتة على اختبار خطواتة وعملياته نعرض لاثنين من هذه الاجراءات الاول لهيلدا تابا والثانى لروجرز.

١ــ اجراء التطوير بأسلوب تابا المنعكس : اختلفت تابا مع غيرها من واضعى اجراءات تطوير المنهج من حيث تعميم التطبيق فهى تبدأ بتطوير قطاعات محددة من المنهج بواسطة معلمين على شكل وحدات تدريسية عادة ثم تجرى التطوير على هذه الوحدات ويتم تنقيحها ثم تستخدم نفسها فى تكوين منهج مطور ، ولتقريب فكرة تابا فى التطوير نذكر على سبيل المثال مايحدث فى بعض المجالات الاخرى اذا ما اقدمت بعض الحكومات او الهيئات على نشر عقيدتها او سياستها الاصلاحية او مذهبها فى الاصلاح فهى تبدأ باعداد كوادر ومراكز شباب وبرامج اعلامية ولاتُقدم على نشر مبادئها مباشرة وانما تبدأ باقتلاع جذور الجهل او اجتثاث العوامل المضادة ونشر الثقافة الخاصة بها فى مراكزها الثقافية وقد تتطرق إلى العديد من الاصلاحات الاجتماعية كبناء مدارس ومساكن وطرق ومستشفيات او اصلاح البنية الاساسية للمجتمع وليس فى المجال السياسى او المباشر فحسب وانما فى مجالات بعيدة نسبيا عن الظاهرة المقصودة واذا مانجحت فى ذلك فان الطريق يصح ميسرا لتقبل الفلسفة التى توجة هذه الاعمال مهما كانت مضامينها ، ويمكن تلخيص خطوات تابا الاجرائية كما يلى : ١ــ تطوير الوحدات المنهجية ٢ــ اختبار الوحدات التجريبية لتأسيس صلاحيتها العلمية وقابليتها للتعليم ٣ــ تنقيح الوحدات التجريبية ودمجها فى تسلسل معين ٤ــ تطوير الاسلوب التنظيمى للوحدات المندمجة فى الخطوة السابقة ٥ــ توزيع المنهج والدعاية له ومتابعتة ولهذا يلقى اسلوب تابا واجراءاتها قبولا واسعا لانه اكثر واقعية وفعالية وقدرة على مواجهة الصعوبات ولكن يوخذ عليه استغراقة لسنوات عديدة مما يترتب عليه عدم استفادة العينة التمهيدية للتطبيق من التطبيق الكلى (١٥) .

٢ــ اجراء التطوير للمنهج بالاسلوب الإكلينكى : قدمة كارل روجرز كاستجابة للحاجات الانسانية والفردية ويقوم على اساس اختيار عينات من المعلمين والمتعلمين والمختصين والاداريين واولياء الامور ــ ثم يوفر لهم مناخا نفسيا

وتربويا هادئا ومشجعا لمده اسبوع (كل فئه وحدها) بغرض خلق وايجاد شعور بالموضوعيه والاقتناع النفر والتفاعل الانسانى الطبيعى فى حياتهم الوظيفية لاثر ذلك فى صناعه المنهج ـ مما يساعد على زيادة وعيهم وادراكهم لاهمية العلاقات الانسانيه كما يتحرر التلاميذ من الخوف ويعملون بتلقائيه المسؤل وتعرفهم على مدى كفايتهم واهميتهم واهميه المنهج لهم ويهدف روجرز من وراء هذه الاجراءات الى انتاج صناعة منهجية مقبولة من قبل كل من تهمة العمليه التربوية المدرسية وتلبيه الحاجات المباشرة للتلاميذ واتاحة الفرص الحقيقيه للنمو الشخصى فى جميع المجالات (طلاب ومعلمين ورأى عام) التى تتطلبها حاجات المجتمع. ويتأتى ذلك من جمع الافتراضات التى جاءت بعد الدراسة الهادئة الشاملة لعناصر الموقف وادراك المعوقات ومناقشة الممارسات مع الشعور بالتخلص نسبيا من الضغوط التقليدية. وهو منهج مثالى للتطوير واجراء اكثر مثالية ولكنه لايختلف كثيرا عن النظريات والنماذج الاخرى التى لم يستفد منها مطورو المنهج كثيرا اما لاغراقها فى النظرية او لصلابتها التى اعاقت تحويلها الى اجراءات مماثلة لاجراء روجرز ومن ثم فانه لايصعب الاخذ به وامكانية تطبيقة متاحه اذا تصدى له اصحاب الهمم العاليه فى تطوير المنهج (٩) وبناء عليه امكن التوصل الى التعريف الاجرائى للنموذج للبحث الحالى: "خطة متكامله لعمليه بناء جذرية يأخذ فى اعتباره عناصر الموقف التطبيقى السابق والمشكلات والسلبيات الناتجة من قيود الممارسات والعناصر السابقة وملتزما بالمبادىء والعناصر الاساسية مستخدما فى ذلك نتائج الاسلوب العلمى والنظريات الحديثة فى اعداد مقترح لتطوير المنهج". يجب التعرف على الاجراءات التى اتبعت فى بناء وتطوير المناهج فى المرات السابقه ونحن بصدد بحث ودراسة الاتجاهات الحديثة غير المحلية فى بناء وتطوير المناهج. ويمكن استعراض هذا التشخيص بروعية موضوعية كما يلى : ١ـ جرت العادة على تشكيل عدد من اللجان هى لجنة المنهج العليا: وتختص بوضع الاغراض ويتفرع منها عدد من اللجان الفرعية مثل (٣) لجنة بناء المنهج ويتكون من الموجهين ومهمتهم صياغة وتطوير الاهداف وتقرير الانشطة والمعارف (ب) لجنة المراجعة وتختص بالتحقيق فى تسلسل المعلومات ٢ـ لجنة تجريب المنهج. وتسمى هذه الممارسات بالاسلوب الاجرائى فى تطوير المنهج وهو يعتمد اعتمادا كليا على اللجان الادارية العليا للادارة المركزية ويخضع لسيطرة الاهواء لاصحاب المناصب فى اصدار القرارات المنهجية والتربوية وشكليةوعدم اهلية اعضاء اللجان الفرعية والرأى العام التربوى الاجتماعى، والتطوير هنا يسير من اعلى الى اسفل وهو بهذا المفهوم ليس بالاسلوب العلمى او التربوى النفسى اذا قورن بأحد الاساليب التى يطلق عليها ايضا الاسلوب الاجرائى لهيلدا تابا والذى يبدأ بتحليل حاجات المتعلمين (عرضنا فى البحث الثانى لهذا البحث للفلسفات التربوية المنهجية وماينبثق عنها من نظريات منهجية يعتمد عليها فى بناء وتطوير المنهج فى سفر التربية العام وسوف يتم التحليل لما تم انجازه بناء على هذه النظريات)

ثانيا : الدراسة التحليلية : تشتمل هذه الدراسة على محورين : الاول يتعلق بتحليل ونقد وتقويم للنماذج المنهجية لتطوير المنهج السابق عرضها فى البحث الحالى ، ويتعلق المحور الثانى بتحليل الكتب المدرسية (مناهج الجغرافيا) بالمرحلة الثانوية لتعرف الاسس الفلسفية والنظريات التى تستند اليها هذه المناهج بجانب رصد وتطوير البنيه المعرفية (المعلومات والمهارات والاتجاهات) التى تستهدفها هذه المناهج تمهيدا لبحث مدى مايلائم تطوير نواحى القصور فى هذه البنيه المعرفية اللازمة لتكوين وبناء طالب المرحلة الثانوية .

* الملحق رقم (٢)

اما من حيث تحليل المحور الاول فيتم التحليل بناء على الاهداف التالية : ١ـ اكتشاف الخلفية الفكرية الفلسفية وراء هذه النماذج ٢ـ التوصل الى اسس منهجية ومعايير موضوعية تحكم الشكل والمضمون للنماذج وقد تتوفر فى النموذج او فى غيره من اساليب التعبير الاخرى التى تتم من اجل تطوير المنهج ٣ـ رصد للتكرارات فى العناصر المنهجية والمكونات الممثلة فى النماذج التى اعدت لتطوير المنهج ٤ـ التوصل الى نموذج واجراءات تطبيقية كنتائج للدراسة الحالية ٥ـ رصد حركة التغيير الثقافى والفكرى والحضارى التى تمر بها البيئة المنهجية فى ظروف انبثاق النموذج ٦ـ التحقق من فروض البحث من خلال الدراسة التحليلية للاجابة على اسئله البحث الحالى كما يلتزم التحليل بتوصيف العناصر الرئيسيه التالية تمهيدا لاستنتاج النموذج لتطوير المنهج وهى : توصيف للنماذج بصفة عامة ثم توصيف كل نموذج على حده عن طريق توضيح خصائصه (٢) توصيف للقائمين بعملية التعليم / التعلم (٣) توصيف للمتعلمين (٤) وصف لتأثيرات او بفعاليات كل نموذج (٤) وصف وتحديد لابرز الاتجاهات والتغيرات الفكرية التى تؤثر فى وضع النموذج او توجهه (٥) كشف نواحى الاتفاق والاختلاف بين هذه النماذج وتقويمها وتفضيل واختيار بعضها تبعا لمدى ملاء مته لتطوير المناهج المصرية بالمرحلة الثانوية (٦) تعرف صدق النموذج وصدق اجراءاته . وسوف يتم التحليل بناء على الاسلوب العلمى للتحليل بناء على وحدات وحدات التحليل التالية : "وحدة التسجيل" : هى لتعرف مدى انتشار وانحسار ظاهرة النماذج المنهجية لتطوير المنهج ـ "وحدة السياق" : هى تطوير المنهج والممارسات التى تتوارد متتالية ـ وحده التصنيف هى التحليل الكيفى ـ "فئات التحليل" هى اتجاه التحليل ضد ظاهرة النماذج او مع محايد ـ "فئه المستويات" : تعرف مستوى الاسس التى تعتمد على بناء النماذج من حيث القوة او الضعف من فئه الاهداف والاحتياجات التى عالجتها ظاهرة النماذج لتطوير المنهج ـ "فئة المثل" : تعرفها الاضافة او الانجاز الذى ساهمت فى ايجاد ظاهرة النماذج لتطوير المنهج ـ "فئة المعلومة" : صدقها ومدى استخدامها فى تحقيق ماوضع من اجله .

ثالثا : الدراسة الميدانية : تستهدف التعرف على المشكلات التى يعانى منها تدريس الجغرافيا بالمرحلة الثانوية وقد اعدت الباحثة ثلاث استبانات : الاول يقدم الى واضعى الكتب المدرسية لمناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية والخبراء التربويين والاكاديميين فى الجغرافيا المدرسية ، والثانى يقدم الى المعلمين والموجهين ، والثالث يقدم الى التلاميذ بالمرحلة الثانوية

نتائج البحث : اولا : نتائج الدراسة التحليلية : ١ـ تبين من التحليل لهذه النماذج انها تقوم على اساس الفلسفة التقدمية بنسبة ٤٣٪ والفلسفة التقليدية الاجتماعية بنسبة ٢٢٪ والفلسفة المثالية بنسبة ١٦٪ واسلوب النظم بنسبة ١٠٪ الملحق رقم (٣) الملاحق توضح تفاصيل التصنيفات تبعا لاصحاب النماذج (٢) تبين من التحليل للاجابة على رقم (٢) ان هناك عدد من الاسس المعيارية يعتمد عليها بناء النموذج هى بترتيب نسبه تفضيلاتها كما يلى : المادة العلمية ـ الاستراتيجيات ـ حاجات المتعلمين ـ الاهداف ـ وجاءت الانشطة والادوات والتسهيلات فى ذيل القائمة

توضح تسلسل الاسس المنهجية تبعا لاسماء اصحابها بالتكرار الذي جاء فى النماذج (٤) سوف تجيء كمحصلة نهائية لنتائج البحث الحالى (٥) تبين ان الظروف التى تدفع المفكرين والتربويين الى اعاده النظر فى النظريات والسعى لاعداد نماذج جديدة للتطوير مثلما حدث فى الظروف التى تهيأت لظهور نموذج "بسرا ودى" ونموذج "سكلبك" حيث لوحظ تدنى مستويات الطلاب ومن ثم تعالت صيحات تنادى بالتطوير هذا بالاضافة الى اسباب اخرى قد تحدث هنا او هناك اذا تصادف

× الاستبانات بالملحق رقم (٣) ×× اشتملت العينة ٥٠٠ طالب و طالبة من محافظات القاهرة والجيزة والقليوبية ١٠٠ طالب بكل مدرسة

انحسار عامل التفوق عن احدى المجتمعات وسيادة أخر ولكن السبب المباشر فى رأى البحث الحالى يتأتى من امتزاج ثقافتين ثم تبدأ احداهما فى التطلع الى الثقافات الاخرى كنتيجة للشعور بالحاجة الى التطوير ليس لرفع المستوى فقط ولكن لظهور اسباب المقارنة بين نظام تربوى ومنهجى ليس له اصول واسس على الاطلاق بآخر يمتلك ذلك ويسعى للاحتفاظ بهذه المكانة واكتساب المزيد — فيما يتعلق بنتائج التكرارات فى العناصر المنهجية فى النماذج السابق عرضها جاءت كما يلى: جاءت الاهداف ٧ مرات فى مقدمة العناصر المنهجية ، ٤ مرات كثانى عنصر ، ٣ مرات غير متواجدة على الاطلاق وباقى النماذج اختلف ترتيبها عن ذلك (يلاحظ أن عدد النماذج السابق عرضها ٣٠ نموذج) تلى هذه المكانه فى الترتيب ما اتفق على تسميته بالمعارف ، المهارات ، المحتوى ، المادة الدراسية ، ونسبه التكرارات لهذا العنصر مع مايعرف بالخبرات واستراتيجيات وتم رصد عدد (٥) نماذج بدأت عناصرها المنهجية بتحليل حاجات المعلمين بالمعنى او باللفظ يلى ذلك فى التكرارات البدء بالقيم بانواعها ثم الانشطة فقد جاءت فى نهاية العناصر المنهجية وتفضيلاتها عنصر الوسائل والادوات والتسهيلات هذا عدا ماجاء فى خمسة نماذج اختلفت فى عناصرها المنهجية عما سبق نماذج ولكن جميعها اتفق فى الترتيب حيث انها جاءت بأسلوب النظم (مدخلات — عمليات — مخرجات) .

فيما يتعلق باثبات فروض البحث عن طريق التحليل يتم مناقشة ذلك فى نتائج البحث — اما فيما يتعلق بواحدات التحليل فإن وحدة التسجيل منتشرة فى الدراسات والبحوث الاجنبية (ظاهره النماذج) ولكنها تناقصت فى العقدين الاخيرين نسبيا وهى قليله فى البحوث العربية ومنعدمة فى المجال التطبيقى (الاجراءات) — اما وحده السياق وهى تطوير المنهج ؛ فهى عمليه نشطه ولكن ذلك على المجال الادارى وقرارات الادارة العليا وليس على الساحة البحثية المنهجية . اما فيما يتعلق بوحدة التصنيف فى التحليل وهى التحليل الكيفى : تأتى نتائجه خلال تفسير النتائج العامة للبحث الحالى . ومن حيث فئات التحليل والخاصة باتجاه التحليل فان ظاهرة النماذج — (اتجاه البحث الحالى) مؤيد تماما من حيث الاساس ومدى فعالية النموذج فى تطوير نواحى القوة وقدرته على التغلب على نواحى الضعف وتفسير ذلك يأتى فى تفسير النتائج — اما فيما يتعلق بفئة الاهداف والاحتياجات التى عالجتها النماذج المنهجية فان نسبتها جيدة ولكنها ليست بالشمول الكافى ومن حيث نسبة مساهمه ظاهره النماذج فى تطوير المناهج فهى اضافة ومساهمة ذات فعالية كبيرة ولكن على المجال النظرى اما من حيث صدق النموذج فهو محقق بنسبة كبيرة فى البحوث الاجنبيه ومنعدمة على الساحة المنهجية العربيه (١) من حيث توصيف النماذج فان اغلبها نماذج تخطيطية نظرية وان تنفيذها يتطلب اعداد بنيه منهجية مواتية ، كما يتطلب تطبيقها ضرورة مصاحبة النموذج بعد اعداده الى الاجراءات التطبيقية كما جاء فى نموذج تابا ورجرز وبرانسون (B ansen) (٢) اما فيما يتعلق بتوصيف المتعلمين فان هذه النماذج تقوم على اساس التعرف على خصائص التلاميذ وحاجاتهم بيئتها مناهجنا فوقيه) وبناء عليه فان هذه النماذج لاتتناسب مع طبيعة المنهج فى مدارسنا لان تطبيقها يتطلب اعداد التلميذ واخضاعه لعمليات منهجية واجراءات خاصة منذ السنه الاولى لالتحاقه بالمدارس وهذا لايتيسر الا فى حالة التوصل الى نموذج منهجى عربى (٣) اما من حيث توصيف المعلمين اللازمين لتطبيق النماذج المنهجية لتطوير المنهج فان نظام التعليم المركزى الذى تسير على اساس منه خطط إعداد المعلم لايتيح الفرص اللازمة لعمليات التجريب التى

يتطلبها تطبيق النموذج والتى تحتاج إلى معامل منهجية مثله فى المدارس التى يتحرر داخلها النظام اثناء التطبيق ويتحرر المعلمون اثنائها من نظم الرقابة التقليديه (٤) اما فيما يتعلق بوصف وتحديد الاتجاهات والمتغيرات الفكرية التى تؤثر فى وضع النموذج وتوجيهه فإن انتاج نموذج او تطبيق اخر يحتاج الى مناخ علمى منهجى والمجال يحتاج لاكثر من نموذج يتم تجريبة تمهيدا لخلق نظريه منهجيه ٥- فيما يتعلق بكشف الاختلافات ونواحى الاتفاق فى النماذج موضوع التحليل فإنها جميعا تتفق على أهمية الاهداف الاجتماعية كموجة رئيسى فى تطوير المنهج يليه فى الاهتمام تفضيل الاهداف كعضو رئيسى ولكن يسبق ذلك الاهتمام بالمدرس وتأيد دورة فى بناء الاهداف وليس فى صياغتها فقط على اعتبار انه المؤثر الاساسى فى جميع المدخلات اما الاختلاف فهى نسبيه وليست جوهرية وجاءت فى ترتيب العناصر فحسب - اما من حيث تفضيلات نتائج التحليل لابرز النماذج فقد جاء نموذج "هيلدا تابا" واجراءاتها التطبيقية لتطوير المنهج فى المقدمه لانه يتفوق على غيره رغم مرور سنوات طويلة نسبيا على وضعه وذلك لما يتصف به من الشمول والواقعية والموضوعية بالاضافة الى امكانية الاخذ به اذا امكن توفير البيئة المنهجية المواتية . كما ان اجراءات نموذج " ايزنر" يعد اكثر اجرائيه واكثر تفضيلا تبعا لاراء أخرى .

٢- نتائج تحليل الكتب المدرسيه لماده الجغرافيا بالمرحلة الثانوية : جاءت نتائج تؤكد افتقاده العلاقة العضوية بين عناصر المنهج داخل اى من الكتب الثلاثة وانما جاء اعداد الكتب وليس اعداد منهج وقد تمثل التطوير الذى اجرى ادخالة فى اضافة مجموعة متواضعة غير شاملة لكل الموضوعات ليس خضوعا لاهداف المنهج وانما (تسديد خانات) وقد جاء ذلك فى كتاب الصف الاول - اما كتاب الصف الثانى فقد جاء تقليدياً لم تمتد اليه يد التطوير وغير متكامل العناصر المنهجية ، اما كتاب الصف الثالث فقد اثبتت الباحثة بالادله ان كتاب جغرافيه الصف الثالث الثانوى لعام ١٩٩١/٩٠ قد اعيدت طباعتة بنفس الالفاظ نقلا عن كتاب جغرافيه مصر الذى كان مقررا عام ١٩٧٦ ، ويبدو ان البعض قد ادرك هذه الحقيقة فتم تغير لجنة التأليف ، ولكن مازال الكتاب الحالى غير خاضع للتقويم والنقد بناء على عناصر التحليل للبحث الحالى وذلك لان الاداره العليا لاعداد المناهج ترى ان اعداد كتاب الجغرافيا للصف الثالث الثانوى لايحتاج الى عضو منهجى بمعنى خبير فى مناهج الجغرافيا ولذلك اسندت امر تأليف الكتاب الى اساتذة فى مادة الجغرافيا فقط مما يؤكد عدم توافر اى من العناصر المنهجية او نظريات التربية وفلسفاتها فى هذا الكتاب .

٢- نتائج الدراسة الميدانية لمناهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية : وهى تشتمل على نتائج تطبيق الاستبانات التى سبقت الاشارة الى اعدادها وقد جاءت كالتالى: ١- اثبتت نتائج الاستبانه التى قدمت الى عدد (١٦) من واضعى الكتب المدرسيه لمادة الجغرافيا تأكيد الجميع بنسبه ١٠٠٪ على عدم اعتماد هذه المناهج على نظريه منهجيه وان كان البعض ٣٥٪ قد اشار الى " هربارت " واخرون بنسبة ٢٥٪ اشار الى جود ديوى " وهذه بالطبع ليست مقصودة بالنظريات المنهجية طبقا للمفاهيم التى جاءت فى البحث الحالى وبصفه عامة ليست ضمن النظريات المنهجية او النماذج - كما جاءت النتائج بنسبه ٩٥٪ تنفى استناد اى من هذه المناهج على نموذج منهجى (يلاحظ ان الباحثة قد ارفقت عده تعريفات وبعض النماذج كأمثله مصاحبه لاوراق الاستبانة) ، ومن حيث توفر ومراعاة العناصر المكونة للمنهج اشار ٧٠٪ الى ان هذه العناصر من مسئولية التدريس التى يقوم بها المعلم ومن الصعب تحقيقها فى كتاب مدرسى .

٢ـ ومما لوحظ على نتائج تطبيق الاستبانة الثانية الموجهة الى الموجهين والمعلمين الاوائل تطابق الوزن النسبى لعبارات الاستبانة بشكل واضح مع نتائج التطبيق على واضعى الكتب المدرسية من غير اختلاف فيما عدا علامات الدهشة التى ارتسمت على وجوه البعض من كلمة فلسفة او نظرية منهجية ، وقد سجل البعض شكواه حول مسئولية كليات التربية فى تخريج معلمين غير اكفاء فى تدريس الجغرافيا وهم يرجعون تدنى التحصيل والضعف فى مناهج الجغرافيا بصفة عامه فى مراحل التعليم لهذا العنصر الذى يعتبرونه المؤشر الرئيسى والبحث الحالى يؤيد ذلك نسبيا وهذا مايثبت عدم صحة الفرض الاول من فروض البحث الحالى .

٣ـ فيما يتعلق بنتائج تطبيق الاستبانه الثالثة لتعرف آراء الطلاب فيما يرونه مناسبا ومايرونه محتاج للتطوير ذكر الطلاب عدد من الموضوعات يجب ان تدرج فى مناهج الجغرافيا اهمها موضوعات الفضاء والامراض الحديثه والهندسة الوراثية فى النبات والانسان ، ومايتعلق بالاتجاهات الحديثة فى مواليد القرن القادم (اطفال الانابيب) والامهات البديلات ومدى شرعية هذه الممارسات دينيا وطالبوا تعرف ما يربط صفات الانسان بالبيئه الاصليه له ..... الخ (الملحق رقم) يوضح نسب هذه الإجابات) كما اشار الطلاب الى حاجاتهم الى مدرسين مثقفين فى جميع شئون الحياه وليس النواحى الطبيعية والبشرية للجغرافيا التقليدية .

تفسير النتائج : تتضمن نتائج التحليل الكيفى ومناقشة الفرض الثانى للبحث الحالى وبناء عليه يتم استنتاج النموذج الخاص بالبحث الحالى واجراءاته التطبيقية لتطوير المنهج. وذلك على النحو التالى : فيما يتعلق بنتائج التحليل الكيفى للنماذج المنهجية السابق عرضها يؤكد البحث الحالى على أهمية انبثاق النموذج من الظروف المنهجية القومية المحيطة .. ولكن على الرغم من ايجابيه الاتجاه نحو استخدام النماذج الا ان الدراسات الحديثه اثبتت ان استيراد النماذج الجاهزة بجانب انه على جانب كبير من الخطورة على ثقافة وحضارة البلد المستورد فانها غير قادره على التعمق فى اسباب المشكلات والسلبيات التى تعانى مناهجنا حيث ان النماذج المنهجية اداه لتأكيد الذاتية للمنهج كوعاء لتقديم الانماط التربوية القومية والتراث العلمى. وعلى هذا فان نقد وتقويم النماذج يصبح فعالا إذا نتج عنه زيادة فى الوعى والادراك عند اصحاب المناهج فى جميع المستويات بالدرجة التى تسمح للاجابة على مثل هذه الاسئله وتحديد الاجابات تحديدا علميا واضحا على الجانب النظرى والجانب التطبيقى : ما المنهج ؟ وماذا يشتمل عليه ؟ وما اوجه الاختلاف فى قضاياه وما اهم هذه القضايا ؟ وما القضايا المتعلقة بالتدريس ؟ ومايتعلق بالمعلم ، ومايتعلق بالمتعلم وما العناصر الأساسية للمنهج ؟ وما المبادىء التى تحكم القرارات التى تتعلق باختيارها ؟ وما الادوار التى تقوم بها المناهج كشكل متماسك فى حالة عضوية وتفاعل ؟ ماذا ينبغى ان تكون عليه العلاقات بين هذه العناصر وبينها وبين المبادىء التى تستند اليها ؟ واى المبادىء والمعايير تستخدم فى تحقيق هذه العلاقات والمشكلات والقضايا المتضمنة فى تنظيم منهج ، وما المعايير التى ينبغى مراعاتها عند اتخاذ قرارات تتعلق بأنماط المنهج وتنظيمها ، ماعلاقة كل نمط من انماط المنهج او تصميم له بالظروف الواقعية والإدارية التى سيطبق فيها ؟ وما الترتيب الذى ينبغى ان يسير وفقا له اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج ؟ وكيف ينتقل المطور من قرار للاخر (اسلوب النظم) ان الادراك والحرص على الإجابة على مثل هذه الاسئلة من شأنها ان تساعد فى التقدم

خطوة ايجابية نحو التوصل الى تحديد صياغة علمية لنظرية منهجية ذات اسس واقعية وليس من الضرورى ان تمر بمرحلة اعداد نموذج وان كان ذلك خطوة مرحلية تنظيمية فى التطوير العلمى للمنهج وكنتيجة لذلك ولان الكتب والمناهج الحالية لمادة الجغرافيا بالمرحلة الثانوية غير مدركة لمثل هذه التساؤلات فان هذا يثبت صحة الفرض الثانى من فروض البحث الحالى ويدعو الى تكريس جهود المتخصصين فى تدريس الجغرافيا لا عدادذلك ٠

الدراسة التطبيقية لنتائج البحث : من خلال نتائج البحث وتفسيرها امكن للباحثة التوصل إلى إعداد نموذج تخطيطى للمفاهيم المنهجية لتطوير المنهج واجراءات تطبيقه ، وقد اطلقت عليه " النموذج الثنائى المتفاعل " وهو كما يلى : يقوم النموذج على اساس توصيف المتعلم من حيث احتياجاته ومطالبة وتطلعاته وخصائصه والتى فى جانب منها ترتبط بحاجات المجتمع فى نفس الوقت فانه يتجة الى تأكيد ذاتيه المتعلم فى جميع مراحله وعلى الجانب الاخر يرتكز النموذج على توصيف المعلم واتجاهاته وعلاقته وتدريسه واستراتيجياته واهدافه وتتفاعل هذه العناصر مع عناصر المحور الاول وهو المتعلم وتتحدد على اساس ذلك علاقة الاثنين بالمجتمع ، ومن خلال تفاعل كل من المعلم وتفاعلاته مع المتعلم وتطلعاته يتم تحديد العناصر المكونة للنموذج وقد تم تمثيل ذلك بدائرة متداخلة ولكنها فى الحقيقة دائره واحدة متفرغة وغير منتهية وليست لها بداية محدده الملحق رقم ( ) ويمكن تحديد خطوات النموذج كما يلى : ١ــ المعلم : (التدريس : الطرق والاستراتيجيات ترجمة المادة العلمية ــ الانشطة والادوات والوسائل والامكانات) ٠

٢ــ المتعلم (مستواه ــ خصائصه ــ بنيته المعرفية خلال مراحل تعلمه السابقة واللاحقة ــ تطلعاته ــ علاقاته بالمجتمع ،

وعلى هذا فان محاولات تطوير المنهج يجب ان تتبع وتعتمد على هذين العنصرين ٠

اجراءات تطبيق النموذج : يتم عمل مسح شامل يستفتى فيه المعلمون كقاعدة عامة والتلاميذ كمجتمع مثالى ثم يعاد عرض ماتم التوصل اليه فى صورة مشكلات وممارسات سلبية وايجابية يتبعها تقديم صياغات تربوية لمتطلبات المجتمع وتطلعاته والمعالة المعقودة على كل من المعلم والمتعلم ، ثم يعاد اجراء المسح الاستفتائى مرة أخرى لتلقى المقترحات فى ظل مناخ ديمقراطى يهدف للتطوير الفعلى على ان تشتمل عمليه الاستفتاء كل من يقوم بالتدريس على كافة المستويات فيما يتعلق بالنموذج على وحده جغرافية فقد اعدت الباحثة اطارا عاما لبنيه معرفية متكاملة لمادة الجغرافيا استنادا للنموذج الاخير الملحق

التوصيات : جاءت توصيات البحث بناء على النتائج التى اثبتتها اجراءات البحث الحالى وهى كما يلى :

١ــ اثبتت النتائج عدم اعتماد مناهج الجغرافيا الحالية على نظرية واضحة او فلسفة محددة او نموذج منهجى له عناصر ثابته ولذا توصى الباحثه بانشاء مجال للبحث فى ايجاد هذه النواحى يمكن ان يكون فى شكل دبلومه عليا تتولى اعداد كوادر من الباحثين المنهجين ذات تخصصات عديدة (تخطيط / عمليات / تطوير) بحيث تتاح لهم بعد التخرج الاطلاع على مختلف النظريات والنماذج والفلسفات فى التربية وغيرها من العلوم التى يمكن تطوير المناهج وتصميم المنتجات التربوية باستخدامها ــ كما توصى الباحثة بتوسيع قاعدة النماذج المنهجية فى البناء والتطوير وتشجيع الابتكار فيها ٠

٢ــ اثبتت نتائج البحث ان المناهج الحالية لاتستند الى اسس منهجية وغير متكاملة العناصر لذا توصى الباحثة بمزيد من المراكز البحثية وتوسيع قاعدة الباحثين فيها بحيث يتخصص كل منهم فى احد النواحى الفنية لعناصر المنهج ويفضل أكثر من

مركز لان زيادة عدد المراكز البحثية بادرة طيبة لصالح تطوير المناهج لاشاعه روح التنافس والابتكار كما تحذر الباحثة من سيادة النواحى المادية على انماط العمل فى مراكز البحوث ، ، وتحذر ايضا من التسرع بقبول المعونات ٠

٣ـ وحيث إن مهمة تطوير المناهج باستخدام النماذج صورة مبسطة وفى متناول الباحثين لذا توصى الباحثة باعداد مسح شامل لهذا النوع من الدراسات يكون فى متناول صانعى قرارات التطوير ٠

٤ـ اثبتت نتائج البحث عدم اهليه وضعف القدرات والمهارات فى الربط بين المواد الثقافية واصولها الفلسفية والعلمية لدى كثيرا من واضعى المناهج لذا توصى الباحثة بوضع شروط منهجية وتربوية فيمن يقوم بهذا العمل ٠

٥ـ اثبتت نتائج البحث رغبه الطلاب بالمرحلة الثانوية فى تطوير الموضوعات المقرره ـ لذا توصى الباحثه بأصدار كتيب يوزع سنويا يتضمن ما هو جديد فى محتوياته من عام لاخر بحيث يشمل على احدث المعلومات فى المجالات ذات العلاقة ويفضل ان يوزع مجانا ٠

مقترحات : تقترح الباحثه ارسال بعثات الى الدول المتقدمة من المعلمين والمتعلمين (اليابان / المانيا) للاطلاع على الممارسات المنهجية المتقدمة ومناقشة المشكلات المرفقة التى تعانى منها مناهج المرحلة الثانوية ٠

٢ـ انشاء شركات خاصة بعمليات المسح التربوى والمنهجى على غرار شركات استطلاع الرأى الاجنبيه ٠

المراجع :

١ـ ابراهيم بسيونى عميره : المنهج وعناصره ـ القاهرة ـ دار المعارف ١٩٩١٠

٢ـ هانسون ، ب برميك : التربية والتقدم ـ ترجمة لبيب النجيحى ـ القاهرة ـ نهضة مصر ـ ١٩٧٦٠

٣ـ رالفا تايلـر : اساسيات المناهج ـ ترجمة خيرى كاظم ـ جابر عبدالحميد ـ القاهرة ـ النهضة العربية ـ ١٩٦٢٠

٤ـ عبدالرحمن حسن ، طاهرعبدالرازق : استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها ـ الدوحه ـ القاهره ـ النهضة العربية ١٩٨٢٠

٥ـ عبد العزيز الجلال : تربية اليسر وتخلف التنمية ـ الكويت ـ سلسله عالم المعرفة ـ العدد ٩١ يوليو ١٩٨٥٠

٦ـ عادل عجيز : نموذج خماسى الابعاد ـ المؤتمر العلمى الثانى لجمعية المناهج المصرية ـ الاسكندرية ـ ١٩٩٠٠

٧ـ فايز رادمينا : مناهج التعليم العام ـ القاهرة ـ دار الثقافة ـ ١٩٨٠٠

٨ـ محمد زياد حمدان : المنهج انواعه ومكوناته ـ الرياض ـ دار الرياض للنشر ـ ١٩٨٢٠

٩ـ : تطوير المنهج ـ عمان ـ دار التربية الحديثة (١٧) ـ ١٩٨٥٠

١٠ـ : التنفيذ العلمى للتدريس ـ عمان ـ دار التربية الحديثة ـ ٢٣ ـ ١٩٨٥٠

١١ـ وليد هوانه : المدخل فى اعداد المناهج ـ الرياض دار المرنج ـ ١٩٨٨٠

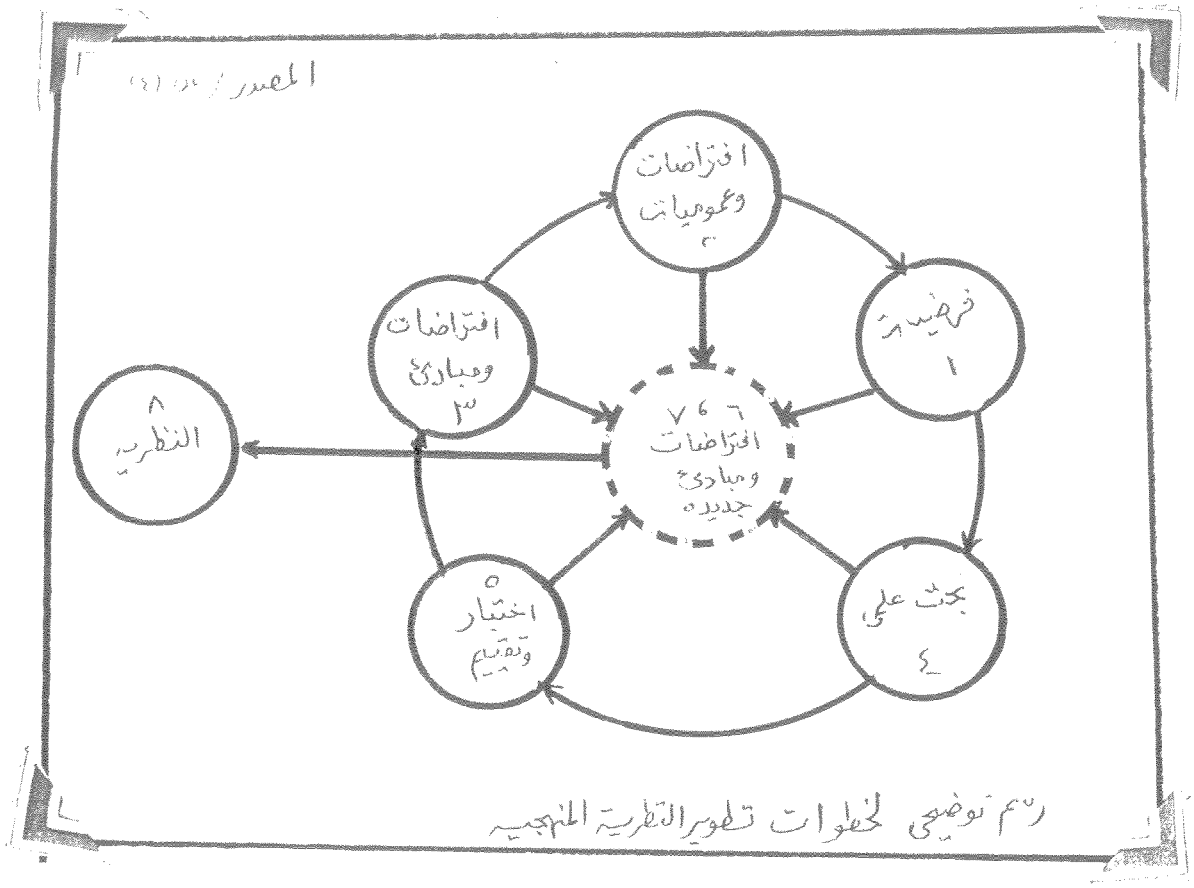
١٢ـ يعقوب نشوان : المنهج التربوى ـ عمان ـ دار الفرقان ـ ١٩٩٢٠

13- AUREY NCHDLS : D evelo ping Curriculum, London, Auen, anwin, LTD.1977
HWARD ALCHOLLS :

14- Dawid Pantt : Curriculum Development, Q ueenz univenrity.

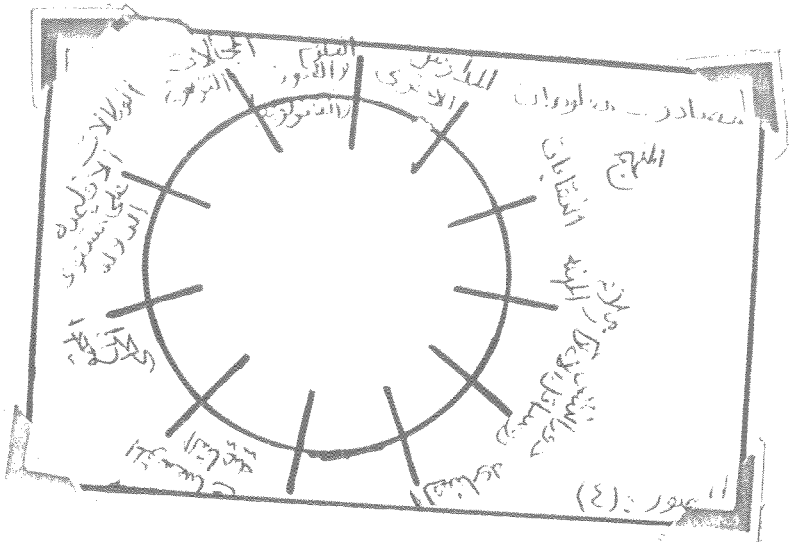
15- Hilda Taba : Curiculum Development, Newyork, HARcourt

الملحق رقم (١)

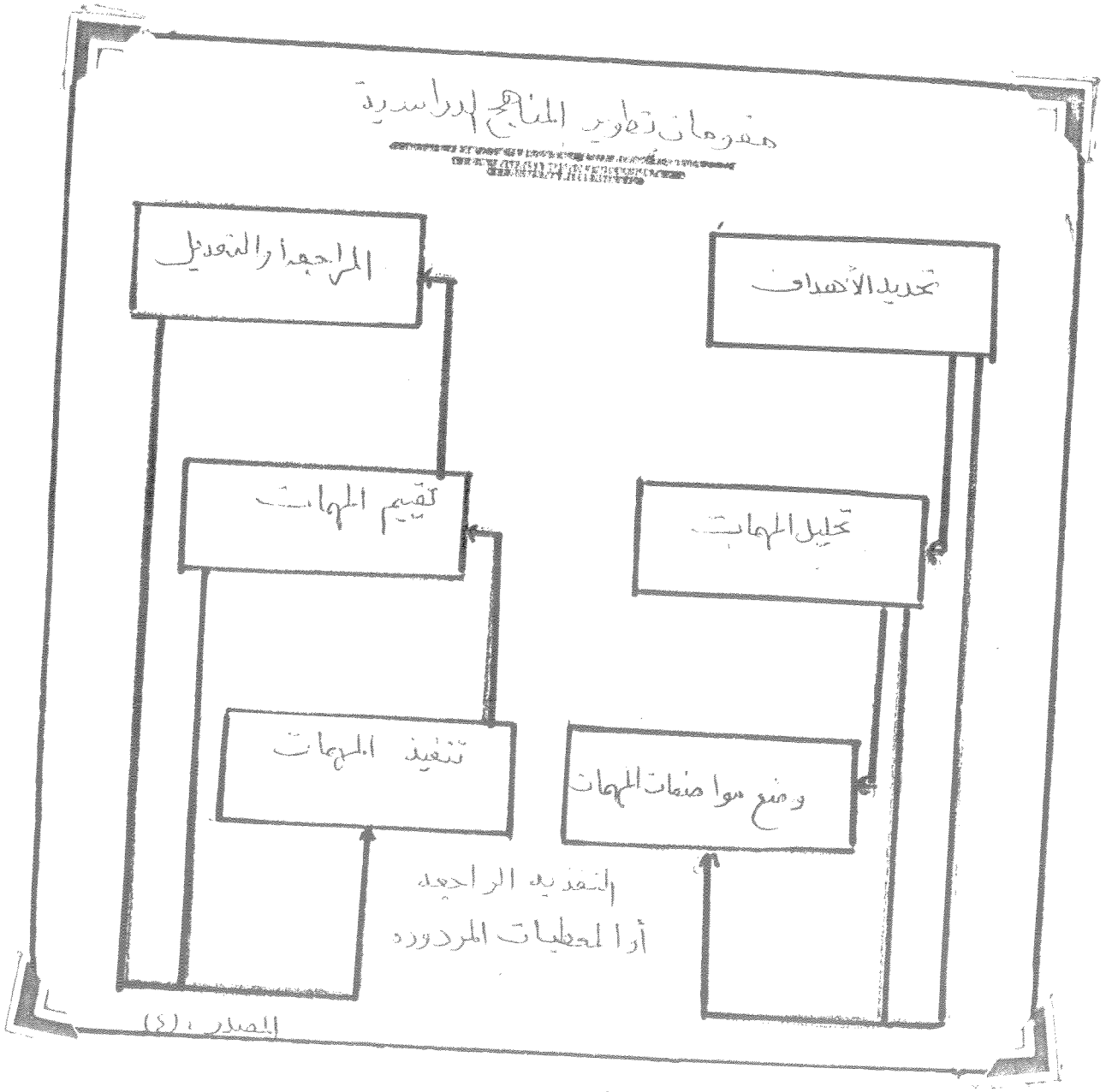


رسم توضيحي لخطوات تطوير النظرية المنهجية

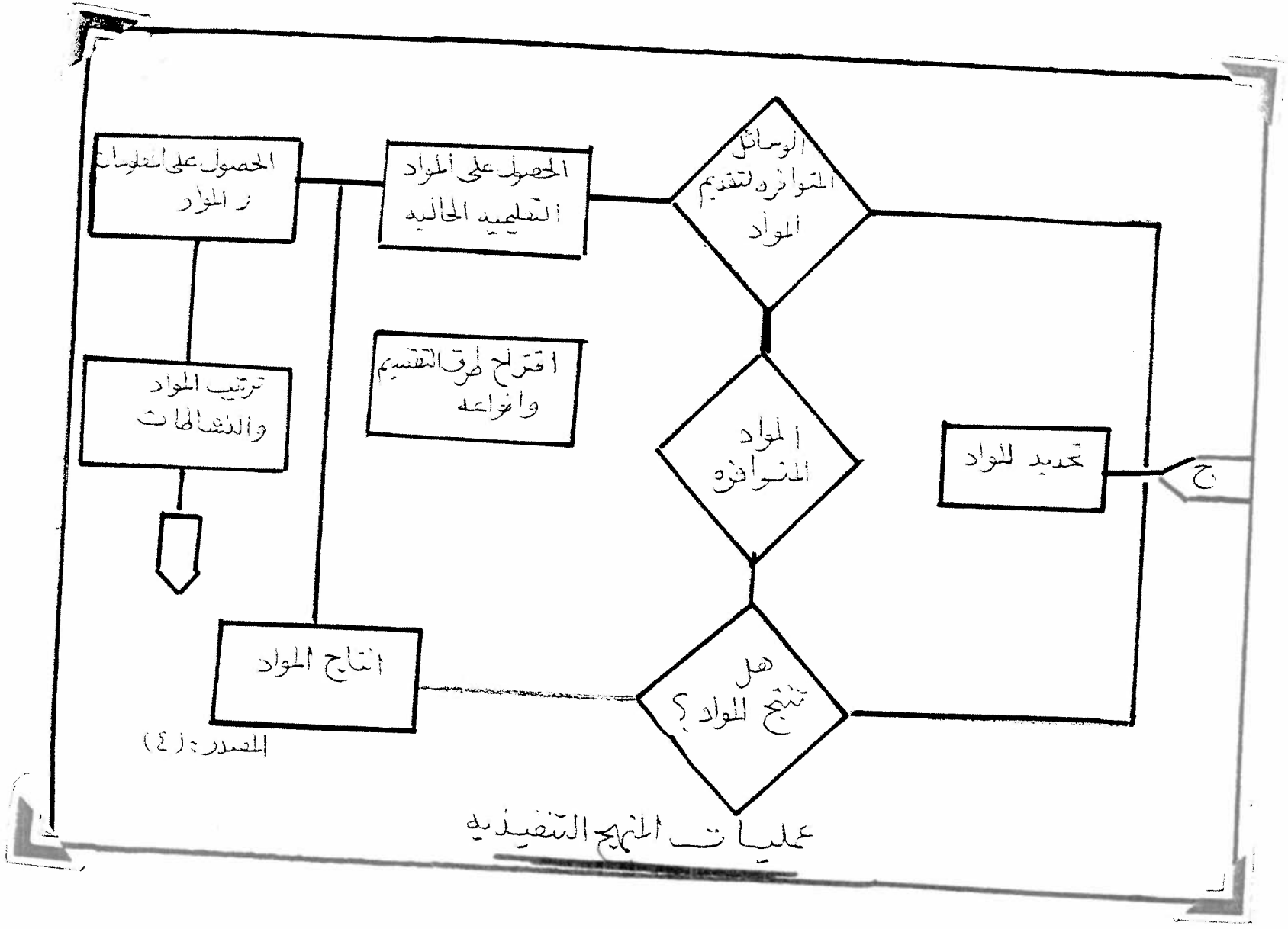
شـــكل (١)



شكل (٢)


مفهوم تطوير المناهج الدراسية
تحديد الأهداف
تحليل المهمات
وضع مواصفات المهمات
تنفيذ المهمات
تقييم المهمات
المراجعة والتعديل
التغذية الراجعة
أو المعطيات المردودة

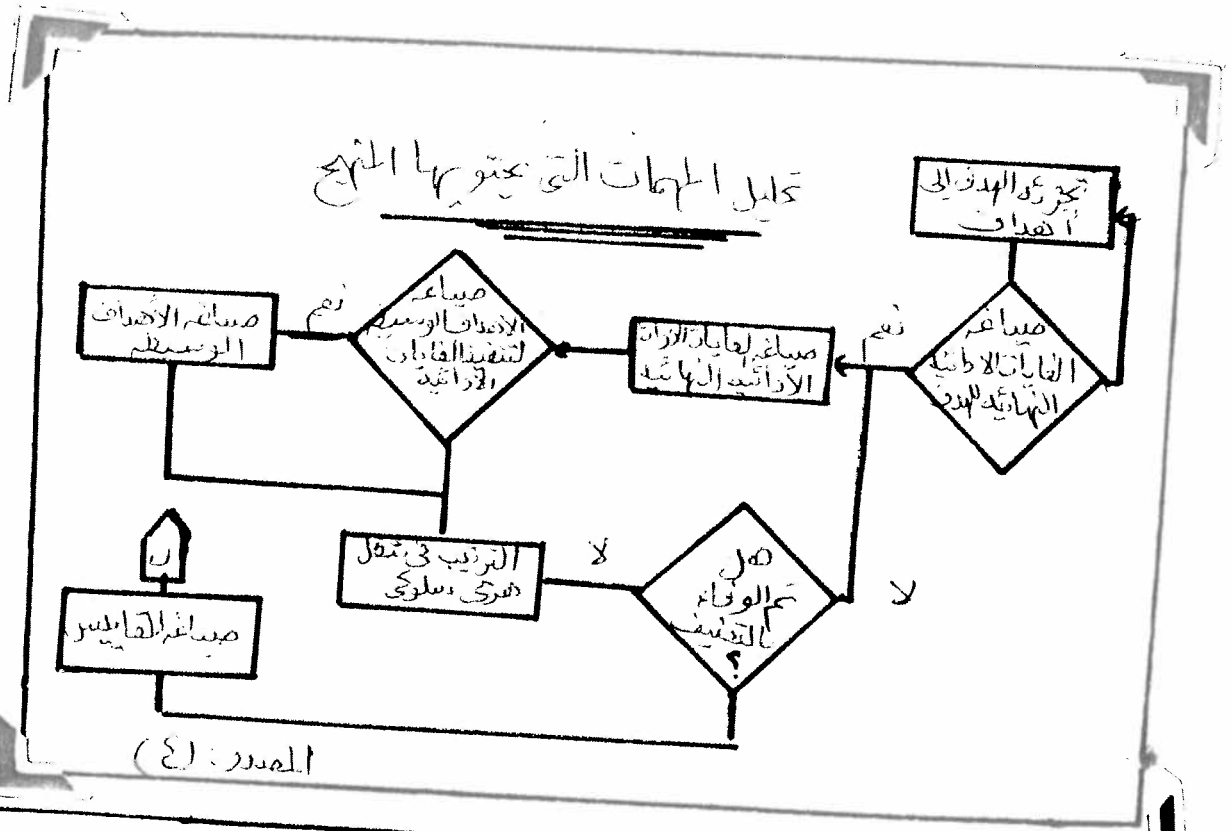
شكل (٣)

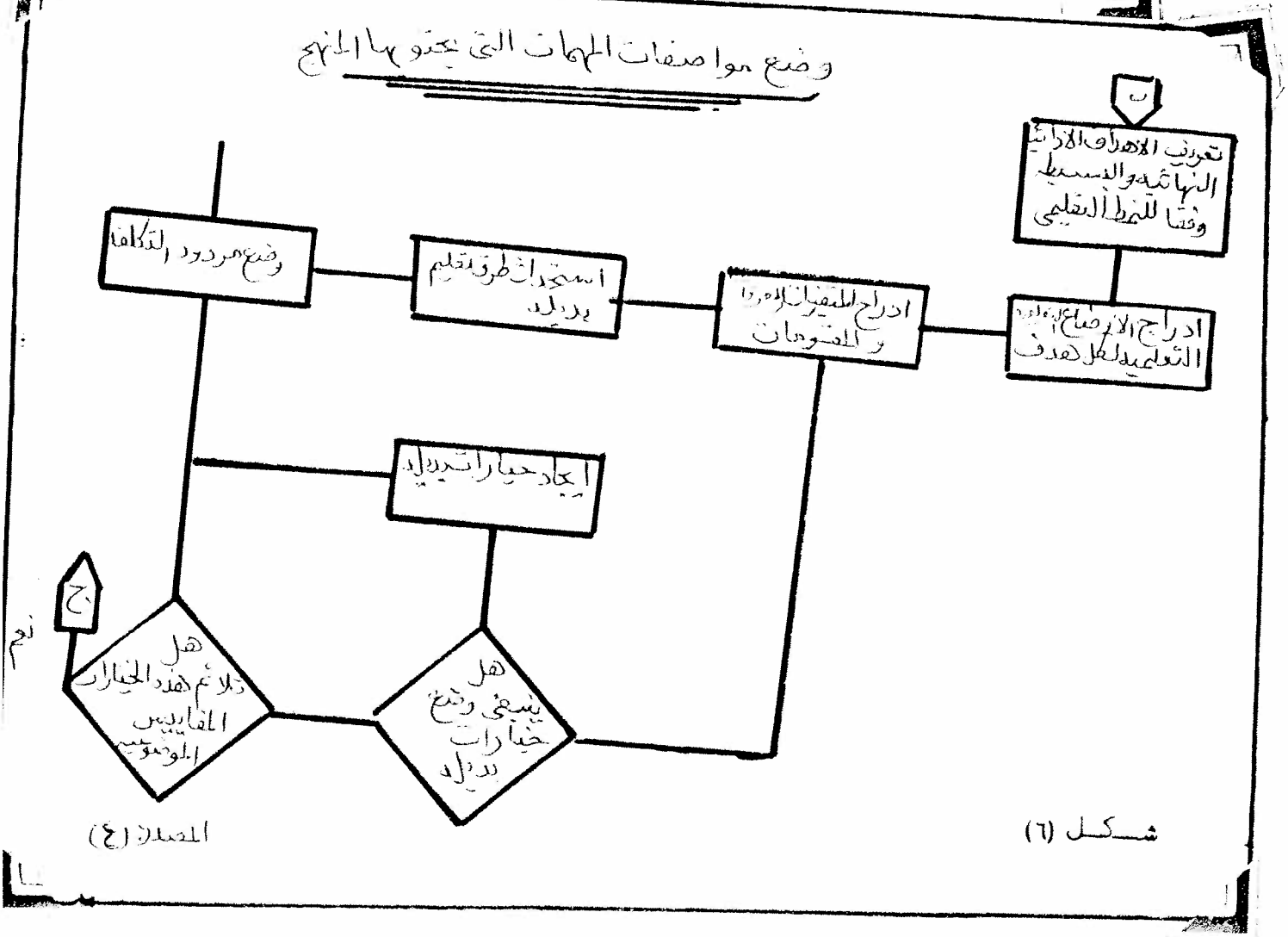


المصدر: (٤)

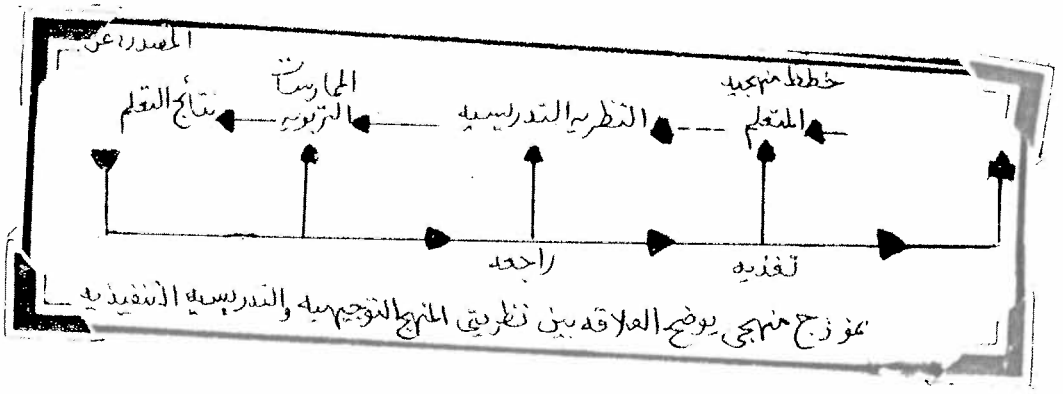
شكل (٤)

شكل (٥)

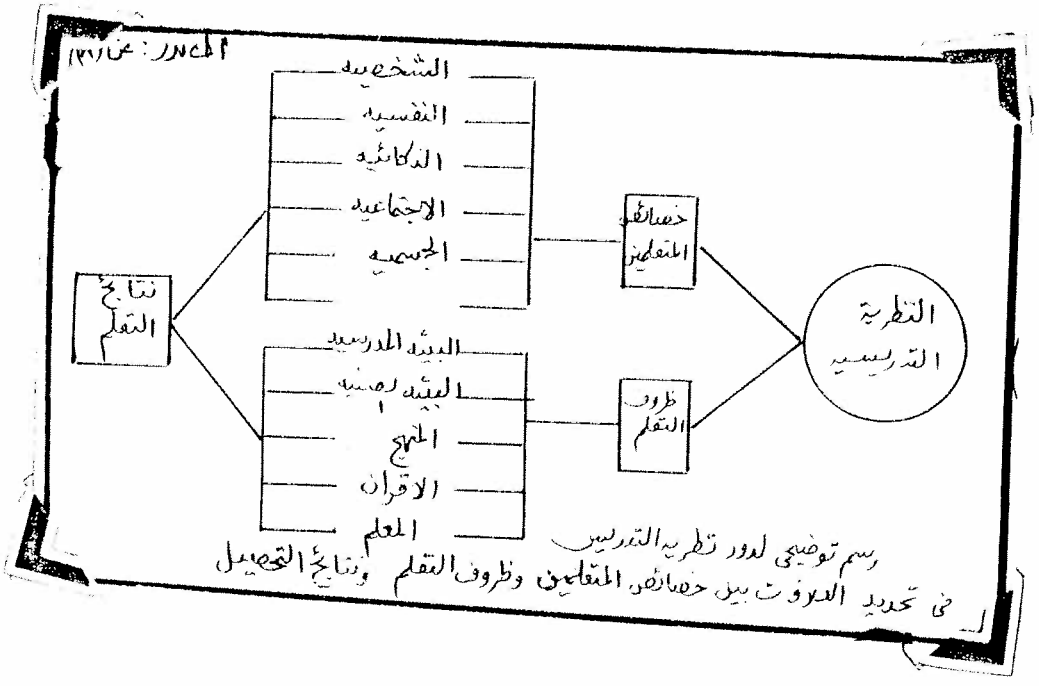

تحليل المهمات التي يحتويها المنهج
تجزئة الهدف إلى أهداف
صياغة الغايات الأدائية النهائية للهدف
نعم
صياغة لغايات الأداء النهائية
صياغة الأهداف الوسيطة لتنفيذ الغايات الأدائية
نعم
صياغة الأهداف الوسيطة
هل تم الوفاء بالتصنيف ؟
لا
لا
الترتيب في تسلسل هرمي سلوكي
ب
صياغة الفايبس
المصدر: (٤)


وضع مواصفات المهمات التي يحتويها المنهج
ب
تعريف الأهداف الأدائية النهائية والوسيطة وفقا للنمط التعليمي
ادراج الأرصدة التعليمية لكل هدف
ادراج المفهومات والمفردات
استخدام طرق تعليم بديلة
وضع محدود للتكاليف
إيجاد خيارات بديلة
هل ينبغي وضع خيارات بديلة
نعم
هل تلائم هذه الخيارات الفايبس الموصوفة
ج
المصدر: (٤)
شكل (٦)

شـــكـــل (٧)



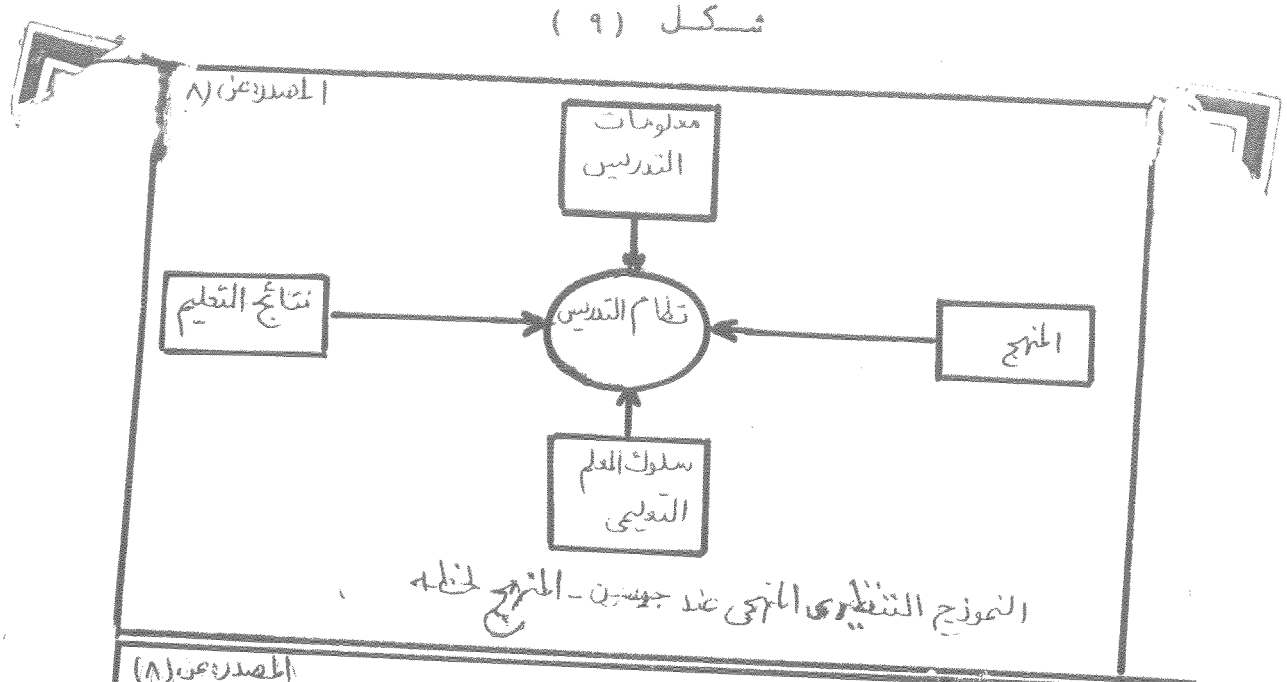
نموذج منهجي يوضح العلاقة بين نظريتي المنهج التوجيهية والتدريسية التنفيذية

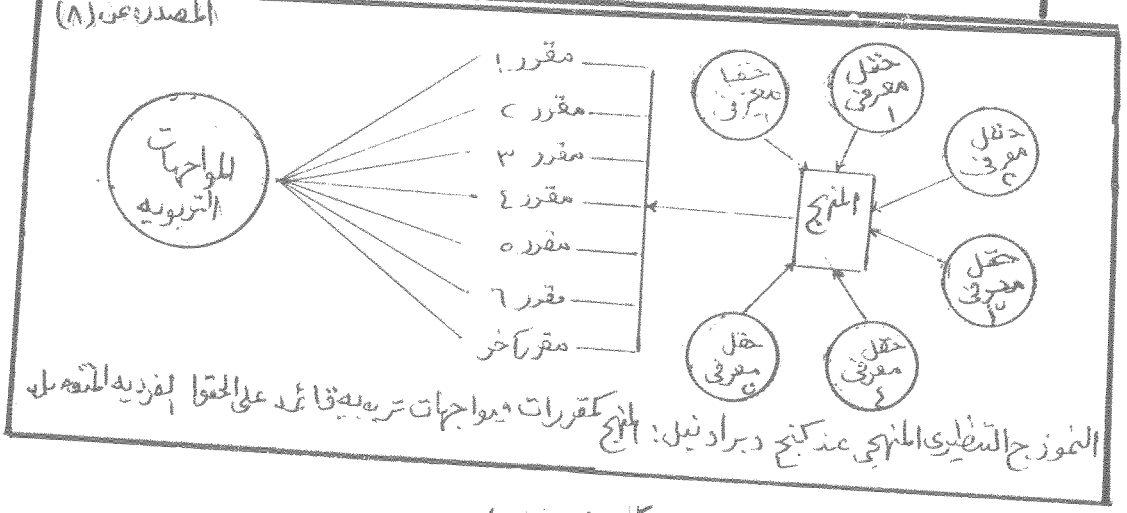


رسم توضيحي لدور نظرية التدريس في تحديد الفروق بين خصائص المتعلمين وظروف التعلم ونتائج التحصيل

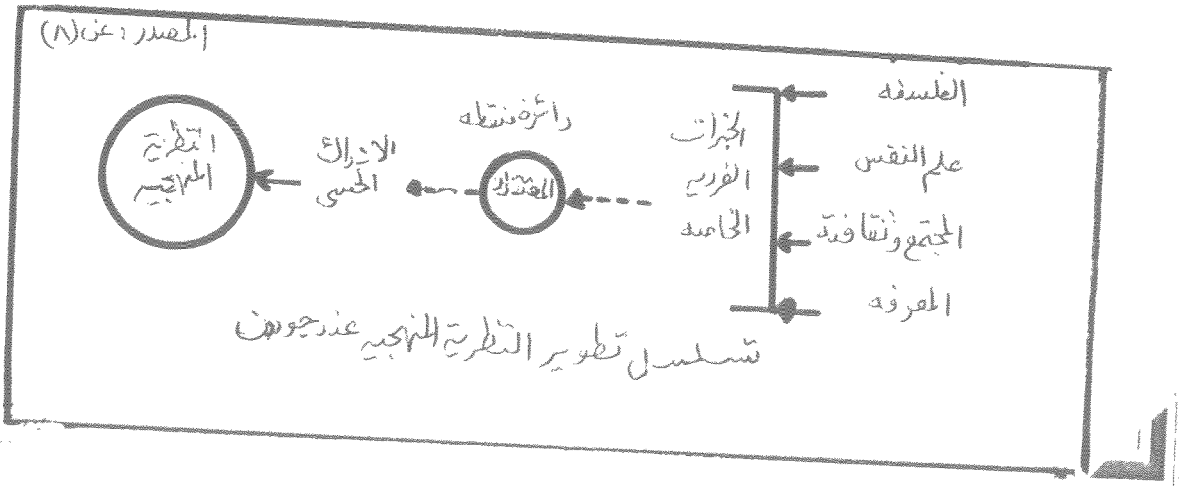
شـــكـــل (٨)

شـــكـل (٩)

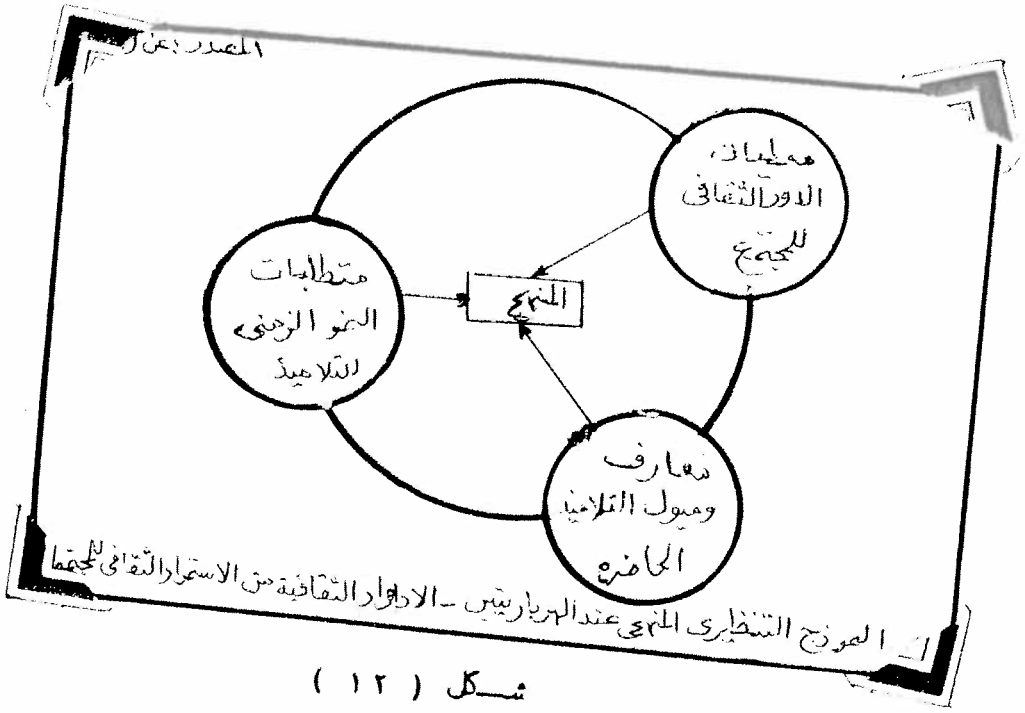




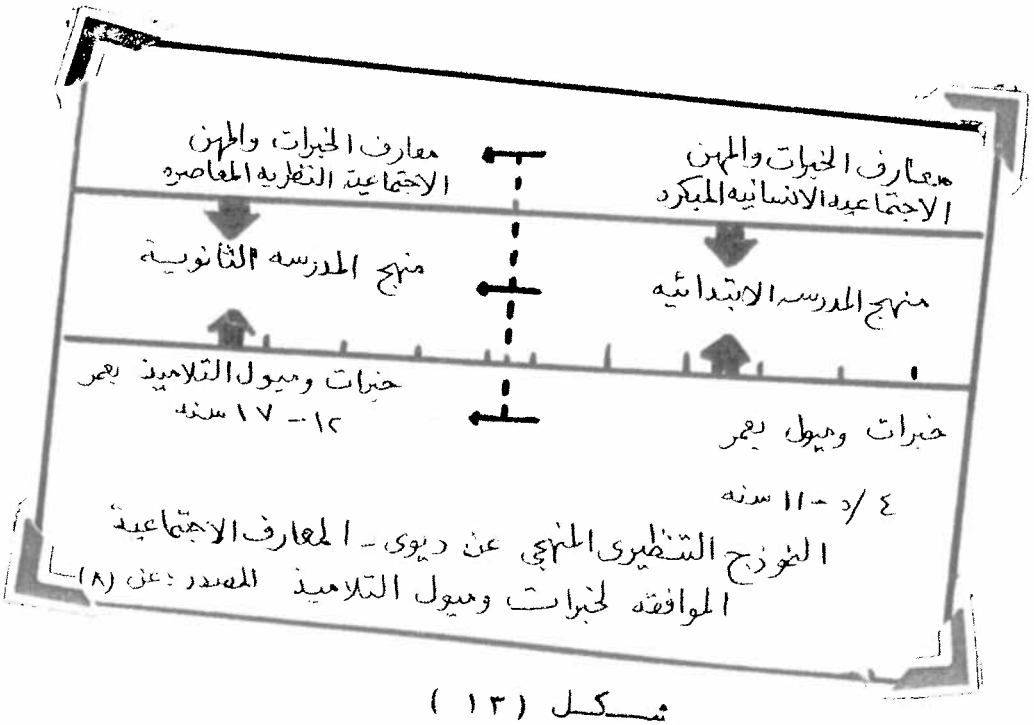
شـــكـل (١٠)



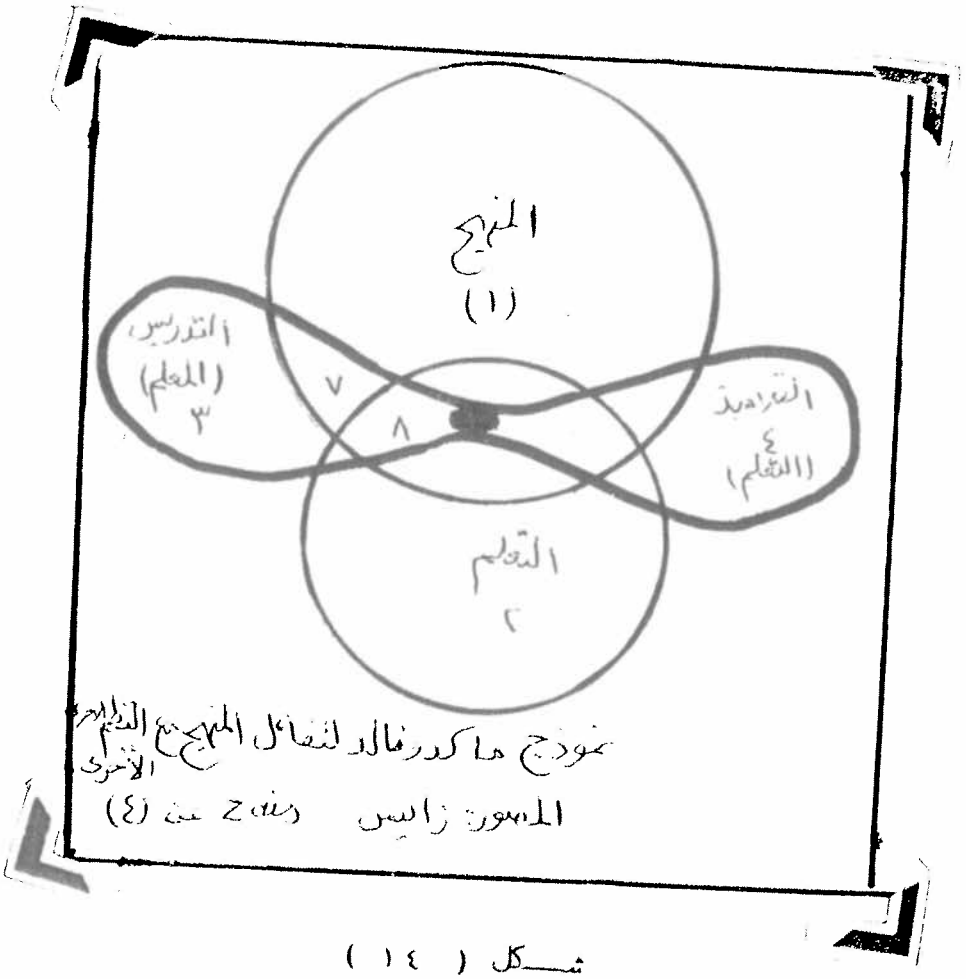
شـــكـل (١١)


المصدر: عن (
معلمات الدور الثقافي للمجتمع
متطلبات النمو الزمني للتلاميذ
المنهج
معارف وميول التلاميذ الحاضره
النموذج التنظيري المنهجي عند الهربارتيين - الادوار الثقافية من الاستمرار الثقافي للمجتمعا

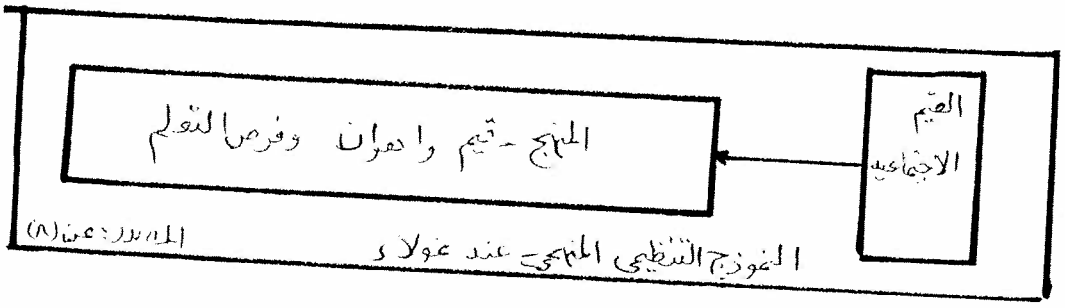
شكل (١٢)


معارف الخبرات والمهن الاجتماعيه الانسانيه المبكره
منهج المدرسه الابتدائيه
خبرات وميول بعمر ٤ / د - ١١ سنه
معارف الخبرات والمهن الاجتماعيه النظريه المعاصره
منهج المدرسه الثانويه
خبرات وميول التلاميذ بعمر ١٢ - ١٧ سنه
النموذج التنظيري المنهجي عن ديوى - المعارف الاجتماعية الموافقه لخبرات وميول التلاميذ المصدر: عن (٨)

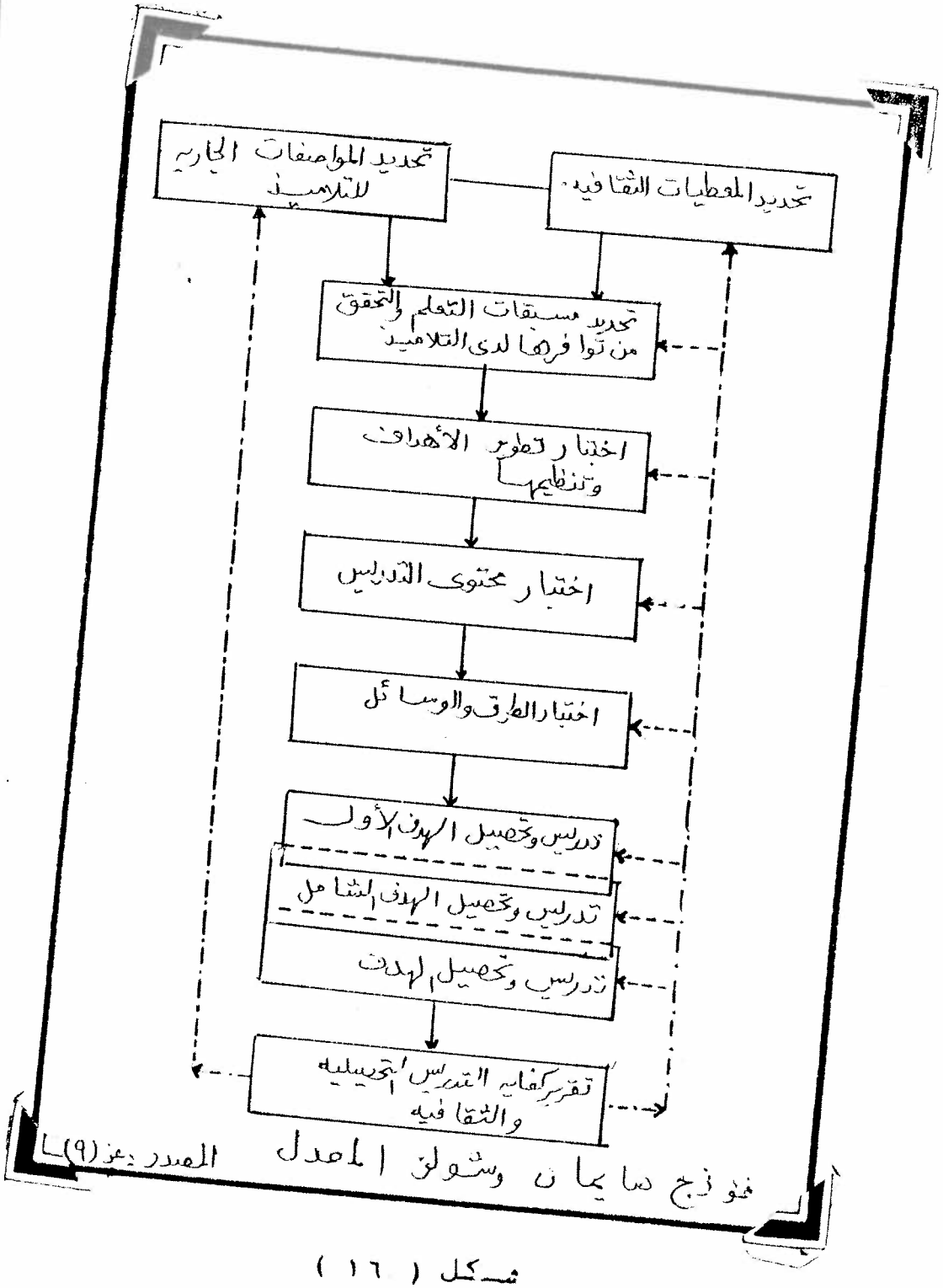
شكل (١٣)



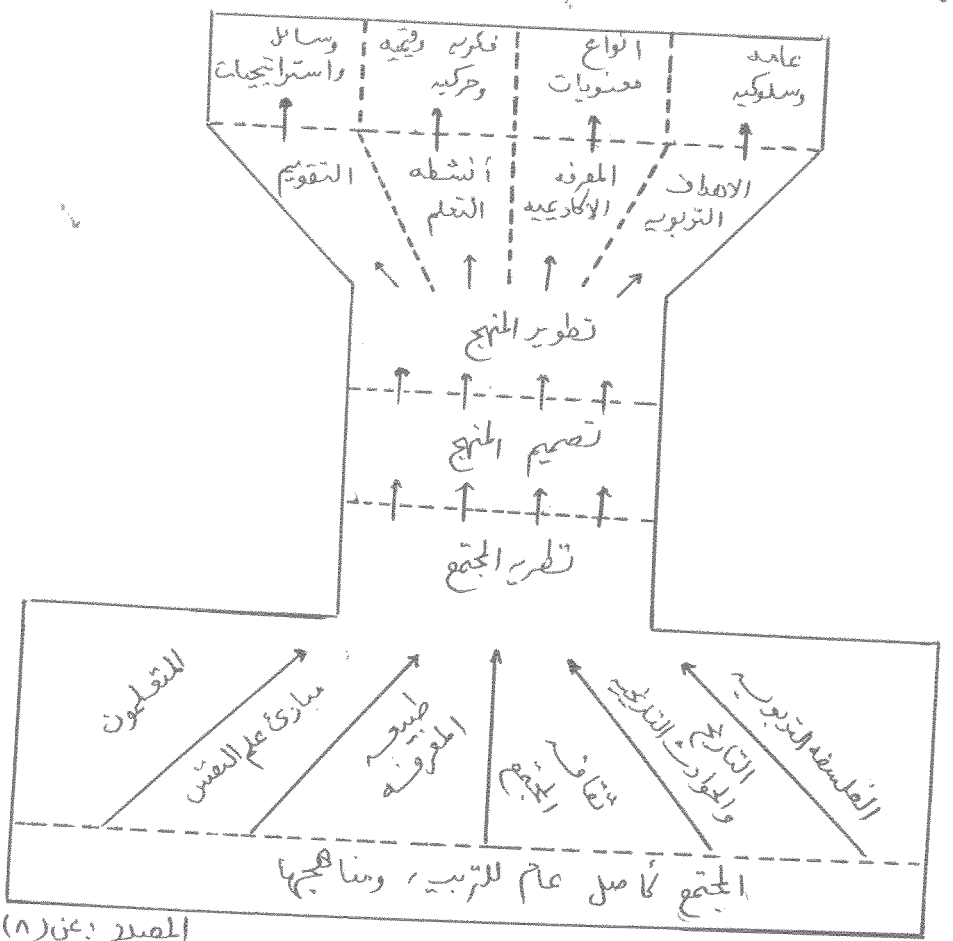
شـــكل (١٤)



شـــكل (١٥)


تحديد المواصفات الجارية للتلاميذ
تحديد المعطيات الثقافية
تحديد مستويات التعلم والتحقق من توافرها لدى التلاميذ
اختيار تطوير الأهداف وتنظيمها
اختيار محتوى التدريس
اختيار الطرق والوسائل
تدريس وتحصيل الهدف الأول
تدريس وتحصيل الهدف الشامل
تدريس وتحصيل الهدف
تقرير كفاية التدريس التحصيلية والثقافية
نموذج دايمان وشولز المعدل
المصدر: ع(٩)

شكل (١٦)



المصدر : عن (٨)

النموذج التنظيري للمنهج الشامل

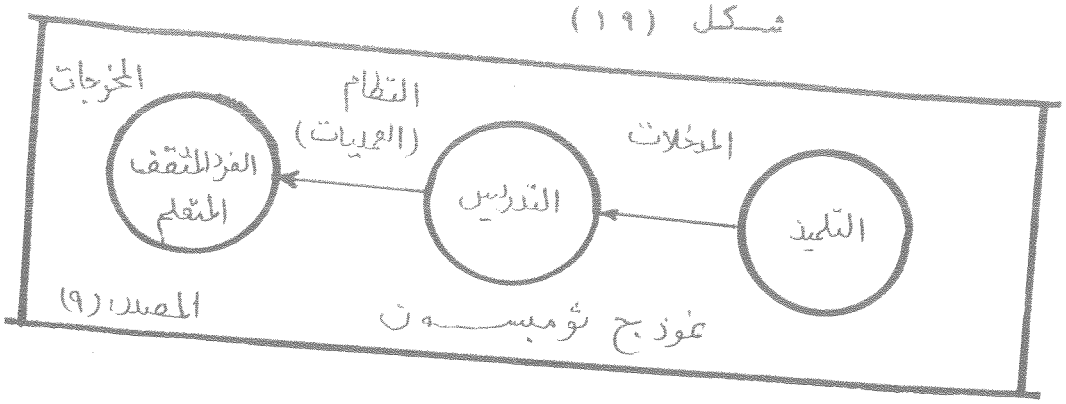
شكل (١٧)

نموذج تطوير المنهج في إطار التفاعل / التكامل

المصدر: عبد الرحمن الابراهيمي عن (٤)

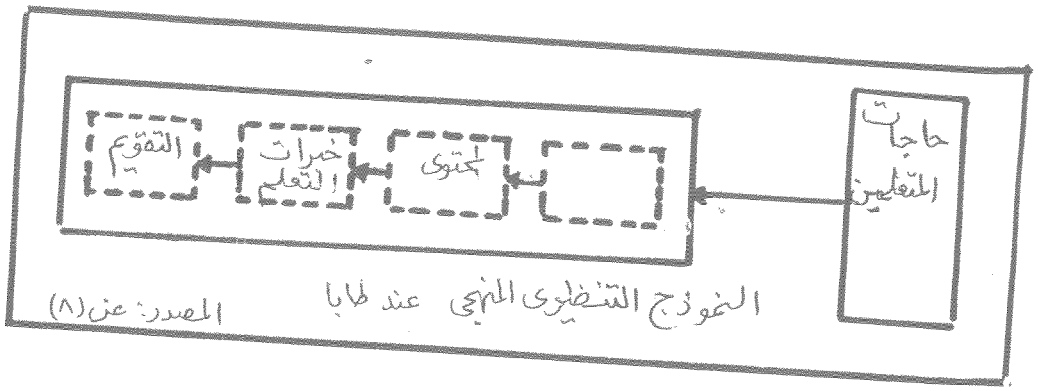
شكل (١٨)

شكل (١٩)



نموذج ثومبسون

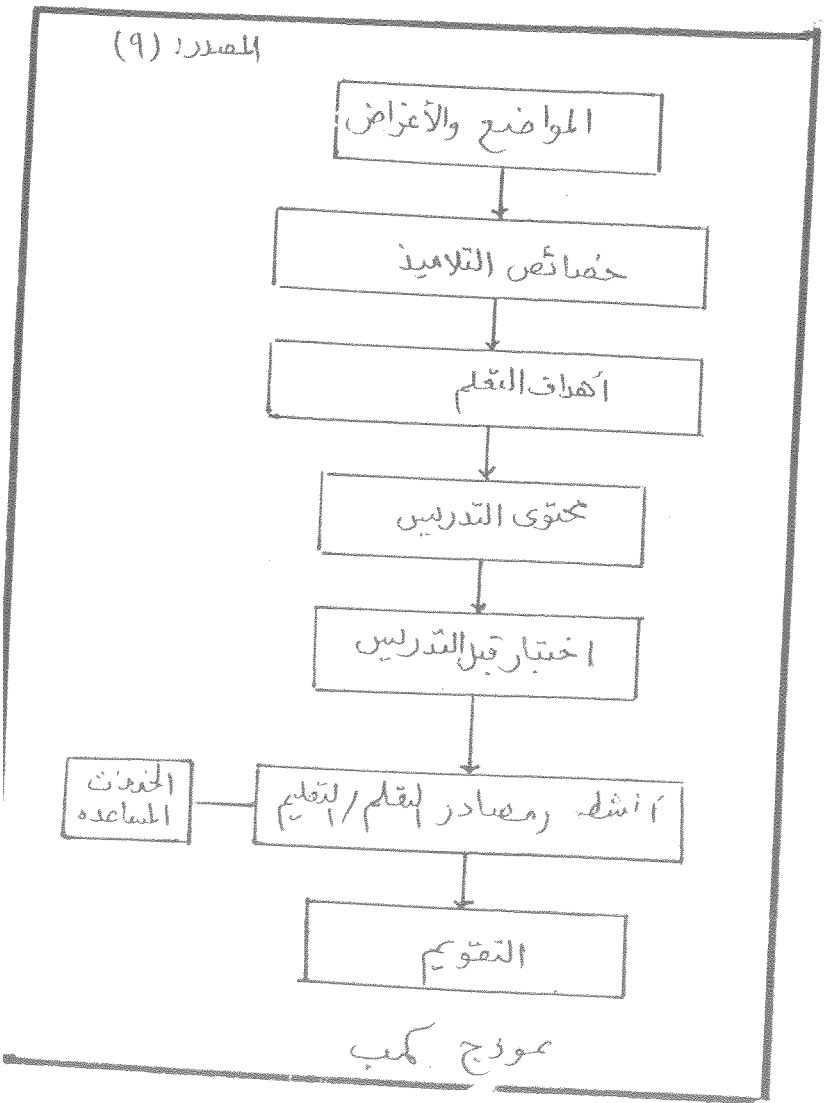
المصدر (٩)



النموذج التنظيري المنهجي عند طابا

المصدر: عن (٨)

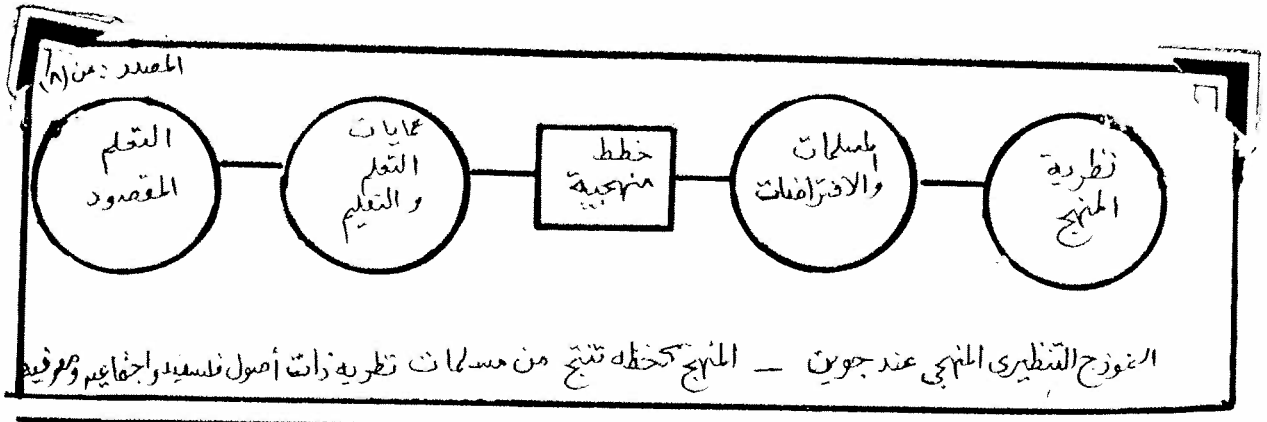
شكل (٢٠)



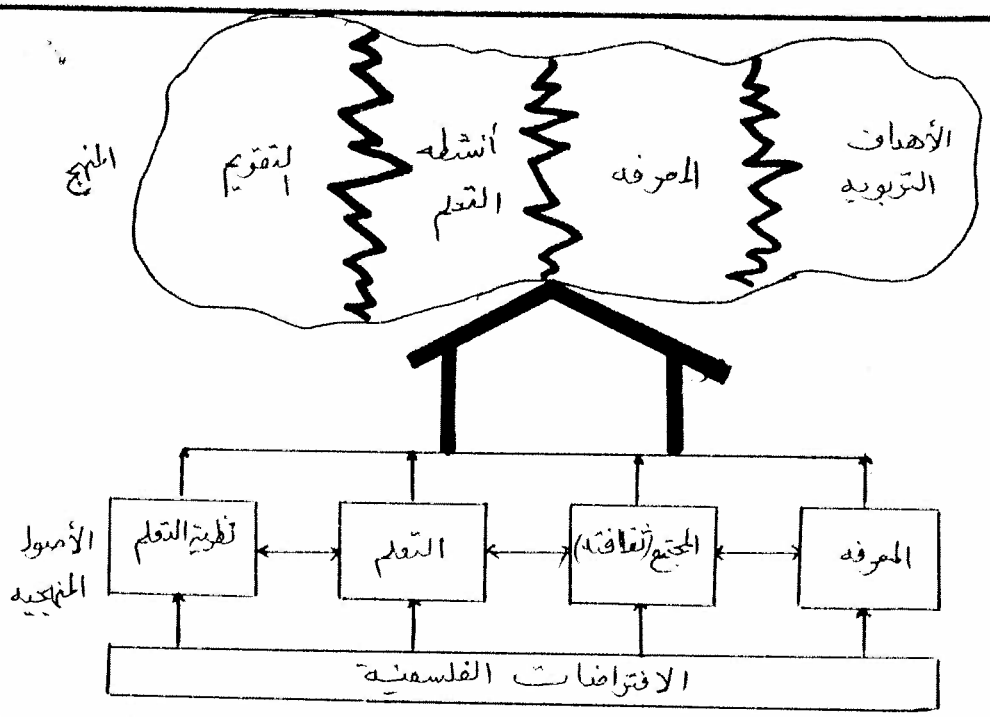
نموذج مركب

شكل (٢١)

شـــكـل (٢٢)

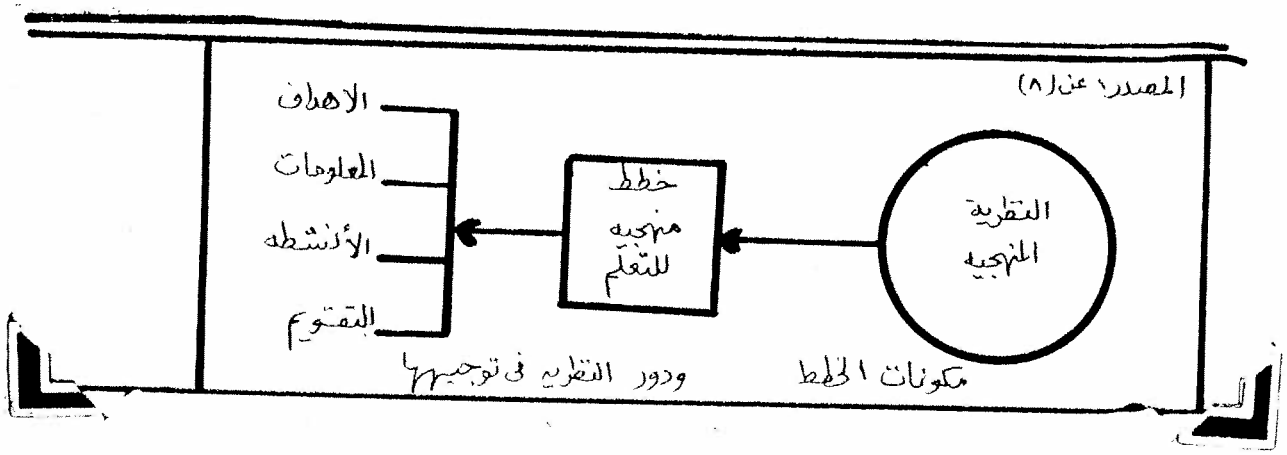


النموذج التنظيري المنهجي عند جونين ـ المنهج كخطة تنتج من مسلمات نظرية ذات أصول فلسفية واجتماعية ومعرفية



شـــكـل (٢٣)

النموذج التنظيري المنهجي الانتقائي عند زايس - المنهج كنتاج مباشر للأصول الفلسفية والاجتماعية والنفسية



شـــكـل (٢٤)

بسم الله الرحمن الرحيم

الملحق رقم (١)

قائمة بالعناصر الأساسية لأعداد منهج المواد الاجتماعية

أولا : موضوعات المرحلة الابتدائية :

	الصف الدراسي
١) تعرف المسميات المحيطة به (الطبيعة والبشرية) نظريا وميدانيا المسكن ـ الشجرة ـ القرية ـ النهر ـ البحر ـ المدينة ـ المصنع ـ المتجر ـ المدرسة ـ الحديق ـ الاقارب .... الخ .	الاول
	"
٢) تفسير الظاهرات التى سبق التعرف عليها تبعا لمستواه تفسير الظاهرات وابراز العلاقات وتوضيح دور الطفل فى كل منها .	الثانى
٣) تعريف الطفل بنفسه واعضائه وعلاقاته بذاته وبالاخرين :	الثالث
ـ اسرته وعائلته والحى الذى يقيم فيه وعلاقاته باعضائه	"
الداخلية وحماية نفسه والمحافظة على حياته ... الخ	"
٤) ربط حاجات الطفل بحاجات الاخرين وابراز العلاقة مع الظاهرات المحيطة :	الرابع
ـ مصادر الحصول على الغذاء والملبس والسكن وحماية البيئة و رعايتها .	"
٥) تعريف الطفل بالدوافع الداخلية وعلاقاتها بتحقيق المصلحة له والاخرين اجتماعيا ونفسيا وقوميا ، الانتماء وتدعيمه من خلال :	الخامس
ـ كفاح الانسان فى سبيل البقاء	
ـ الرغبة فى التفوق على الاخرين (أمثلة فردية وجماعية وقومية ودينية)	
ـ تدعيم الامن والرخاء واذكاؤه .	
ـ الكفاح فى سبيل الحرية	
ـ الرغبة فى تحقيق المثل العليا واهميتها من أجل حياة افضل .	
ـ القاء الضوء على السلبيات الفردية والعامة .	
ـ امثلة للاحباطات فى الحياة الانسانية ونتائج ذلك وآثاره على الفرد والمجتمع المحلى ، والقومى والعالمى، ارشادات للتغلب عليها .	
ـ الايجابيات فى حياة الفرد والشعوب وكيفيات تحقيقها وتقيمها .	
ـ الابعاد الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والعلمية والفنية لكل من السلبيات فى حياة الفرد والمجتمع المحلى والقومى والعالمى .	

- الربط بين الدراسات النظرية وحياة التلاميذ[عندما ينتهى التلاميذ من المرحلة الابتدائية يكون لديه كل المعلومات والمفاهيم والاتجاهات حول بيئته المحلية والقومية] .
- تاريخ مصر - جغرافية مصر
- تاريخ وبطولات المدن الهامة وخصائص وانتاج وعادات وتقاليد وآثار كل مدينة من مدن محافظات مصر جميعها .
- المعرفة الكاملة حول الموضوعات الكبرى مثل السد العالى والمصانع الكبرى وقناة السويس والشخصيات البارزة وابداعاتها وانجازاتها وعائد ذلك على الفرد والمجتمع .
- مواقف الحكومات المصرية تجاه المشكلات الكبرى والقضايا المصرية التى تواجهها مصر ودور التلميذ ازاء كل منها من النواحى الاجتماعية والانسانية فى المقام الاول فى هذه المرحلة .
- شبكة المواصلات وتفلاعاتها فى البر والبحر والجو وأهميتها
- علاقات مصر بالمنظمات والهيئات والدول العربية والدولية .
- التنشئة السياسية ودعم دور الفرد .
- مستويات المعيشة وتوجهات الاقتصاد لرفع الدخل القومى ومستوى الفرد .

شانيا : المرحلة الاعدادية :

العلاقة بين الانسان والبيئة القومية طبيعيا وبشريا :

- جغرافية المكان من الخليج الى المحيط .
- تاريخ الوطن العربى وعلاقته بالجغرافيا كمسرح للاحداث .
- العادات والتقاليد والعرف والقيم العربية .
- العلاقات الطبيعية والبشرية بين اجزاء الوطن العربى .
- نواحى الانتاج والثروة الرئيسية (بالايجاب)
- نواحى الانتاج المعتمد على ثروات خارجية (بالسلب)
- الانجازات والبطولات العربية .
- الزمن كبعد انسانى للاحداث الكبرى وتطوراتها .
- الاثار الطبيعية على التفوق البشرى .
- العلاقة الديناميكية بين النهوض الفردى والمحلى والقومى .
- آثار العقائد والاديان واللغة فى تدعيم العلاقات العربية .
- المؤسسات والتنظيمات السياسية والاقتصادية والاجتماعية فى الوطن العربى .
- توزيع موارد الثروة على اجزاء الوطن العربى ومعالجة نواحى القصور .
- الثقافات العامة والخاصة لكل بلد عربى ومدنه واقاليمه (قديمها : حضاراتها ، وحديثها) (نماذج من اطارات الحياة للشعوب العربية فرديا وجماعيا وابرز الامثلة

الواقعية على مر العصور) .

- ابراز السلبيات والايجابيات وابراز اهم نواحى التقدم الثقافى والعلمى والاقتصادى من حيث دور الافراد والدول (الثورات الفكرية والثورات السياسية) .
- ابراز عدة موضوعات هامة مثل التوازن بين الحرية والسلطة .
- امكانية احداث التوافق بين القيم الشخصية والحضارية والاجتماعية والقومية .
- المعايير الاخلاقية للفرد والجماعة .
- دراسة حياة المجتمعات البشرية البارزة فى الوطن العربى وربطها بالنظام الرسمى تبعا لاوطانها ومعالجة مشكلاتها مثل حياة القبائل الرُحّل - الزراعة والاسرة كوحدة انتاجية - نظم توزيع الاراضى واستغلالها النظم الصناعية - التجارية - نظام المدن الحرة - الاقتصاد المفتوح واعادة تشكيل هذه النظم وتطويرها وتدعيم انتماءاتها للوطن الام .

الحلقة الثانية من المرحلة التعليمية الاعدادية :

- دراسة الموضوعات السابقة من حيث بعدها الاسلامى وعلاقته بالبعد المحلى والقومى والعربى .

المرحلة الثانوية :

- دراسة التاريخ والجغرافيا والتربية الدولية للعالم ككل لخلق المواطن الانسانى على مستوى الكون من جميع النواحى التى سبق ذكرها .
- توضيح العلاقات التاريخية والمعاصرة بين القوميات وابراز دور التكتلات السياسية والاجتماعية والاقتصادية .
- توضيح ابعاد الصراع بين الحضارات والثقافات والقيم والاديان لتحقيق العدالة الانسانية .
- احترام كرامة الانسان وقيمة وقوميته ومكانته الاقتصادية والاجتماعية بغض النظر عن جنسه : عرض مشكلات الهنود الحمر والاكراد والزنوج والاقليات بصفة عامة .
- الولاء للمجتمع العالمى ونظامه : عرض لابرز المشكلات الدولية التى تتطلب مشاركة دولية من جميع الشعوب مثل مشكلات البيئة ومشكلات الصراع على الارض والتفوق بقوة السلاح .
- ابراز موقف الفرد والدولة ازاء الاسلحة النووية والاستخدامات السلمية - والقضايا الكبرى التى تم حسمها بقوة العدل الانسانى

- ابراز نواحى التقدم فى استخدام التكنولوجية واثر التعاون الدولى فى نشر نتائجها والاستفادة من ذلك على مستوى الكون .
- ابراز اهمية الطفرة الكبرى فى علوم الفضاء والاكتشافات واهميتها ونتائجها للفرد الانسانى .
- ابراز القيم الانسانية مثل محاربة الغزو بقوة السلاح وتفضيل الحلول السلمية ونصرة الشعوب المغلوبه .
- ابراز القيم الفكرية والجمالية والفنية فى تحرير الانسان من عيوبه المادية وسيطرتها على وجدانه وعقله .
- موضوعات واهتمامات لمعالجة نواحى القصور فى مهارات الفرد العلمية والتعليمية وتحرير فكره ومساعدته على الابداع مثل :
  - المهارة فى التخطيط .
  - المهارة فى النقد والتقويم .
  - المهارة فى التفسير والموضوعية .
  - المهارة فى الحصول على المعلومات من مصادرها الحديثة: من حيث النظريات العلمية والبيولوجية والصحية والانتاجية
  - المهارة فى استخدام الادوات الحديثة مثل الرسوم والخرائط والجداول والكمبيوتر .
  - مهارات التعايش الاجتماعية من المساهمة فى الحياة كأسرة
  - المهارة فى التفكير الحر المستقل الموجه لخدمة الجماعة .
  - مهارات الاستخدام الجماعى لادوات الانتاج والتطوير .
  - مهارات الاتصال العلمى والانسانى والشخصى بجميع الدول وعقد صداقات وتنمية اهتمامات مشتركة .
  - مهارات البحث العلمى والصياغات الحديثة لتطبيقاتها .

يتطلب بناء النموذج الثنائى المتفاعل لصياغة المنهج وتطوره التزام كل من المعلم والتلميذ باستخدام محتوى متعدد المصادر والمستويات فى المراحل التعليمية المختلفة كما يلتزم المعلم بالالمام باكثر من طريقة لتقديمه .

ملحق رقم (٣)

استبيان للطلاب لتعرف آرائهم ومقترحاتهم فى تطوير منهج الجغرافيا

العباره	النسبه			
	دائما	احيانا	نادراً	لاشئ
- ضع ماده الجغرافيا فى مقياس متدرج يبين تفضيلاتك للمواد الدراسيه الاول ( ) الثانى ( ) الثالث ( ) الرابع ( ) - هل تناول المعلم لمفهوم الجغرافيا الطبيعيه يعنى ربط المعلومات الجغرافيه بالبيئات المتعدده فى مصر والعالم من حيث النواحى السياسيه ( ) الاقتصادية ( ) الاجتماعية ( ) التعلومية والتعلمية ( ) - هل ابرزا المعلم نواحى الربط بين ماده الجغرافيا وماده التاريخ . - هل ابرز المعلم العلاقات القائمة بين الجغرافيا كمادة وتربويه واقسامها المتعدده بالعلوم الاصليه التى انبثقت منها مثل : علم المناخ – علم الارصاد – علم الفلك – علم الاجتماع – علم الاقتصاد . - هل عرض المعلم لضرورات تحقيق التالف بين ابناء الشعب المصري . - هل عرض المعلم لحتميات التضامن من العربى ومصر. - هل ارشدك المعلم الى اهمية التفاهم بين شعوب العالم . - هل إشار المعلم إلى منظمات الامم المتحده مثل اليوسكو واليونسف . - هل ربط المعلم فى دروس الجغرافيا وبين أيات القرآن التى تتناول دعم الظاهرات الجغرافيه . - هل ارشدك المعلم الى ضروره الاطلاع على دوائر المعارف . - هل تتضمن ارشدك المعلم الى ضرورة الاطلاع على سلسله شعوب العالم . - تتضمن مكتبه المدرسه مراجع مبسطة لمجالات علم الجغرافيا . - هل يقوم المعلم الجغرافيا برسم الخرائط وعرضها وربطها بالدروس . - هل اخبركم المعلم بأنواع الجغرافيا الحديثه مثل جغرافية الفضاء والاقمار الصناعيه ، الجغرافية الطبيه . - هل يواصل المعلم توعية الطلاب بالمشكله السكانيه وابعادها .				

تابع الجدول

العباره	النسبه				
	دائما	احيانا	نادراً	لاشئ	
- هل يحرص المعلم اثناء كل درس جغرافي على ربط معلوماته الجغرافيه بأسباب تأخر مصر والشعوب الناميه.					
- هل يبرر المعلم اهمية زيارة المائيه او المتحف زيارة المعارض مثل المتحف الجيلوجي والمتحف الزراعى الصناعى او متحف الاحياء المائية .					
- هل تناول المعلم موضوع المحميات الطبعيه .					
- هل دربك المعلم على اهمية دراسه الجغرافيا فى التغلب على الازمات الطبيعية او البشرية .					
- هل يواصل المعلم ربط الدروس الجغرافيا بالاحداث الجاريه.					
- هل حرص المعلم على التنويه بالاحداث الوطنيه والاجتماعيه فى حنيها .					
- هل كان المعلم يبدأ الدرس فى كل مره بأسلوب مختلف و مشوق .					
- هل حرص المعلم على التعرف على خبرات التلاميذ للبناء عليها اوترشيدها وتصحيحها .					
- هل حرص المعلم على توليد الافكار مع التلاميذ خلال تنمية قدراتهم على عمليات التفكير العلمى وتوجيههم اليه.					
- هل دعى المعلم الطلاب للاشتراك فى نواحى النشاط لادراكى .					
- هل دعى المعلم الطلاب للتدريب على المهارات فى الاداء العملى .					
- هل حرص المعلم على تنويع الوسائل التعليمية فى شرح الدروس .					
- هل اشرك المعلم الطلاب فى انتاج الرسائل التعليمية بأنفسهم .					
- هل اتاح المعلم الفرص للتلاميذ للتعلم الذاتى الذى بتوجيه منه.					
- هل دعى المعلم نفذ اساليب التعلم التعاونى مع الطلاب .					
- هل حرص المعلم على دعوه الطلاب للتمسك بالخلاق الكريم ودعمه .					
- هل سعى المعلم لتجميع دروس كل وحده وابراز اهميتها فى تكامل المعرفه لتدعيم نمو الطلاب الثقافى الشامل .					
- هل شجع المعلم المبادرات الفرديه والاقتراحات من جانب الطلاب لتعديل بعض انماط السلوك.					

تابع الجدول

العباره	النسبه			
	دائما	احيانا	نادراً	لاشئ
- هل حرص المعلم على الربط بين العوامل الطبيعيه الجغرافيه والعوامل البشريه فى البيئه المحيطه بالطلاب .				
- هل حرص المعلم على تصحيح المفاهيم الخاطئه الشائعه .				
- هل حرص المعلم على تعرف أراء الطلاب فى كيفيات التغلب على الصعوبات التى يعانون منها .				
- هل حرص المعلم على تعرف أراء اولياء الامور فى تعديل المناهج من اجل تطويرها لتنمية مايجده الطلاب من صعوبات .				
- هل حرص المعلم على استخدام الاساليب الديمقراطية فى الحكم وتقديم امثله من تجارب الشعوب لتأكيد اهميتها فى عبور الفجوه الحضاريه .				
- هل يقوم المعلم الدروس فى شكل اجرائى او خطوات عمليه متدرجة تنبع اثناء المناقشه مع الطلاب				
-هل الحرص المعلم على الاشاده بانجازات وجهود الطلاب و يستكملها لهم دون توبيخ او لوم				
-هل حرص المعلم على تشجيع مشاركة الطلاب فى انشطاتهم أو مهرجانتهم فى داخل المدرسه وخارجها من منطلق الصداقه والاحترام				
-هل حرص المعلم على اتباع خطوات التفكير العلمى فى حياته				
-هل درب المعلم الطلاب على النظره العلميه الموضوعية للامور				
- هل حرص المعلم على اكتشاف القدرات الابداعية والابتكارية				
- هل دعى المعلم الطلاب لكى يؤدوا واجباتهم قبل المطالبة بالحقوق				
- هل حرص المعلم على ان تكون الواجبات التى يكلف بها الطلاب سهله تقليديه تعتمد على القراءه العابره عميقه مربية .				
- هل حرص المعلم على الاستخدام الاساليب الديمقراطية فى الحياة العامة				
- هل وجه المعلم الطلاب الى اكتشاف المعلومات بأنفسهم بين ثنايا المصادر المعرفية المتعدده.				

تابع الجدول

العباره	النسبه			
	دائما	احيانا	نادراً	لاشئ
- هل حرص المعلم على استفتاء الطلاب فى الطرق التى يقدم بها الدروس وعرض عليهم نماذج متعدده يختارون منها ماينا سبهم .				
- هل عرض المعلم جهود الدول للحفاظ على الثروات الطبيعيه وتنميتها بعرض غرس مفاهيم تقدير جهود الاخرين وتدعيها.				
- هل تناول المعلم موضوع السلوك السلبى المسئ للبيئه.				
- هل وجه المعلم الطلاب لتدعيم السلوك الايجابى تجاه البيئه الطبيعيه والبشريه لتدعيم ماده الجغرافيا .				
- هل ناقش المعلم مع الطلاب اساليب الحفاظ على البيئه الطبيعيه.				
- هل فسر المعلم اسباب تكدس السكان بالقاهرة .				
- هل اشار المعلم الى ابعاد سلبية الهجره الى المدن .				
- هل اشار المعلم الى مفاهيم سلبية وحض على الترشيد او الانتاج النظيف لتدعيم الوعى البيئى .				
- هل ربط المعلم بين المهارات الحياتية ودراسة الجغرافيا البشريه .				
- هل دعم المعلم مفهوم العولمة كمحور فى دراسه جغرافيه العالم .				
- هل قارن المعلم بين الاخطار الطبيعية و الاخطار البشريه .				
- هل ربط المعلم بين بعض الظواهر مثل الاحتباس الحراري وسلوك الانسان وممارساته المدمره للكره الارضية .				
- هل ربط المعلم بين مفهوم الجغرافيا وغيره من مجالات المعرفه .				
- هل ربط المعلم بين مفهوم المناخ فى مصر وتفصيل السياح لها.				
- هل نبه المعلم الطلاب لدور كل منهم فى تدعيم السياحه لفوائدها.				
- هل نبه المعلم الطلاب لدور كل منهم فى معالجه المشكله السكانيه .				
هل وجه المعلم الطلاب الى احترام العمل وتقدير جميع العاملين بالمهين المختلفه واعدادهم لامتهان احداها .				
- هل ربط المعلم فى دروس الجغرافيا بين ايجابيات اتقان الطلاب لدروسهم وادوارهم فى جوده الانتاج فى المستقبل .				

تابع الجدول

العباره	النسبه			
	دائما	احيانا	نادراً	لاشئ
- هل ربط المعلم بين تأخر البلاد العربيه فى الانتاج وتفرقهم . - هل ناقش المعلم تطلعات الطلاب المستقبليه لتبؤ مناصب من شأنها استخدام المهارات الجغرافيه التى تعلمها بالمدرسة . - هل حرص المعلم على غرس مفاهيم تحمل المسؤاليه لمعالجة المشكلات الواقعيه نتيجة الاستفاده من دروس الجغرافيا التى ساعدت فى القاء الضوء عليها مثل التكامل الاقتصادى والتعاون و الصمود . - هل ربط المعلم بين دروس الجغرافيا والعناصر الحضاريه فى دول العالم . - هل ربط المعلم بين مفهوم البيئيه ومصدره من القرآن الكريم . - هل ربط المعلم بين دروس الجغرافيا واعياد المصرين القدماء ومظاهر حضاراتهم وعاداتهم وتقاليدهم ونبوغهم فى بعض العلوم مثل الفلك والعمران والطب . - هل اشار المعلم الى مكانه مصر الطبيعيه والاقتصاديه وزيادة الاطماع الاستعمارية عليها "مصر كانت سله الغذاء للعالم". - هل ربط المعلم فى دروس الجغرافيا الطبيعيه واسباب الحروب القادمه مثل حرب المياه . - هل اوضح المعلم العلاقه بين استخدام التكنولوجيا وتدعيم وسبل التدريب على مهاراتها مثل جمع المعلومات الجغرافيه واستخدام الاطالس وتحليل الظواهر ودلالاتها. - هل ابرز المعلم قيمة دراسه الجغرافيا فى حياه الفرد واهميتها في الخروج بتنبؤات مستقبليه . - هل ربط المعلم بين دور كل طالب ومفهوم الاكتفاء الذاتى اقتصاريا واجتماعيا وسياسيا لتدعيم قيم الانتماء للوطن وحمايته ودعمه . - هل ربط المعلم بين دروس الجغرافيا والتربيه السياسيه . - هل حرص المعلم على مفهوم تدعيم الصناعه الوطنيه فى معالجة عجز الميزان التجارى لمصر من خلال ابدأ الرأى ووتقديم ادله عليه . - هل ناقش المعلم مع الطلبه الاجراءات التى يمكن الدوله اتباعها للنهوض بالاقتصاد المصري من خلال دراسته للجغرافيا الاقتصاديه . - هل ربط المعلم بين الانشطه الاقتصاديه المترتبة على ثراء الطبيعيه وان استغلال الموارد المتاحة سبيل لزياد الدخل القوى .				

بسم الله الرحمن الرحيم

(الملحق رقم)

استبيان لتعرف انواع النظريات والنماذج المنهجية التي يتم على أساسها وضع المناهج

* ما الفلسفة الهامة التى تعتمد عليها عند وضع المنهج (مناهج المواد الاجتماعية)؟
* ما أبرز النظريات التربوية التى تعتمد عليها فى اختيار المحتوى ؟
* ما أبرز التنظيمات التى تعتمد عليها فى تنظيم محتوى كتب المواد الاجتماعية ؟
* ما الأسس التربوية التى تعتمد عليها فى وضع مناهج المواد الاجتماعية ؟
* ما العلاقة بين الاهداف العامة للتربية وأهداف المواد الاجتماعية ؟
* من المفوض فى شأن تحديد اهداف التربية ؟
* من المفوض فى شأن تحديد اهداف المواد الاجتماعية ؟
* ما علاقة النظم السياسية بوضع الاهداف العامة للتربية ؟
* ما علاقة النظم السياسية بوضع اهداف المواد الاجتماعية ؟
* ما علاقة وزارة التربية والتعليم كمؤسسة اساسية للتعليم بوضع الاهداف القومية ؟
* ما الأسس التى يستند اليها المفكرين وخبراء المناهج فى وضع الاهداف ؟
* ما أبرز النماذج المنهجية التى يعتمد عليها واضع الكتب المدرسية بصفة عامة ؟
* هل تستمد المناهج المصرية النماذج التى تعد على اساسها من مصادر عالمية ؟
* هل توجد نظرية تربوية عربية ؟
* هل يوجد تعارض بين النظرية التربوية المصرية والنظريات التربوية العالمية ؟
* هل هناك جهود تمت لتمصير مثل هذه النظريات التربوية العالمية التى اعتمد عليها فى اعداد المناهج الحالية .
* ما دور النماذج المنهجية فى تطوير المناهج المدرسية بصفة عامة ؟
* ما دور النماذج المنهجية فى تطوير مناهج المواد الاجتماعية ؟
* هل يرتبط ظهور النماذج المنهجية للتطوير بظواهر اجتماعية وعلمية بصفة عامة ؟
* هل تعوق النظم الاقتصادية فى الدول النامية مثل مصر ظهور نظريه تربويه ؟
* هل يتعارض تحقيق الاهداف القومية للمواد الاجتماعية مع الاستناد الى نظريات تربوية أو نماذج عالمية غير محلية فى وضع الكتب المدرسية ؟
* هل يمكن ظهور نظرية تربوية كنتيجه لجهد فردى خاص لتطوير المنهج ؟
* هل يمكن ظهور نموذج تربوى كنتيجه لجهد فردى خاص لتطوير المنهج ؟

بسم الله الرحمن الرحيم

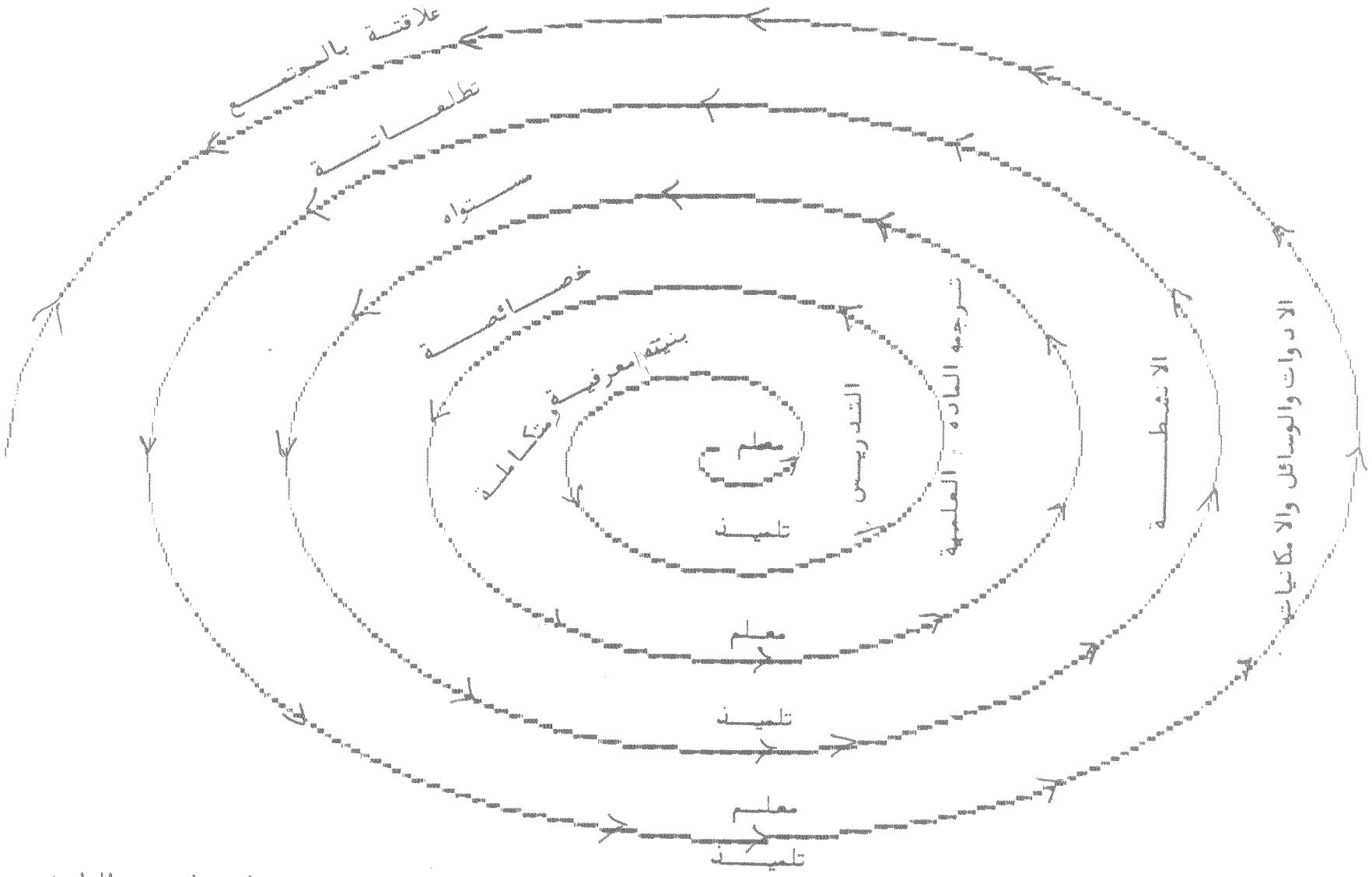
الملحق رقم (٩)

استبيان للتعرف على مدى التزام المعلم بالنماذج المنهجية

* ما الاساس النظرى الذى تستند اليه فى تخطيط المنهج ؟
* ما الاساس العلمى الذى تستند اليه فى تنظيم المنهج ؟
* ما الاساس العلمى الذى تستند اليه فى تفضيل بعض الموضوعات ؟
* ما أهم النماذج التى تعلمتها فى دراستك وتنفذها فى العمل ؟
* ما المفاهيم الرئيسية التى تستند اليها فى تفضيل طريقة على أخرى ؟
* ما المفاهيم الرئيسية التى تتحكم فى مسار اعدادك للجانب التنفيذى للمنهج ؟
* ما النماذج التخطيطية التى توزع على اساسها اسئلتك للتلاميذ ؟
* ما النماذج المنهجية التى ارشدك اليها موجه المادة ؟
* ما النماذج التى يستخدمها زملائك ؟
* ما انواع النماذج المنهجية من وجهة نظرك ؟
* ما اقدم نموذج تستند اليه انت وزملائك بالمدرسة ؟
* ما احدث النماذج المنهجية التى تستند اليها انت وزملائك ؟
* ما النموذج التخطيطى من وجهة نظرك ؟
* ما النموذج التنفيذى من وجهة نظرك ؟
* ما النموذج التدريسى الذى يفضله التلاميذ ؟
* ما النموذج المتفاعل من وجهة نظرك ؟
* ما عناصر النموذج المنهجى من وجهة نظرك ؟
* هل فكرت فى اعداد نموذج خاص بك تستند اليه فى تدريسك أو فى التقويم ؟
* هل يقتصر عمل النموذج على المساعدة فى مرحلة التخطيط ؟
* هل اعداد النموذج مسئولية المعلم ؟
* هل اعداد النموذج مسئولية الموجه ؟
* هل اعداد النموذج مسئولية المفكرين وخبراء المناهج ؟
* هل ترى ان معرفتك بعدد من النماذج المنهجية يساعدك على التقدم فى التدريس ؟
* هل هناك علاقة بين فلسفة التربية والمنهج وبين النموذج الذى يستخدم بصفة عامة دون تحديد لمفهومه او لعناصره أو ادوات تنفيذه وصياغته بصورة واضحة ؟

الملحق رقم (٦)

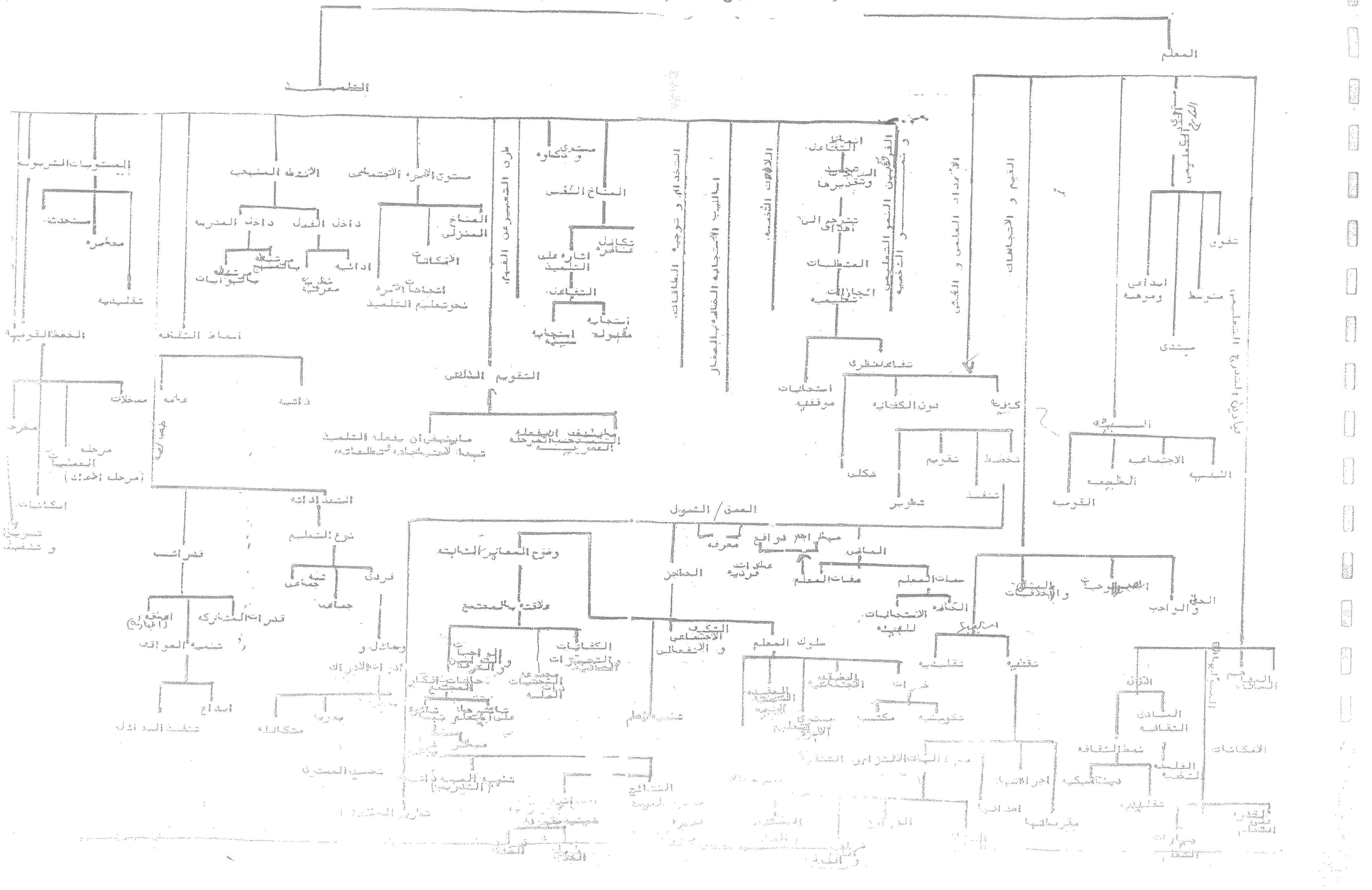
النمـــوذج الثنـــائي المتفاعـــل



اعداد / الباحثة

الملحق رقم (٧)

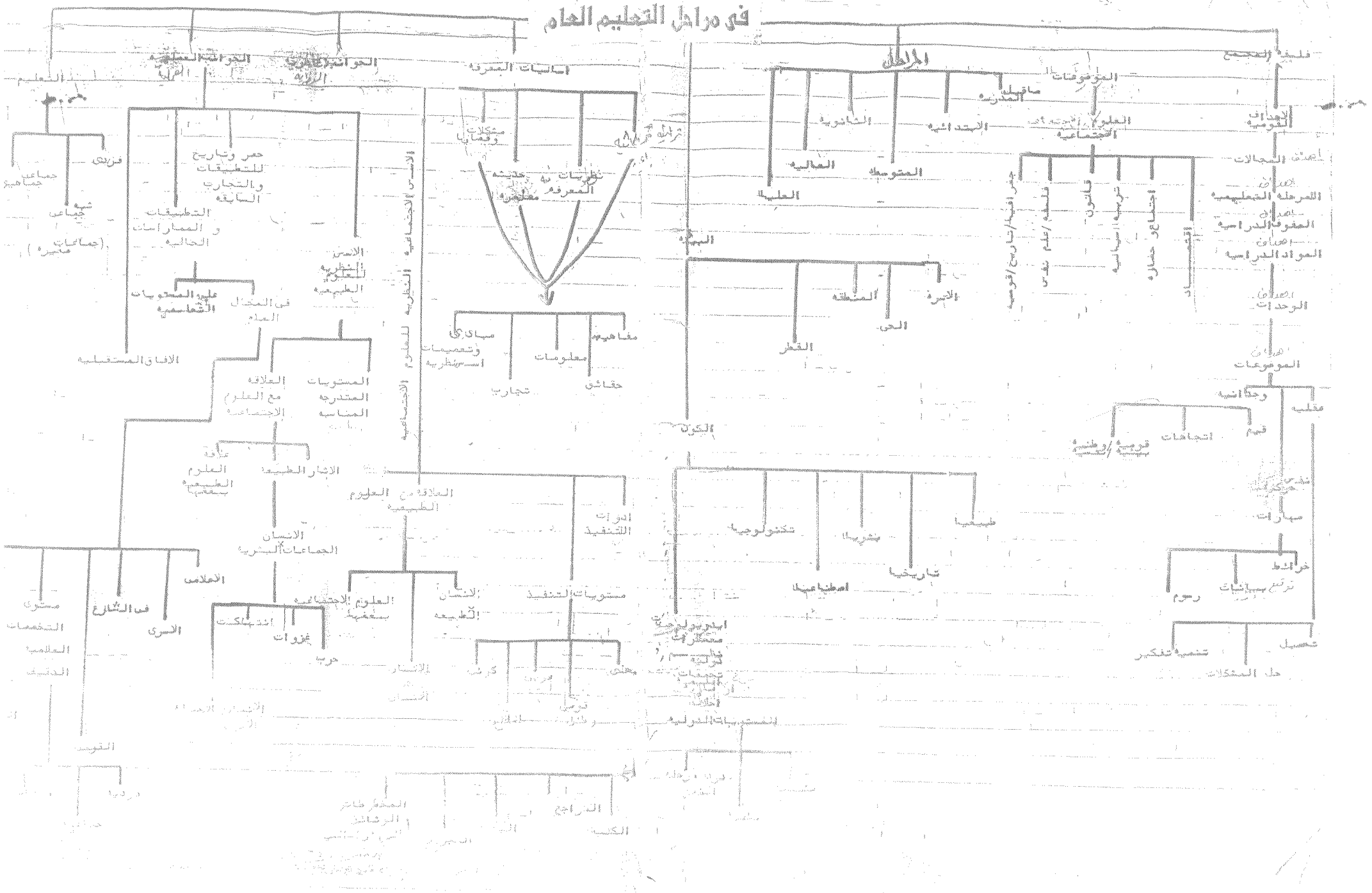
خريطة تحليل العمل بالنموذج الثنائي المتفاعل



الملحق (٨)

البناء الهيكلي لبرنامج دراسي في الدراسات الإجتماعية

في مراحل التعليم العام



الاساس النظرى لبناء النموذج

يستند الاساس النظري لبناء النموذج الخاص بالبحث الحالي وهو النموذج الثنائي المتفاعل علي عده محاور تتمثل في فلسفه المجتمع وفلسفه التربيه ومن خلالها نعرض لعناصر النموذج وهي علاقه كل منها بالمعلم والتلميذ والتدريس والانشطه ، والوسائل والامكانات وذلك من خلال علاقه كل منهم بالمجتمع وذلك علي النحو التالي :

تعريف المجتمع :

هو ذلك التجمع البشري الذي يضم بين جنباته افراد و مناحى متنوعة يستطيع فى نهاية الأمر اشباع حاجات كل منهم وتحقيق ذاتيه ونموه وتطلعانه فى إطارة موافق مع الأخرين ومواكبه التغيرات التى تحيط به من كل صوب سريعه ومتلاحقة تأخذ بالتخطيط فى شتى المجالات فلسفة واسلوب مستهدفة تحقيق التقدم والتوازن من خلال تبنى مفاهيم مثل الحرية المسئولية وتكافؤ الفرص والتى تعنى مشاركة كافة قطاعات المجتمع فى الأنتاج والخدمات فى الحقوق والواجبات من أجل صنع حياة افضل على اساس من المشاركه الفعليه على اساس من الممارسة والتفاعل الايجابى والسيارة الوطنية فى ظل اطرثلاثه عامه هى : "الديمقراطية" والتنمية "والبحث العلمى ".

ويتم تحقيق هذه الفلسفة بواسطه :

١- تفاعل أبناء المجتمع جميعاً لصالح الوطن .
٢- الوفاء بالاحتياجات تحقيق الاهداف
٣- الالتزام بالخطوط السياسية للتطوير المنشود والمتجدد
٤- تمكين الديمقراطية السليمة للجميع لصنع المستقبل
٥- حل مشكلات المجتمع وفاء لحق الوطن وحق المواطن ورفاهيته وامنه .

المقصود بفلسفة المجتمع :

تجسد امال المجتمع تطلعاته "فى عبارات تحدد أطار للمبادئ والاهداف والعقائد التى تسود فى المجتمع وتنحصر فى الاسلوب (الديمقراطى) ثم تتفرع منها أهداف النظم المتضمنة وتتميز . بطريقة تخطيط وتنفيذ وإجراء خاص وهى نوعان من القيم : قيم مادية – وقيم روحية بالأظافة الى قيم فرعية مثل الحافز للنجاح ، ولها محاور هى : القيم الروحية – الاطار القومى – العمل والانتاج – طبيعة الانسان .

وسائل تحقيق فلسفة المجتمع الهيئات الاجهزة : مثل الاجهزة السياسة (حكومية مركزية أو محلية) – المنظمات السياسية والاجتماعية والاقتصادية – النقابات – الجمعيات التعاونية – المنظمات الأنسانية – الهيئات الادارية والمهنية – الهيئات الدينية والخيرية والجماهيرية – المنظمات النسائية – مؤسسات الثقافة الجماهيرية – الهيئات التربوية (الرسمية وغير الرسمية / النظامية وغير النظامية .

يقتضى الحال تحليل الادوار الفرعية والاصغر والادق – لكل منهم وتوصيف تفصيلى للعمل ونواحى الاستفادة الحالية والمستقبلية فى أطار شمولى مع الاهتمام بالنواحى العضوية لكل منهم مثل الاهتمام بالمنهج من حيث الجودة والمسئوليات والاعداد والتدريب ورسم خطوات التنفيذ والتجريب وإزالة مظاهر التناقض والسلبيات والمعوقات الظاهرة والمستترة لتحقيق المنهج اللمستمر لتلبية حاجات المجتمع وتعميق الوعى الحضارى مع التسليم بأن الانسان هو جوهر النظرية التربوية وعمادها كماً ونوعاً .

الأطار الذى يبحث فيه المنهج للارتقاء بفلسفة المجتمع :-

البحث عن المعرفة / نقل المعرفة – استثمار المعرفة – هضم المعرفة – تطبيق المعرفة – تقويم المعرفة من خلال أنشطة جماعية أو فردية / مادة عامة / تساؤلات وأجابات منطقية وعلمية نظامية أو غير نظامية ولكنها يجب أن تكون تأسيسية هادفة ومتنوعة .

- ان استقراء معني التربية وطبيعه العمليه التربويه و وظائفها المختلفه تؤاكدان التربيه عمليه مجتمعيه بالدرجه الاولي وان هناك علاقه تأثير متبادل وتفاعل بين الفكر الاجتماعي والواقع الاجتماعي بالبيئه او المجتمع المحيط مع الفكر التربوي – فالتربيه فكرا و واقعا نظام اجتماعي ترتبط بفكر المجتمع وقيمه ودوافعه .

واساليبه متمثلا في حقائق العلم وقوانينه تلك التي تؤاكد انماط التفاعل المتبادل بين كليهما بصور عضوييه لا تكاد تنفك او تتنأثر عناصرها في ظل تماسك اجتماعي واستقرار عندها تنمو التربيه والمنهج وتتدعم علاقتها بالمنهج كاداه تنفيذيه تقليديه ومتواصله .

فلسفه التربيه هى ترجمة حاجات وقيم المجتمع: philosophy of Education هي مصطلح يشير في ابسط صورة الي فلسفه العقل التربوي وتطبيق هذه الفلسفه يمكن ان يتم بصورتين علي الاقل : الاولي ان يكون لدينا فلسفه متكامله ثم نأخذ في تطبيق اصولها وركائزها وصيغها ومحدداتها (نعرض لهذه المجالات فيما بعد) واهدافها في الحقل التربوي الثانيه : هي تطبيق الاسلوب الفلسفي النابع من فلسفه المجتمع في المعالجه وتحليل قضايا ومشكلات تربويه ودراستها بالعمق الكافي وصولا في نهايه الامر الي حل مشكله فلسفيه مرتبطة باواقع والمعرفه والقيم و يجب الاشاره الي ان لفلسفه التربيه اربعه ابعاد رئيسيه هي :

١- بعد تركيبي شامل: synoptic – Synthetic - ونعني به الاحاطه الشامله المنظمه بالعالم الذي نعيش فيه باعتباره مجال حياه للفرد الذي تتم تربيته .

٢- بعد وصفي : Descriptive وهويهتم بتحليل القيم لاعداد البرامج التربويه الاملاءمه وتحديدها .

٣- بعد تحليلي Analytical وهويهتم بتحليل القيم وتوضيح المفاهيم والفروض والعبارات الثقافيه لتأكيدها

٥- بعد تربوي Educational ويهتم بدراسه المجال التربوي بحثا عن المكونات المنطقيه التي تربط اجزائه من ناحيه والكشف عن عمليات الوصف البنائي لوظائف التربيه من ناحيه اخري .

استيراتجيه تربويه:

مصطلح يشير الي عمليه تحديد المسار التربوي على هدى من فلسفه تربويه من جهه سياسيه

تعليميه من جهه اخري . وتتميز الاستراتيجيه التربويه بعده خصائص هي :-

الشمول : بحيث تستغرق كل مجالات العمل التربوي – التكامل بحيث تتسق مع الاهداف العامه للمجتمع

المرونه : بحيث يمكن تعديل مسارتها تبعا للظروف والاحوال المدى : بحيث تساير السرعه في الانجاز

الترابط : بين خبراء المناهج والانشطه والادارات وغيرها من عناصر المجتمع .

المواكبه : بحيث يسيرا لكم والكيف في خط متوازن ومتوازي .

وقد اختلفت الفلسفات في محدداتها الا ان البحث الحالي يتبني تلك الفلسفه التي تأخذ بالتربيه علي انها اداه لتحسين الجهود الانسانيه وتستهدف الاستعدادات المهنيه الصحيه

والجسميه وتقدير القيم العليا وتاسيس اجتماعي / المواطنه / الشعور بالعدل الاجتماعي / ادراك او وعي بالاشياء الماديه والروحيه (اخلاص ولاء عمل – انجاز) ويتمثل الهدف النهائي لا نصار هذه الفلسفه في رؤيه ملائمه للمثال او النموذج I deal واراده الوصول اليه بواسطه المعلم النموذج وهوالذي يعمل علي الشخصيه الانسانيه الكليه ، المنهج النموذج : هو الذي يعطي اتجاها محددا للاهداف ، المدرسه النموذج : هي التي يتم فيها تجاوز واهاء ورغبات الدراسين متجهة الي اكثر الاهداف عموميه وشمولن لتحقيق النموذج (المثال) في مختلف جوانب التربيه وصولا الي هدف تحقيق التنميه الذاتيه والتعليم الذاتي والمستمر مدي الحياه التربيه كم اجل نمو الضمير الاجتماعي – جانب التعليم البيئي – جانب توسيع الخبرات والمسؤليه المحفزه – الايمان المستمر بالديمقراطيه كاساس للتنظيم الاجتماعي (حضر / ريف .. الخ).

وظائف التربيه : نقل التراث الثقافي – القيام بعمليه التطبيع الاجتماعي – تحقيق النمو الشامل

- اكتساب الانماط السلوكيه المختلفه – إكتساب الخبرات الاجتماعيه – التوجيه والسيطرة الاجتماعيه
- اكتساب اللغه – اكتساب القيم الخلفيه .

- **اهداف التربيه** : هي معايير لاختيار الماده وتنظيم عقلي سليم للتلميذ – اكتساب المعرفه – التمرين للعقل – رعايه الاستعداد والقدرات من جميع النواحي وهي في ذلك تسهم في التحسين التدريجي العام للجنس البشري – النموالذاتي المتناسق – خريطة لعرض تاريخ البشريه (تربي وتعلم وتطور)" – تدعم البقاء الانساني وتؤكد سيطره الانسان وهمينته علي الكون – حفظ الذات البشريه والارتقاء بها وتنقيه وتحسين الثقافه – اضفاء المصداقيه علي الممارسات الانسانيه وتدعمها عبر الزمن – بناء الانسان المتكامل (وجدانيا وادراكيا وماهريا) وتلزم هذا الاشاره الي ان الاهداف التربويه هي التي تضمن للنشاط البشري حيويته في جميع المجالات .

خصائصها : انها مستقبليه – تقوم علي اساس السياسات والاستراتيجيات و المخططات المنوط بها تحقيقها ولكنها لا تتضمن اقتراحات او فرض استراتيجيات او خطط مقصودة وتسمح بالاختيار والانتقاء من بين بدائل التراث الانساني .

مصادرها : طبيعه العصر – طبيعه المجتمع – احتياجات المجتمع – طبيعه الفرد – فلسفه التربيه

وسائلها : تكنولجيا الارشاد والتوجيه (التعليم المصاحب بالكمبيوتر – الفيديو الكونفرانس – الدوائر التلفزيونيه – ادوات التحليل بطاريات الاختبارات التوثيق والاستشارات – اعلام قومي مواكب لتلبيه المتطلبات الفرديه والجمعيه وتزويدها بالمعينات السمعيه والبصريه والادراكيه - كتب معاجم – مخطوطات – تراث – اثار – تأريخ - المطبوعات – مقلم ميريج – الات تعليم – معامل متنوعه لاغراض والمخصصات .. الخ اهتماماتها : استخدام الاسلوب العلمي في تنميه الفكر التربوي المنهجي – احداث التوازان بين الحريه والقواعد والقوانين والعمل – توفير فرص للتدريب علي التفكير والتجريب والتجديد – دورها الايجابي بالنسبه لعناصر العمليه التعليميه سعيها من اجل تحقيق الانتماء والامن – تنميه الصفات الشخصيه اللازمه لايجاد المواطن الصالح الفعال المتوافق مع المجتمع الديمقراطي .
استثمار الثروه البشريه – تاصيل الثقافه كمنبع للاخلاق والسلوك السليم .

يعتبر اهتمام التربيه بالهدف او العنصر الثقافى والتربوي هو لب العمليه التعلميه لاستثمار الثروه البشريه ومعالجه الافات الاجتماعيه والسلبيات الطارئه او التاريخيه : وعلي هذا فان استثمار
الهدف الثقافي والتربوي هو جوهر للعمليات المعرفيه في مرحله التعليم الاعدادي – من منطلق ان بناء الانسان هو غايه التنميه ومبتغاها – بينما نجد ان اهداف التربيه في المرحله الثانويه هي استكشاف الميول والقدرات والاستعدادات والمواهب وتاصيلها في شخصيات التلاميذ . ان الجمع بين فلسفه المجتمع وفلسفه التربيه في علاقه اعماديه تبادليه من اجل وضع المنهج (لكل مراحل التعليم / صفوف التعليم / المواد الدراسيه) لا يمكن ان يستند فقط الي مجرد توافق شكلي بينها من حيث المطامين بل يجب ان يكون هذا التوفيق من خلال الاستراتيجيات (المعالج) متخذه من الخيارات
الاساسيه ومستويات الاهداف واساليب التطوير والعمليات الاساسيه سبيلا الي ذلك .

مستويات الاهداف التربويه :

١- الاهداف التربويه العامه : Ultimate aims وهي تشتق من الفلسفه التربويه وهي في البحث الحالي "التعليم حق واداء "
٢- الاغراض التربويه نعني بها في البحث الحالي ترتيب وتنظيم في السياسه التعليميه ويتم علي اساس منها اختيار استراتيجيات العمل التربوي وتوجيه
٣- الاهداف المحددة Target goals يبني علي اساس فيها التخطيط التربوي وهي تشتمل علي اهداف المراحل اهداف الصفوف الدراسيه – اهداف المواد الدراسيه – اهداف الموضوعات (الوحدات) وتعني بالاخيرة في البحث الحالى : الاهداف الخاصه .
٤- الاهداف السلوكيه الاجرائيه : behaviors aims وجاءت لضمان الموضوعيه و الشمول ، تمتاز على جميع المستويات السابق عرضها بالشمول والتنظيم لبرامج تخطيط وتنفيذ وتقويم كل منها في علاقه عضويه متفاعله علي اسس مدروسه لتوجيهها الوجهه الاجتماعيه لتحقيق اثرها كمتغيرات ثقافيه وانسانيه

المعلم : يعتبر المعلم مع التلميذ هما عنصري التفاعل الذي قامت الباحثه في البحث الحالي بأعداد نموذج
تخطيطي وتنفيذي ممنهج وهو "النموذج الثنائي المتفاعل" (انظر الملحق رقم (٢) الذي يتضمن اطار وتشكيل النموذج
نقدم توصيف للنموذج في نهايه الاساس النظري للنموذج ص ( ) وسوف نتعرض لدراسه المعلم من حيث الوظائف والصفات المتنوعه (الجسميه / المعرفيه / الخلقية والمزاجيه) كما يلى

وظائف المعلم : تعد وظيفة المعلم كعنصر فاعل فى الارتقاء بالمستويات المتدنية من التعليم وأتساع أفاقة وتميزة وقدراتة كعنصر فاعل أيضا فى ايجاد حياة مربية وأصلاح شامل لجميع افراد المجتمع ، وهو كملاحظ سيكولوجى يتطلب الامر منه لتحقيق ذلك ان يكون عالما وباحثا فى مجال الدافعية ، وأثارة الاهتمامات وتدعيمها وتحويلها الى سلوك .
- فاعلاً من تنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم التحصيلية والعقلية الادراكية المعرفية الذهنية والاجتماعية ووجدانية انفعالية عاطفية – قادرا على الملاحظة ورصد مظاهر النمو وتطوراته وملاحقتها عند التلاميذ

- خبير بتكنولوجيا التعليم والالكترونات ومجالاتها واستخداماتها واستراتيجياتها وانواعها وذو خبرة فى تنوع الاستخدامات تبعاً لمجالات المعرفة وتقدير مدى فعالية كل اداة لتناسب كل خبرة او سلوك .
- فاعل فى ربط الدروس التقليدية التى قد تتسم احيانا بالصعوبة او التجريد بتكنولوجيات العصر والمستقبل .

- **والمعلم** كمرب يتطلب الامر منهم ان يجيد تنمية الشخصية وبناء الا نسان عقلا وجسما ونفسا والمعلم كمطبع اجتماعى يعمل على تيسير وادماج وتكيف و اعداد التلاميذ للحياة فى مجتمع الكبار واعدادهم لمواجهة المتغيرات بأيجابية وفاعلية ونجاح – والمعلم كمرشد وحرفى ومهنى ماهر فى تنمية الاتجاهات والقيم وتطوير القوى الانتاجية والبشرية بصفة – والمعلم كرائد اجتماعى يعمل على اصلاح سلبيات وعيوب المجتمع وترقية الحياة وغرس القيم الخلقية والجمالية والدينية وقيادة الجماعلت والافراد وتفعيل وتعديل السلوك .

والمعم الفاعل القدير يجب ان ينهض بكل هذه الوظائف بما يملك داخله من سمات شخصية متعددة وخبرات تربوية وعلمية وثقافية متنامية متجددة ومتواصلة وعطاء دائم بمايلزم لتحقيق مقومات قيادية نظرياً وعلمياً – وهو قادر بذالك على صنع المعجزات بجهد شاق وادارة حكيمة للبنات البناء الاجتماعى المعرفى رفيع بالقدرة الهائلة والتطوع والهمة وهو بذلك يتحدى فى اهتمامة نقل المعرفة وتطبيقها الى اثراء المعرفة واستثمارها فى التنوير الذهنى والاقتصادى والاجتماعى وصقل الشخصيات الانسانية بكفاءه واقتدار يعجز معهة اي مهنى اخر تحقيق اجل الاعمال .
ولكى يتمكن المعلم من تحقيق هذه الوظائف السامية يجب ان تتوافر فية عده صفات هى كما يلى

١- **الصفات الجسمية والصحية** (الصحة الكاملة وقوة التحمل – الرياضية والنشاط – ملاءمه الصوت – ذو حنجرة قوية ، هادئ الصوت – متنوع الطبقات – واضح النبرات) الخلو من العيوب الجسمية الظاهرة والداخلية)

٢- **الصفات المعرفية** : الذكاء (النباهه والفصاحة والعقلية الراجحة – بعد النظر – سرعة البديهه – خصوبه الخيال – الالمام بأصول التربية وعلم النفس والتجارب المتميزة على مستوى العالم – قوة الأقناع – البحث والأطلاع والترحال – التكيف مع مستويات التلاميذ بواسطة التبسيط والاعداد والتكرار ورفع المعاناه عن بعض الأفراد ممن لهم خصائص خاصه ومتميزه او متدنيه او معوقه – القدره على متابعة النهضه الفكريه والأجتماعيه – مرونه التفكير – الحصول علي مؤهل علمي وتربوي متخصص – غزارة الماده – الأبتكار والتجريب – التفكير العقلاني المنطقي (الفروض والاستنتاج والتعميم وحل المشكلات) بأستخدام الأسلوب العلمي مدرسياً وميدانياً – الدقه والحرص والاجتهاد – قوة البيان والتعبير وسلامة الأسلوب وتنوعه .

٣- **الصفات الخلقيه والمزاجيه** : الأخلاص والتفاني في العمل – حب المهنه والأيمان والزهو والاعتزاز بالرساله العلميه والتربويه – الأمانه والضمير اليقظ والذمه والنزاهه والترفع والفخر (بالأنجازات وعدم الغرور) – الأعتزاز بالكرامه والمثال الطيب والخلق السامي والمبادئ العاليه والمثل والخلق الحسن – حسن التصرف – التروي عند الغضب – العطف على التلاميذ – احترام الزملاء والتلاميذ وذويهم – الصبر – حب الخير – التضامن والتعاون والايثار والتضحيات وانكار الذات وترقية نفسه – الرقه والجاذبيه – العداله – التعالي على ورفض الملق والنفاق – القدره على سبر اغوار المتعاملين معه

لتفادي الخداع – الشده عند اللزوم وعدم التهاون والتدني والخضوع – قوة الأراده – الثقه بالنفس – الشفافيه – الانتماء والولاء والوطنيه بمعناها الصحيح الشامل المتنوع – المثابره – تقبل النقد وتحمل المسئوليه – الوضوح وعدم الغموض أو التخفي – التسامح وضبط النفس والتحكم في النفس عدم الانصياع لثورات الغضب والأغواء – الحزم – البشاشه – الكلام الطيب – التجاوب مع البيئه وتطويعها للأغراض الدراسيه المتكامله والميدانيه – التمسك بالخلق والنابع من الدين والعقائد – سرعة التكيف والتأقلم – عفة اللسان - حسن المظهر – الصراحه – المرح – التفاني في العمل – عدم الأنطواء – يؤمن بالقواعد والقوانين ويأخذ بالعرف والتقاليد والعادات الأجتماعيه – النباهه – الفصاحه – مبادر وغير متقاعس – تلبية النداء والواجبات وأستيفاء احتياجات الآخرين .

وتقاس مدي فعالية المعلم في تحقيق الوظائف السابق عرضها ومدى المامه بالصفات بمدى مقدار التغيير الذي يستطيع أن يحدثه المعلم في تلاميذه وبيئته ووطنه وحياته (ان يكون ناجحا فى حياته العامه والخاصه) بالعمق والزيادة وداوم التقدم والتطلع للافضل – ارتفاع مستويات التلاميذ الدراسيه – مدى تكيف التلاميذ وتعديل سلوكهم بالمقارنه بما سبق ورصد حالات النضوج والتميز والتفوق والبراعه التي تبدو متفرده بالمقارنه – رضا الزملاء والرؤساء – عدم نبوغه مع فصل دون اخر امانه العمل ونظافه الاداء (الادوات)

- المحافظه علي الامكانات وصيانتها – ترشيد الاستهلاك وتقديم المساعدات الخارجيه وحسن استخدمها – رأي الخبراء – التفوق في حاله تطبيق المقايس او بطاريات الاختبارات – اراء

التلاميذ نسبه الاهتمامات الماديه الي الاهتمامات البشريه نسبة الانتقادت منه واليه جوده الاحكام وصحتها – نسبه مواطن القوه الي مواطن الضعف .

- سعيه لتطوير ذاته بناء علي جميع المفرادات السابق عرضها.

المعلم والمنهج يعتبر المعلم عاملا استراتيجيا ليس فقط في بناء المنهج (يؤخذ في الاعتبار مستوي المعلم العلمي وخبراته مثل التخصص ودراسته للعلوم التربويه) ولكنه هو المسؤل الاول عن تنفيذه (المنهج) تحقيق غاياته ودوره هو اعمق اثرا من باقي عناصر المنهج (الأهداف / المحتوى / الطريقه في التدريس / الوسائل / الأنشطه / التقويم) وقد سبق عرض وظائف المعلم ولكن نؤكد هنا انه العلاقه الأساسيه بين المنهج والتلاميذ فهو نتجة اتصاله الوثيق بالتلاميذ يستطيع ان يتعرف على ميولهم ويقف على حاجاتهم وقدراتهم ورغباتهم ويلم بالخبرات السابقه والمشكلات الدائمه والطارئه التى تؤخر عملية التدرسي والتعلم لذلك فهو ليس فقط مصدر الاعطاء والتعليمات والاوامر والنواهي وإنما هو موجه ومرشد ومرب في كل مراحل عملية التعليم وعليه تقع مسئولية تنمية الروح والعقل وتحقيق الديمقراطيه بين اعضاء التلاميذ كمقدمه لنشأة وانتشار التعليم في المجتمع والأمه بعد ذلك وتحقيق وحدتها وكيانها وهو اللبنه التي تؤهل جميع الدرسين للوظائف في جميع المجالات التي تقع عليها بناء الدوله وبالتالي تحقيق اهداف التعليم الذي هو قاطرة المستقبل افضل بالأضافه الى قدرته على تحقيق فرديه التلاميذ وكلية المجتمع

- <u>التلميذ</u> : هو العنصر الحاسم في تكوين النموزج والذى تترتب عليه ومن اجله جميع النظريات التربويه التى نتجدد تبعا لخصائصه ورغباته محاولات التطوير في العمليه التعليميه بدراسة مراحل نموه وتطلعاته وخبراته انطلاقاً من توفر صفتين من الصفات الأساسيه اللازمه لهذا النمو هاتان الصفتان <u>احدهما</u> الحريه والأنطلاق (المادي والمعنوي) و<u>ثانيهما</u> التوجيه والتنظيم والضبط ، والمدرسه والمعلم يعملان على ايجاد عملية تعادل بين هذه الصفات وتوفير الفرص للتلاميذ لتنمية مواهبهم وخبراتهم أملا فى الانتقال الناجح

والامن بين مراحل التعليم وصفوف الدراسه بأشباع التطلع للمعرفه وكشف اسرار الكون وريادته وادارة مستقبله وتحقيق اسباب الثقه بالنفس هويحتاج إلى كثير من المحبه والتقدير ممن حوله .

- وإذا كانت المرحله الأبتدائيه والأعداديه تحرص على وضع البناء المعرفي واللغوي والعلمي والاجتماعي عند التلاميذ فإن المرحله الثانويه تتعدى هذه الأهداف وتؤسس عليها متطلعه الى بناء شخصيات التلاميذ وايصالهم الى عتبة المستقبل متخذه الى ذلك سبيلا لالسانهم اكسابهم مهارات التعبير والادراك والتوسع في اشكال المعرفه بما يحيط بهم من احداث وظواهر في الماضي والحاضر عن طريق الاتصال بالميادين الطبيعيه والاجتماعيه والاقتصاديه وتناول ما يحيط بها من مشكلات بصوره تنمي لديهم الروح العمليه والاتجاه العلمي والوعي القومي من خلال توسيع دائرة الانشطه والتجارب والرحلات والمعسكرات لتمثيليات وتنمية المواهب لتنبع منها الابتكارات والاختراعات ومناحي الابداع وخلال هذا الجو المشبع بالامل في الحياه انطل يشتق التلميذ اسلوب الحل مشكلاته وخلاله يطبق معلوماته ومفاهيمه كل ثبعاً لمستوياته واستعداداته وكلما سارت المراحل الاولى في نمو التلميذ سيرا منتظما ومطردا نحو افق اوسع كلما تمكن التلميذ من مواجهة التغيرات الجسميه والعقليه والانفعاليه والاجتماعيه التي تنتابه فيما يعرف بسن المراهقه وهي مرحله دقيقه ومهمه في عمر كل تلميذ نتطلب مساعدته من المعلم والمدرسه والمجتمع والاسره وهى تحدث نتيجة بدايات النمو الفسيولوجي الذي يتجه الى النمو المفاجئ فيما يعرف بالطفره في نفس الوقت الذي يكون فيه النمو الانفعالي والعقلي غير مواكب نهايه ص٧ لهذه الطفره مما يؤدي إلى الكثير من الاضطراب والدهشه وعدم التكيف نتيجة عدم فهمه لما يطرأ عليه من مشاعر واعراض جسميه وجنسيه وعقليه إذا لم يجد من الآخرين تقدير وفهم وتوجيه ومحبه ومساعده فقد ينتهي به الامر الى عدد من السلوكيات غير المرغوبه مثل التطرف والعنف او الانطواء او العزله او الاكتئاب وهو خلال هذه المرحله يحتاج الى صرح القيم والمثل والقدوه والتوجيه والأخذ بيده لتكوين عادات سليمه تنظم سلوكه واتجاهاته وتضبط تصرفاته واحكامه مثل الفهم الصحيح للدين والعقائد والحريه لتحويله الى قوه فعاله منتجه قادره على قيادته الي المستقبل المشرق ويمكن لمناهج الاحياء والاخلاق والتربيه الدينيه ان تساهم بقدر في التغلب علي الاخطار التي تكتنف هذه المرحله وتوجهه وتعده لتبوء مركز اجتماعي وتمهد له فرص امتهان مهنه مناسبه ليقوم بواجباته تجاه الانماط الاجتماعيه وتمهد له فرص إمتهان مناسبه ليقوم بواجباته تجاه الانماط الاجتماعيه حوله والاستعداد لهذا الحدث الاكبر في حياته وعقد صلات وثيقه معها متخذه من البحث والتخريب والدراسه الاكثر عمقا وتخصصا مجالا للخبرات الشخصيه المباشره والاسلوب العلمي سبيلا للوصول الي نتائج ملموسه عقلياووفنياً واجتماعيا لكى يتعدي المجتمع المحلي والقومي الي المستوي الدولي والانساني وهذه الخاصيه تسعي الي تحقيقها مناهج الجغرافيا وسير العلماء والمجاهدين من خلال منبع التطورات التي حدثت علي الكون منذ نشاته وحتي قيام الساعه مما يجعله يتطلع الي اقامه ذات اجتماعيه علميه جغرافيه لمواصله ادوار من سبقوه في الارتقاء بالعالم دوله واقتصادياته ومستقبلياته والسمو بها ان شاء الله.

(يلاحظ ان تاجيل النموذج الناتج عن البحث الحالي فيما يتعلق بالتلميذ وادواره و خصائصه اقتصر علي استعراض المرحله الثانويه لاهتمام الباحثه بتطبيق وبناء وحده وحده جغرافيه للمرحله الثانويه كحدود للبحث)

<u>التلميذ والمنهج :</u> المنهج هو العلاقه بين المعلم والتلميذ وكلها كانت هذه العلاقه وثيقه اماكن تهيئه واعداد مناخ موات ومشجع ليجعل عمليه التعليم اكثر ايجابيه وفعاليه في اهم

الاسس السيكولوجيه ان المنهج والمعلم قطبي المعادله التي تتيح للتلميذ ان يتعلم الي الحد الذي يصبح فيه فاعلا وله هدف اسمي من مجرد تفريغ المعلومات في ورقه الاجابه في الامتحانات التقليديه وهذا يتحقق كلما ادرك التلميذ الغرض من عمليه التعلم و وجدها تمت له بصله تحقق له احتياجاته ويعوله واهدافه وذاته وتجعله مواطن صالح في مجتمع ديمقراطي يتسلح بالعلم والخبرات الحيه ويقيم التسامح والتعاون والنشاط الايجابي المستمر ويتم من ذلك خلال اتاحه الفرصه للتلاميذ لتقديم اقتراحاتهم ورغباتهم في وضع المنهج لتلبيه مطالب النمو المتعدده والمتشتته في احيان كثيرة . والنموذج الخاص بالبحث الحالي يحاول تحقيق هذه العلاقه الاكثر احتمالاً ونضجاً بقدر الامكان والمتحرره من قيود التنظيم المنطقي واغلال المعرفه التقليديه الغير مربيه

التدريس : مصاحبه في الاطار التنفيذي للنموذج المعدمن قبل الباحثه كمتغير متفائل يؤثر بكل من المعلم والتلميذ ويتاثر بفلسفه المجتمع بل ينطبق منها كما يتاثر ويرتبط بفلسفه التربيه وهي تتناول مجموعه الاجراءت والانشطه التي ينظمها المعلم في شكل مواقف تعليميه / تعلميه تهيئه الجو التعليمي للتلاميذ وصياغه الاهداف السلوكيه وتنظيم المحتوي في شكل في شكل انشطه عقليه والاشراف والتفاعل ويتخللها تقويم بنائي تكوني او نهائي للحكم علي مدي بلوغ الاهداف والبحث الحالي الذي ينتج عنه اعداد النموذج الثنائي المتفاعل بصدد تقديم طريقه قد لا تكون جديده في اجرائتها ولكنها تعتمد علي استراتيجيه تدور حول اعداد مجموعه من الاسئله بدقه ومنهجيه تبدو في شكل انشطة مباشره وتاخذ تسميه طريقه التحاور والاكتشاف وفيها يقسم المعلم الدرسي الي انشطة تستلزم وجود المعلم الذي يأخذ بالمداخل العلميه والمتعدده مثل اسلوب المنظمات التمهيديه وكلاً من الترتيب المنطقي والترتيب السيكولوجي واجراءات كلا من الطريقه الوظيفيه والطريقه العلميه كلما تتطلب الامر استخدام ايهمما او جميعهم في موقف تدريسي واحد تبدأ بعقد محاوره بين المعلم والتلاميذ يوجه فيها المعلم عدة ادلة في شكل محاوره (الأسئله معده لتتم بطريقة المحاوره المتبادله بمعني ألا تتطلب اجابه محدده او متضمنه في المحتوى او سلبيه في الرد ولكن قيم خلالها قيام التلميذ بنشاط عقلي ياكد المعلم بحيث تبدأبنشاط عقلي يتأكد المعلم سلفا من معرفة التلاميذ بنسبه كبيره منه كأساس للبناء عليه (خبرات التلاميذ السابقه في بنيتهم المعرفيه) بواسطة اختبار مبدئي سريع ومبسط يسبق تقديم كل موقف تعليمي وتسمى هذه العمليه في هذه الطريقه بالأنشطه غير المباشره ، ولكي يقوم المعلم بتحقيق عنصر التجانس بين الأنشطه المباشره والانشطه غير المباشره يقوم المعلم بأستطلاع رأي وموافقه من التلاميذ يحاول فيها تعرف مدي التباين في القدرات والمستويات والمعارف والأتجاهات بين تلاميذ الفصل الواحد (ورصدها) ثم يقوم بالسماح لمن لديهم خبرات سابقه بتقديم خبراتهم إلى زملاء الفصل لمن يفتقرون إلى مثل هذه الخبرات او يعجزون عن التفاعل مع المعلم لسبب او لآخر او قد يحجمون عن ابراز ما لديهم من خبرات برغم مرورهم بها وذلك لأنها لازمه وأساسيه انطلاقا من ان تشكيل المعرفه وبناءها هو عمليه اجتماعيه تفاعليه متواصله وعضويه وليست فرديه او سلبيه (نعني بالسلبيه والأستماع والأستظهار مع عدم الاستفاده البناءه) وهذه العمليه الاجتماعيه الفعاله يجب

أن تتم في ظل أجواء وجدانيه خاصه يساعدهم فيها المعلم على خلق الأفكار بما يقوم به من اعداد دقيق للأسئله او بما يوحي لهم به من تلميحات او امدادات او يمهد لهم عملية اختيار لأفضل الأستجابات ومن خلال هذه الاستراتيجيه يمكنهم التوصل الى اكتشاف المعلومات اثناء المحاوره وقد يستخدم للوصول إلى ذلك كثير من الأدوات والتوضيحات والرسومات اوالخرائط الذهنيه والجغرافيه وعندما يجد بعض التعثر يلجأ إلى بعض التلاميذ

ذوي القدرات الفائقه ويدعوهم لتقديم ما اكتسبوه للزملاء ممن تعثر انطلاقا من مبدأ ان التلميذ يمكنه ان يتعلم من خبره قريبه منه افضل من تعلمه بذاته . ويمكن التأكيد على ان مهارة المعلم لتنفيذ هذه الطريقه تتوقف على اقتناعه بفوائدها وقدرته على صياغة وتوجيه الأسئله والخبرات بسرعات متناسبه مع درجة التفاعل أو صعوبة وسهولة المعلومات او الدروس وهي تتطلب تدريب طويل نسبياً ومهاره عاليه في التدريس بصفه عامه وقوه خارقه علي تفجير الطاقات عند التلاميذ يسبقها اعداد منظم وحيوي للعديد من الأهداف الوجدانيه العاطفيه كغطاء ضروري لتنفيذ طريقة التحاور والاكتشاف فقد لوحظ أن التلميذ يتعلم ويتعامل عند دراسة موضوع ما بطرق مختلفه خلال فترات نموه وأن لكل تلميذ تجربه خاصه في التعلم لذلك على المعلم أن ينوع في أداؤه ويكتشف بأساليب متعدده تلك القدرات الخاصه وديناميات التعلم وخصائصه لدى كل تلميذ ويأخذها في اعتباره عند اعداد المواد التعليميه واساليب واستراتيجيات التدريس تبعا للتنوعات الثقافيه والبيئيه وهذا الأمر يتطلب المامه ودراسته لخصائص النمو عند التلاميذ في كل مرحله عمريه ليتسنى له الإستناد اليها لتقديم ماينا سبها من خبرات قبل وأثناء وبعد الدرس .(وسوف تقوم الباحثه بتطبيق هذه الطريقه في تنفيذ وحده جغرافيه مصغره بناءً على "النموذج الثنائي المتفاعل " بجانب الأستفاده من النماذج العالميه التي سبق تقديمها في متن البحث وموضح تشكيلاتها في ملحق البحث بإذن الله). من أجل تدريب التلاميذ على كيفيات حصولهم على المعلومات والمعارف بذواتهم من مصادرها الأصليه تمهيداً لتمكنه من التفكير فيما يعرض عليه من معلومات وحقائق وأخبار والتميز بين كل منهم واستخدامها في حل المشكلات التي عادة ما يقوم المعلم بصياغتها في شكل أسئله تتطلب العمل الميداني والتجريب لتفسير ظاهرات الطبيعه وربطها بالحياه البشريه والأبتكار والتجديد من جانب المعلم والتلميذ : وفي هذه المرحله يؤكد المعلم لتلاميذه أن المعرفه التي هم بصدد دراستها قد تم اكتشافها وبنيت بواسطة التلاميذ أنفسهم وأنها سبق تطويرها من قبل تلاميذ سبقوهم في اكتشافها مما يعطيهم الحافز لأكتساب المزيد من المعرفه ويدركون أن امتلاكها من شأنه مساعدتهم على حل المشكلات الدراسيه والحياتيه بناء علي انتقال أثر التدريب وتراكم الخبره ولتنفيذ هذه الطريقه يتم توزيع التلاميذ أزواجاً أو مجموعات حسب تفضيلاتهم وأختيارهم وتعطي فرصه لتبادل الآراء والأتفاق على حل للمشكله التي صاغها المعلم من قبل في هيئة أسئله دقيقه – وتقريب مواضع الأختلاف بالأقناع والأدله ثم صياغة الحل او الأجابه بشكل جماعي يقوم المعلم اثناء ذلك بالتشجيع والإستماع الى المناقشات وتوجيهها وتزويدها وتصحيحها وقد يسمح ببعض المناقشات الجانبية الثنائية للتوصل إلى حلول مرضية للجميع ثم تتم مرحله تطبيق المعرفة واستثمارنتائجها وترجمتها إلى احداث وتجارب وخبرات وانماط سلوكية وإجراءات قابلة للتنفيذ فى مواقف الحياة اليومية خارج الفصل وداخلة . وفى نهاية الحصة يساعد المعلم التلاميذ على الخروج من دائرة الفصل بالعديد من الاقتراحات والتيسيرات لمواضع الصعوبات أو الشكوى (المشكلة : هى كل سؤال تم اعداده فى شكل مساقات يُبنى على اساس كل هدف سلوكى ومحتوى للمادة ونشاط ووسيلة أو أكثر وظروف ومعيار يتم به قياس الأداء) بحيث تعطى الفرصة للتبارى لتبيين مدى اكتساب مهارات تفكير عليا (فهم / تطبيق / تحليل / تركيب / تلخيص) علماً بأن هذه المهامات العليا للتفكير يلزمها خطوة لابد من تنسقها وهى ادخال المعلومات فى البنية المعرفية للتميذ واتقانها واستيعابها كأساس نظرى وضروى يتفاعل مع الخبرات السابقة لتوجيه الخبرات الجديدة وادماجها فى اطار متفاعل وليس مستقل او منعزل ولكى يضمن المعلم نجاح طريقة التحاور والاكتشاف فمن الضرورى الاستمرار فى تقديمها وتذليل الصعوبات التى تعوق الحصول على نتائجها والابتعاد عن سياسية التبديل والتعديل

لمجرد احداث تغير دون ان يكون قائم على بحث او تحليل او الصمود والاصرار على النجاح المتكامل وليس تصحيح الاخطاء شكلياً وعدم التعمق المنهجي. ويجب الاشارة الى ان هذه الطريقة تصلح فى حالة قصور الأمكانات والموارد المساعدة أو المحفزة لانه يكفى وسائل ووسائط مبسطة ومصادر متاحة ومتداوله يسهل الحصول عليها ولكن نجاحها يتوقف على توفر معلم ماهر ومناضل يؤمن برسالته السامية ويضحى بالوقت والجهد فى التدريب والممارسة والحماسة والحماية والتعضديد لبناء شخصيات قيادية ومنتجه. وكل ما تحتاجة طريقة التحاور والاكتشاف : أدلة تعليمة ومجموعة بطاقات وصور العاب تعليمية ومناظرات وتجارب وملاحظات واعداد مسبق لتفجير الطاقات الابداعية فى الاداء والعمل والتى تتولد من تفاعل عناصر الموقف التعليمى كلما كان ثرياً اضاف للعلمية التعليمية اثر أوحيويه وديناميه وليست تصادمية تقوم على المبالغه و التكرار وتحول دون مزيد من الاكشتاف والتحاور .

الأنشطة : اذا كان لغة للتدريس (طرق التدريس) استراتيجية فان مضمونها المحتوى واداتها الأنشطة اذن فالانشطة إجراء واداه مثلى لتحقيق اهداف عقلية واجتماعية ودراسية بمعنى ثالث ومساعده التدريس على تحقيق ادواره فإذا افترضنا ان المعلم لديه ادوات تتيح له فرصا للتعرف على سمات وخصائص التلميذ من خلال تتبع ورصد رسومه وادواته واختياراته واتجاهاته وميوله
ومعلوماته التلقائية او المقصودة من خلال تكرارها أوالمبالغة المستمرة عندإذ يمكنه استخدامها واعدادها فى أشكال وتقديم المعرفة والخبرات والمهارات بأنواعها تلك التى تتناسب مع السمات والخصائص المميزة لكل مرحله كما يمكنه التنبؤ مأداء التلميذ وتفسير أنواع السلوك الصادر عنه فى المواقف المختلفة بناء على ماتم رصدره ومعرفته لسماته البارزة او الكافية مع ملاحظة ان هذه السمات متعددة وتحتاج الى جهد كبيرومهاره فائقة فى اكتشافها بدقة كاملة لما يترتب عليها على ذلك من بناء خطط واساليب وانشطة وادوات تقويم مناسبة وتطوير لنتائج العملية التعليمية وهذا لا يقلل من اهميتها وعدم وجود آليه اخرى تماثل فوائدها ومميزاتها لانها قد تكون احتمالية متقلبه وليست حتميه وثابته وهي تستهدف غرس الثقه بالنفس وبالآخرين واحترامهم كمصادر للمعرفه والخبرات وبناء شخصيات التلاميذ ومساعدتهم على تحمل المسئوليه من أجل نموهم المتكامل .

تنظيم المحتوى : هو العنصر الرئيسي في تحويل المعرفه والنظريات إلي سلوك وخبره قابله للتنفيذ والأستفاده منها في شكل انشطه متنوعه ومتتابعه ويتم ذلك من خلال تفاعل المعلم وأدواره مع مستويات التلاميذ وخبراتهم السابقه (بنيهم المعرفيه) من أجل التطلع الى تقديم الجديد بمعني أن الأداء الصادر عنهم بجانب مظاهر سلوكياتهم وإنجازاتهم (برغم ان الخطط التدريبيه التقليديه تؤكد علي ضرورة مبادرة المعلم بالآداء إلا أن نظرية المنظمات التمهيديه تدعم هذا الأتجاه وتحث عليه وتشرح آليات تنفيذه وأجراءات هذا التنفيذه) ،والذي من شأنه أكتشاف منابع السلوك ومساراته وبالتالي فإن تنظيم المحتوى أبعد أثراً من كمه وتراكمه وهذا ما نعني به عادة التأكيد علي عنصر الكيف .

نماذج لتنفيذ خطط الأنشطه : تتلخص في استراتيجية تنفيذ الأنشطه في "النموذج الثنائي المتفاعل" في استدعاء خبرات التلاميذ (بعد تعرف بنياتهم المعرفيه) في اجراء عدد من العمليات المتتاليه مثل: افعل هذا.. ثم افعل ذلك.. وبينهم معرفه مترتبه على ما تم تنفيذه ، ثم استجب.. – اكتشف..ركز – استنتج.. – اسأل زميلك.. – تبادل المعلومات والحلول – استشر معلمك.. – اعرض عليه نتائج عملك مرحليا.. تبادل الرأي مع المجموعه..... قدم اقتراحات او ادخل تعديلات بناء على ما سبق ، ثم يتساءل المعلم : هل

شعرت بالرضا ؟ اكمل ، تابع ، صحح الاداء في كل خطوه ، اعطي لنفسك درجه أو تقدير ، سجل رأيك ، استخدم ادوات ووسائل متاحه وميسره . والآن من حقك الشعور بالفخر .

هذه الخطوات تعطي الحافز للاستقصاء والأكتشاف وتدعم التحاور لما يحيط بها من إثاره وتشويق وتحدي وانجاز وتقدم يشعر معها التلميذ بانه مسؤول ومقصود وذا اهميه في نفس الوقت مثال (يعطي المعلم التلاميذ مجموعه من البطاقات بطريقه عشوائيه تتضمن تتابع عدد من الظواهر وتفاعلها ويطلب منهم ترتيبها والخروج منها بنص متكامل لمحتوي دراسي مقرر (قد تشتمل هذه البطاقات اشكال بيانيه او خرائط او بيانات او جداول او احصائيات) ويسجل استجاباتهم ويتم توزيع الادوار والاسهامات والمبادرات والاقتراحات ويقوم او يعطي لهم مجموعه من الحقائق في قائمه ويتطلب من كل منهم كتابه ثلاثه اكثر اهميه مره هذه الاهميه له ومره للاخرين من الزملاء او غيرهم خارج وداخل الفصل ومره للوطن . او يعطي لهم نص دراسي مقرر ويطلب منهم ترتيب او اعاده تنظيم مفرادته تبعا لرؤيته الخاصه المعتمده علي خبرات سابقه وتاسيس وتأصيل ثم تقديمه – وقد يطلب منه وضعها في شكل خريطه توضيحيه (خريطه مفاهيم او خريطه ذهنيه) مع حرص المعلم علي حث التلاميذ على تسجيل اسباب اختياراتهم وترتيبهم وتصنيفهم ، وتحديد إلى أي فئه ينتمي كل أختيار (عضويه ، فكريه ، كليه ، جزئيه ، اجرائيه ، ثابته ، متغيره ، مباشره / غير مباشره / مميزه او غير مميزه) وقد تكون قراءه صوره وتحويل مفرادتها الي اسئله او نص او موضوع يساعد علي استكمال ما في نقص في جزائهم السابقه مثل مفهوم العداله ، النظام ، الديمقراطيه الخ

ويمكن خلال هذا النشاط ان يساعد التلاميذ بعضهم بعضا نظرا لتقارب اعمارهم وخبراتهم وتشابه البيئه الحيطه بهم ، والهدف الخروج بأبتكارات وحلول لم تكن مدرجه او متوقعه نتيجه تنجز الطاقات (نتيجه لاستخدام اساليب تعلم وتدريس غير تقليديه ومبدعه تتسم بالبراعه والعبقريه لدي كل من المعلم والتلاميذ) ولكنها مربيه في ..... الحالات وتستحق لها التكريم والاشاده .

ويمكن ان يتعدي تطبيق اسلوب الانشطه القائم علي التحاور والاكتشاف اسوار المدرسه والفصل لرصد خبرات مباشره ومظاهر حيه وحقيقه تؤكد استنتاجاتهم النظريه العقليه التي توصلوا اليها في الفصل في اطارات نشاط تعليمي / تعلمي متاح .

ويمكن اعداد بيئه اصطناعيه في الفصل في شكل تفاعل ايهامي او رمزي مبسط مثل اداره مؤسسه او مشروع لتطوير مدرسه او مصنع او دعم لنشاط جمعيه خيريه او اداره مكتبه او نشر خطه لزياده الوعي او تدعيم قيم وترشيد سلوكيات عامه من استقدام عناصر البيئه الي داخل الفصل او انواع من الظاهرات يتدربون خلالها علي التجارب والمحاولات وتصحيح الاخطاء والمفاهيم والخروج بتعميمات او اعاده تقييم للماضي واحلال الجديد المأمول مكانه وتمتاز هذه الطريقه بخاصيه ازاله التوتر والوجل والأحجام الناتج عن تصورات ادوات التعلم الحديثه الذاتيه والجماعيه او اقتصار في الكتب المدرسيه عند حد معين او قطع التسلسل المعرفي المترابط للمعاني

الوسائل والامكانات : ان فلسفه الاهتمام بالوسائط التربويه والوسائل التعليميه تتعدى الصوره والخريطه والفيلم ....الخ الي اعاده بناء للمنظومه التعليميه اخذه في اعتبارها وحده النظره الكليه الي التعليم بصفه عامه والمنهج المدرسي بصفه خاصه لان الوسائل التعليمية بأمكاناتها الواسعه تقدم تصورات عن الواقع وتزيل العزلة بين بيئة الصف الدراسي وخارجة وتمييز الزائف من الحقيقي ، وتعمل على ازالة الحواجز ، وتقريب البعيد وتكبير الصغير وتصغير الكبير ، وتعمل على الارتقاء بالتلميذ وفتح أفاق المعرفة أمامة ، وتناسب مختلف الظروف الثقافية والاجتماعية والتعليمية وتقرب الخيال بالواقع ، وتوضح

المتناقضات فى الحياة والعلم وتنظم بيئة الصف ، وتسهل امكانيات الوصول الى جميع الفئات ، ومواجهه الانفجار المعرفى وثورة الاتصالات وتحويل المعلومات الجافة الى خبرات تربوية مبسطة مرئية او مسموعه او ملموسة ومن المهم ان نؤكد ان تأثيرها يتوقف على القيمين عليها مثل المعلم داخل الفصل وخارجه لانها تعكس صورة مصغرة وواضحه وغير متحيزة او انتقائية للعالم المحيط والذى يتم اعداده بدقة لمقابلة حاجات التلاميذ ومستوياتهم اثناء دراسة المنهج المدرسى ، وبالتالى فإن الوسائل التعليمية والامكانات عنصر اساسى ومباشر فى بناء العقل وتقديم الخبرات والتراث والمستحدثات بالاشتراك مع بقية عناصر المنهج (الاهداف / المحتوى / التدريس / الانشطة / التقويم) .

ولكى يحدث ذلك يلزم استقصاء مجالات عديدة هى :-

١- من المسئول عن هذا البناء العقلى الادراكى والمهارى عند التلاميذ

٢- كيف يحدث الاثر البنائى بأستخدام الوسيلة او الوسيط التعليمى المنهجى ، بعبارة أخرى ماهى التقنيات والرموز المتاحة التى تتم على اساسها تقديم المعنى المقصود .

٣- كيف يقرأ جمهور التلاميذ والطلاب والدارسين او الفئات المستهدفه بصفة عامة هذا البيان للاستفادة (العميقة غير السطحية البعيدة عن الشكليه) من فلسفة تقديمة بمعنى ما الخطط والادوات والاساليب العلمية التى تأخذ بخصائص العلم المتنوع وخصائص التلاميذ فى المراحل العمرية المختلفة بالمدارس

٤- ماهى القيم الضمنية المقصودة من تقديم البناء الوسائطى ؟ وما ضمان فعاليتها ؟

وفى مجال تدريس المناهج بأستخدام الوسائل التعليمية ليس بالضرورة معالجة هذه المجالات الاربعة كل على حده لانها تتداخل فى معظم الاحيان ، ويمكن ان يضئ احداهما الاخر بداعى الوضوح والواقعية .

نستعرض لكل منهما على حده بعض ما يحيط بها من مشكلات من حيث الاستخدام:

١- من الذى يبنى التصورات التى تقدمها الوسائل : ينبغى ان يكون ذا رؤيه وقادر على التعبير وتقديم تعدديه اساليب التفكير او التعبير عن المجتمع المستهدف من عرض الوسيلة بحيث ينظر الى الوسيلة على انها مفاتيح اساسية لدراسة المنهج وليست شكلية بمعنى ان كل مشكلة تتطلب وسيلة او اكثر ، وان كل وسيلة تستخدم لحل اكثر من مشكلة من الناحية الفكرية او العلميه – ان يتصف بالسلوك المهنى المنهجى بمعنى المهارة والفعالية والقدرة على اضفاء الحيوية لما تقدمه الوسيلة او الوسيط التعليمى وان يكون ذلك نابعا من تحليل الموقف واعدادة قبل موعد تقديمه كناقد يستهدف البناء الكلى او ما هو وراء العرض ويقدمه بأساليب مباشرة مبسطة وممهده ، وتمارين محاكاه مع الحرص على ايجاد نوع من الاستمتاع والتشويق – ان يكون استخدام الوسيلة متناسب مع الموضوعات والامكانات بمعنى ان تحقق ما وضعت من أجلة وتناسب الامكانات الاقتصادية .

٢- كيف نبنى وسائل التعليم : يلزم مايلى :- تحليل النصوص المنهجية للوصول الى عمقها من اجل ابراز الاساليب التقنية التى تؤدى إلى وضوح المعانى والاهداف التي تستهدفها (مثل تحليل الصورة الى مكوناتها ووظيفة كل مكون والعلاقات القائمة بين مكونات الصورة ، وتصور كل تلميذ للاجواء المحيطة بالصورة (مكانها وزمانها) والهدف من عرضها – والبدائل و دلائل بعض مكوناتها..... الخ وذالك بتوجيه عدد من الاسئلة مثل من منكم يميل الى النقاط الصور ؟ كيف يختار موقع التصوير ؟ الى اى حد تعبر الصورة الفوتوغرافية تعبيراً أمينا للحدث ؟ ما الهدف من كل لقطة ؟ هل تكفى لقطة واحدة لاستنتاج مكوناتها ؟ ما المناسبه او السبب لالتقاطها ؟ ما الهدف من كل لقطة ؟ (دائما – غالبا – احيانا – نادرا لماذا ؟) – ما العلاقة بين نص مكتوب لموضوع الصورة ؟ هل مشهد الصورة معد ام حى ؟ ما العنصر المستتر فى الصورة ؟ هل توجد وسيلة أخرى يمكن ان تعبر او تفيد نفس المعاني والخبرات والفوائد اكثر من الصوره ؟ لماذا ؟ كيف تقييم الهدف من عرض الصوره ؟ ويلزم لتحقيق هذه الاهداف تدريب التلاميذ علي استخدام الوسائل تبعا للمفرادات السابق عرضها بأنفسهم

ذاتيا من اجل مساعدتهم علي اختيار واستخدام كل وسيله وتقنياتها وتطبيقها في مجالات حياتهم فيما بعد وخارج المدرسه .
تطبيق نفس الخطوات في تفسير كثير من المواقف العامه والدراسيه او الخاصه بكل تلميذ .
ان يكون المعلم القائم على استخدام الوسيلة قادر على اضفاء المعنى والمغزى من الوسيلة وتسليط الضوء علي بعض المشكلات كأحد ادوات حلها وتوليد مزيد من المعاني والخبرات
ان يكون علي ابراز ما هو هام بدرجاته - تصاعديا او تنازليا - ان يوضح للتلاميذ ان كل وسيله لها زاويه خاصه ينبغي ادراكها تماما بعدا استخدامها لماذا يختار المعلم وسيله معينه دون غيرها (اسباب ماديه – اسهل – ابسط - اوضح تتطلب وقت اقصر – اقرب لمستويات التلاميذ والموضوع الدراسي – تحقق اكثر من هدف – ابقي اثرا واسرع منها – سهوله اعدادها – توافرها بصفه دائمه وصالح للاستخدام مرات عديده – تناسب الاعداد الكبيره من التلاميذ – اكثر تشويقاً
– أن يدرك المعلم ان ما تقدمه او تعرضه الوسيله من باب المسلمات ام انها تخضع للنقد او التعديل او اعادة التصميم والاضافه او التجديد بعد كل استخدام
- تساعد الوسيله علي اكتشاف عوالم جديده وتفجير طاقات كامنه وان تكون قادره على اضفاء خبرات حسيه تحول المجردات الى ملموس
- ان يدرك المعلم اولا العلاقه بين الافكار والماديات لتحديد مدى قدرة الوسيله على ايجاد صيغه مبسطه تربط الفكر بالعمل والنظري بالعملي بصوره تدعم قيم ايجابيه باقية الأثر
- التطلع الى تطوير الوسائل التعليميه لتواجه نواحي النقص في التقنيات الحديثه واشكال التكنولوجيا التعليميه بالنسبه لبعض المجتمعات او الفئات الحاليه والمستقبليه
ملاحظه : آثارنا عدم عرض انواع الوسائل التعليميه السمعيه والبصريه والملموسه لأنها شائعه ومعروفه وسبق التطرق اليها.
- الحديث عن باقي الامكانات مرتبط اشد الارتباط في الأساس النظري لبناء النموذج وهو علاقه وثيقه لكل من المعلم والتلميذ والمجتمع وقد سبق تقديمه

" توصيف النموذج " (الثنائى المتفاعل): وتعنى به "المعلم والتلميذ"

المحور الأول : وهو عباره عن دوائر متداخله تعبر عن المعلم والتلميذ من حيث علاقة كل منهما بالمجتمع (تطلعاتهما – مستواهما – خصائصهما – البنيه المعرفيه لكل منهما)
المحور الثاني : يتناول المعلم من حيث التدريس (طرق التدريس) – ترجمته للماده العلميه - الانشطه – الأدوات والامكانات
وذلك في اطار متفاعل يتبادل كل منهما المواقع ويتداخلان في علاقه عضويه ينبغي ان تسود في التعلم النشط الايجابي
- قد قمت بأعداد خريطه خطيه تمثل البناء الهيكلي لاعداد برنامج دراسي في الدراسات الاجتماعيه في مراحل التعليم العام بالأضافه الى اعداد خريطه تحليل العمل بالنموزج الثنائي المتفاعل مرفق كل منها بالملاحق

اعداد وحدة جغرافية كتطبيق للنموذج الثنائي المتفاعل

اولا: فلسفة المجتمع : مجتمع ديمقراطى قائم على العدالة الاجتماعية والمساواة .

ثانيا : فلسفة التربية : "التعليم حق واداء" تشتق من فلسفة المجتمع .

ثالثا : مستويات الاهداف : تشتق من فلسفة المجتمع وفلسفة التربية .

١) الاهداف التربوية العامة : ultimate aims وهى تشتق من فلسفة التربية وتختص بترتيب وتنظيم السياسة التعليمية اوتختار على اساسها العمل التربوى ومن امثلتها : تكوين التلميذ ثقافيا وعلميا وقومياً على مستويات متتالية من النواحى الوجدانية والعقلية والاجتماعية والادائية والسلوكية بهدف اعداد الانسان المصرى المؤمن بربه وبوطنه وبقيم الخير والحق والانسانية ، وتزويدة بالقدر المناسب من القيم والدراسات النظرية والتطبيقية بالدرجة التى تحقق له نبوعه وتقدمه وانسانيته وكرامته ليعمل على تحقيق ذاته ليصبح انسان منتج قادر على تنمية المجتمع وتحقيق رخائه وعزته

٢) الاهداف الواسعة : broad objectives وتتمثل فى معرفة الخصائص والمهارات والصفات الدقيقة والمعلومات والاستخلاص والاستنتاج (المصطلحات والحقائق وطرق واساليب التعامل والتنظيم والبحث والدراسه والحكم والنقد والاستقصاء والتصنيف والاسس والمعايير والعرف والتقاليد والاحكام والظاهرات الكبرى وانواعها ، والتركيبات المعرفية والنظم والتكنيك والاجراءات والمبادئ والتعميمات والقوانين والنظريات والمبادئ والعلاقات والتكامل والاتصال والمعانى والافكار ، واعداد الخطط والمشروعات (تبعا للمستويات) والتطبيقات والافتراضات وتكوين الاراء والاتجاهات ووجهات النظر والاستقراء ، واسس الاختيار وتقويم ووزن الامور وتقيم الظواهر ، واعتناق القيم ومجالات استخدامها والاخلاقيات ، والالتزام والتقبل والتفسير والاقناع والابتكار والابداع والتوافق والتكيف والكفايه واصدار القرارات وتنفيذها . كما ان هناك الاهداف السيكولوجية مثل التقدير والرضا والقبول

٣) الاهداف المحددة : target goals ويبنى على اساسها التخطيط التربوى متمثلة فى تنمية الروح القومية والثقافية وتدعيم اساليب التفكير العلمية والبحث العلمى ، وغرس القيم واعداد المواطن الصالح عالميا وقومياً ومحلياً وتنمية انماط السلوك ، وتقديم اساليب التزود بالمعرفة من مصادر مختلفة ومتعدده .

٤) اهداف المراحل : تستهدف نقل التلميذ من مرحلة معرفية الى اخرى بواسطة المعلم والمنهج بعناصره المختلفة ومساعدته على حل المشكلات والتطلع الى أفاق واسعة من الترقى .

٥) اهداف المرحلة : تستهدف تحقيق التدرج المعرفى والعلمى والادائى متمثلة في استكمال المعلومات والخبرات واشكال المعرفة والعلم فى مختلف مواده الدراسية والبيئية من حوله من أجل مزيد النضج الانسانى الشخصى والعلمى ودراسة الاستجابات البشرية والمؤثرات الطبيعية وتصنيفاتها وتفاعلها .

٦) اهداف المواد الدراسية : تعمل كل مادة على تحقيق الاهداف السابق ذكرها من خلال مناهج بحث كل علم واساليب تدريسه داخل الفصل الدراسى وخارجه (سوف نقتصر من هذا الاستعراض لاهداف المواد الدراسية على عرض اهداف الدراسات الاجتماعية بصفة عامة واهداف الجغرافيا بصفة خاصة .

أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية : تزويد التلميذ بحقائق عن طبيعة بلادة وامكاناتها وموارد الثروة فيها ووسائل استغلال هذه الموارد ومايرتبط بهذا الاستغلال من انشطة اقتصادية ومشروعات عمرانية – ادراك العلاقات التى تقوم بها على التفاعل المستمر بين

الانسان العربى وبيئته الطبيعية وبينه وبين مجتمعه والمشكلات الناشئة عن هذا التفاعل وأساليبه فى مواجهة هذه المشكلات – ادراك التطور الذى شمل الحياة البشرية عامة والحياة العربية خاصة فى مختلف مجالات الحياة ودور الشعوب ودور الشعب المصرى خاصة فى نمو الحضارة الانسانية – الوقوف على أهم المشكلات العالمية بعامة والعربية بخاصة مع التعرف على اسباب وافضل الحلول الممكنة والجهود التى تبذل لحلها – رفع معنويات التلاميذ وغرس قيم الانتماء الى وطن غني بأمكاناته وموارده ورحابه فرص الحياة فيه – ابراز الوحدة العربية كحتم تاريخى وكضرورة راهنة لمصلحة العرب جميعا – فهم الشخصية العربية عامة وفهم شخصية مصر خاصة عن طريق ابراز الخصائص التى اكتسبتها عبر العصور التاريخية المجيدة من خلال ظروفها الجغرافية والاحداث التاريخية التى مرت بها – ادراك دور مصر القيادى فى تاريخ الامة العربية والعالم وذلك لفهم مسئولياتها وتفسير الكثير من اتجاهاتها وسياساتها ومواقفها الحضارية – تنمية وعى التلاميذ بالمشكلة السكانية على المستوى القومى والعالمى مع ابراز مسئوليات الافراد والحكومات فى قهرها – الايمان بأن الحضارة الراهنة ملك للانسانية جمعاء ومن حق العرب ومصر اقتباسها واستيعابها واحقية وطننا ان ينال قسطاً منها تبعاً لكفاءته لانه سبق واشترك بنصيب وافر فى بناءها – الاقتناع بان اختلاف الظروف الطبيعية على المستوى العالمى يدعو الى اختلاف الانشطة البشرية والانتاج وهذا بدوره يؤكد وحده العالم وتكامله وضرورة تعاون شعوبه

- <u>التدريب على استخدام ادوات البحث التاريخى والجغرافى</u> فى تحصيل المعرفة مثل الآثار والتراث والخرائط الزمنية والجغرافيا بأنواعها ، والرسوم والبيانات والكرات الارضية والصور والمصطلحات وتنمية القدرة على المشاهدة والرصد والتدقيق العلمى بقصد اكتساب المعرفة من مصادرها الاصلية – تنمية القدرة على التثقيف الذاتى والاطلاع على المستحدثات فى جميع انحاء العالم لمواجهة ثورة المعلومات .

- القيام بدراسات بيئية منظمه وبأسلوب علمى سليم فى مختلف المجالات الحياتية – تدرس اجراءات عملية لحل المشكلات بتنظيم انشطة وخدمات وارصاد مناخية وفلكية ترتبط بحياة التلاميذ ونموهم – -الاهتمام بالمناسبات والاحداث التاريخية والقومية والاجتماعية والاقتصادية – تدعيم قيم السلام والتفاهم والموازرة بين مصر وشعوب العالم – توظيف المعرفة الجغرافية والتاريخية فى حياتنا اليومية وفى المواقف التى تواجهنا وفي اصدار الاحكام الموضوعية بالنسبة للاحداث والظاهرات التي تجري حولنا – استكمال معلومات التلاميذ حول العالم (عبر مراحل التعليم وصفوفه بتدرج تربوي) – فهم ابعاد الدراسات الجغرافيا لتوضيح الاهداف

الغائية (من غايه) دراسة الجغرافيا لذاتها ام لارتباطها بالانشطة اليومية طبيعياً وبشرياً

- ان يكون للتلاميذ ادوار ايجابية في التجريب والتحصيل من خلال الدراسات الميدانية – تنمية التفكير الجغرافي مثل التفسير والتعليل وادراك الاسباب والنتائج وممارسة دلالات المصطلحات الجغرافية علميا ونظريا

- تنمية الروح القومية والحساسية الاجتماعية بمعني غرس بذور المشاركة في خدمة الوطن وتبوء مكانة فية – الحرص علي تكوين عقلية عالمية لان الانسان لا يستطيع الحياه منعزلا والمساهمة في جهود التكامل الدولي

الذي لا يتعارض مع حبه وتقديرة لوطنه – مساعدة التلاميذ علي تصور ظاهرات العالم المختلفة ورسم صوره ذهنية صحيحة للظواهر البعيدة وربطها ودعم تطبيقاتها

٧- اهداف الموضوعات (الوحدات) وهي تشتمل علي عناوين الوحدات وما يندرج تحتها من دروس جغرافية – والباحثة بصدد اختيار وحدة جغرافية من منهج الصف الاول الثانوي ثم اختيار الوحده الأولى بعنوان "الإنسان " تضمنت الأهداف التاليه :

١- الأنتشار الحضاري وعمارة الارض

٢- اثر البيئة في نمو السكان

٣- توزيع السكان في العالم ويندرج تحتها عدد من الدروس

- تأخذ عناوين : تبين اصول الحضارة البشرية وكيفية تطورها من الماضي حتي الحاضر

– ان تحدد العوامل المؤثرة في نمو السكان – ان تتنبأ باتجاهات النمو السكاني في العالم

– ان تدرك طبيعة التفاعل بين الانسان والبيئة – ان تقدر دور الانسان في المحافظة علي الموارد – ان تقرأ الخرائط والجداول والرسوم البيانية وتحللها وتفسرها . وسوف تختار الباحثة درس توزيع السكان في العالم لتقوم باعداده بناء علي مدي الاستفادة من الدراسة التحليلية لأبرز النمازج العالميه بالاضافه إلى تقديم النموذج الثنائي المتفاعل كنتيجه لدراسة وتحليل هذه النماذج السابقه

٨- الأهداف السلوكيه الأجرائيه : ونعني بها تطبيق معادلة الهدف السلوكي كمرحله تأتي بعد تحليل كل عنصر من عناصر الدرس (الأهداف الخاصه) إلى أصغر معلومه لتحويل المعلومات والمعارف والمهارات بأنواعها إلى سلوك قابل للتطبيق في الفصل على اعتبار أنه محتوى المعادله وهي :

" أن + فعل سلوكي مضارع قابل للقياس + التلميذ + محتوى +طريقة تدريس+ معيار للأداء + الظروف التي يتم فيها الأداء "

نلاحظ أن وضع الأهداف السلوكيه يستلزم وضع تقويم لها بعد كل هدف مباشرة وذلك بتحويل الصيغه البيانيه للهدف إلى صيغه استفهاميه كما يلي :

<u>الأهداف السلوكيه لدرس توزيع السكان في العالم :</u>

- أن يقدر التلميذ خطورة كون عدد السكان خمسة آلاف مليون نسمه من دراسته لجدول لعدد سكان العالم في سطر واحد – أن يقرر التلميذ عدد أسفار المليار من احصائيه للسكان بنسبة ١٠٠% من الكتاب المدرسي – أن يفسر التلميذ دلالة العدد الهائل لسكان العالم على الأمن الغذائي لبعض شعوب العالم من دراسته للكتاب المدرسي في أقل من دقيقه – أن يوازن التلميذ بين كل من خطورة الأزدحام الشديد في بعض البلاد وقلة السكان في بلاد أخرى من خلال شرح المعلم من عرض جدول في خلال دقيقه واحده أن يقسم التلميذ العالم قسمين من حيث تعمير السكان من فحصه لخريطه في أقل من دقيقه – أن يحدد التلميذ الأجزاء المعموره من الأرض (القسم الأول) من خلال دراسته لمفتاح خريطة توزيع السكان في العالم بنسبة ٩٠% - أن يعين التلميذ الأجزاء غير المعموره من خريطه للعالم بنسبة ٩٠% - أن يذكر التلميذ أسباب نفور السكان من بعض الأجزاء من دراسته للكتاب المدرسي في سطرين – أن يمثل التلميذ للأجزاء التي ينفر منها السكان بعد شرح المعلم في أقل من دقيقه واحده – أن يقدر التلميذ نسبة الأراضي التي ينفر من سكناها البشر من دراسته لجدول للمساحات في ثلاث دقائق - أن يمثل التلميذ (يقصد بفعل يمثل أن يذكر أسماء البلاد والمناطق الواقعه فيه) بنسبة دقه ٩٠% لأهم هذه المناطق من شرح المعلم – أن يضيف التلميذ من خبراته الخاصه أماكن وبلدان أخرى غير مأهولة السكان لم تذكر في الكتاب المدرسي أو في شرح المعلم في دقيقه واحده من خلال الحوار – أن يذكر التلميذ أسباب نفور السكان من المناطق السابق ذكرها في سطرين غيابياً – أن يتنبأ التلميذ بمستقبل هذه البلاد أو المناطق في إطار دراسته للتطور الهائل في إكتشاف التقنيات الحديثه في سطرين من خلال المعلومات العامه والمجلات الجغرافيه

مساحة الماء على سطح الارض ؟ س: مانسبة مساحة اليابس ؟ س: ما أعلى دول العالم سكانا ؟ س: ماالفرق بين الكثافه السكانيه ونسبة التوطين فى مصر والعالم العربي ؟ س: ما اشهر دول العالم كثافه ؟ س : كيف نحصل على كثافة السكان ؟ س : ماالفرق بين عدد السكان كثافتهم ثم يعرض على التلاميذ اختيار كل منهم زميالا له ، ويتيح فرصه لتبادل الراى والاجابات بعدان يصيغ محتوى الدرس فى شكل مشكلات صغيره بأسئلة تتطلب تتبتع المعلومات ومناقشتها مع بعضهم البعض علي ان يقترح كل منهم اجابه او حل للسؤال من قراءته لعدد من المعلومات بناء علي ٨ افترضات في مثال اذا كانت العلاقه بين زياده السكان والمناخ طرديه اثبت ذلك من خلال تتبع خريطه العالم والمقارنه بينها وبين خريطه المناخ في العالم وكتابه تقارير من كل فريق ثنائي ثم تتبادل التقارير ويحدد المعلم زمن كل مشكله واما في ٣ دقائق أو فى ٣ سطور بين المجموعات المتقاربه ثم يعلن عن مدي استعداد التلاميذ لمعاونه بعضهم في المجموعات التي لم تتوصل الي حلول او المجموعات المتباعدة في المستويات الدراسيه او التعليميه – ثم يطلب من احد التلاميذ عرض تقريره ويطلب من التلاميذ التعليق كتابيا او شفوياً يتم تطور الحلول على الصحيح منها ويكتبه علي السبوره بعد موافقه التلاميذ بنسبه مشاركة عاليه ويطلب منهم نقله في كراساتهم للتنبء بالدرس الحصة القادمة بعد ان يكلفهم بالعديد من التعينات للاعداد لمناقشته و اكتشافه

- يعيد الخطوات السابقه مرة ثانيه لتحليل خريطه العالم للسكان تبعا لنتائج الاسئله التي تم تحويل الاهداف السلوكيه الاجرائية بصيغة استفهام ثم يكلف التلاميذ بعمل بحث صغير في ٥ ورقات من مكتبه المدرسه لدرس توزيع السكان في العالم ويمدهم المعلم بالخرائط والجداول والاحصاءات والمعلومات الطريفة عن العادات الاجتماعيه والمناسبات التاريخيه لكل دوله او بعض الاقوال المأثورة او النظم السياسيه في تلك البلاد للتشويق والترفيه ، وقد يمدهم ببعض الصور من المجلات او الصحف او نشرات او كتيبات السفارات لكل دوله او الافلام او الشرائح المتاحه اذا توفرت في المدرسه

- يناقش المعلم فى بداية الحصة التاليه اهم الابحاثه ويشيد ببعض البحوث التي اكدت علي وحدة العالم والتفاهم الدولي وعلاقات تلك الشعوب بالشعب المصري وبعض البحوث الاخري التي تناولت الاحداث الجاريه ويتم ربطها بالدرس او الاحتفاظ بها لاتصالها بدروس قادمة واتاحه الفرصه للتنبؤ بهذه الدروس (يلاحظ ان المعلم الماهر هو الذي يشغل الحصة الاولي من دراسة كل منهج باستعراض دروس المنهج كلها)

- يلاحظ ان التقويم جاء تكويني اثناء الدرس بعد تقديم كل هدف سلوكي ومناقشته ولما يتطلق البحث الحالي الي تقويم نهائي لان حدودا لبحث اقتصرت علي اعداد الوحده الدراسية بناء علي النموذج الثنائي المتفاعل والاستفاده من ابرز النماذج المنهجيه التي تناولتها الباحثه من حيث ابراز علاقه التفاعل بين المعلم و التلميذ .