الباحث

مجلة فكرية

في هذا العدد

في الصراع الأيديولوجي على الساحة اللبنانية	د. محمد سعيد رجيل
نظرية النقد عند اللبنانيين	د. جورج طراد
العرب والأسطورة	تركي علي الربيعو
الحكمة العملية والفكر التربوي عند الزرنوجي	د. علي زيعور
المقدمات النظرية للبرنامج التربوي الأسلامي	محمد جلوب فرحان
غياب الأب وأثره في تطور شخصية الطفل	د. محمد زياد حمدان
تأثيرات الرازي في الطب الحديث	د. محمد شومان
تخطيط منهج الدراسات الإجتماعية	د. جودت سعادة
منهج تكوين علم المعرفة	د. مريم سليم
الدين ومفهوم الحرية	محمد حسين عيسى
إنتماءات القلب والجرح والصوت (شعر)	شريف ابراهيم

AL BAHETH

Cinquiéme année N° (5. 6) Septembre - Decembre 29. 30.

السنة الخامسة - العددان الخامس والسادس ٢٩ و ٣٠

العددان التاسع والعشرون والثلاثون - أيلول - ك١ - ١٩٨٣

فهرس العدد

في الصراع الايديولوجي على الساحة اللبنانية	د . محمد سعيد رحيل	٩
نظرية النقد عند اللبنانيين	د. جورج طراد	٢١
العرب والاسطورة	تركي علي الربيعو	٣١
الحكمة العملية والفكر التربوي عند الزرنوجي	د . علي زيعور	٤٧
المقدمات النظرية للبرنامج التربوي الإسلامي	محمد جلوب فرحان	٦٥
غياب الأب وأثره في تطور شخصية الطفل	د . محمد زياد حمدان	٨٥
تأثيرات الرازي في الطب الحديث	د . محمد شومان	٩٣
تخطيط منهج الدراسات الاجتماعية	د . جودت سعادة	١٠٣
منهج تكوين علم المعرفة	د . مريم سليم	١٢٧
الدين ومفهوم الحرية	محمد حسين عيسى	١٤٣
انتماءات القلب والجرح والصوت (شعر)	شريف ابراهيم	١٥٥

كلمة العدد

قبل أن ينقضي عام على اجتياح بيروت ، وما تلاه من مجازر استهدفت اللبنانيين والفلسطينيين في العاصمة اللبنانية وضواحيها ، تجددت الحرب الأهلية التي لم تتوقف أصلاً في الجبل ، ووقفت بيروت وضواحيها على حافة حرب جديدة .

وهكذا فإن الاحتلال الصهيوني لأكثر من نصف لبنان ، لم يفعل أكثر من إضافة عامل آخر إلى الحرب في لبنان وعليه ، وهو أساساً لم يكن غائباً ،وإن لم يكن مباشراً .

فالعدو الصهيوني كان في الأساس المفجر الحقيقي للحرب الأهلية عام ١٩٧٥ ولا يزال المستفيد الرئيسي من إشعالها وإدامتها إلى اليوم . واكثر من ذلك فهو يسعى إلى إطالة أمدها سنوات أخرى ليشكل حالة ملتهبة في داخل لبنان تشكل سياجاً أمنيا إضافياً لقواته المحتلة في الجنوب .

والواقع أن العرب في لبنان ، وغيره ، عندما ينصرفون عن مواجهة العدو الحقيقي ، ويضلون عن الطريق الموصلة إلى تضامنهم ، يتقاتلون فيما بينهم ، فتطغى التناقضات الثانوية على التناقض الرئيسي . وتحل الحروب الداخلية المتعددة الوجوه والأشكال محل الحروب الوطنية والقومية ، هذا إذا لم تصبح البديل كما هو حاصل اليوم ، فالأنظمة تحارب شعوبها ، والدول الشقيقة تخوض حروباً مزورة فيما بينها ، وتفتقد البوصلة التي تحدد اتجاهات أسلحتها ، وفي كل بلد تنشأ صراعات مجانية تستنزف القوى وتفرغ كل مضامين الصمود ، فيكون من شأن ذلك كله توفير فرص القوة للعدو الذي ينصرف إلى قدراته الذاتية ، وتقوية نفسه للانقضاض على هذا البلد المجاور أو غير المجاور لكيان الاغتصاب .

تخطيط منهج الدراسات الاجتماعية

الدكتور جودت أحمد سعادة

مقدمة

تتناول هذه الدراسات التعريفات المختلفة للمنهج المدرسي على أنه مواد دراسية منفصلة ، وانه الخبرات ، وانه الغايات النهائية للتعلم ، وأنه خطة مرسومة . وبعد ذلك سيتم توضيح خطوات تخطيط منهج الدراسات الاجتماعية بشكل مفصل مع التعرض للمعايير المهمة لكل مرحلة من هذه المراحل ، خاصة بعد القيام بتعريف مصطلح تخطيط المنهج .

ولزيادة فهم القارىء لخطوات تخطيط المنهاج هذه ، فسوف يقوم الكاتب باختيار نموذج جيد لمنهج الدراسات الاجتماعية يكون من السهل استيعابه ، وربما تطبيقه أيضا .

ونظرا لتداخل الكثير من العوامل الخارجية في عملية التخطيط والتي قد تؤدي الى عدم تحقيقها بالشكل الأمثل ، فسوف يتم التعرض في هذا البحث الى أهم هذه العوامل التي قد تفرض نفسها على مخططي المنهاج وعلى عملية التخطيط نفسها ، وتُلقي بظلالها الكثيفة عليها .

تعريفات المنهج

طرح المربون والمختصون في علم المناهج العديد من التعريفات التي تتناول ماهية مفهوم المنهج المدرسي . ورغم وجود عناصر متشابهة في هذه التعريفات ، الا انها تختلف من حيث التركيز على الوظيفة الاساسية لهذا المنهاج . حيث يعتقد البعض أن المنهج هو المادة الدراسية ، بينما يرى آخرون على أنه الخبرات التعليمية ، في حين يؤكد فريق ثالث على أنه الاهداف أو الغايات التي نطمح في الحصول عليها ، ويرجح فريق رابع على أنه يمثل خطة تربوية . ونحاول فيما يلي القاء الضوء ، وباختصار ، على هذه التعريفات :

المواد الدراسية : Curriculum as Subject-Matter

منذ القدم ، وحتى ايامنا هذه ، فإن مفهوم المنهج المدرسي غالبا ما يعني المواد الدراسية المنفصلة[1] التي يقومُ المعلمون بتدريسها ويعمل التلاميذ على تعلمها . وحتى في المعاهد

(١) عبد اللطيف فؤاد ابراهيم . المناهج : اسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها ـ مكتبة مصر القاهرة ، ١٩٧٦ ص ٢٧ .

والجامعات ، فإن مفهوم « المنهج » يستخدم بشكل واسع ليدل على مجموعة المواد أو المسافات المطروحة . وقد ذهب المناصرون لهذا التعريف الى أنه ينبغي للمناهج التقليدية أن تستمر حتى لو ظهرت اكتشافات معرفية جديدة ، وما على مخططي المناهج في هذه الحالة الا أن يسمحوا باضافة المعلومات والمعارف المناسبة الى المواد الدراسية الموجودة[٢] .

المنهج والخبرات Curriculum as Experiences

تعرض الكثيرون الى مفهوم المنهج على أنه خبرات المتعلم . فقد عرّف بوبيت Bobbitt المنهج على أنه « سلسلة من الاشياء التي ينبغي على الاطفال واليافعين القيام بها ، واكتساب خبراتها عن طريق تطوير القدرة على اداء الاعمال بصورة جيدة تؤثر بالتالي على مجريات حياتهم في مرحلة الكهولة[٣] » . بينما يرى كازويل Caswell وكامبل Campbell المنهج على أنه « جميع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ بتوجيهٍ من معلمهم »[٤] أما رالف تيلر Ralph Tyler ، فقد ركز على أنّ المنهاج عبارة عن « جميع الخبرات التعلمية للتلاميذ التي يتمّ تخطيطها والاشراف على تنفيذها من جانب المدرسة لتحقيق أهدافهاالتربوية»[٥] . كما وافق دول Doll على هذا التعريف حين ذكر « أن المنهاج يمثل جميع الخبرات التي يمر بها التلاميذ تحت اشراف المدرسة »[٦]

المنهج والاهداف أو الغايات النهائية : Curriculum as Goals or Ends

كانت الجهود الأولية التي بذلت لتطوير المنهج ، قد استخدمت الاهداف أساسا لتخطيط المنهج نفسه . وفي هذا الصدد يمكن تعريف المنهج على أنه الاهداف أو الغايات المراد الحصول عليها والوسائل التي يتم بوساطتها تحقيق هذه الاهداف ، وهنا يرى بوفام Bopham وبيكر Baker المنهج المدرسي على أنه « جميع النتاجات التعلمية التي تُعتبر المدرسة مسؤولة عن تحقيقها »[٧] ويشارك جونسون M. Johnson هذين الكاتبين في وجهة النظر تلك حين يؤكد على ان المنهج لا يهتم بما يفعله التلاميذ في الموقف التعليمي ، ولكن بما سوف يتعلمونه أو ما يقدرون على تعلمه كنتيجة لما يقومون به . أي يهتم المنهج بالنتائج ، وليس بما يحدث . انه

(2) Daniel Tanner, and Laurel N. Tanner. **Curriculum Development: Theory into Practice.** Macmillan Publishing Co., Inc,. New York, 1980 P. 6.

(3) J. Galen Saylor, and William M. Alexander. **Planning Curriculum for Schools.** Holt, Rinehart, and Winston, Inc., New York, 1974 P. 4.

(4) J. G. Saylor, and W. M. Alexander. **Ibid.** P. 5.

(5) D. Tanner, and L. N. Tanner. **Ibid.** P. 16.

(6) Ronald C. Doll. Curriculum Improvement: Decision Making and Process. Allyn and Bacon, Boston, 1974 P. 227.

(7) C. Jennie Casciano-Savigano. **Systems Approach to Curriculum and Instructional Improvement.** Charles E. Merrill Publishing company, Columbus, Ohio, 1978 P. 36.

يتعامل مع التوقعات والغايات ، وبصفة خاصة مع النتائج التعلمية التي نرغب في التوصل اليها عن طريق العملية التعليمية من خلال الخبرات المتاحة ، ومن خلال ما يجري بين المعلم والتلاميذ وما يقوم به التلاميذ أنفسهم[٨] .

المنهج والخطة : Curriculum as a Plan

ذكرت هيلدا تابا Hilda Taba على أن المنهج يمثل « خطة للتعلم »[٩] في حين أضاف هاس G. Hass على أنه « جميع الخبرات التي يمر بها المتعلمون في برنامج تربوي يهدف الى تحقيق أهداف عامة عريضة ، وأهداف تدريسية خاصة مرتبطة بها ، وتّم تخطيطها في اطار البحث النظري أو التدريب المهني للماضي والحاضر . حيث لا بد من تخطيطٍ للأهداف والمحتوى وطرق التدريس والتقويم »[١٠] .

ويرى كل من سيلور Saylor والكسندر Alexander أن المنهاج لا يمكن أن يمثل المواد الدراسية فقط ، أو الخبرات التعلمية فحسب ، أو حتى الاهداف التربوية المتوخاة . إنه « خطة يتم عن طريقها تزويد التلاميذ بمجموعةٍ من الفرص التعلمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة »[١١] .

ويتضح لنا من هذه التعريفات أن التركيز في السنوات الاخيرة كان على اعتبار أن المنهج خطة ، مما يزيد من أهمية التخطيط لأي منهاج ، والحاجة للقيام بخطوات واضحة لهذا الغرض . وقبل التحدث عن هذه الخطوات في ميدان الدراسات الاجتماعية ، دعنا نقوم بالتعرف على ما يقصد بتخطيط المنهج .

تخطيط المناهج Curriculum Planning :

انه نظام فرعي للمنهج يتضمن تطوير ، ومراقبة وتقويم الخطط المنهجية بكاملها[١٢] . وبصورة أشمل : انه العملية التي يتم فيها جمع وتصنيف واختيار وتركيب المعلومات ذات العلاقة من مصادر عدة ومن أجل تصميم تلك الخبرات التي ستساعد المتعلمين على تحقيق أهداف المنهج . وتأخذ هذه العملية بعين الاعتبار الاهداف العامة والخاصة المخطط لها ، والأسس النفسية والفلسفية والمعرفية والاجتماعية للمنهج ، وغيرها من المعايير المهمة في تخطيط

(8) J. G. Saylor, and W. M. Alexander. **Ibid.** PP. 5-6.
(9) Hilda Taba. **Curriculum Development: Theory and Practice.** Harcourt, Brace, and World, Inc., New York, 1962 P. 11.
(10) Glen Hass. **Curriculum Planning: A New Approach.** Allyn and Bacon, Boston, 1980 PP. 4-5.
(11) J. G. Saylor, and W. M. Alexander. **Ibid.** P. 6.
(12) **Ibid.** PP. 25-26.

المنهج نفسه .[١٣] » .

والآن ، وبعد أن تعرفنا على أهم تعريفات المنهج المدرسي بصورة عامة ، وكذلك التعريف الخاص بتخطيط المنهج ، نجد من السهل التحدث عن خطوات تخطيط منهج الدراسات الاجتماعية والذي يمثل جزءاً من المنهج المدرسي المتكامل . وتصلح هذه الخطوات في الحقيقة لتخطيط أي جزء من اجزاء المنهج المدرسي وليس فقط ما يتعلق منها بالدراسات الاجتماعية . ومع ذلك فيمكن تمييزها عن غيرها بالأمثلة العديدة لكل خطوة من هذه الخطوات عن الدراسات الاجتماعية نفسها .

خطوات ومعايير تخطيط منهج الدراسات الاجتماعية :

Steps and Criteria in Social Studies Curriculum Planning :

تكمن الخطوة المنطقية الأولى للبدء في تخطيط أي منهج من المناهج في توضيح السبب المنطقي من وراء التخطيط . وتعقب ذلك خطوة تحديد مجال المنهج . واذا طبقنا ذلك على الدراسات الاجتماعية ، فإن تحديد مجال المنهج يعني أنه هل لدى المخططين لمنهج الدراسات الاجتماعية نية في تدريس مواد العلوم الاجتماعية ؟ أم هل يريدون دراسة وتحليل المشكلات العالمية المعاصرة ؟ أم يرغبون في التركيز على المهارات ؟ وماذا يمكن أن يشتمل عليه منهج الدراسات الاجتماعية ؟ وماذا يمكن ان يستثنى منه ؟

وتتمثل الخطوة الثالثة من خطوات تخطيط المنهج في اختيار الأهداف العامة العريضة والاهداف الخاصة Selecting Goals and Objectives . هذا ومع أن مجموعات تخطيط المنهج تعمل على اختيار وتحديد الاهداف من المصادر المتوفرة والموجودة ، الا أن ذلك لا يعني أنه ليس لهذه المجموعات القدرة على وضع أو تطوير الاهداف التي تراها مناسبة للمنهج الجديد . هذا وينبغي أن نضع في الاعتبار أن هذه الاهداف غالبا ما تحتاج الى تعديلٍ واضافة من وقت لآخر .

وبعد أن يتم وضع الاهداف ، فان الوسائل الكفيلة بتحقيق هذه الاهداف ينبغي أن تُختار . وبمعنى آخر ، ينبغي العمل على اختيار المحتوى المناسب Selection of Content ، وهي الخطوة المهمة الرابعة من خطوات عملية تخطيط المنهج . ولا بد هنا من أن يكون المحتوى متنوعا لكي يتناسب مع اختلاف الاهداف العامة وتنوعها .

وعندما تنتهي مرحلة اختيار المحتوى المناسب ، فان المرحلة التالية تتمثل في اختيار وتنظيم الخبرات التعليمية . Selection and Organization of Learning Experiences وهناك عدة اقتراحات

(13) Glen Hass. **Ibid.** P. 6.

واجراءات لتحقيق ذلك ، ومعايير يتم بموجبها اختيار الخبرات التي سيتم التحدث عنها في المرحلة الخامسة من خطوات تخطيط المنهاج .

وما أن يتم وضع الاهداف ، واختيار وتنظيم المحتوى والخبرات التعلمية ، حتى يجد المخططون أنفسهم أمام الخطوة السادسة والتي تتمثل في تخطيط وتطوير طرق التدريس اللازمة .

ويعتبر التقويم الخطوة السابعة والاخيرة من خطوات تخطيط منهج الدراسات الاجتماعية ، والتي يحاول المخططون فيها التأكد من مدى تحقيق الاهداف التي وضعت للمنهاج المقترح . وهل لازالت الهوة بعيدة ؟ أم نحن قاب قوسين أو أدنى من تحقيق هذه الاهداف ؟

وسنحاول فيما يلي توضيح كل خطوة من هذه الخطوات على حدة مع تدعيمها بالأمثلة ما أمكن عن الدراسات الاجتماعية .

الخطوة الاولى : توضيح السبب المنطقي من وراء التخطيط

Deciding on a Rationale

يمثل السبب المنطقي مجموعة من العبارات التي توضح لماذا يقوم المخططون بعملية التخطيط لمنهج جديد . ويشمل السبب المنطقي لأي منهج مدرسي جديد افتراضات معينة عن التلاميذ ، والمجتمع الذي يعيشون فيه . وينبغي أن تشتمل الدراسات الاجتماعية عبارات فلسفية عن طبيعة المجتمع من حيث ماضيه ، وحاضره ، ومستقبله .

وبصورة مبسطة ، فان السبب المنطقي وراء تخطيط أي منهج أو برنامج مدرسي يعني لماذا هذا المنهج أو هذا البرنامج ؟ ولتوضيح كلمة لماذا ، فانه لا بد لنا من وضع العبارات التي توضح طبيعة التلاميذ ، ووجهة نظرنا في المجتمع ووجهة نظرنا في المنهج القائم والمنهج الذي نرغب في التخطيط له .

وتستخدم هذه العبارات الفلسفية دليلاً لتطوير الأهداف العريضة والخبرات التعلمية للتلاميذ ، واختيار المحتوى . انها تستخدم أيضا دليلاً لتوضيح الطريق التي سوف نسلكها اثناء التعامل مع التلاميذ داخل الحجرة الدراسية . وقد يستخدم السبب المنطقي لعملية التخطيط التي نحن بصددها لأغراض التوضيح للرأي العام عن ماهية المنهج أو البرنامج الذي ننوي تطويره .

الخطوة الثانية : تحديد مجال المنهج أو البرنامج المقترح

Determining the Scope of the Curriculum

لو كنت معلما للرياضيات ، وسألك أحدٌ مم تتألف تلك المادة ، فانه ليس من الصعب

عليك أن توضح تلك المادة ، أو الخطوات المنطقية المتبعة في تدريسها . فربما تعرف أن التلاميذ يتعلمون أولاً كيف يعدون ، ثم تأتي مرحلة معرفة الارقام ، ثم ربما تعرض عليهم صورة لتفاحتين ليقارنوها مع الرقم ٢ ، ثم يتعلمون بعد ذلك عمليات الجمع والطرح والضرب والقسمة .

ولكن لا ينطبق هذا على ميادين أخرى كالدراسات الاجتماعية مثلا . فبدلا من الخطوات السابقة ، فان هناك العديد من النظريات عن الدراسات الاجتماعية بعضها واسع التطبيق ، وبعضها محدود التطبيق ، والبعض الاخر غير مرتبط بحاجات التلاميذ واهتماماتهم . وينبغي على مجموعة التخطيط للمنهج الجديد في هذه الحالة أن تتوصل الى اتفاق حول تحديد مجال المنهج المقترح . وبعبارة أخرى : ماذا يجب أن يشتمل عليه المنهج أو البرنامج الجديد ؟ وماذا يجب أن يُستثنى منه ؟ وعلى ماذا سيتم التركيز أو الاهتمام الاساسي ؟ هل سيكون على التلاميذ ؟ أم على مبادئ العلوم الاجتماعية ؟ أم على المجتمع ؟ أم عليها جميعاً ؟ .

الخطوة الثالثة : اختيار الاهداف Selecting Goals and Objectives

بعد تحديد مجال المنهج المدرسي الجديد للدراسات الاجتماعيه ، يجد المخططون أنفسهم أمام خطوة مهمة تتمثل في اختيار الاهداف للمنهج الجديد ، أو تحديد النتاجات التعلمية Learning Outcomes .

وتعتبر خطوة اختيار الاهداف من أهم خطوات تخطيط المنهج على الاطلاق . حيث أن اختيارها بصورة سليمة يساعد على تصميم معيار مناسب لاختيار المحتوى ، والخبرات التعلمية ، وطرق التدريس ، والنجاح بالتالي في عملية التقويم . ولكن من أين تستمد هذه الاهداف ؟

هناك في الحقيقة مصادر عدة يمكن استنباط الاهداف التربوية منها . ويتلخص أهمها في مصدرين هما : المجتمع ، وحاجات التلاميذ .[١٤] فليس هناك من منهج مدرسي يكتب له النجاح الا اذا راعى متطلبات المجتمع ، والتي تتمثل في الاسئلة التالية : ما هي احتياجات المجتمع ؟ ما هي المشكلات التي تواجهه ؟ وما هي القيم السائدة فيه ؟ وما هي المؤهلات والقدرات التي يحتاجها الافراد للإبقاء على المجتمع وحضارته أو تغييرهما ؟

ويتمثل المصدر الثاني للأهداف العامة ، في حاجات واهتمامات التلاميذ الذين سيخطط المنهج الجديد من أجلهم . فما هي الاحتياجات والمهارات الضرورية للتلاميذ من أجل تطورهم ونموهم ؟ وما نوع المعرفة التي يحتاجها هؤلاء التلاميذ لكي يصبحوا مواطنين فعالين في

(14) Maurice Galton (ed.) **Curriculum Change: The Lessons of a Decade.** Leicester University Press, England, 1980 P. 26.

المجتمع ؟ وما نوع الاتجاهات والمهارات والمعارف الممكن تطويرها لتناسب أفضل منهج للدراسات الاجتماعية يراعي اهتمامات التلاميذ وما بينهم من فروق فردية ؟ وتتمثل الاجابة عن هذه الاسئلة في الواقع ، أهدافا عامة للمنهاج المقترح .

وفيما يلي بعض الامثلة على الاهداف العامة في الدراسات الاجتماعية :

- أن يكتسب التلاميذ المعلومات التي سوف تساعدهم على فهم أنفسهم والعالم الذي يعيشون فيه .
- أن يتعهد التلاميذ بالمساهمة الفعّالة في رفاهية المجتمع العربي الذي ينتمون اليه .
- أن يكتسب التلاميذ المهارات الاجتماعية والاكاديمية الضرورية لاشتراكهم في تغيير وتطوير المجتمع الانساني .
- أن يفهم التلاميذ الحياة الديمقراطية وأهمية العيش في ظلالها .

وينبغي عند وضع أو اختيار الاهداف العامة لمنهج أو برنامج الدراسات الاجتماعية مراعاة عددٍ من المعايير المهمة . وقد قام المؤلف نفسه بتطوير معايير لمختلف جوانب برنامج التربية الجغرافية في المرحلة الثانوية الاردنية . ويمكن الاستفادة منها فيما يتعلق بمنهاج الدراسات الاجتماعية ، حيث تمثل الاسئلة التالية معايير أساسية عند وضع أهداف ذلك المنهاج :[١٥]

١ ـ هل تمت صياغة أهداف منهج الدراسات الاجتماعية بوضوح ؟
٢ ـ هل تُركز أهداف الدراسات الاجتماعية على فهم التلاميذ للحقائق والمفاهيم والتعميمات المشتقة من ميادين العلوم الاجتماعية ؟
٣ ـ هل تُركز أهداف الدراسات الاجتماعية على العلاقة بين الانسان وأخيه الانسان من جهة ، وبين الانسان والبيئة الطبيعية من جهة أخرى ؟
٤ ـ هل تراعي الاهداف العامة حاجات المجتمع وعاداته وتقاليده والقيم السائدة فيه ؟
٥ ـ هل تُركز الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية على زيادة مقدرة التلاميذ على التعامل مع البيانات الاحصائية الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية المختلفة ؟
٦ ـ هل تُركز الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية على زيادة مقدرة التلاميذ على اقتراح المشكلات الاجتماعية المناسبة ووضع الحلول الناجعة لها ؟
٧ ـ هل تعمل الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية على تشجيع التلاميذ على طرح الاسئلة الاستقصائية او استخدام اسلوب الاستقصاء في معالجة المشكلات الاجتماعية التي تتم مناقشتها وتحليلها ؟

(15) Jawdat Ahmad Saadeh. «A Proposed Plan for Improving Geographic Education. Programs in Jordan's Secondary Schools.» Unpublished Doctoral Dissertation. University of Kansas. Lawrence, Kansas, 1980, PP. 177-178.

٨ ـ هل ترتبط الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية بحاجات وقدرات واهتمامات التلاميذ المختلفة ؟

٩ ـ هل يتم تعديل أو تنقيح الاهداف العامة لمنهج الدراسات الاجتماعية سنويا ، أو بشكل دوري ؟

ومن الطبيعي أن ننظر الى الاهداف التربوية على أساس أنها نوعان هما : الاهداف العامة General Goals ، والاهداف الخاصة أو السلوكية Specific or Behavioral Objectives ، والتي تسمى أحيانا بالاهداف التدريسية Instructional Objectivies .

ومن المعروف أن الاهداف العامة ليست دقيقة تماما لكي تشير بوضوح الى ما نرغب في تحقيقه عند التلاميذ . وينتقد الكثيرون مثل هذه الاهداف على أساس أنها غامضة وأنها تستخدم بدرجة قليلة ، الا اذا لازمتها الاهداف السلوكية الخاصة والتي تصف لنا المعارف ، أو الاتجاهات ، أو المهارات التي سيتعلمها التلاميذ(١٦) . وفيما يلي بعض الامثلة للأهداف الخاصة من الدراسات الاجتماعية ومن واقع البيئة العربية أو التاريخ العربي :

ـ أن يضع التلميذ أسماء الاقطار العربية جميعها (وعددها ٢٢ قطرا) في أماكنها الصحيحة على خريطة الوطن العربي الصماء ، بحيث لا تزيد الاخطاء فيها عن ثلاثة فقط .

ـ أن يُفسر التلميذ لماذا تعتبر الوحدة العربية ضرورية ، وذلك باعطاء أربعة أسباب تبرر قيامها . (وذلك بعد قراءة التلميذ لعوامل الوحدة العربية) .

ـ أن يقارن التلميذ بين الاحتلال الصهيوني لفلسطين العربية في القرن العشرين ، وبين احتلال الصليبيين لها في العصور الوسطى ، وتأثير ذلك على الوطن العربي سياسيا واقتصاديا (وذلك بعد أن يقرأ التلميذ من الكتاب المدرسي المقرر أو المراجع المختلفة معلومات عن الحالتين) .

ويبدو أن هذه الاهداف السلوكية أكثر دقةً أو وضوحا من الاهداف العامة ، وأكثر فائدة في ميدان التدريس . ولكن لا يعني ذلك عدم أهمية الاهداف العامة ، والتي في ضوئها يتم وضع الاهداف الخاصة لكل درس من الدروس أو لكل وحدة تدريسية معينة .

وبما أننا القينا الضوء على أهمية الاهداف الخاصة أو السلوكية ، فما هي المعايير الواجب أخذها بعين الاعتبار عند صياغة تلك الاهداف ؟ ان الاسئلة التالية قد تساعدنا كثيرا في تشكيل هذه المعايير :

١ ـ هل تساهم الاهداف الخاصة في تنمية جوانب المعرفة والتفكير والمهارات والاتجاهات لدى التلاميذ في فترة زمنية محددة ؟

(16) Irving Morrissett, and W. William Stevens, JR. «Curriculum Analysis.» **Social Education:** 31 (October, 1967) PP. 484-485.

٢ ـ هل تشير الاهداف الخاصة بوضوح الى السلوك الخاص الذي نرغب من تلاميذنا القيام به ؟

٣ ـ هل تقترح الاهداف الخاصة خبرات تعلمية تساعدنا في ترجمة السلوك الذي نريد من تلاميذنا القيام به ؟

٤ ـ هل يمكن للتلاميذ تحقيق هذه الاهداف ؟

٥ ـ هل تتنوع الاهداف الخاصة بحيث تشمل مستويات الجانب المعرفي المختلفة كالاسترجاع والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ، جنبا الى جنب مع الجانب العاطفي ؟

ويمكن اختصار خطوة تحديد أهداف الدراسات الاجتماعية أو اختيارها كما يلي :

ينبغي اختيار الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية ، عند التخطيط لمنهاج جديد ، من عدة مصادر أهمها : حاجات المجتمع والقيم السائدة فيه ، وحاجات التلاميذ واهتماماتهم . كما ينبغي تجزئة الاهداف العامة الى أهداف خاصة سلوكية . ويتم اختيار أو وضع الاهداف العامة والسلوكية تلك ، ضمن معايير منطقية وسيكيلوجية خاصة .

الخطوة الرابعة : اختيار وتنظيم المحتوى :

Selection and Organization of Content :

ما إن يتم وضع الأهداف وصياغتها جيدا بعبارات سلوكية ، فاننا سنواجه بمرحلةٍ مهمةٍ أخرى تالية من مراحل تخطيط منهج الدراسات الاجتماعية ، تتمثل في اختيار وتنظيم المحتوى . فما هي الموضوعات الرئيسة التي سوف يتم التركيز عليها ؟ وما هي الموضوعات الفرعية الواجب أخذها بعين الاعتبار ؟ وكيف يمكن تنظيم المحتوى بعد اختياره ؟ وما هي المعايير الواجب استخدامها بهذا الشأن ؟ .

ويتمثل واجب مجموعة التخطيط ، في هذه الحالة ، في تحديد الموضوعات الرئيسة للمنهاج المقترح . فما هي القضايا الواجب التركيز عليها في كل صف من الصفوف ؟ وما هي الحضارات الواجب دراستها وتحليلها ؟ وما هي المناطق الجغرافية التي سنضعها في اعتبارنا عند دراستنا لجغرافية الوطن العربي أو العالم الاسلامي أو العالم ككل ؟

وبما أن الموضوعات كثيرة جدا ، فهنا تقع المسؤولية على المعلمين في اختيار الموضوعات المناسبة لتحقيق الاهداف المرسومة ، والأكثر ملاءمة لمستوى التلاميذ وما بينهم من فروق واهتمامات مختلفة . وقد تتمثل الموضوعات التالية كأساس لمساق الدراسات الاجتماعية في الصفوف السبعة الاولى من التعليم :

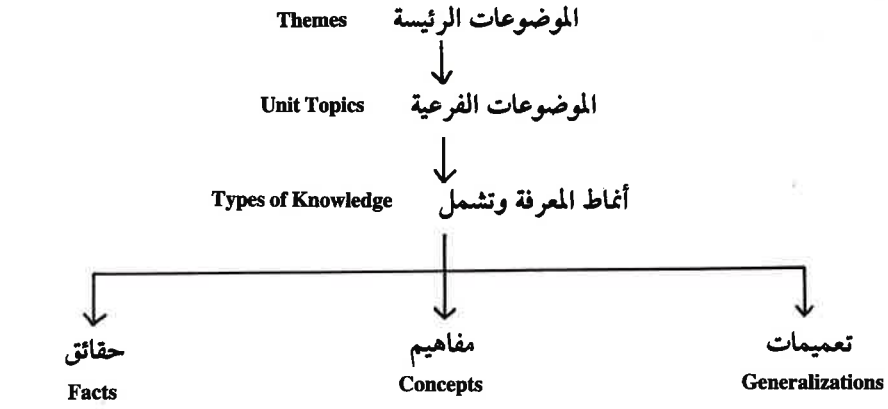
الصف	الموضوع الرئيسي
الاول الابتدائي	البيت والمدرسة .
الثاني الابتدائي	القرية أو المدينة التي يعيش فيها التلاميذ .
الثالث الابتدائي	المجتمع المحلي في المنطقة التي يعيش فيها التلاميذ .
الرابع الابتدائي	القطر العربي الذي يعيش فيه التلميذ .
الخامس الابتدائي	الوطن العربي الذي ينتمي اليه التلاميذ .
السادس الابتدائي	العالم الاسلامي .
الاول الاعدادي (أو المتوسط)	العالم .

وينبغي التركيز على دراسة المجتمعات المحلية والمجتمعات الأخرى تحقيقا للفرضية القائلة بأنه اذا أراد التلاميذ أن يفهموا مجتمعهم وثقافتهم وحضارتهم جيدا فلا بد من دراستها أولا ، ثم مقارنتها بحضارات وثقافات المجتمعات الأخرى .

وما أن يتم اختيار الموضوعات الرئيسة Themes لمحتوى المنهاج ، فلا بد من اختيار الموضوعات الفرعية للوحدات التدريسية لذلك المساق . فاذا كان المساق تحت عنوان « الوطن العربي » فان الموضوعات الفرعية Unit Topics قد تتمثل فيما يلي :

- طبيعة السطح
- المناخ
- النشاط الزراعي والمشكلات الزراعية في الوطن العربي .
- الثروات المعدنية والمشكلات التي تواجه عمليات البحث والتنقيب والاستخراج .
- النشاط الصناعي والمشكلات التي تواجه حركة التصنيع العربية .
- التكامل الاقتصادي العربي وضرورة التخلص من العراقيل التي تحول دون تحقيقه .
- عوامل الوحدة العربية وذلك عن طريق توضيح هذه العوامل ودعمها بالأمثلة الطبيعية والبشرية والتي يندر وجودها في الدول المتحدة الكبرى كالاتحاد السوفيتي أو الولايات المتحدة أو الصين أو الهند ، مع مناقشة المشكلات التي تعوق قيام مثل هذه الوحدة .

وعند اختيار الموضوعات الفرعية ، فإن أنماط المعرفة داخل هذه الموضوعات لا بد من اختيارها بعناية . تلك الانماط التي تتضمن التعليمات والمفاهيم والحقائق كما يتضح في الشكل التالي :



ويمكن تعريف التعميمات على انها العبارات التي توضح العلاقة بين اثنين أو أكثر من المفاهيم .[١٧] واذا استطاع التلميذ ادراك هذه العلاقة واستطاع دعم هذه المفاهيم بمعلومات توضيحية ، فانه يكون قد اكتسب المعرفة التي يستطيع استخدامها لفهم العالم الذي يعيش فيه . وفيما يلي أمثلة على ذلك من الدراسات الاجتماعية :

كلما اتجهنا من خط الاستواء شمالا او جنوبا باتجاه القطبين كلما انخفضت درجة الحرارة .

كلما ازدادت ثقافة مجتمع من المجتمعات ، كلما قل معدل المواليد بين سكانه .

وقد ربط التعميم الاول بين مفهومي خط الاستوا والقطبين من جهة وبين درجة الحرارة من جهة اخرى . في حين ربط التعميم الثاني بين ثقافة المجتمع من جهة وبين معدل المواليد لسكانه من جهة ثانية .

أما المفهوم نفسه فيمثل كلمة أو عبارة قصيرة تمثل فكرة أساسية[١٨] Key Idea . والأمثلة من الدراسات الاجتماعية كثيرة مثل : موقع ، منطقة ، كثافة سكانية ، تيارات بحرية ، نزاع ، ثورة ، اكتشافات ، انتاج ، موارد اقتصادية ، مؤسسة اجتماعية ، مجتمع محلي ، ثقافة . . . وغير ذلك .

وتستخدم الحقائق Facts لتدعيم المفاهيم والتعميمات . ولما كانت الحقائق كثيرة للغاية ، ومن الصعب دراستها جميعا ، لذا لا بد وأن يختار أكثرها أهمية وارتباطا بالمفاهيم والتعميمات المدروسة . وهنا تجدر الاشارة الى أنه ما من أحد ينظم فكرة من الأفكار حول مفهوم أو أكثر

(17) David G. Armstrong, **Social Studies in Secondary Education.** Macmillan Publishing Company, Inc., New York, 1980 P. 30.

(18) Huber M. Walsh. **Introducing the Young Child to the Social World.** Macmillan Pullishing Company, Inc., 1980 P. 49.

من المفاهيم، الا ان يستخدم الحقائق التي لا علاقة وثيقة لها بتلك المفاهيم أو التعميمات او الأفكار المطروحة . وبعبارة أخرى فإن الفرصة سانحة أمام كافة الحقائق لكي تلعب دورها في دعم تلك المفاهيم أو التعميمات .

أما عن المعايير الجيدة الواجب استخدامها اثناء اختيار المحتوى المناسب للدراسات الاجتماعية ، فقد عمل المؤلف على تطوير معايير مناسبة في هذا المجال . ورغم أن تلك المعايير كانت تدور حول محتوى التربية الجغرافية ، الا انها تصلح أيضا للدراسات الاجتماعية والتي تعتبر التربية الجغرافية أحد روافدها المهمة . وفيما يلي أسئلة حيوية تمثل في الوقت نفسه معايير اختيار المحتوى الجيد للدراسات الاجتماعية .[١٩]

١ ـ هل يعكس المحتوى المختار أحدث التطورات في ميدان الدراسات الاجتماعية ؟
٢ ـ هل يشجع محتوى الدراسات الاجتماعية المختار التلاميذ على صنع القرارات بأنفسهم ؟
٣ ـ هل يشكل محتوى الدراسات الاجتماعية الاساس السليم للبحث والاستقصاء عند التلاميذ ؟
٤ ـ هل يرتبط محتوى الدراسات الاجتماعية بحياة التلاميذ اليومية ؟
٥ ـ هل يركز محتوى الدراسات الاجتماعية على المفاهيم المختارة من جميع ميادين العلوم الاجتماعية ؟
٦ ـ هل يركز المحتوى المختار على المهارات الاساسية في الدراسات الاجتماعية ؟
٧ ـ هل يرتبط محتوى الدراسات الاجتماعية في كل صف من الصفوف بما تمّ اختياره وتطويره في الصفوف والمراحل التعليمية السابقة ؟
٨ ـ هل يرتبط محتوى الدراسات الاجتماعية بحاجات واهتمامات وقدرات التلاميذ ؟
٩ ـ هل يراعي المحتوى المختار المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المختلفة على نطاق البيئة المحلية ، وبيئة الوطن العربي ، والعالم الاسلامي ، وبيئات العالم المختلفة في ضوء الاهداف التربوية الموضوعة للبرنامج نفسه ؟

الخطوة الخامسة : اختيار وتنظيم الخبرات التعلمية (النشاطات)

Selection and Organization of Learning Experiences (Activities):

غالبا ما يتم اختيار وتنظيم الخبرات التعلمية جنبا الى جنب مع اختيار وتنظيم المحتوى . ولكن المؤلف رأى أن يفردها كخطوة مستقلة حتى يسهل فهمها من جانب القارىء ، وحتى لا تختلط معايير اختيار الخبرات مع معايير اختيار المحتوى وتنظيمه . وبغض النظر عن نوع

(19)Jawdat Ahmad Saadeh. «A Proposed Plan for Improving Geographic Education Programs in Jordan's Secondary Schools». Unpublished Doctoral Dissertation: University of Kansas, Lawrence, Kansas, 1980 PP. 183-184.

الخبرات التعلمية المطلوبة ، فنحن أمام قضية اختيار هذه الخبرات . فما هي المعايير التي تساعدنا على تحقيق هذه المهمة . وهنا نجد الاسئلة التالية[٢٠] مفيدة في هذا المجال :

١ ـ هل ستساعد الخبرات التعلمية التي اخترناها على تحقيق الاهداف المرسومة ؟

٢ ـ هل لدينا هدف محدد لكل نشاط او خبرة تعلمية مقترحة ؟

٣ ـ هل تتطلب الخبرات أو النشاطات التعلمية من التلاميذ أن يتعاملوا مع محتوى جديد وأكثر صعوبة مما عهدوه ؟

٤ ـ هل نطلب من التلاميذ في النشاطات التعلمية أن يطبقوا ما تعلموه ، في مواقف جديدة مختلفة ؟ (مما يؤدي الى تدعيم انتقال أثر التعلم) .

٥ ـ هل للخبرات التعلمية علاقة باهتمامات التلاميذ ؟

٦ ـ هل قمنا بتوفير العدد من الواجبات والنشاطات المختلفة التي تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ ؟

٧ ـ هل عملنا على تشجيع التلاميذ على البحث في قرارة أنفسهم وفي العالم الذي يعيشون فيه لكي يتوصلوا الى انتاج أفكار خاصة بهم ؟

ونجد هنا ، أن اجابة هذا النوع من الاسئلة يقترح معياراً يمكن أن يساعدنا في اختيار وتصميم الخبرات التعلمية . ولكن أهداف الدراسات الاجتماعية تتطلب دائما تطبيق انماط سلوكية مختلفة . ولذا فمن المهم أن تؤدي الخبرات التعلمية الى اكتساب التلاميذ للمعرفة ، وتنمية مهارة التفكير ، وتشكيل الاتجاهات المرغوب فيها ، واكتساب المهارات الاجتماعية والعلمية الضرورية . كذلك ينبغي التأكد من أن الخبرات والنشاطات التعلمية التي اخترناها تتمشى مع الاصول النفسية وطرق التدريس المتعارف عليها .

وبغض النظر عن الخبرات التعلمية التي نختارها ، فلا بد من تنظيمها ومعها محتوى المنهج ، بطريقة منطقية ، وذلك عن طريق التركيز على استمرارية التعلم . فيمكن استخدام كل خبرة تعلمية كمتطلب سابق Pre-requisit للخبرة التي تليها ، وتبنى على الخبرات الأولية ، والتي غالبا ما تراعى فيها قدرات التلاميذ وطاقاتهم . كذلك ينبغي التأكيد على أن بناء الخبرات التعلمية لا بد وأن يبدأ من المفصل والمميز ، الى الاكثر تجردا وتعقيدا .

هذا وتختلف الخبرات التعلمية في وظيفتها ، فبعضها يؤدي الى تزويد التلاميذ بالمعلومات كالقرارات والمراجعات مثلا ، وبعضها الآخر يساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات التي اكتسبوها كتنظيم ، أو اعادة ترتيب البيانات ، أو عمل الخرائط واللوحات . ونوع ثالث يساعد التلاميذ على التعبير عن أنفسهم عما تعلموه كالتمثيل مثلا .

(20) Jack R. Fraenkel. «A Curriculum Model for the Social Studies.» **Social Education:** 33 (January, 1969) P. 45.

وباختصار ، يمكن القول أنه في حالة اختيار وتنظيم التعلمية ، فانه لا بد من وضع معايير تستخدم اساسا لاختيار تلك الخبرات . كما ينبغي التأكد من أن الخبرات التعلمية المختارة تعمل على تطوير مجالات المعرفة والمهارات والاتجاهات ، وانها تتمشى مع القواعد النفسية والتدريسية السليمة .

الخطوة السادسة : طرق التدريس Teaching Strategies

يجد المخططون أنفسهم ، بعد الانتهاء من وضع الأهداف ، واختيار المحتوى والخبرات التعلمية ، أمام خطوة أخرى مهمة هي تخطيط وتطوير طرق التدريس اللازمة . وطرق التدريس هذه تُمثل الواجب الرئيس للمعلم . انها تشير الى الاجراءات الفعلية التي يستخدمها المعلم لتطبيق المحتوى المختار ، وتحقيق الاهداف المرسومة .

ويجب على المخططين التأكيد على الحقيقة القائلة بأنه ليس هناك طريقة مثالية في التدريس ، وأن لكل طريقة فوائدها وخصائصها العديدة ، وتخدم أهدافا معينة ، ولكن ليس فيها ما يحقق جميع الاهداف مرة واحدة . وينبغي على المعلم في هذه الحالة استخدام أكثر من أسلوب في الحصة الواحدة . ولكن ما هي المعايير الواجب اتباعها للحكم على مدى مناسبة طرق التدريس ؟ . قد تكون الاسئلة التالية مفيدة في هذا المجال :

١ ـ هل تستخدم طرق التدريس المتنوعة كالالقاء والمناقشة وأسلوب حل المشكلات والاستقصاء ؟

٢ ـ هل تأخذ طرق التدريس التي اخترناها في الحسبان نوع المحتوى المراد تدريسه ؟ حيث تختلف طرق التدريس التي تتطلب من التلاميذ معرفة بعض الحقائق والمعلومات ، عن تلك التي تهدف الى مساعدة التلاميذ على فهم المفاهيم ، أو حل بعض المشكلات .

٣ ـ هل ستعمل طرق التدريس المختارة على تطوير كافة أهدافنا المرسومة ؟ فمثلا ، هل تختلف طرق التدريس التي يستخدمها المعلم باختلاف قدرات التلاميذ وخلفيتهم الاجتماعية والاقتصادية ومستوى اعمارهم ؟ .

٤ ـ هل تتفق طرق التدريس التي اخترناها مع اساسيات التعلم ؟

٥ ـ هل تتطلب طرق التدريس التي اخترناها ترتيبات خاصة أو توفير أدوات أو معدات معينة ؟ . فمثلا يتطلب القاء محاضرة في مجموعة كبيرة من التلاميذ تنظيما خاصا في المكان ، بينما قد لا تصبح طريقة المناقشة فعالة بدون توفر العديد من الكتب والمجلات والافلام ، وغيرها من المواد اللازمة للقراءة والتمحيص قبل بدء المناقشة نفسها .

وينصح بعض المربين باستخدام ما يسمى بالطريقة الشاملة[٢١] Generic Strategy والتي تقوم

(21) J. R. Fraenkel. **Ibid.** P. 46.

على تبيان أوجه الشبه والاختلاف Comparing and Contrasting . وسميت هذه الطريقة بالشاملة لأنها تبدو صالحة للتطبيق في أية مادة دراسية ، ومع أي نوع من التلاميذ بغض النظر عن مستوى قدراتهم . وهنا قد يدرس التلاميذ جوانب متشابهة من محتوى غير مترابط ، ومن ثمَّ توجه اليهم أسئلة متنوعة عن ذلك المحتوى . فمثلا اذا كانت لدينا الرغبة في أن يصف التلاميذ شعور الشعب الفلسطيني خاصة ، والشعب العربي عامة قبيل الحرب العدوانية التي شنتها دولة الظلم اسرائيل عام ١٩٦٧ واحتلالها لبقية فلسطين واراضٍ عربية أخرى . فقد نسأل التلاميذ في هذه الحالة أن يقرأوا مذكرات من عاش المأساة بدقائقها وقاسى من ويلاتها على أرض فلسطين ، ومذكرات شاب عربي في المغرب أو الجزائر أو حتى في المهجر ممن تابع الاحداث في الصحف ووسائل الاعلام أو سمع عنها من الآخرين . وربما نوجه بعد ذلك لهم الاسئلة التالية :

- ماذا حدث في تلك المأساة ؟ - لماذا حصلت تلك المأساة ؟
- ما هو في رأيك في شعور كل شخص من أصحاب الروايتين أو المذكرتين ؟
- هل هناك من تشابه بين شعور هذين الشخصين ؟ أم أن هناك اختلافا بينهما ؟
- كيف تفسر أوجه الشبه والاختلاف هذه ؟

وينبغي التركيز على ضرورة فهم التلاميذ لما يجري في كل حدثٍ قبل أن تكون لديهم القدرة على تفسير السبب وحدوثه . وأن يحددوا شعور الاخرين نحو موقف معين ، قبل أن تكون لديهم المقدرة على تحديد ذلك الموقف .

الخطوة السابعة : التقويم Evaluation

يعتبر التقويم من الخطوات البالغة الاهمية في تخطيط أي منهاج جديد . حيث للتقويم وظائف عديدة حساسة من بينها : تعريف التلاميذ بمستوى التحصيل الذي حققوه ، ومعالجة نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم ، والتوصل الى قرارات بشأن مستقبل التلاميذ ، والقيام بالتغذية الراجعة للنظام التدريسي ، وترشيح المؤهلين ذوي الكفاءة لمراكز أو أعمالٍ تتفق مع كفاءاتهم .(٢٢)

ونجد أن المخططين الذين شاركوا لحظة بلحظة في اختيار الأهداف ، والمحتوى ، والخبرات التعلمية ، وطرق التدريس المناسبة ، غالبا ما تكون لديهم بعض المعرفة عن الجوانب المراد تقويمها ، ومن سيعمل على تقويمها ، وكيف يمكن وضع اجراءات التقويم المطلوبة لها . وتجدر الاشارة هنا الى أنه ليست جميع خطوات المنهج بحاجة الى تقويم أحيانا ، بل قد يكون بعضها فقط . وهنا يتجلى دور المخططين في تحديد الجوانب الواجب تقويمها .

(22) Hilda Taba. **Curriculum Development: Theory and Practice.** Harcourt, Brace, and World, New York, 1962 P. 313.

هذا وقبل تصميم وتطبيق اجراءات التقويم ، فإن على مجموعة التخطيط أن تحدد عناصر المنهاج التي تحتاج الى تقويم . ويمكن تحقيق ذلك من خلال النشاط الجماعي ، والذي يُفضل ان يشمل بعض الآباء ، والادارة المدرسية ، لضمان التأييد في المستقبل .

والسؤال المهم الذي ينبغي لأي معلم أو مخطط للمنهج أن يطرحه هو : كيف يتم تحقيق الاهداف المرسومة للمنهج ؟ . واذا سأل المعلم أو المخطط نفسه هذا السؤال فسيصبح التقويم ضروريا الإجابة عليه .

ويعتقد الكثيرون بأن التقويم ما هو الا خطوة يتم تطبيقها عند الانتهاء من قسم معين من المحتوى . ولكن ينبغي أن تستمر عملية التقويم خلال عملية التخطيط نفسها . حيث يحدث التقويم أثناء وصف سلوك معين يمثل احد الأدلة على تحقيق هدف من اهداف المنهج . ويحدث التقويم أيضا أثناء تطوير وسائل عدة للحصول على دليل يُثبت حدوث تغيرات في سلوك التلاميذ . ويحدث التقويم أيضا عند تحديد الوسائل المناسبة لتلخيص وتفسير مثل هذا الدليل . كما يتم التقويم كذلك عند استخدام أية معلومات حصل عليها التلاميذ أو تقف عائقا أمام تحسين وتنظيم المنهج .(٢٢)

وقد عمل الكاتب على تطوير معايير مهمة تتعلق بالتقويم الجيد في التربية الجغرافية بصفة خاصة ، والدراسات الاجتماعية بصورة عامة نذكر منها ما يلي :(٢٣)

١ ـ هل وسائل التقويم المستخدمة في منهج الدراسات الاجتماعية منتظمة ؟
٢ ـ هل وسائل التقويم المستخدمة في منهج الدراسات الاجتماعية شاملة ؟
٣ ـ هل وسائل التقويم المستخدمة في منهج الدراسات الاجتماعية مستمرة ؟
٤ ـ هل تقيس وسائل التقويم في منهج الدراسات الاجتماعية الجانب المعرفي عند التلاميذ كالاستذكار ، والاستيعاب ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم ، جنبا الى جنب مع الجانب العاطفي ؟
٥ ـ هل تقيس وسائل التقويم في منهج الدراسات الاجتماعية مدى نمو التلاميذ في المهارات المناسبة ؟
٦ ـ هل تقيس وسائل التقويم مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق الاهداف المرسومة للمنهج ؟
٧ ـ هل تستطيع وسائل التقويم أن تكشف عن مواطن القوة والضعف عند كل تلميذ ؟
٨ ـ هل تستمد بيانات التقويم في منهج الدراسات الاجتماعية من مصادر عدة كالمشروعات والملاحظات ومختلف أنواع الاختبارات الشفوية والكتابية ؟

(22) Hilda Taba. **Curriculum Development: Theory and Practice.** Harcourt, Brace, and World, New York, 1962 P. 313.
(23) Jawdat Ahmad Saadeh. **Ibid.** PP. 200-101.

نموذج لمنهاج الدراسات الاجتماعية

قام كل من ويزلي Wesley وورونسكي Wronski باقتراح نموذج منهاج في الدراسات الاجتماعية . وقد دار الكتاب[٢٤] كله الذي قاما بتأليفه حول هذا النموذج . وقد قرر الكاتب تلخيص هذا النموذج في بضع صفحات لسهولته وامكانية تطبيقه من ناحية ، وملاءمته لمجتمعات وأممٍ عديدة من ناحية أخرى . كذلك يمكن تطبيقه في مراحل التعليم المختلفة من مرحلة رياض الأطفال وحتى التعليم الجامعي .

وقد ركز المؤلفان على ثلاثة عوامل ينبغي على مخططي منهاج الدراسات الاجتماعية في أي مجتمع كان ، أن يأخذوها بعين الاعتبار وهي :[٢٥]

١ ـ حاجات التلاميذ المتعلمين .
٢ ـ القيم السائدة التي يرى المجتمع ضرورة المحافظة عليها .
٣ ـ الحقائق والمشكلات ، والاوضاع الراهنة للمجتمع الذي ينتمي اليه التلاميذ .

ويهتم العديد من الناس بواحدٍ أو أكثر من العوامل الثلاثة السابقة . فيميل الذين يصفون أنفسهم بانصار التربية الانسانية Humanistic Education ، الى زيادة الاهتمام بحاجات التلاميذ الشخصية والاجتماعية . بينما يرى المهتمون بالأسس الاجتماعية للتربية ، ضرورة ارتباطها وتداخلها مع بعضها بعضا .

ويمكن ايجاز خطوات وضع نموذج لتخطيط منهج للدراسات الاجتماعية بما يلي :

١ ـ تحليل المجتمع Analysis of Society

تظهر الاوضاع والظروف والمشكلات الاجتماعية جلية عند تحليل المجتمع تحليلا جيدا . وسيتيح هذا التحليل الفرصة لمعلم الدراسات الاجتماعية لكي يطّلع على تلك الظروف والمشكلات ، كالاختلافات الثقافية ، والاهتمامات الدولية ، والمشكلات البيئية ، كالتلوث ، أو الازدحام ، أو قلة الخدمات الاجتماعية ، أو الحاجة الى خطوط مواصلات جديدة ، أو قلة الاهتمامات بالموارد الطبيعية ، أو النقص في الأيدي العاملة الريفية نتيجة الهجرة الى المدن الكبرى ، أو العزوف عن العمل الزراعي ، والاشتغال بالصناعة او التجارة أو التعليم ، وغير ذلك من مشكلات يعاني منها مجتمعنا العربي في هذه الايام .

ويعمل تحليل المجتمع أيضا على معرفة القيم السائدة في ذلك المجتمع مثل الاعتزاز بكرامة الفرد واحترامها ، والاتصاف بالعادات والصفات الخلقية السليمة ، وتوفير الفرص المتساوية

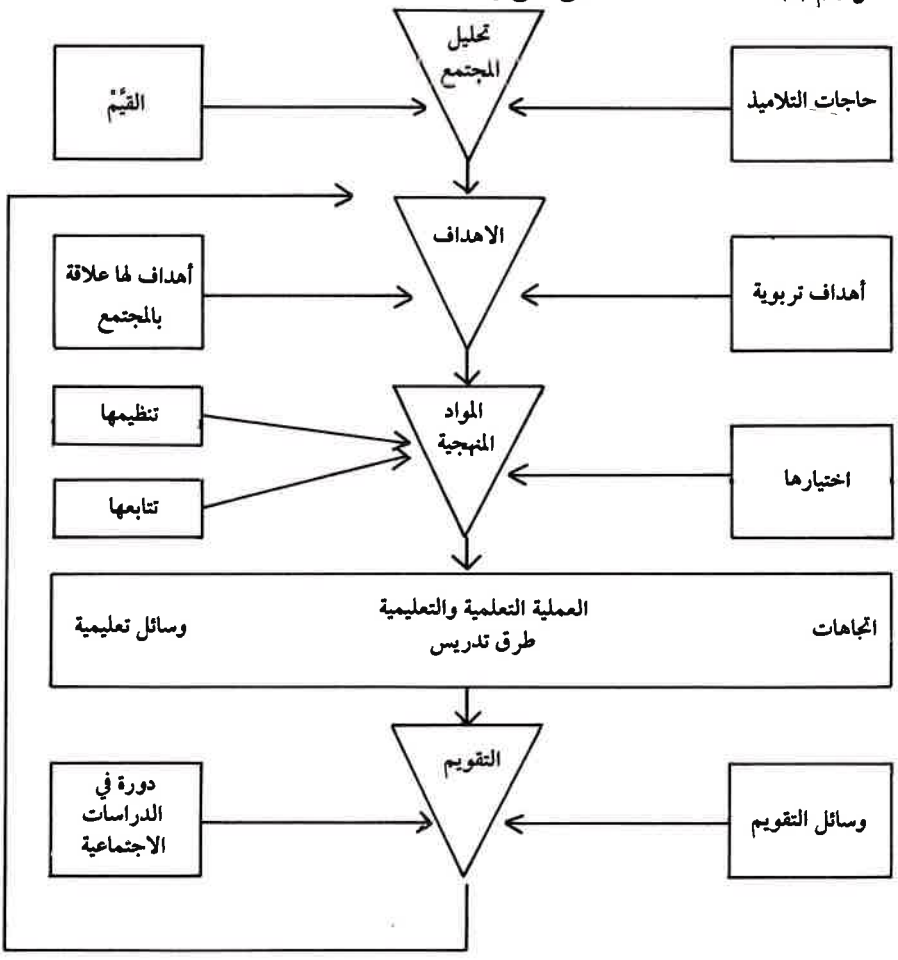
(24) Edgar B. Wesley, and Stanley P. Wronski. **Teaching Secondary Social Studies in a World Society.** D. C. Heath and Company, Lexington, Massachusetts, 1975. The Entire Book.
(25)E. B. Wesley, and S. P. Wronski. **Ibid.** P. 21.

أمام الناس في الحصول على العمل حسب الكفاءة والقدرة ، والاخلاص لمبادىء الأمة وتاريخها وحضارتها ، والرغبة في العيش بسلامٍ قائمٍ على العدل ، مع نبذ الظلم والتسلط وهدر حقوق الاخرين وتشريدهم من أوطانهم بغير حق ، واحترام كافة الشعوب مهما اختلفت اجناسها والوانها وعقيدتها مادامت تبادل مجتمعنا العربي الاسلامي نفس الشعور .

٢ ـ وضع الاهداف Stating Goals :

تمثل تربية الفرد هدفا مهماً من أهداف أي مجتمع من المجتمعات . وتعتبر المؤسسات الاجتماعية الوسائل المنظمة التي يحاول المجتمع من خلالها التحقق من طموحاته ورغباته واهدافه الاساسية وتشكل هذه بدورها أهداف المجتمع نفسه . في حين ينبغي الاهتمام بالنوع الآخر أيضا من الاهداف وهي الاهداف التربوية بنوعيها العامة والخاصة .

شكل رقم (١) نموذج لمنهاج في الدراسات الاجتماعية



«الباحث ص ١٢٠»

٣ ـ المواد المنهجية Curriculum Materials :

لا يمكن أن يتضمن منهج الدراسات الاجتماعية على مجموع الخبرة الانسانية بكاملها ، بل كان يقتصر على المواد التي تبدو أكثر فعالية في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة . وتبدو هذه المواد كثيرة ومتنوعة مما يصعب الاخذ بها جميعا في تخطيط أي منهج جديد . ويحتم هذا على مخططي المنهج وضع أسس سليمة لاختيار المواد المنهجية المناسبة والتي ستشكل المحتوى العام للمنهاج نفسه .

وما أن يتم اختيار المواد والنشاطات المنهجية المطلوبة ، حتى يجد المخططون أنفسهم أمام ضرورة تنظيمها في موضوعات رئيسة ، أو وحدات تدريسية ، أو دروس مصغرة Mini-Courses .

وبغض النظر عن كيفية اختيار المواد المنهجية وكيفية تنظيمها ، فلا بد من تدريسها بنوع من الترتيب المنطقي المتتابع . حيث لا يمكن تدريسها كلها في وقت واحد ، أو حتى في صف واحد . وتتاح في هذه الحالة لمعلم الدراسات الاجتماعية وتلاميذه ، ولو نظرياً ، الحرية في اتخاذ القرار الخاص بالجوانب الواجب البحث فيها . ولكن لا بد في الوقت نفسه من رسم مخطط شامل يُحدد الموضوعات الواجب الاهتمام بها في كل صف من صفوف المراحل التعليمية المختلفة ، حتى لا يحدث أي نوع من التكرار أو ضياع الوقت .

العملية التعلمية والتعليمية : The Learning and Teaching Process

لم يلقَ أي جانب من جوانب المنهج المدرسي اهتماما في البحث والدراسة والتمحيص مثلما لقي الجانب التعلمي والتعليمي . فقد كتبت الابحاث العديدة ، وأُلفت الكتب الكثيرة ، لتعالج هذه الناحية معالجةً دقيقة . وقد تركت الابحاث التربوية النفسية أثرها على ميدان الدراسات الاجتماعية . فقد أوضحت الأبحاث التي تركزت حول نظرية المجال (الجشتالت) في التعلم ، ضرورة الاهتمام بالتفكير التأملي والاستقصاء والاستكشاف في منهج الدراسات الاجتماعية .

وقد تمّ الاهتمام كذلك بالمتعلم وبالخبرات التعلمية عند تدريس الدراسات الاجتماعية . وتمثل العملية هنا الحافز المهم الذي يعمل على التفاعل بين المتعلم والخبرات أو النشاطات التعلمية . ويلجأ المعلم في هذه العملية الى الاستعانة بطرق التدريس المختلفة كالالقاء ، والمناقشة ، والاستقصاء ، وبالوسائل التعليمية المختلفة كالخرائط ، والكرات الارضية ، واللوحات ، والنماذج ، والافلام والتسجيلات ، وغير ذلك . وينبغي على معلم الدراسات الاجتماعية أن يستخدم الاساليب المناسبة للتدريس ، مهما كانت خلفيته جيدة ، ومهما حصل على مواد ووسائل تعليمية مختلفة .

التقويم Evaluation :

ويتم في هذه المرحلة التأكد من مدى تحقيق التلاميذ للأهداف التربوية الموضوعة لتدريس الدراسات الإجتماعية ، ومعرفة مدى قربهم أو بعدهم عنها . كما تنبغي معرفة الطرق والوسائل التي يستطيع المعلم بها تحسين فعالية تدريس الدراسات الاجتماعية . وفوق هذا كله ، لا بد من اجراء تقويم لمعرفة مدى تحقيق الاهداف التربوية بنوعيها : المجتمعية من جهة ، والمعرفية والعاطفية من جهة ثانية .

العوامل المؤثرة في تخطيط المنهاج

بغض النظر عن مدى الحرص الذي قد نبذله في خطوات تخطيط المنهاج السابقة ، فإن هناك عوامل خارجية تؤثر في تطبيق هذه الخطوات ، وتعمل على التقليل من امكانية نجاحها أحيانا وهذه العوامل هي :

١ ـ طبيعة المجتمع المحلي من حيث قيمه ، وعاداته ، وتقاليده ، والضغوط التي قد تمارسها بعض الجهات عليه :

فمثلا اذا كان هناك شعور قوي في المجتمع ضد الصلح مع العدو الصهيوني بناء على كثرة الفظائع التي قام بها هذا العدو ، واحتلاله بالظلم وقوة السلاح لاراضٍ عربية غالية ، وتشريده للملايين من العرب ، فإنه من الصعب أن تجد اساساً منطقيا لكي يتضمن المنهج الجديد أي اشارة للعيش بسلام والاعتراف بواقع الاحتلال ، أو أن يكون هناك مجال للشرح داخل الصف عن صلح مزيف يعترف بمكاسب العدو ، ويكافئه على عدوانه ، ويهدد بالتالي حقوق شعبنا العربي ويهدر كرامته . وسيؤدي هذا الى فشل المخططين والمعلمين على حد سواء في اقناع التلاميذ بخطة الصلح والعيش مع ذلك العدو لأنهم لن يستطيعوا اقناعهم ، لأن التلاميذ هم ابناء ذلك المجتمع الذي يملك الشعور المعادي ضد العدو المحتل لأرضهم . ومن هنا نجد أن طبيعة المجتمع وما يحمله من قيم وأفكار تؤثر بصورة جلية في اختيار الحقائق وتنظيم الافكار المطلوبة .

٢ ـ أنظمة وزارة التربية والتعليم أو المنطقة التعليمية التي تشرف على المدارس :

قد تُصدر وزارة التربية والتعليم أو مديرية التربية والتعليم (المنطقة التعليمية) الكثير من الانظمة والقوانين التي تؤثر بدورها على اختيار المحتوى والخبرات التعلمية والنشاطات المطلوبة .

٣ ـ السمات الشخصية والتدريسية للمعلم :

مهما كان المنهاج جيدا ومهما بذُل من جهد في سبيل تخطيطه وتنظيمه بطريقة سليمة ، فان

الكثير من هذا الجهد يصبح هباء منثورا اذا ما تمّ تطبيق ذلك المنهاج على يد معلم ضعيف في مادته . حيث يؤثر هذا على اختياره للحقائق والافكار والمفاهيم بحيث يختار منها ما هو سهل ، ويبتعد عن الانواع الصعبة بقدر الامكان .

٤ ـ طبيعة التلاميذ :

ان اختلاف التلاميذ في قدراتهم على التعلم ، تتطلب انماطا مختلفة من المواد والموضوعات المطلوب قراءتها . فالتلاميذ الذين يقرأون بصعوبة ، يحتاجون الى نوع من المواد تختلف عن التلاميذ الذين يقرأون بسهولة ولذا ينبغي عند اختيار النشاطات مراعاة طبيعة التلامذ هذه ، وما بينهم من فروق ، واهتمامات مختلفة .

ويتضح بعد شرح خطوات تخطيط منهاج الدراسات الاجتماعية ، كيف تتدرج هذه الخطوات تدرجا منطقيا من ناحية ، وكيف ترتبط بعضها ببعض من ناحية أخرى ، بحيث تؤثر بما بعدها ، وتتأثر بما قبلها .

وتكمن نقاط القوة في هذه الخطوات في امكانية تطبقها ليس في منهج الدراسات الاجتماعية فحسب ، بل وفي مختلف ميادين المنهج المدرسي عامة . هذا بالاضافة الى أن هذه الخطوات مفتوحة للمزيد من المقترحات والتعديلات والافكار الجديدة الجيدة ، والتي تساعد على تحسين المنهاج وتطويره في نهاية المطاف .

خلاصة Summary

تعرضنا في هذه الدراسة لتعريفات المنهج المختلفة . فقد عرّفه البعض على أنه المواد الدراسية ، وعرفه آخرون على أنه الخبرات التي يمر بها التلاميذ تحت اشراف المدرسة . بينما رأى فريق ثالث على أن المنهج يمثل الاهداف أو الغايات النهائية ، في حين يعتقد آخرون على أنه خطة لتزويد التلاميذ بمجموعة من الفرص التعلمية التي تعمل على تحقيق أهداف عامة عريضة مرتبطة بأهداف خاصة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة . أما تخطيط المنهج فقد تمّ تعريفه على أنه نظام فرعي للمنهج يتضمن تطوير ، ومراقبة وتقويم الخطط المنهجية بكاملها .

وكانت خطوات تخطيط منهج الدراسات الاجتماعية تمثل حجر الزاوية في هذه الدراسة . وتتلخص هذه الخطوات في توضيح السبب المنطقي من وراء التخطيط للمنهج الجديد ، وتحديد مجال المنهج أو البرنامج المقترح ، واختيار الاهداف العامة ، والى حد ما الأهداف الخاصة ، واختيار وتنظيم المحتوى ، واختيار وتنظيم الخبرات أو النشاطات التعلمية ، واختيار طرق التدريس المناسبة ، ثم القيام باجراءات التقويم . وقد تمّ توضيح معظم هذه الخطوات وفقاً لمعايير تمّ تطوير معظمها من جانب المؤلف نفسه .

وقد اورد المؤلف نموذجا لمنهج في الدراسات الاجتماعية يمكن الاستفادة منه عند محاولة

التخطيط لمنهاج جديد ، أو حتى عند تعديل المنهج الحالي . ذلك النموذج الذي ركز على تحليل المجتمع ، ووضع الاهداف ، واختيار المحتوى المنهجية ، والتخطيط للعملية التعلمية والتعليمية ، والقيام بعملية التقويم .

وفي نهاية الدراسة تَمَّ التطرق الى العوامل التي تؤثر في عملية تخطيط أي منهج من المناهج ، حتى لو أخذنا بعين الاعتبار كافة المعايير المطلوبة لكل خطوة من هذه الخطوات . وتتلخص أهم العوامل هذه في : طبيعة المجتمع ، وأنظمة وزارة التربية والتعليم ، أو المنطقة التعليمية التي تشرف على المدارس ، والسِّمات الشخصية والتدريسية للمعلم ، ثم طبيعة التلاميذ .

د. جودت أحمد سعادة
استاذ مساعد ـ دائرة التربية
جامعة اليرموك ـ اربد ـ الأردن

ABSTRACT

Planning Social Studies Curriculum

Educators have presented many conceptions of the curriculum. The domjnant ones are: curriculum as subject matter, curriculum as experiences, curriculum as goals or ends, and curriculum as a plan.

In planning the social studies curriculum, we should follow few steps. These are: Deciding on a rationale, determining the scope of the curriculum, selecting goals and objectives, selecting and organizing the content and learning experiences, teaching strategies, and evaluation.

There are many factors influencing the curriculum planning process. The most important ones are: nature of the community, regulations of the Ministry of Education or the educational district, teacher s characteristics, and nature of students.

المراجع Bibliography

المراجع العربية :

١ ـ ابراهيم ، عبد اللطيف فؤاد . المناهج : أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها . مكتبة مصر ، القاهرة ، ١٩٧٦ .

المراجع الاجنبية :

2 - Armstrong, David G. Social Studies in Secondary Education. Macmillan Publishing Company, Inc., New York, 1980.

3 - Casiano-Savigano, Jennie C. Systems Approach to Curriculum and Instructional Improvement. Charles E.Merrill publishing Company, Columbus, Ohio, 1978.

4 - Doll, Ronald C. Curriculum Improvement: Decision-Making and Process. Allyn and Bacon, Boston, 1974.

5 - Fraenkel, Jack R. «A Curriculum Model for the Social Studies.» Social Education: 33 (January, 1969).

6 - Galton, Maurice. Curriculum Change: The Lessons of a Decade. Leicester University Press, England, 1980.

7 - Hass, Glen. Curriculum Planning: A New Approach. Allyn and Bacon, Boston, 1980.

8 - Morrissett, Irving, and Stevens, William. «Curriculum Analysis.» Social Education: 31 (October, 1967).

9 - Pratt, David. Curriculum Design and Development. Harcourt, Brace, and Jovanovich, Inc., New York 1980.

10 - Sa'adeh, Jawdat Ahmad. «A Proposed Plan for Improving Geographic Education Programs in Jordan's Secondary Schools.» Unpublished Doctoral Disseration: University of Kansas, Lawrence, Kansas, 1980.

11 - Saylor, J. D., and Alexander, W.M. Planning Curriculum ofr Schools. Holt, Rinehart, and Winston, Inc., New York, 1974.

12 - Taba, Hilda. Curriculum Development: Theory and Practice. Harcourt, Brace, and World, New York, 1962.

13 - Tanner, Daniel, and Tanner Laurel. Curriculum Development: Theory into Practice. Macmillan Publishing Co., Inc., New York, 1980.

14 - Walsh, Huber M. Introducing the Young Child to the Social World. Macmillan Publidhing Co., New York, 1980.

15 - Wesley, Edgar B., and Wronski, Stanley P. Teaching Secondary Social Studies in a World Society. D. C. Heath and Company, Lexington, Massachusetts, 1973.

أصداء الرمال

ديوان شعر جديد للأديب الموريتاني أحمد ولد عبد القادر ، مؤلف رواية « الأسماء المتغيرة » وفي ديوانه الشعري ، كما في الرواية ، يخصص الشاعر عبد القادر انتاجه للحديث عن وطنه ، وشعبه فإذا كل قصيدة قضية من قضايا موريتانيا التاريخية والمعاصرة ، والقضايا العربية المشتركة .

فقصائد الديوان تستعيد ذكريات النضال الوطني ، ومناسبات الانتفاضات العربية من اليمن الى الجزائر ، وهذه القصائد تؤكد لنا ان الزمن العربي آت ، لا بد منه . . . إنها معاناة الشاعر الملتزم الذي تتحول اشعاره الى قصائد مناسبات ، أيا كان الموضوع الذي يشطر اليه ، مدحا او فخرا ، وصفا أو رثاء ، قصائد وجدانية أو وطنية ، فانه يخيل للقارىء أن الشاعر يصدر في شعره عن موضوع واحد هو موريتانيا كجزء من الوطن العربي الكبير . . .

هذه المعاني تختفي خلف كل قصيدة ، وتتسرب الى كل بيت ، يلح الشاعر عليهما دون ان يتعب وكيف يتعب من كان التاريخ وراءه ، وأمامه الخالدان : الشعب والوطن .

« ١٦٨ ص ، حجم وسط ، الثمن ١٢ ل . ل . »

ضوء من الوراء يشوه وجهك

شعر جاك الأسود يحاول ان يكون امتدادا لتقاليد جديدة أحدثتها مجلة ليفيمير (L'Ephémére) .

في العلاقة التي يقيمها هذا الشاعر مع العالم ، الحدث ، الناس ، الرغبة ، الغياب . . . لا مجال للّعب ، باعتباره دائما مجرد بهرجة . ان هذا الشاعر لا يطلب من « كلماته » الا زهدا وانقباضا وصمتا ، من هنا طبيعتها المضللة المعمّاة (« وصف ») . ذلك أن هذا الشعر لا يكتب وفق قوانين الفكر المنطقي المجرد ، بل وفق هذه الحقيقة ، الأولى : علاقته بالعالم تظهر ، في جوهرها بالذات ، « عرضية » ، كما هي المصادفة ، هذه السّيّدة الكبرى للعالم ، وكما هي الضرورة (« هاجس ») .

إنّ هذا الشعر يتصارع مع « اللّاهوتية الشعرية » للغة ، لأن العرضيّ بالنسبة اليه ليس ابدا حيث لا بدّ للتاريخ (الغائيّ) أن يلتقيه ، بل في « ولادة » الحدث بالذات : ولادة صدفوية دائما ، ومع ذلك ضرورية . كيف يمكن ان نتصور عالما بلا احداث ؟

« ٩٦ ص ، حجم وسط ، الثمن ١٠ ل . ل . »

من منشورات دار الباحث للطباعة والنشر والتوزيع

١ ـ تجديد التاريخ في تعليله وتدوينه إعادة النظر في التاريخ	د. عمر فروخ
٢ ـ النظم السياسية والدستورية في لبنان والدول العربية	د. أحمد سرحال
٣ ـ الأسماء المتغيرة رواية موريتانية	أحمد ولد عبدالقادر
٤ ـ مشاهدات ناقد عربي في باريس	عصام محفوظ
٥ ـ أصداء الرمال ـ شعر ـ	أحمد ولد عبدالقادر
٦ ـ سيناريو المسرح العربي في مئة عام	عصام محفوظ
٧ ـ المعراج والرمز الصوفي	د. نذير العظمة
٨ ـ آه . . . يا قمر الجزيرة ـ رواية ـ	عبد الرحمن حمادي
٩ ـ ضوءٌ من الوراء يشود وجهك	جاك الأسود
١٠ ـ الشعر الأموي بين الفن والسلطان	عبد المجيد زراقط

دار الباحث للطباعة والنشر والتوزيع بناية اميل الاشقر ـ طلعة جنبلاط ـ كليمنصو
ص. ب. ١١٣/٥٦٦٠ ـ بيروت ـ لبنان تلفون: ٣٦٨٥٢٥ ـ ٣٦٨٥٢٨ ـ برقيا: الباحث

لبنان ١٠ ل.ل. سوريا ١٠ ل.س المغرب ١٠ دراهم France 20 F.F.