دراسة تحليلية تقويمية لمناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام الأردنية

إعداد

الدكتور جودت أحمد سعادة

رئيس قسم التربية / جامعة اليرموك

إربد / الأردن

بحثٌ مقدم الى

مؤتمر التطوير التربوي ٢٥ – ١٩٨٦/٦/٢٧

عمان / الأردن

دراسة تقويمية لمناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الأردن (الابتدائية والاعدادية والثانوية)

اعداد

الدكتور جودت أحمد سعادة

أستاذ مشارك

دائرة التربية

جامعة اليرموك

إربد/ الأردن

By

Jawdat A. Saadeh (Ph.D)

Associate Professor

Dept. of Education

Yarmouk University

Irbid/Jordan

لا تصور هذه الصفحة

٢٥/٦/١٩٨٦م

25/6/1986

صغر الصفحات على A4

حجم جيد

دراســـــة تقويمية لمناهج الدراسات الاجتماعية في مراحـــل التعليم العام في الأردن (الابتدائية والاعدادية والثانويـــة)

مقدمـــــة:

تحاول الأمم جاهدة تطوير مختلف نواحي الحياة التي تحياها بين الحين والآخر ، نتيجة عوامل كثيرة أهمها التطوير العلمي والتكنوجي الذي قطع شـــوطاً عظيماً هذه الأيام ، والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعسكرية التي تطرأ على هذه الأمم اما سلبا أو ايجابا ، والطموحات والآمال الكبيرة التي تصنعها لكي تصل اليها عن طريق التخطيط والتنمية المدروسة.

وتعتبر التربية والتعليم من القطاعات المهمة التي لا بد من تطويرها من وقت لآخر للتعرف على الجوانب الايجابية فيها لدعمها والابقاء عليها ، وتحديد نقاط الضعف التي تواجهها للتخلص منها أو التخفيف من حدتها على الأقل.

ولما كانت المناهج المدرسية من أكثر العناصر التربوية تأثيراً في النشء ، فان الأمر يستدعي الوقوف من حين لآخر للنظر اليها نظرة فاحصة لتقويم نتائجها المتفاوتة على الاجيال الصاعدة ، وتصويب ما أعوج فيها ، والابقاء على ما صلح منها.

وتحتل مناهج الدراسات الاجتماعية مركزاً خطيراً بين المناهج المدرسية في مختلف المراحل التعليمية العامة في الأردن ، وذلك للدور الريادي الـــذي تلعبه في توجيه الطلبة وتنشئتهم لكي يكونوا مواطنين صالحين أو على الأصـــح يتمتعون بخصائص الانسانية الحقة.

وللحكم على مدى فاعلية هذه المناهج في تحقيق الأهداف المرسومة لها ومدى ملاءمتها لطموحات المجتمع العربي الأردني النامي وللاجيال التي نأمل في تربيتها ، فانه ينبغي دراسة عناصر هذه المناهج دراسة تقويمية علمية ، بعيدة عن العشوائية والارتجالية من ناحية ، أو الانفعالية والفوغائية من ناحية ثانية.

لذا ، سيحاول الكاتب تقويم عناصر منهج الدراسات الاجتماعية الأردني أو الحكم عليها وهي: الأهداف ، والمحتوى (الكتب المدرسية المقررة) والخبرات أو النشاطات التعلمية ، وطرائق التدريس المقترحة ، واجراءات التقويم المتبعة. وسيتم الاعتماد في عملية الحكم هذه على محكات تربوية Educational Criteria متفق عليها من جانب مشاهير العلماء المتخصصين فيهذا الميدان ، مع الاخـــذ بالحسبان عدم تعارض هذه المحكات من قريب أو بعيد مع القيم والمبادىء العربيـــة الاسلامية العريقة التي يُؤمن بها ابناء الشعب العربي الأردني من جهة ، واتفاقها مع حاجات الطلاب وحاجات المجتمع من جهة أخرى.

وحتى يكون الأمر يسيراً على القارىء ، سيتناول الكاتب هذه العناصـــر كما جاءت في الواقع التربوي الأردني للمراحل الابتدائية والاعدادية والثانوية ، مع مقارنتها بهذه المحكات ، من أجل تحديد جوانب القوة ومواطن الضعف فيهـــا ،

ثم طرح المقترحات اللازمة فيما بعد للتحسين أو التطوير نحو الأفضل.

وتتمثل أهمية هذه الدراسة في مساعدتها للباحثين والمهتمين بمناهج الدارسات الاجتماعية في التعرف على ما فيها من أمور ايجابية أو سلبية من جهة ، والاستفادة من الطريقة المتبعة في هذه الدراسة للكشف عن هذه النواحي من جهة اخرى. كما يمكن للمتخصصين في مناهج ميادين المعرفة الاخرى كالعلوم والرياضيات واللغات الاستفادة من المحكات والاسلوب المتبع في هذه الدراسة لتقويم مناهجهم ايضا ، مع مراعاة بعض الخصوصيات المتعلقة بها.

أسئلة الدراسة

ستحاول هذه الدراسة الاجابة عن الأسئلة المحددة الآتية:

١. ما جوانب القوة ومواطن الضعف في اهداف المنهاج الأردني للدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام كما جاءت في الكتب المدرسية المقررة من جانب وزارة التربية والتعليم ؟

٢. ما جوانب القوة ومواطن الضعف في محتوى المنهاج الأردني للدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام كما جاءت في الكتب المدرسية المقررة من جانب وزارة التربية والتعليم ؟

٣. ما جوانب القوة ومواطن الضعف في الخبرات أو النشاطات التعلمية لمنهاج الدراسات الاجتماعية كما تم طرحها في الكتب المدرسية المقررة أو في أدلة المعلم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم ؟

٤. ما جوانب القوة ونقاط الضعف في طرائق التدريس المقترحة في "منهاج الاجتماعيات" للمرحلة الالزامية والمرحلة الثانوية ، وفي أدلة المعلم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم ؟

٥. ما جوانب القوة ونقاط الضعف في اجراءات التقويم ووسائله المطروحة في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة ، أو في ادلة المعلم ، أو في المناهج الصادرة عن وزارة التربية والتعليم ؟

الطريقة والاجراءات

نظراً لان هذه الدراسة وصفية الطابع ، فقد قام الباحث بالاجراءات الآتية:

أ. الاطلاع الدقيق من جانب الكاتب على الكتب المدرسية المقررة للدراسات الاجتماعية في جميع مراحل التعليم العام في الأردن ، وعلى أدلة المعلم ، وعلى ما يسمى بـ "منهاج الاجتماعيات" للمرحلتين الالزامية والثانوية.

ب . الاطلاع على الادب التربوي المتعلق بالبرنامج الفعال للدراسات الاجتماعية والخطوط العريضة لمنهج الدراسات الاجتماعية من أجل استنباط المحكات اللازمة للحكم على المنهاج الأردني الحالي. هذا بالاضافة الى آراء بعض المربين الذين اقترحوا بعض المحكات التي سيتم التطرق اليها عند الحديث عن كل عنصر من عناصر المنهاج.

ج . مقارنة الواقع الحالي لأهداف منهاج الدراسات الاجتماعية ومحتواه ونشاطاته وطرائق تدريسه واجراءات تقويمه في الأردن ، بالمحكات المستخلصة من الادب التربوي.

د . طرح عدد من المقترحات أو التوصيات التي تساعد في تطوير المنهاج الأردني للدراسات الاجتماعية من جميع وجوهه ، وذلك في ضوء المقارنه بين الواقع الحالي للمنهاج والمحكات التي تمثل الوضع المثالي أو الوضع الأفضل له .

تحليل النتائج وتفسيرها

سيتم في هذا الجزء من الدراسة محاولة البحث عن الاجابة المتعلقة بكل سؤال من اسئلة الدراسة الخمسة السابقة كما يلي:

أولا: الاجابة عن السؤال الأول: ما جوانب القوة ومواطن الضعف في اهداف المنهاج الأردني للدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام ، كما حددتها وزارة التربية والتعليم ؟

لابد للحكم على الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية الاردنية من مقارنتها بمجموعة من المحكات التربوية التي اقترحها بعض المربين في هذا المجال مثل: ضرورة اشتقاق هذه الاهداف من حاجات المجتمع وحاجات الطلاب (Galton, 1980 p. 26) ، وضرورة ترجمتها الى اهداف سلوكية ذات فوائد تربوية عديدة (Mager, 1975pp. 5-7) ، وضرورة ارتباطها بحاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم ، وضرورة تنقيحها أو تعديلها بشكل دوري أو سنوي (Saadeh,1980pp.177-178) ، وضرورة تركيزها على المجالات المعرفية والعاطفية والمهارية في آن واحد ، لكي تساعد على تنشئة المواطن الصالح أو على الأصح الانسان الصالح ، وتركيزها على العلاقة بين الانسان واخيه الانسان من جهة ، وبين الانسان وبيئته الطبيعية من جهة أخرى (جودت سعادة ١٩٨٣ ص ١٦١ - ١٩٤/أ).

وقد طرحت وزارة التربية والتعليم الاردنية اربعة عشر هدفاً عاماً للدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام ، منها ثلاثة عشر هدفا عاما للمرحلة الالزامية المؤلفة من الابتدائية والاعدادية ، كما وردت في "منهاج الاجتماعيات" (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٨٤ ص ٧ - ٨) ، وهدفاً عاماً عريضاً للمرحلة الثانوية كما ورد في " منهاج الاجتماعيات" (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٧٦ ص ٧). وعند دراسة هذه الاهداف الاربعة عشر ، تبين انها موزعة على مجالات ثلاثة كما يلي:

أ . خمسة أهداف معرفية أو عقلية وهي ذات الارقام ١ ، ٤ ، ٦ ، ٧ ، ٩ .

ب . ثمانية اهداف عاطفية أوانفعالية وهي ذات الارقام ٢ ، ٣ ، ٥ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢ ، ١٣ ، ١٤ .

ج . هدف واحد فقط يركز على جانب المهارات وهو ذو الرقم (٨).

ويتضح بعد قراءة الاهداف العامة تلك ، ومقارنتها بالمحكات التربوية السابق ذكرهاءوجود عدد من نقاط القوة ونقاط الضعف التالية :

جوانب القوة في الاهداف العامة للمنهج الاردني للدراسات الاجتماعية: وتتمثل في الآتي:

أ . اشتقاق هذه الاهداف من مصدرين رئيسين هما: حاجة الطالب وحاجة المجتمع . فلو تفحصنا هذه الاهداف الاربعة عشر لوجدنا أنها فعلاً تركز إما على الطالب الذي تمّ وضع المنهاج له ، واما على المجتمع الذي ينتمي اليه الطالب والذي سيعمل على خدمته إن عاجلاً أم آجلا.

ب . تنوع الاهداف نفسها حيث شملت الجوانب المهمة الثلاثة التي ينبغي التركيز عليها وهي الجوانب المعرفية والعاطفية والانفعالية ، رغم عدم التوازن في التركيز عليها بدرجة واحدة .

ج . تأكيد هذه الاهداف على القيم والمثل العليا العربية والاسلامية كالانتماء لمباديء هذه الامة ، ودرء الاخطار عنها ولاسيما خطر الصهيونية العالمية ، والايمان بوحدة الوطن العربي ، وتنمية الشعور بالمسؤولية ، وخدمة البيئة المحلية ، وتوعية الطالب بحقوقه وواجباته .

د . التركيز على اعداد أو تنشئة المواطن الصالح أو الانسان الصالح الذي يخدم نفسه واهله ومجتمعه وامته والعالم الانساني بأسره .

هـ . ترجمة بعض هذه الاهداف العامة الى اهداف سلوكية أو تدريسية محددة ، ليس لكل مقرر دراسي فحسب ، بل واحيانا لكل وحدة تدريسية من وحدات الكتاب المدرسي. وكان هذا الجهد واضحاً في الكتب المقررة للصفوف الابتدائية على وجه الخصوص ، مع جهدٍ اقل في المرحلتين الاعدادية والثانوية .

و . تمشي هذه الاهداف مع السياسة التربوية العامة في الأردن كما تمّ تحديدها في القانون التربوي رقم (١٦) لعام ١٩٦٤ وتعديلاته .

ز . اهتمامها بالعلاقة بين الانسان والبيئة الطبيعية والبشرية له ، حيث ركز عدد من الاهداف العامة على هذه العلاقة بصورة أو بأخرى .

مواطن الضعف في الاهداف العامة للمنهج الأردني للدراسات الاجتماعية: رغم جوانب القوة السابقة للاهداف العامة ، فقد ظهر عدد من مواطن الضعف الواضحة ، بعد تطبيق المحكات التربوية الخاصة بالاهداف العامة . وتتمثل نقاط الضعف هذه في الآتي:

١. قلة عدد هذه الاهداف بالنسبة لجميع مراحل التعليم العام بمستوياته التعليمية العديدة. حيث لاتكفي الاهداف الاربعة عشر التي طرحتها وزارة التربية والتعليم لمحتوى جميع الكتب المقررة للدراسات الاجتماعية والتي تصل الى عشرين كتابا

ونيف. بل ان هذه الاهداف لاتكاد تكفي لمنهاج صف واحد فقط. فمن المعروف تربويا انه كلما كثر عدد الاهداف العامة ، اصبح من اليسير ترجمتها الى اهداف سلوكية أو تدريسية من جهة ، واصبح من السهل تنوع المحتوى وتحديد النشاطات التعلمية وطرائق التدريس واجراءات التقويم من جهة اخرى.

٢. تركيز هذه الاهداف على الجانب المعرفي بالدرجة الأولى والجانب العاطفي بالدرجة الثانية ، مع اهمال الجانب المهاري أو عدم التركيز عليه بالدرجة نفسها. هذا مع العلم ان المهارات ضرورية لاعداد المواطن الصالح أو الانسان الصالح ، بل وان المعارف المكتسبة لايمكن توظيفها في الواقع بدون امتلاك الطالب لمهارات معينه ضرورية للحياة.

٣. عدم تنقيح هذه الاهداف أو تعديلها سنوياً أو بشكل دوري يتم بعد مرور عدد قليل جدا من السنوات لايزيد عن ثلاث . حيث نجد ان الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية قد وضعت في العام الدارسي ١٩٦٧/١٩٦٨، كما يشير الى ذلك "منهاج الاجتماعيات" في بدايته ، والذي اصدرته وزارة التربية والتعليم الاردنية.

ومن الجدير بالذكر انه من الضروري العمل على تنقيح الاهداف العامة أو تعديلها سنويا للاسباب التالية :

- حدوث تطورات علمية جديدة تستوجب الغاء بعض الاهداف الحالية أو تعديلها على الأقل.

- حدوث تطورات أو تغييرات ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية في المجتمع تستلزم تغيير الاهداف لكي تتمشى مع الاوضاع الجديدة والتطورات الراهنة.

- اختلاف حاجات الطلاب واهتماماتهم وميولهم من وقت لآخر ، مما يستلزم اعادة النظر في الاهداف العامة الموضوعة وضرورة تعديلها لتناسب الاوضاع الجديدة للطلبة.

٤. اهمال الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية في الاردن للمشكلات التي يعاني منها المجتمع الاردني بخاصة والمجتمع العربي بعامة من النواحي الاقتصادية والسياسية والاجتماعية. فباستثناء تركيز الاهداف على القضية الفلسطينية التي تمثل المشكلة السياسية الاولى للاردن والعرب ، فان تلك الاهداف لم تنص من قريب أو بعيد على ضرورة تحديد المشكلات الاجتماعية والاقتصادية العديدة التي يواجهها الاردن والوطن العربي ، وتشجيع الطلاب على التعامل معها بالاسلوب العلمي للتفكير كجمع المعلومات، ووضع الحلول التجريبية المؤقته، واختيار هذه الحلول، والوصول الى القرارات بشأنها، حتى يتم تدريبهم في النهاية على حل المشكلات التي تواجههم في الحياة. ومن اهم هذه المشكلات التي ينبغي ان تركز عليها الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية مشكلة الهجرة من الريف الى المدينة ، ومشكلة تلوث البيئة ، ومشكلة عجز الميزان التجاري ، ومشكلة ازدياد عدد السكان ، ومشكلة منافسة البضائع الاجنبية وإغراق الاسواق بها على حساب الصناعات المحلية ، ومشكلة انتشار الامية ، ومشكلة الاستهتار بالقوانين والانظمة احياناً، ورغبة الناس في التحايل عليها أو كسرها.

٥. عدم التوازن أو التوزيع غير العادل للاهداف السلوكية أو التدريسية بين المجالات الثلاثة المهمة وهي: المجال المعرفي والمجال العاطفي والمجال المهاري. وفيما يلي امثلة على عدد هذه الاهداف في المجالات الثلاثة للمرحلة الالزامية كلها ، مما يؤكد فقدان التوازن بينها:

- الصف الأول الأبتدائي: يوجد لمنهاج هذا الصف كما ورد في دليل المعلم لتدريس التربية الاجتماعية الصادر عن وزارة التربية والتعليم (١٤٧) هدفا سلوكيا ، منها (٦٢) هدفا معرفيا و (٨٢) هدفا عاطفيا وثلاثة اهداف مهارية فقط.

- الصف الثاني الابتدائي: يوجد لمنهاج هذا الصف كما جاء في دليل المعلم لتدريس التربية الاجتماعية الصادر عن وزارة التربية والتعليم (٨٥) هدفا سلوكيا منها (٦١) هدفا معرفيا و(١٩) هدفا عاطفيا وخمسة اهداف مهارية.

- الصف الثالث الابتدائي: يتوفر لمنهاج هذا الصف كما جاء في دليل المعلم الصادر عن وزارة التربية والتعليم (٢٢٢) هدفا سلوكيا ، منها (١٩٣) هدفا معرفيا و (١٧) هدفا عاطفيا و (١٢) هدفا مهاريا.

- الصف الرابع الابتدائي: يوجد لمنهاج هذا الصف كما ورد في دليل المعلم (٢٣٩) هدفا سلوكيا ، منها (٢٢٩) هدفا معرفيا وعشرة اهداف مهارية ، وعدم وجود أي هدف عاطفي.

- الصف الخامس الابتدائي: يوجد لهذا الصف كما جاء في منهاج الاجتماعيات الصادر عن وزارة التربية والتعليم (٣٨) هدفا سلوكيا ، منها (٢٧) هدفا معرفيا وثمانية اهداف مهارية ، وهدفان عاطفيان فقط.

- الصف السادس الابتدائي: طرحت وزارة التربية والتعليم في منهاج الاجتماعيات (٣٥) هدفا سلوكيا لهذا الصف ، منها (٢٦) هدفا معرفيا وثمانية اهداف مهارية وهدف عاطفي واحد.

- الصف الأول الاعدادي (تاريخ): يوجد لهذا الكتاب المقرر ، كما ورد في منهاج الاجتماعيات للمرحلة الالزامية الصادر عن وزارة التربية والتعليم (٣٠) هدفا سلوكيا ، منها (٢٢) هدفا معرفيا واربعة اهداف عاطفية واربعة اهداف مهارية.

- الصف الثاني الاعدادي (مجتمع): يوجد لهذا المقرر كما ورد فيمنهاج الاجتماعيات (٢٧) هدفا سلوكيا ، منها (٢٤) هدفاً معرفياً وهدفان مهاريان وهدف عاطفي واحد.

- الصف الثاني الاعدادي (تاريخ): يوجد لهذا المقرر كما ورد في منهاج الاجتماعيات للمرحلة الالزامية (٣٨) هدفا سلوكيا ، منها (٣٤) هدفا معرفيا وثلاثة اهداف عاطفية وهدفاً مهاريا واحدا فقط.

- الصف الثالث الاعدادي (جغرافيا): يوجد لهذا المبحث في منهاج الاجتماعيات الصادر عن وزارة التربيةوا لتعليم (٢٠) هدفا سلوكيا فقط ، منها (١٣) هدفا معرفيا وخمسة اهداف مهارية وهدفان عاطفيان.

- الصف الثالث الاعدادي (تاريخ): يوجد لهذا المبحث (٣٧) هدفا سلوكيا ، منها (٣٢) هدفا معرفيا وخمسة اهداف عاطفية وعدم وجود أي هدف مهاري.

ويتضح من عرض الاهداف السلوكية للمرحلتين الابتدائية والاعدادية عدم التوازن بين الاهداف السلوكية في مجالاتها المعرفية والعاطفية والمهارية. فقد

ظهر جلياً للعيان سيطرة الاهداف السلوكية في المجال المعرفي وقلتها في المجالين العاطفي والمهاري.

٠٦ عدم التوازن بين مستويات الاهداف السلوكية في المجال المعرفي. فرغم كثرة الاهداف السلوكية في هذا المجال ، الا انها ركزت على مستوى الحفظ أو الاسترجاع كذكر الاشياء أو تعدادها أو تعريفها أو تسميتها ، مع قلة وجود الاهداف في مستويات الفهم والتطبيق وندرتها أو انعدامها في مستويات التحليل والتركيب والتقويم.

٠٨ فقدان التوازن بين مستويات الاهداف في المجال المهاري. فقد تم التركيز على مستوى رسم الخرائط بالدرجة الأولى. وهذا لا يمثل الا مستوى واحداً من مستويات المجال المهاري الحركي وهو مستوى الاستجابة الموجهة ، في حين تمّ اهمال مستويات الادراك والاستعداد والتعويد أو الميكانيكية والاستجابة الظاهرية المعقدة والتكيف أو التعديل والاصالة أو الابداع ، وهي مستويات ضرورية في هذا المجال.

٠٩ اهمال الاهداف السلوكية بشكلٍ واضح لمهارات التفكير العديدة كجمع البيانات ، والتعامل مع المشكلات وحلها ، واستخدام المراجع والمكتبات والوثائق التاريخية ، واستخدام اسلوب المقابلة والملاحظة ، وتحليل الظواهر بعمق وتفسيرها ، واستنتاج التعميمات أو استنباطها من البيانات الاحصائية ، والتعامل مع المجموعات الصغيرة والكبيرة.

٠١٠ اهمال اهداف المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية للتعليم الذاتي. فما دام قد تمّ طرح اهدافٍ سلوكية كثيرة وبخاصة في الصفوف الاربعة الأولى من المرحلة الابتدائية ، فلماذا لم يتم استغلالها لتشجيع التلاميذ على التعلم الذاتي في بعض النشاطات ، والتركيز على النشاط الذاتي في الاهداف نفسها. وحتى في اهداف المرحلة الاعدادية والثانوية فانه لم يتم التركيز على النشاط الذاتي كهدفٍ مُهمٍ من اهداف الدراسات الاجتماعية.

٠١١ قلة مراعاة اهداف منهاج الدراسات الاجتماعية الاردني سواء العامة أو الخاصة للتطورات الايجابية الكبيرة التي حدثت في الاردن والوطن العربي في العقود القليلة الماضية وشملت النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، حيث قطعت تلك الاقطار شوطاً كبيراً الى الامام لم تلقَ إلا اشاراتٍ عابرة حولها. فلم يوجد بين الاهداف العامة الاربعة عشر غير الهدف العاشر الذي ينص على "توعية الطالب بضرورة التكيف مع المتغيرات السريعة الايجابية في المجتمع". الا ان هذا الهدف غير واضح ولم يحدد حتى جوانب هذه التغيرات وهي كثيرة ، مما يستدعي ضرورة التركيز عليها واعطائها ما تستحقه من اهتمام. حيث لم تعد الدول العربية زراعية فقط ، بل خطت خُطواتٍ صناعية لا بأس بها رغم كونها صناعات استهلاكية في معظمها.

٠١٢ عدم تمشي معظم الاهداف السلوكية وبخاصة في المرحلة الاعدادية للشروط الضرورية اللازمة لصياغتها. فمن المعروف انه من الضروري توفر ثلاثة عناصر لأي هدفٍ سلوكي جيد هي: فعل السلوك ، والظرف أو الشرط ، ثم المحك أو المعيار (جودت سعادة ، ١٩٨٤ ص ٢٣٤/أ). ومع ذلك نجد أن جميع الاهداف السلوكية للمرحلة الاعدادية تفتقر الى هذه العناصر الثلاثة. وحتى عنصر فعل السلوك وعنصر الظرف أو الشرط وهما المهمين، فانهما غير موجودين أيضا في اهداف هذه المرحلة كما وردت في دليل المنهاج.

١٣. عدم مراعاة معظم الاهداف السلوكية لحاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم في المستويات التعليمية المختلفة. واصدق دليل على ذلك تركيز معظم هذه الاهداف في المراحل التعليمية المختلفة وحتى الثانوية منها على المستويات المتدنية من المجال المعرفي كالحفظ وقليل من الفهم والتطبيق ، مع اهمال التحليل والتركيب والتقويم من جهة، ومستويات المجال العاطفي والمهاري من جهة ثانية. ويتنافى ذلك بالطبع مع حاجات الطلاب وقدراتهم النامية والتي تتطلب مستويات اكثر عمقاً وصعوبة من مستويات الحفظ والفهم. كذلك فان الفروق الفردية بين الطلاب في القدرات العقلية وفي الاهتمامات والميول تحتم وجود تنوع في الاهداف السلوكية لتتلاءم مع احتياجات الطلبة الاقوياء والضعفاء والمتوسطين من ناحية ، ومع المستويات التعليمية العليا ولاسيما الثانوية منها التي ينبغي فيها التركيز على المراحل العليا من هذه المجالات الثلاثة من ناحية ثانية.

ثانيا: <u>الاجابة عن السؤال الثاني: ماجوانب القوة ومواطن الضعف في محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية لمراحل التعليم العام كما جاءت في الكتب المدرسية المقررة من وزارة التربية والتعليم ؟</u>

من المعروف تربويا ضرورة تمشي محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية مع عدد من المحكات التربوية المهمة مثل: اشتقاقه من ميادين العلوم الاجتماعية المختلفة كالتاريخ والجغرافيا وعلم الاقتصاد وعلم السياسة وعلم الاجتماع وعلم الانسان (الانثروبولوجيا) وعلم النفس ، والتكامل بين هذه الميادين جميعا (NCSS,1979 pp. 266 - 273) ، وصدقه أو ارتباطه بالاهداف ارتباطاً وثيقاً ، وتركيزه على العناصر الاربعة لانماط المعرفة وهي الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات (NIcholls, 1978 p. 52) ، ومراعاته لاهتمامات الطلاب (Fraser, 1969 pp. 69 - 70) ، واهتمامه بالمهارات الاساسية لهذا الميدان ، ومدى توفر الوسائل التعليمية فيه ، واهتمامه بالمشكلات ذات الصبغة العالمية (Manning, 1971 p. 118) ، واهتمامه بالمهارات الاساسية لهذا الميدان ، ومدى توفر الوسائل التعليمية فيه ، واهتمامه بالمشكلات العديدة التي تواجه المجتمع ، ومراعاته لقدرات الطلاب العقلية (Gross et al. 1978 p.10) وتشجيعه للطلاب على صنع القرارات ، والتسلسل المنطقي والسيكلوجي لموضوعاته ، واشتماله على أمثلة من حياة الطلاب ، وتشجيعه لهم على البحث والتفكير ، وتنظيمه على شكل موضوعات رئيسية واخرى فرعية ، وتركيزه على العلاقة بين الانسان وبيئته الطبيعية والبشرية (جودت سعادة ، ١٩٨٤ ص ص ٧٢ - ٨٣/أ).

وعند تطبيق هذه المحكات على واقع محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية الذي يتمثل في جميع الكتب المدرسية المقررة لهذا الميدان والتي يصل عددها الى العشرين ، فقد تبين وجود نقاط القوة ومواطن الضعف الآتية:

<u>جوانب القوة في محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية</u>: وتتمثل هذه الجوانب في الآتي:

أ. وجود ارتباط بين محتوى هذا المنهج وبين الاهداف العامة المقترحة له ، وبخاصة في الصفوف الابتدائية الاربع الاولى. فقد تمت ترجمة هذه الاهداف الى مئات الاهداف السلوكية أو التدريسية. وهذا ما يؤدي الى تسهيل فهم المحتوى بالنسبة للطلاب من جهة ، وتسهيل تدريس المعلم لهذا المحتوى من جهة اخرى.

ولكن لايعني ذلك أن الامر ينطبق على بقية الصفوف ، بل تبدأ هذه العلاقة في الضعف كلما ارتفعنا الى الصفوف الاعدادية والثانوية.

ب . اتصاف محتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية بالتسلسل المنطقي في عرض الموضوعات والافكار في كثيرٍ من الحالات . وفيما يلي امثلة توضيحية من الصفوف الثمانية الاولى:

- الصف الاول الابتدائي: حيث يشمل محتوى المقرر الدراسي كما ورد في دليل المعلم لتدريس التربية الاجتماعية وحدات الاسرة ، فالبيت ، فالمدرسة ، فالجيران.

- الصف الثاني الابتدائي: حيث يشمل المحتوى كما جاء في دليل المعلم وحدة الحي ووحدة الاعياد الدينية والوطنية.

- الصف الثالث الابتدائي: ويشمل محتوى المقرر الدراسي كما ورد في دليل المعلم وحدات القرية ، فالمدينة ، فالبيئة المحلية.

- الصف الرابع الابتدائي: ويتضمن محتوى الكتاب المدرسي التعريف بالقطر الاردني من حيث اقسام السكان ووسائط النقل والسياحة والحياة السياسية.

- الصف الخامس الابتدائي: ويتضمن محتوى المقرر الدراسي وحدة الوطن العربي جغرافياً وتاريخياً خلال الحكم العثماني ، مع التركيز على جغرافية الوطن العربي في آسيا.

- الصف السادس الابتدائي: ويشمل محتوى الكتاب المقرر الوحدات التالية: الاردن منذ عهد الاستقلال تاريخياً ، ووادي النيل وليبيا والمغرب العربي جغرافياً (جغرافية الوطن العربي في افريقيا).

- الصف الأول الاعدادي (جغرافيا): ويشمل محتوى هذا المقرر الوحدات التالية الارض ، والغلاف الصخري والمائي والغازي ، والغطاء النباتي ، والمناخ ، والسكان ، والمواصلات في العالم.

- الصف الأول الاعدادي (تاريخ): ويشمل المحتوى كما ورد في الكتاب المقرر وحدات الهجرات العربية السامية ، وحضارات بلاد الرافدين وبلاد الشام ووادي النيل واليمن.

- الصف الثاني الاعدادي (مجتمع): ويتضمن المحتوى كما جاء في الكتاب المقرر وحدات جغرافية الاردن ، والحياة السياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية فيه.

- الصف الثاني الاعدادي (تاريخ): ويشمل محتوى المقرر الدراسي الذي دار حول تاريخ اوروبا في العصور الوسطى ، وحركة النهضة الاوروبية ، والثورة الفرنسية ، والوحدة الايطالية ، والثورة الصناعية ، والاستعمار الاوروبي الحديث ، والحربين العالميتين الاولى والثانية.

ويتضح من الاستعراض السابق للموضوعات المطروقة في المحتوى الاردني لمنهاج الدراسات الاجتماعية مدى الانتقال المنطقي وغير المفاجئ لهذه الموضوعات . فقد تمّ البدء بالبيت ، فالمدرسة ، فالحي ، فالمنطقة المجاورة ، فالقطر الذي يعيش فيه الطالب ، فالوطن العربي الذي ينتمي اليه ، فالعالم الذي يتفاعل الوطن العربي دائماً معه عن طريق التأثير فيه أو التأثر به. ويتمشى هذا مع ما اصطلح عليه بعض المتخصصين في ميدان الدراسات الاجتماعية باسم

اسلوب التوسع في البيئة Expanding Environment Approach
(Banks , 1977 p. 147) اي الانتقال من البيئة القريبة الى البيئة البعيدة عنه.

ج . تمشي معظم محتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية مع الافكار التربوية الحديثة لتنظيم المحتوى التي ترى ضرورة تقسيم ذلك المحتوى الى موضوعات رئيسية Themes وموضوعات أو وحدات فرعية Unit Topics وانماط معرفية Types of Knowledge تتضمن الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات .(Fraenkel, 1969 pp. 41 - 47).

فلو تفحصنا اثنين من الكتب المقررة للمرحلة الثانوية ، الاول هو كتاب جغرافية الوطن العربي للصف الثالث الثانوي الادبي ، والثاني هو كتاب تاريخ الحضارة الغربية والعالم المعاصر للصف الثاني الثانوي الادبي ، لوجدنا انه قد تمّ تقسيم محتوى الكتاب الأول الى موضوعاتٍ رئيسية مثل السمات الجغرافية للوطن العربي ، والتركيب الصخري والتضاريس ، والمناخ والنبات ، وموارد المياه والتربة ، والسكان ، والانتاج الزراعي والحيواني والمعدني والصناعي ، والمبادلات والمواصلات ، والدخل القومي. كما تمّ تقسيم الموضوعات الرئيسية تلك الى موضوعاتٍ فرعية. فمثلا ، عند الحديث عن الصناعة في الوطن العربي ، تمّ التطرق الى مراحل تطورها ومقوماتها واوضاعها القائمة وخصائصها ومشكلاتها.

وكذلك الحال بالنسبة لكتاب تاريخ الصف الثاني الثانوي الذي تمّ تقسيمه الى موضوعات رئيسية هي: نشوء الحضارات وانهيارها ، واسس الحضارة الغربية ، والحضارة الغربية في العصور الوسطى ، والحضارة الغربية في عصر النهضة ، والحضارة الغربية في العصور الحديثة ، وعالم متغير في القرن العشرين، والتباين في التنمية. وعند الحديث عن اي موضوع من هذه الموضوعات الرئيسية ، فقد تمّ تقسيمها الى موضوعات فرعية. فمثلا اشتمل موضوع الحضارة الغربية في العصور الحديثة على الموضوعات الفرعية الآتية: الاصلاح النيابي في انجلترا ، والثورة الامريكية ، والثورة الفرنسية ، وظهور القوميات كالوحدة الايطالية والوحدة الالمانية ، ثم النهضة العلمية ، فالثورة الصناعية ، فالتوسع الاستعماري الاوروبي في العالم ، فالحربين العالميتين الاولى والثانية.

د . حداثة بعض الموضوعات والافكار والمراجع المطروحة في بعض كتب الدراسات الاجتماعية وبخاصة في المرحلة الابتدائية الدنيا. فقد تمّ اطلاق اسم التربية الاجتماعية على المقررات المدرسية للصفوف الابتدائية الستة ، مما يتمشى مع الافكار التربوية الحديثة التي لا تنظر الى الدراسات الاجتماعية على انها مواد منفصلة كالتاريخ أو الجغرافيا أو الاجتماع أو الاقتصاد أو السياسة أو الانثروبولوجيا ، بل هي منها جميعا تحت مظلة التربية الاجتماعية أو الدراسات الاجتماعية. فهذا اتجاه ايجابي في المنهج الاردني رغم وجود بعض التحفظات من جانب الكاتب على المحتوى نفسه لمقرر التربية الاجتماعية لانه لا يمثل في الواقع من التربية الاجتماعية إلا اسمها ، أما المضمون فهو يركز على التاريخ والجغرافيا فقط ، أي التركيز على المواد المنفصلة. أما الكتب المقررة للمرحلتين الاعدادية والثانوية فهي إما مُركزة حول التاريخ أو حول الجغرافيا أو حول الاقتصاد.

ومع ذلك ، فان ما جرى بالنسبة لمقررات المرحلة الابتدائية ، يمثل مؤشراً ايجابياً نحو الامام يدفعنا الى المطالبة بان تعم تسمية التربية

الاجتماعية لكي تشمل الكتب المدرسية المقررة للدراسات الاجتماعية في المرحلتين الاعدادية والثانوية من ناحية ، وان تصبح تربيةً اجتماعيةً قلباً وقالباً أو شكلاً ومضموناً يتم من خلالها دمج ميادين العلوم الاجتماعية المختلفة أو تكاملها معاً.

هـ . اهتمام محتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية بالعلاقة بين الانسان كفرد، وبين البيئة الطبيعية المحيطة به من ناحية ، والبيئة البشرية أي علاقته مع اخيه الانسان من ناحية ثانية. ومن الامثلة الواضحة على ذلك وجود وحداتٍ دراسيةٍ كاملةٍ لدراسة هذه العلاقة. ففي كتاب الجغرافيا العامة للصف الأول الثانوي لوحده توجد اربع وحداتٍ دراسيةٍ تعالج مثل هذه العلاقة وهي وحدات: الانسان ، وعلاقة الانسان بالبيئة ، واستثمار الموارد ، وعلاقة الانسان بالانسان. كذلك فان معظم محتوى كتب التاريخ المقررة توضح علاقة الانسان باخيه الانسان في فترات التاريخ المتعاقبة مع ربط ذلك بالبيئة الطبيعية.

مواطن الضعف في محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية: رغم وجود نقاط القوة السابق ذكرها في محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية ، فانه عندما تمَّتْ مقارنة ذلك المحتوى بالمحكات التربوية لمحتوى المنهاج الفعَّال لهذا الميدان ، تبين وجود الهفوات الآتية:

١. تركيز المحتوى المتمثل في جميع الكتب المدرسية المقررة للدراسات الاجتماعية، على الحقائق بالدرجة الاولى مع اهتمامٍ قليل بالمفاهيم ، واهمالٍ يكاد يكون تاما للتعميمات والنظريات . ويتنافى ذلك مع ابسط خصائص المحتوى الجيد للدراسات الاجتماعية ، الذي ينبغي التركيز فيه على العناصر الاربعة للمحتوى وليس على عنصرٍ واحد أو اثنين فحسب .

وقد ترتب على هذا الاهتمام بالحقائق بالدرجة الأولى والمفاهيم بالدرجة الثانية ، تشجيع الطلاب على الحفظ بدلاً من الفهم ، في الوقت الذي يعمل اهمال التعميمات ، والنظريات على حرمان الطلاب من تشكيل الفرضيات أو الحلول التجريبية المؤقته للكثير من المشكلات التي قد تُطرح للمناقشة في محتوى المنهاج، والوصول الى استنتاجات دقيقة للكثير من الامور من ناحية ، وحرمانهم كذلك من فرصة تطبيق ما تعلموه في مواقف تعليمية أو حياتية جديدة ، وهو ما تشجع عليه التعميمات والنظريات من ناحية ثانية.

٢. اعتماد محتوى منهج الدراسات الاجتماعية على التاريخ والجغرافيا بالدرجة الاولى واهمال بقية ميادين العلوم الاجتماعية بدرجاتٍ متفاوتة. ويتناقض هذا تربوياً مع المحتوى الفاعل للدراسات الاجتماعية الذي ينبغي أن يُستمد من ميادين العلوم الاجتماعية المختلفة كالتاريخ والجغرافيا والاقتصاد والاجتماع والسياسة والانثروبولوجيا وعلم النفس ، حيث ان المنهاج الذي يركز على التاريخ والجغرافيا فقط يعتبر من المناهج التقليدية غير الفاعلة (Jarolimek,1977p. 8).

فلو استعرضنا الكتب المدرسية المقررة للدراسات الاجتماعية التي تمثل محتوى المنهاج الاردني لهذا الميدان ، لوجدنا أن معظمها ان لم يكن جُلها يركز على التاريخ والجغرافيا فقط. وحتى مقرر الاقتصاد فهو مهملٌ الى حدٍ كبير

رغم وجوده في الصف الثاني الثانوي الادبي والثالث الثانوي الادبي،لعدم دخول هذا المقرر ضمن معدل الطالب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة. كذلك لم يتم طرح مبحث الاقتصاد في الصفين المذكورين بشكلٍ موفق. حيث لم تشجع المادة الدراسية على تنمية الوعي الاقتصادي في نفوس الطلاب عن طريق قواعد ترشيد الاستهلاك ومبادىء العرض والطلب واستغلال الفرص المتاحة.

ويؤدي حرمان الطلاب من التعامل مع ميادين علم النفس وعلم الاجتماع وعلم السياسة وعلم الاقتصاد وعلم الانسان (الانثروبولوجيا) ، الى ضياع فرصة مهمة للتعرف على ماهية هذه الميادين ودورها في النشاط اليومي للانسان. كما يزيد الاعتماد على ميداني التاريخ والجغرافيا فقط من فرصة تكرار المعلومات التاريخية والجغرافية التي تثير الملل في النفوس.

٣. ضعف التكامل بين المعلومات والموضوعات التاريخية والجغرافية المطروقة. فحتى كتب التربية الاجتماعية لكل من الصف الرابع والصف الخامس والصف السادس الابتدائي ، نجد ان التكامل ضعيف بين موضوعاتها المطروحة. فمثلا ، يركز كتاب التربية الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي على القطر الاردني من الناحية الجغرافية فقط ، لنفاجأ بعد ذلك أن كتاب التربية الاجتماعية للصف السادس الابتدائي الذي يدور حول جغرافية الوطن العربي الافريقي قد بدأ بوحدة تدريسية عن تاريخ الاردن منذ عهد الاستقلال. فلماذا لم تكن هذه الوحدة في مقرر الصف الرابع الابتدائي ليتم التكامل والربط بين المعلومات الجغرافية والتاريخية للاردن ؟ وما علاقة تاريخ الاردن بجغرافية افريقيا العربية ؟ ألم يكن من الافضل ان يتم طرح ذلك الموضوع مع مقرر جغرافية اسيا العربية للصف الخامس الابتدائي اذا كان الامر لايحتمل اضافته الى مقرر الرابع الابتدائي الذي يركز على جغرافية الأردن؟.

أما التكامل بين موضوعات الصفوف الاعدادية والثانوية فهو إما ضعيف أو غير موجود أصلا. فمثلا يوجد التاريخ الاوروبي الوسيط والحديث للصف الثاني الاعدادي جنبا الى جنب مع مقرر المجتمع العربي الاردني. وتوجد الجغرافيا العامة ذات الموضوعات المتصلة بالفلك والمناخ والنبات وعلاقة الانسان بالبيئة وباخيه الانسان ، جنباً الى جنب مع تاريخ الحضارة العربية الاسلامية ، مما يشير الىعدم التكامل بين هذه الموضوعات . أما الحال في الصف الثالث الاعدادي والصف الثالث الثانوي الادبي فهو أفضل بكثير ، فقد تمّ التطرق الى جغرافية الوطن العربي وتاريخ العرب في كل منهما. ومع ذلك كان من المستحسن دمج هذه المعلومات معا في وحدات متكاملة تضم المعلومات التاريخية والجغرافية ، جنبا الى جنب مع المعلومات الاقتصادية والسياسية والانثروبولوجية.

٤. ضعف الارتباط بين محتوى منهج الدراسات الاجتماعية وبين المشكلات التي يعاني منها المجتمع الاردني بخاصة والمجتمع العربي بعامة. فباستثناء كتاب جغرافية الوطن العربي للصف الثالث الثانوي الادبي الذي يتطرق من وقتٍ لآخر لبعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية ، وباستثناء كتاب القضية الفلسطينية الذي تعرض لتطورات هذه القضية منذ نهاية القرن الماضي وحتى السنوات القليلة الماضية ، فانه يندر طرح مشكلاتٍ اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية واجهت أو تواجه المجتمع العربي ، ماعدا ذكر بعض هذه المشكلات هنا وهناك في بعض مقررات الصفوف الاخرى. وهذا يتنافى مع الاهداف العامة الحقيقية للدراسات الاجتماعية التي تؤكد ضرورة ربط محتوى المنهاج بالمجتمع ، وان يكون في هذا المحتوى اماكن عديدة للتعرض للمشكلات الاجتماعية الواقعية

ومحاولة علاجها بموضوعية واسلوب علمي سليم.

٥. قلة مراعاة الاسس النفسية التي ينبغي توافرها في المحتوى الجيد للدراسات الاجتماعية مثل الانتقال من السهل الى الصعب ومن المعلوم الى المجهول ومن المادي الى المجرد ، وان يتناسب مع قدرات الطلاب ومستوياتهم العقلية. فقد تمّ طرح كتاب تاريخ اوروبا في العصور الوسطى والحديثة لطلبة الصف الثاني الاعدادي قبل أن يتعرفوا جيدا على تاريخ العرب والمسلمين ، بل تمّ اقرار التاريخ الاخير لطلبة الصف الثالث الاعدادي. فكان من الافضل وحسب مبادئ التعليم أن يدرسوا تاريخ امتهم العربية الاسلامية في الصف الثاني الاعدادي ثم الانتقال الى تاريخ الامم الاخرى بعد ذلك. هذا بالاضافة الى صعوبة المادة المطروحة والتي كانت فوق مستوى طلبة الصف الثاني الاعدادي كما لاحظتُ شخصياً من مرافقتي لطلبة دبلوم التربية اثناء تدريسهم لذلك المبحث في المدارس من خلال مساق التربية العملية في الجامعات الاردنية.

وينطبق الكلام نفسه تقريبا على محتوى كتاب الجغرافيا العامة ،المقرر للصف الأول الثانوي،حيث لم تتم مراعاة مبدأ الانتقال من السهل الى الصعب ، بل على العكس تماما ، فقد كانت الوحدة الرئيسة الاولى فيه هي الجغرافيا الفلكية ذات المعلومات الدقيقة والمعقدة ، ثم اعقبتها وحدة اشكال سطح الأرض المعروفة بسهولتها الواضحة. فكان الافضل ان تأتي هذه الوحدة اولا وان تتبعها وحدة الجغرافيا الفلكية ثانيا.

٦. الاهمال شبه التام من جانب محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية لمهارة قراءة الخريطة ورسمها وتفسيرها. فمثلا ، لاتوجد في جميع الكتب المقررة للدراسات الاجتماعية الاردنية اية وحدة دراسية عن مهارات الخريطة وقراءتها باستثناء عشر صفحات وردت في كتاب الجغرافيا العامة للصف الاول الثانوي ، بشكل جعل من هذه الصفحات مادة مختصرة جدا وغير واضحة ليس في اذهان الطلبة فحسب، بل وفي اذهان الكثير من المعلمين الذين صرحوا لي بذلك اثناء اللقاءات التربوية أو عند التحاقهم ببرامج الدبلوم والماجستير. فمن المعروف أن مهارات الخريطة عديدة كتحديد الجهات ، ومقياس الرسم ، وقراءة الرموز ، وتحديد الزمن ، وتحديد الاماكن حسب خطوط الطول ودوائر العرض ، وتحديد الموقع النسبي ، ومقارنة الخرائط ببعضها للوصول الى استنتاجات (Armstrong, 1980 pp. 177-186)

ويتنافى اهمال محتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية لمهارة قراءة الخرائط وتفسيرها مع الفوائد العديدة التي يمكن أن يجنيها الطلبة والتي يؤكد عليها المتخصصون في هذا المجال مثل مساعدة الطلبة على الملاحظة عن قرب ، ومساعدتهم على فهم العديد من العلاقات التي قد يدركونها بدون استخدام الخرائط ، وزيادة فهمهم للبيئة القريبة والبعيدة ، وتتبعهم للحوادث الجارية في العالم (Kenwothy, 1981 p. 145). تلك الفوائد التي لاتقتصر على تدريس محتوى الجغرافيا فحسب ، بل يتعداه الى جميع ميادين العلوم الاجتماعية الاخرى.

٧. لايشجع معظم محتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية الطلبة على عملية صنع القرارات أو البحث بانفسهم عن المعلومات والافكار ذات العلاقة ، بل يزودهم بالمعلومات الجاهزة عن المشكلات وعن طرق حلها. فمثلا عند التعرض لمشكلة الهجرة من الريف الى المدينة وهي من المشكلات التي قد تصلح نموذجا

لتشجيع الطلاب على صنع القرار ، ترى المنهج الاردني يتعرض لاسباب هذه المشكلة ويصنع فوراً الحلول الجاهزة لها دون ترك المجال للطالب لكي يفكر ويجمع المعلومات ويصنع القرار بنفسه لحل هذه المشكلة. وقس على ذلك الكثير من المشكلات الاقتصادية أو الاجتماعية التي قد تُطرح هنا وهناك. ويتعارض هذا مع الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية وآراء مشاهير المتخصصين في هذا الميدان الذين يرون في ان الهدف الاسمى له يتمثل في تنشئة المواطن الصالح الذي يستطيع صنع القرارات الفعالة لخدمة نفسه ومجتمعه الذي يعيش فيه ، وفي امتلاكه لمهارات البحث الضرورية للحياة (Shaver, 1980 pp. 36-45).

٨. اشتمال محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية على معلومات قديمة تجعلها لا تتمشى مع التطورات الحديثة علميا وتربويا. حيث توجد احصائيات سكانية أو اقتصادية جميعها في السبعينات واكثرها حداثة في عام ١٩٧٧ ، مع العلم بان وزارة التربية والتعليم تصدر طبعات سنوية للكتب المقررة مما يسهل من عملية ادخال احصائيات حديثة جدا وبشكل سنوي، خاصةً وان هناك عدد من المتخصصين في الدراسات الاجتماعية في مديرية المناهج والكتب المدرسية تتمثل مهمتهم في تحسين المنهج وتحديثه.

٩. ضعف تشجيع محتوى المنهج الاردني الحالي للدراسات الاجتماعية الطلاب على ربط المادة الدراسية بالحوادث الجارية في البيئة المحلية والعربية والدولية. حيث لم يتم ترك مجال لهذه الحوادث أو حتى الاشارة اليها في كثير من الموضوعات التاريخية أو الجغرافية أو الاقتصادية أو السياسية التي يمكن تكرار حدوثها اثناء تدريس المحتوى أو قبل ذلك بقليل. ويتنافى هذا مع ضرورة تركيز الدراسات الاجتماعية على الحوادث الجارية لما تحققه من اهداف وفوائد عديدة اهمها توسيع دائرة المعلومات لدى الطلاب ، ومساعدتهم في ادراك علاقة امتهم بالامم الاخرى ، وتنمية قدرتهم على نقد الحوادث وتفسيرها ، وتقديرهم للجهود الانسانية في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والرياضية (أحمد اللقاني ، ١٩٧٩ ص ص ١١٦ - ١١٨).

١٠. ضعف توضيح محتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية لآلاف المفاهيم التي تمّ التطرق اليها في الكتب المدرسية المقررة لمختلف صفوف التعليم العام. فقد تمّ طرح الكثير من المفاهيم التاريخية والجغرافية والاجتماعية والاقتصادية دون تحديد معناها بالدقة ، مما يجعلها غير واضحة في اذهان الطلاب. ومن الامثلة الواضحة على ذلك مئات المفاهيم في كتاب المجتمع العربي الاردني للصف الثاني الاعدادي وكتاب الجغرافيا للصف الثالث الاعدادي وكتاب الجغرافيا للصف الاول الثانوي وكتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي الادبي ، حيث لم يتم توضيح معنى معظمها ، مما يجعلها صعبة ليس على الطلبة فحسب ، بل على بعض المعلمين ايضا ، مما يستوجب توضيحها من جانب مخططي المنهج. وتعتبر عملية تحديد المفهوم أو تعريفه من المراحل المهمة لتشكيل المفهوم عند الطلاب جنباً الى جنب مع مرحلة التميز والتصنيف والتعميم ، التي ركز عليها المتخصصون في ميدان الدراسات الاجتماعية (Hunt & Metcalf, 1968 pp. 99- 101).

١١. تعزيز محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية في معظمه للتجزئة

والاقليمية في معالجته للامور الجغرافية والى حدٍ ما التاريخية العربية ، مما يخالف العديد من الاهداف العامة الموضوعة له وبخاصة تعزيز روح الوحدة العربية وغرس روح الانتماء الى الامة العربية الاسلامية. فلقد عالج المنهاج الاردني جغرافية الوطن العربي في المرحلتين الابتدائية والاعدادية على شكل دول أو اقطار منفصلة. وتمّ الحديث عن كل دولة من حيث الحدود والمساحة والسكان والتضاريس والمناخ والاقتصاد والسكان واهم المدن والمواصلات، واعتبرت كل دولة وحدة تدريسية قائمة بذاتها ومنفصلة الى حدٍ كبير عن غيرها ، مما عزز من انسلاخها عن جسم الوطن العربي ، وبخاصة عندما يقارن الطلاب بين هذه الدولة أو تلك من حيث عدد السكان أو المساحة أو الموقع أو الانتاج الصناعي أو الزراعي أو المعدني ، فيأخذون بالمفاضلة بين هذه وتلك ، والقول بان هذه غنية وتلك فقيرة ، وهذه قوية وتلك ضعيفة ، وهذه جميلة بغاباتها ومناخها وآثارها ، وتلك صحراوية قاحلة ليس فيها ما يسر الناظرين ، وهذه متطورة حضاريا واقتصاديا وعلميا ، وتلك تغط في دياجير الجهل والتأخر العلمي والاقتصادي والحضاري ، مع أن جميع الدول تؤثر في بعضها وتتأثر ببعضها بعضاً، وتوصف جميعاً امام العالم بانها اقطار عربية بخيرها وشرها. وكان من لافضل معالجة الوطن العربي كوحدة واحدة جيولوجيا وتضاريسيا ومناخيا واقتصاديا وبشريا ، مع ضرب الامثلة من هذا القطر أو ذاك حتى يشعر الطالب بان الموضوعات الجغرافية للوطن العربي تعالج لتحقيق الاهداف العامة لموضوعة والتي تعزز الوحدة والتكامل وليس التجزئة والاقليمية.

وحتى محتوى التاريخ كان يحمل طابع الاقليمية والتجزئة احيانا ، فقد تمت في كتب التاريخ العربي للصفين الثالث الاعدادي والثالث الثانوي الادبي معالجة موضوع الاستعمار الفرنسي للجزائر لوحدها وتونس لوحدها والمغرب لوحدها وسوريا لوحدها والصومال لوحدها ، وكذلك الاستعمار البريطاني لمصر لوحدها وللاردن وفلسطين لوحدهما ، وللعراق لوحده، وهكذا. وكان من الافضل طرح موضوع الاستعمار الاوروبي للوطن العربي بشكل شمولي وآثاره السيئة على ذلك الوطن ككل، مع ضرب الامثلة على اقطارٍ أو مناطق عربية متعددة. أي كان من الافضل معالجة موضوع الاستعمار للوطن العربي كمشكلة عامة تتعلق بجسم الوطن العربي كله وليست قضية خاصة باقليم أو قطر عربي معين دون سواه ، وان يتم بحث آثاره حتى على المناطق العربية القليلة التي لم تتأثر بهذا الاستعمار كأواسط شبه الجزيرة العربية واليمن الشمالية.

١٢. تعرض محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية للقضايا المصيرية العربية كالقضية الفلسطينية بشكل دقيق ومفصل في صفٍ واحدٍ وهو الثالث الثانوي الادبي والعلمي ، وبخاصة في الفصل الثاني من العام الدراسي ، مما يجعل الكثير من الطلبة الذين يحصلون على علامة النجاح المطلوبة أو القريبة منها في مقرر المجتمع العربي الذي يقدمونه في امتحان الثانوية العامة للفصل الأول ، يهملون مادة القضية الفلسطينية في امتحان الفصل الثاني أو قد لايعملون على دراستها بامعانٍ وتركيز كما ينبغي ان يكون. هذا بالاضافة الى وجود بعض الثغرات في محتوى الكتاب نفسه مثل تركيزه على ان الفلسطينيين قد جاءوا من حزيرة كريت بدلا من ربطهم القوي بالكنعانيين العرب، وهذا يتمشى الى حد كبير مع الدعاية الصهيونية التي تهدف الى اثبات ان الفلسطينيين لم يسكنوا ارض

فلسطين اصلا بل جاءوها غازين من جزيرة كريت ، مع ان العرب الكنعانيين قد سكنوها قبل ذلك بسنين طويلة. فينبغي التركيز على القضية بانها قضية عربية قبل ان تخص الفلسطينيين ، لان آثارها قد شملت الوطن العربي كله الذي يمثل الفلسطينيون جزءا من شعبه الواحد. كذلك ينبغي تزويد هذا المقرر بالعديد من صور الدمار والمذابح التي قام بها العدو الصهيوني في دير ياسين وقبية وكفر قاسم وبحر البقر والكرامة وكفر اسد وعين حزير والسخنة وصبرا وشاتيلا وجنوب لبنان والجولان وحتى ضرب المفاعل الذري العراقي وضرب مقر منظمة التحرير في تونس كما ينبغي التركيز فوق ذلك على ان هذه القضية ليست قضية فلسطينية أو عربية فحسب ، بل هي اسلامية ، وتهم المجتمع الانساني بأسره ، لكونها قضية انسانية هزت ومازالت تهز الضمير الانساني والسلام العالمي الذي كثيرا ما تعكر صفوه نتيجة الفظائع التي قامت بها اسرائيل.

وتفادياً لحرمان الكثير من الطلبة الذين قد يتركون المدارس في نهاية المرحلة الالزامية ، ونظراً لخطورة هذه القضية على مستقبلهم ومستقبل ابنائهم فيما بعد ، فانه يفضل عرض هذه القضية بشكل مختصر وتتناسب مع مستويات التلاميذ في المرحلة الابتدائية والاعدادية ايضا ، على ان تتصف بالعمق ضمن مقرر التربية الاجتماعية للمرحلة الثانوية ايضا ، مع الاخذ بالحسبان الابعاد العربية والانسانية لها.

١٣- عدم اتفاق العديد من الوسائل التعليمية كالخرائط والرسوم والجداول والاتكال المعروضة في الكتب المدرسية ، مع محتوى المادة المطروحة. فمثلا ، يعرض كتاب الجغرافيا للصف الثالث الثانوي الادبي الانتاج المعدني في الوطن العربي لتجد الخريطة بعد ذلك بعدة صفحات مما يجعل الفائدة من استخدامها قليل. وكذلك الحال في بعض الخرائط التاريخية لبعض الصفوف .

١٤- ضعف معالجة محتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية للقضايا الاجتماعية أو الثقافية أو السياسية بشكل يستند جدياً على علم الاجتماع أو علم السياسة . حيث ما يعرفه الطالب في الغالب عن القضايا السياسية أو الاجتماعية الحساسة مأخوذ من مصادر الاعلام العربية متعددة الاتجاهات ، أو لاجنبية ذات الاهداف الخبيثة . وحتى أن الكثيرين منهم يستقون المعلومات السياسية والثقافية من اعلام العدو الصهيوني ، مما يؤدي الى ظهور جيل له ثقافة سياسية واجتماعية مهزوزة وضعيفة الانتماء أو الولاء لمبادىء امته العربية الاسلامية ويردد في تعليقاته أو تحليلاته للامور السياسية والامور الاجتماعية والثقافية ما يسمعه من اذاعات العدو أو اذاعة لندن أو صوت امريكا أو موسكو أو مونت كارلو أو حتى من الاذاعات العربية ذات التيارات السياسية المتناقضة احيانا في الكثير من القضايا ، مما يكرس عنده الثقافة السياسية المهزوزة والضعيفة في انتمائها. وكان من الممكن تجنب هذه المشكلة أو التخفيف منها على الاقل ، اذا ما ركز المنهاج الاردني على بعض المبادىء المأخوذة من عالم السياسة والتي لاتتعارض مع مبادىء الامة العربية الاسلامية التي تنتمي اليها ، مع تطبيق هذه المبادىء على عدد من المشكلات السياسية التي يواجهها الوطن العربي وبخاصة الجوهرية منها ، بدلا من تعرف الطالب على هذه المبادىء من مصادر قد تكون في الغالب هدامة ولا تخدم مصلحة البلد والامة ، ولا تؤدي الا الى اظهار الطالب بثقافة سياسية

و جتماعية غير متوازنة وغير منتمية.

١٥. ضعف تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب من جانب محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية. فرغم اهتمام المحتوى بدرجة بسيطة بمهارات اخرى كمهارة رسم الخرائط وقراءتها ومهارات تعليل الظواهر وتفسيرها ، الا انه اخفق في تنمية العديد من مهارات التفكير الاخرى كالتمييز بين الحقائق والاراء ، والتعامل مع البيانات الاحصائية من اجل جمعها وتبويبها أو تصنيفها ثم تفسيرها واستنتاج القرارات منها، إلا ماندر. كما اهمل الى حدٍ ما الاشارة الى مهارات العمل في مجموعات،أو مهارات المشاركة عند بحث المشكلات أو الموضوعات الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية.

١٦. الضعف النسبي لمحتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية في اهتمامه بمحك العالمية Universality الضروري للمنهج الفعال في هذا الميدان. فلم نجد اهتماما واضحا بالمشكلات التي يواجهها العالم والتي تُلقي بظلالها الثقيلة على الوطن العربي الذي يمثل جزءاً حيوياً من هذا العالم. ومن الامثلة الهمة على هذه المشكلات التي تحمل طابع العالمية: مشكلة تلوث البيئة ، ومشكلة المجاعة ، ومشكلة التسابق في التسلح ، ومشكلة التمييز العنصري ، ومشكلة الطاقة ، ومشكلة الحروب والقهر والظلم من جانب الدول الكبرى للامم والشعوب الصغيرة ، ومشكلة التكتلات والاحلاف العسكرية والسياسية والاقتصادية التي تحول هذا العالم الى حلبة صراع بين القوى العظمى على حساب الاستقرار والسلام العالميين.

ان الاهمال النسبي لهذه المشكلات العالمية لايساعد على اعداد الانسان الصالح الذي تركز عليه التعاليم الاسلامية السمحة والتي تهدف الى شعور المسلم بقلبٍ صادق مع اخية المسلم مهما كان وطنه أو لونه أو جنسه. فقد نظر الاسلام الى الناس نظرة مساواة بصرف النظر عن اجناسهم والوانهم وثقافاتهم ومستوياتهم الاجتماعية أو الاقتصادية أو الثقافية ، لدرجة ان الله قد ميز الامة الاسلامية في نظرتها الى الآخرين على انها خير الامم. قال تعالى "كنتم خير امة أُخرجت للناس" (القرآن الكريم، سورة آل عمران. آية ١١١٠.

١٧. عدم كفاية المراجع المطروحة في محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية. فقد تمَّ طرح بعض المراجع في نهاية الكتاب ، مما جعل الفائدة التربوية للطلاب قليلة. وكان من الافضل وضع قائمة بالمراجع في نهاية كل وحدة تدريسية ليطلع عليها الطلاب للاستفادة الفورية منها. كذلك يلاحظ أن العديد من هذه المراجع قديمة ، علماً بان المكتبة العربية والاجنبية تعج بالمراجع الحديثة في مختلف موضوعات الدراسات الاجتماعية. كما نجد بعض قوائم المراجع لا تتبع الاصول العلمية الصحيحة في كتابتها ، حيث يوجد اسم المؤلف واسم الكتاب فقط دون اسم الناشر ومكان النشر وسنة النشر وهي معلومات مهمه. وقد ورد ذلك في المراجع الموجودة في نهاية كتاب التاريخ للصف الثاني الاعدادي.

١٨. قلة الامثلة المطروحة في محتوى المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية

فرغم وجود أمثلة هنا وهناك في الموضوعات العديدة المطروحة ، الا أنها غير كافية ، بل ان كثيراً من الموضوعات تكاد تخلو من الامثلة التوضيحية. ومن المعروف ان ضرب الامثلة في المحتوى يساعد الطلاب على زيادة فهمهم للمادة الدراسية ويقربهم منها ويزيد من تفاعلهم معها. وقد ركز بعض المربين على ضرورة اشتمال محتوى المنهج للكثير من الامثلة لاهميتها وفوائدها العديدة (Gayles, 1973 p. 252).

١٩. عدم كفاية الخرائط والرسوم والاشكال المطروحة في محتوى المنهاج لتحقيق الاهداف المرسومة له. فبالرغم من وجود الكثير من الوسائل التعليمية ، الا انها غير كافية نظرا لوجود العديد من الموضوعات التي تخلو منها أو تكاد ، أو ان عددها قليل. ومن الامثلة الواضحة على ذلك عدم وجود خرائط تخص المواصلات البحرية والبرية في جغرافية الوطن العربي للصف الثالث الثانوي الادبي.

كما ان استخدام الالوان ما يزال قليلاً في الخرائط والرسوم المطروحة رغم الاثر الايجابي لاستخدامها على العملية التعليمية التعلمية وبخاصة اثارة انتباه الطلاب لما يقرأون وزيادة تفاعلهم مع المادة الدراسية. فقد اشارت البحوث التربوية الميدانية الى فعالية اللون في تحسين استرجاع الطالب وفهمه لمحتوى المادة الدراسية المطروحة (Winn and Evert, 1979 pp. 148 - 165).

ثالثا: الاجابة عن السؤال الثالث: ما جوانب القوة ومواطن الضعف في الخبرات أو النشاطات التعلمية لمنهاج الدراسات الاجتماعية كما تمّ طرحها في الكتب المدرسية المقررة أو في أدلة المعلم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الاردنية.

يتضمن المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية العديد من النشاطات أو الخبرات التعلمية المطروحة للطلبة من اجل تسهيل فهم محتوى المنهاج والتفاعل معه لتحقيق العديد من الاهداف المرسومة. ويصعب الحكم بشكلٍ علمي دقيق على فعالية هذه النشاطات الا في ضوء مجموعة من المحكات التربوية المتعلقة بهذا العنصر المهم من عناصر المنهاج مثل محك الصدق Validity الذي يتطلب ربط النشاطات بالاهداف ربطا قويا ، ومحك الشمول Comprehensiveness الذي يتطلب من النشاطات التعليمية الصادقة ان تعمل على تحقيق أكبر عدد من الاهداف الموضوعة ، ومحك التنوع Variety الذي

يتطلب تنوع النشاطات لتلبية الفروق الفردية بين الطلاب في الحاجات والاهتمامات والقدرات ، ومحك التوازن Balance الذي يتطلب وجود توازن بين النشاطات المتعلقة بالطلبة وتلك المتعلقة بالمجتمع من جهة ، والنشاطات التي تتم داخل الصف وتلك التي تتم خارجه من جهة ثانية ، ومحك علاقة الخبرات أو النشاطات التعلمية بالحياة التي يحياها الطلاب (Wheeler, 1979 pp. 147 - 177) ، ومحك تنمية النشاطات التعليمية أو تطويرها للتعميمات من ناحية وتنميتها للكثير من المهارات من جهة ثانية (DeShaw, 1973 p. 51) ، ومحك الاستمرارية Continuity الذي يتطلب التكرار العمودي للنشاطات مع ربط الجديدة منها بالسابقة ، ومحك اتتابع Sequence الذي يتطلب الانتقال الى خبرات اكثر عمقاً من سابقتها ، ومحك التكامل Integration الذي يشير الى العلاقة الافقية التكاملية بين الخبرات ليس في ميادين العلوم تلاجتماعية فحسب ، بل وفي ميادين المعرفة الاخرى أيضا (Tyler, 1981 PP. 84 - 86).

وعند مقارنة النشاطات المطروحة في المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية ، بالمحكات التربوية الخاصة بالنشاطات أو الخبرات الفاعلة ، تبين وجود عدد من جوانب القوة ومواطن الضعف كما يلي:

<u>نقاط القوة في النشاطات التعلمية للمنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية ، وتتمثل في الآتي:</u>

أ . توفر عدد لابأس به من النشاطات المقترحة أو التطبيقية في مختلف الكتب المدرسية المقررة للدراسات الاجتماعية ، وبخاصة في المرحلة الابتدائية الدنيا التي يكون فيها التلميذ في أمس الحاجة الى مثل هذه النشاطات .

ب . ارتباط بعض هذه النشاطات ارتباطاً وثيقا بالاهداف العامة أو الاهداف السلوكية المنبثقة عنها ، وبخاصة في المرحلة الابتدائية ، مع انها أقل ارتباطا بالاهداف في المرحلتين الاعدادية والثانوية .

مواطن الضعف في النشاطات التعلمية للمنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية : مع ان للنشاطات المطروحة في المنهاج الاردني بعض الجوانب الايجابية ، الا ان مقارنة تلك النشاطات بالمحكات التربوية السابق ذكرها قد افرزت نقاط الضعف الاتية :

١ - عدم كفاية النشاطات التعليمية المطروحة في الكتب المقررة لاى صف من الصفوف . فحتى في الصفوف الابتدائية الدنيا التي يتضمن منهاجها العديد من النشاطات التعلمية ، فان عددها غير كافٍ والدليل على ذلك ان عدد النشاطات المقترحة اقل بكثير من عدد الاهداف السلوكية المطروحة . ومن المعروف انه لتحقيق هذه الاهداف لا بد من نشاط تعلمي او اكثر لتحقيق هذه المهمة (جودت سعادة ، ١٩٨٤ ص ٣٨٠-٣٨١ /أ).

ويزداد الامر سوءاً في المرحلتين الاعدادية والثانوية ، حيث تمثل النشاطات المقترحة نسبة ضئيلة لا تتناسب مع المعلومات والافكار المطروحة ، لدرجة اننا نجد بعض كتب المرحلة الثانوية مثل كتاب تاريخ الحرب الحديث (الجزء الاول) للصف الثالث الثانوى ،لا يشمل اية نشاطات مقترحة للطلاب، مما يتعارض مع الاسس التربوية والاهداف العامة للدراسات الاجتماعية التي تركز على ضرورة توفر العدد الكافي من النشاطات التعلمية للطلاب لكي يتعلموا بانفسهم تحت اشراف معلمهم.

٢ - تركيز معظم النشاطات التعلمية وبخاصة في المرحلة الاعدادية والثانوية على مشاهدة للافلام بالدرجة الاولى، علماً بان امكانية مشاهدة الطلاب لهذه اللافلام يبقى ضعيفاً، نظراً لعدم كفاية اجهزة عرض الافلام في مراكز الوسائل التعليمية في المحافظات والالوية بحيث تغطي حاجات جميع المدارس في وقتٍ واحد وهو وقت تدريس الواحدات التي تتطلب نشاطاتها مشاهدة الافلام. هذا بالاضافة الى ان ترتيب احضار اجهزة العرض او السينما المدرسية من دوائر التربية والتعليم الى المدارس يحتاج الى معاملاتٍ ومراسلاتٍ مما يجعل امكانية حدوثها لا تزيد عن مرتين في العام على احسن تقدير لبعض المدارس ، بينما معظم الوحدات التدريسية تتضمن نشاطات عن مشاهدة الافلام التعليمية العربية او الاجنبية.

٣ - ضعف توفر محك الصدق في النشاطات التعلمية . فرغم الارتباط الجيد بين بعض الاهداف المطروحة والنشاطات المقترحة ، الا ان غالبية الاهداف لا توجد عليها نشاطات مقترحة. فمثلا يوجد في دليل المعلم للتربية الاجتماعية في الصف الثالث الابتدائي (٢٢٢) هدفا سلوكيا في حين لم تزد النشاطات المقترحة عن عشرة، جميعها موجهة للمعلم . وهذا يوضح الخلل في محك الصدق الذى يثبت العلاقة غير الوثيقة بين الاهداف والنشاطات.

٤ - عدم توفر محك الشمولية الذى يهتم بشمول النشاطات لاكبر عدد ممكن من الاهداف، وفي الواقع نجد انه بمجرد استعراض النشاطات المقترحة في كتب الدراسات الاجتماعية يتضح عددها القليل للغاية والذى لا يتجاوز العشرات في جميع مراحل التعليم العام، بينما توجد مئات الاهداف السلوكية، مما يجعل تغطية هذه النشاطات لنسبة ضئيلة لا تساعد على تحقيق محك الشمولية .

٥ - عدم تمشي النشاطات المقترحة مع محك التنوع الذى يمثل اقوى المحكات المتعلقة باختيار النشاطات التعلمية واكثرها اهمية. حيث نجد ان النشاطات المقترحة قليلة التنوع في درجة صعوبتها او سهولتها من جهة، وفي نمطها او الموضوع الذى تتعامل معه من جهة اخرى. ويعود عدم التنوع هذا الى قلة النشاطات التعلمية المقترحة اذا ما قيست بالموضوعات العديدة المطروحة. ويتعارض عدم التنوع هذا مع اهم الاسس النفسية التي تنص على ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب من حيث القدرات والاهتمامات والميول خلال طرح النشاطات التعلمية او تطبيقها.

٦ - عدم توفر محك التوازن في النشاطات التعلمية المطروحة في المناهج الاردنية للدراسات الاجتماعية. فقد اتضح من استعراض النشاطات المقترحة ان عددها داخل الصف والبيت يزيد عن عددها خارجهما، وان عدد النشاطات المتعلقة بالطالب تزيد عن عدد النشاطات المتعلقة بالمجتمع. وهذا لا يتنا في مع مبدأ التوازن فحسب، بل ومع مبدأ الاهداف العامة التي ينبغي ان يتم اشتقاقها من مصدرين هما الطالب والمجتمع والتي يجب ان ترتبط النشاطات بهما ايضاً ارتباطاً وثيقاً خالياً من مشكلة عدم التوازن.

٧ - ضعف العلاقة بين النشاطات المقترحة وبين حياة الطلاب اليومية . حيث تركز معظم النشاطات المقترحة على كتابة الطلاب التقارير التي تدور حول موضوعات دراسية ضعيفة الصلة بحياتهم اليومية او بيئتهم المحلية. ويتعارض هذا بطبيعة الحال مع المحك الذى يتطلب ضرورة ربط النشاطات التعلمية بالحياة التي يحياها الطلاب لكي تكون اسرع فهما لهم واكثر تفاعلاً مع المحيط الذى يعيشون فيه .(Wheeler, 1979 P,161).

٨ - عدم التوازن في نوعية النشاطات المطروحة. فمن المعروف تربوياً ان النشاطات التعلمية تقسم الى خمسة انواع رئيسية هي النشاطات التمهيدية او الاولية التي ينبغي ان تتم في بداية الحصة كطرح خبر او قصة او صورة او خريطة (Chase & John, 1978 pp.50-54)، والنشاطات التطويرية التي تتطلب قيام الطالب بكتابة بحث او القاء تقرير شفوى خلال الحصة او اخذ ملاحظات عن المعلم او اجراء تجربة في معمل الجغرافيا أوملاحظة الاشياء والظواهر من حوله (Jarolimek, 1982 pp.39 - 40)، ونشاطات المناقشة التي تتطلب اقامة حوار بين الطلاب والمعلمين من جهة وبين الطلاب انفسهم تحت اشراف المعلمين من جهة ثانية (Sistrunk & Maxon, 1972 p. 74)، والنشاطات الحرفية او الفنية التي تتضمن جمع الصور او رسم الخرائط وصنعها، او صنع النماذج او جمع العينات ذات العلاقة بالدراسات الاجتماعية (جودت سعادة، ١٩٨٤ ص ٣٩٧/أ)، واخيرا النشاطات الختامية

او الاجمالية التي يتم من خلالها التأكد من مدى تحقيق الاهداف المرسومة والتي قد يقوم الطلاب خلالها بمناظرةٍ او مناقشةٍ تلخيصية لما تمَّ في الدرس كله (Oliver in Gayles, 1973 pp.276-277)

وعند الاطلاع علىٰ النشاطات المقترحة في المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام، تبين ان معظمها نشاطات تطويرية تتم داخل الصف او في البيت ، بالاضافة الى بعض النشاطات الحرفية او المهنية المتعلقة برسم الخرائط. ومع ذلك فقد تمَّ اهمال النشاطات الاولية او التمهيدية والنشاطات الختامية او النهائية بدرجة كبيرة ، ونشاطات المناقشة الى حد ما، مما يستدعي ايجاد نوع من التوازن بين انواع النشاطات التعلمية الخمسة .

٩ - ضعف الصلة بين النشاطات المقترحة وبين التوصل الى التعميمات او استنتاجها. فقد تركزتمعظم نشاطات المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية على القيام بزياراتٍ او رحلاتٍ او صنع وسيلةٍ تعلميةٍ أو كتابة تقرير، دون توجيه الطلاب الى جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها او تحليل المادة الدراسية المطروحة لاستنباط تعميمات مفيدة منها يطبقونها في مواقف تعلمية جديدة. ويتعارض ذلك مع احد محكات النشاطات التعلمية الفعالة في الدراسات الاجتماعية والذى يتطلب ضرورة تنمية القدرة لدى الطلاب على استنتاج التعميمات المفيدة.

١٠ عدم تمشي الكثير من النشاطات المقترحة في المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية مع محك الاستمرارية الضرورى للنشاطات. ذلك المحك الذى يتطلب ربط النشاطات الجديدة لاى صف من الصفوف مع النشاطات المقترحة للصفوف السابقة. ومن استعراض النشاطات الحالية للمنهاج الاردني تبين وجود ضعف في صلة الاستمرارية بينها . ومن الامثلة القوية على ذلك حذف مقرر الجغرافيا او الموضوعات الجغرافية من مبحث الدراسات الاجتماعية للصف الثاني الاعدادي مما ساهم في نسيان الطلبة للكثير من الحقائق والمفاهيم والتعميمات الجغرافية نظراً لانعدام النشاطات التعلمية الجغرافية في هذا الصف،مما ادى الى قطع حلقة الوصل بين الخبرات او النشاطات التعلمية للصف الثالث الاعدادى في المعلومات والموضوعات الجغرافية وبين ما اخذه الطلاب او ما مروا به في الصف الاول الاعدادى وما قبله.

١١ مخالفة النشاطات التعلمية المقترحة للمنهج الاردني للدراسات الاجتماعية لمحك التتابع (Sequence) الذى يركز على الانتقال من نشاطات سهلة الى اخرى اكثر عمقا. وعلى العكس فاننا نجد في كتاب الجغرافيا وكتاب التاريخ للصف الثالثالثانوى الادبي نشاطات تعلمية مقترحة اكثر سهولة واقل عمقا مما هو موجود في كتب الدراسات الاجتماعية لطلبة الصف الاولالثانوى او حتى الصف الثالث الاعدادى . وفي ذلك تعارض مع محك االتتابع الذى يتطلب زيادة المواد والموضوعات الاكثر صعوبة في النشاطات المقترحة بحيث لا تكون نشاطات الصف الثاني الثانوى تكراراً لمستوى نشاطات الثاني الاعدادى ، بل تذهب الى درجة اعمق منها. فمثلا قد تطرح نشاطات تدور حول الاعتماد الدولي لطلبة

المرحلة الابتدائية تتناسب مع مستواهم ، في حين يمكن اقتراح نشاطات اخرى اكثرعمقاً عن المفهوم نفسه كلما ارتفعنا في الصفوف الاعدادية او الثانوية بحيث تتمشي مع قدراتهم العقلية وخبراتهم السابقة (Zias, 1976 p. 367).

١٢ ضعف الصلة او التكامل بين النشاطات المقترحة لمقررات التاريخ وتلك النشاطات المقترحة لمقررات الجغرافيا اوالاقتصاد او التربية الوطنية. فرغم ان محك التكامل يتطلب ضرورة ربط النشاطات التعلمية في الدراسات الاجتماعية بغيرها من النشاطات في ميادين المعرفة الاخرى كالعلوم والرياضيات واللغات والتربية الاسلامية ، الا ان هذا التكامل ضعيف بين موضوعات الدراسات الاجتماعية نفسها. فمثلا نلاحظ ان معظم النشاطات المقترحة في التاريخ تركز على موضوعات التاريخ وحوادثه الكثيرة رغم ان العوامل والمؤثرات الجغرافية كان لها دور كبير في العديد من هذه الحوادث . كما ان دراسة الكثير من الظروف الاقتصادية او الاجتماعية او الجغرافية تتطلب بالدرجة الاولى خلفيةً تاريخيةً لتوضيحها والحكم عليها.

١٣ وجود معظم النشاطات التعلمية المقترحة في المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية كتكملة فراغ. فقد صارحني كثير من معلمي الدراسات الاجتماعية اثناء تدريسي لهم في برامج دبلوم او ماجستير التربية او ثناء لقائي بهم في الدورات الصيفية او الندوات واللقاءات التربوية القصيرة في مكاتب التربية والتعليم المختلفة ، ان تعامل الطلاب والمعلمين مع هذه النشاطات قليل، وذلك نظراً لصعوبة تطبيقها احياناً وبخاصة اذا تطلب الامر احضار افلام سينمائية عديدة من مكاتب التربية والتعليم، او اذا احتاج الامر الى رحلاتٍ مكلفة ماديا. ويؤدى ذلك كله الى الاهمال شبه الفعلي لهذه النشاطات التي من المفروض ان تعمل على تحقيق العديد من الاهداف التربوية.

١٤ تحاشي النشاطات المقترحة في المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية للتعامل مع المشكلات التي يواجهها المجتمع الاردني او المجتمع العربي الكبير. فعند استعراض النشاطات التعلمية المطروحة نلاحظ ان معظمها يتعامل مع المادة الدراسية وموضوعاتها المختلفة ، مع محاولة اهمال المشكلات العديدة التي يعاني منها المجتمع او العمل على تجاهلها. فمن المعروف ان قلة تعامل المنهج المدرسي بصفة عامة ومنهج الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة مع المشكلات المحيطة يساهم في سلخ الطالب عن المحيط الواقعي الذى يعيش فيه من جهة ، وعلى عدم تدريبه على حل المشكلات التي سوف تواجهه ان عاجلاً او آجلاً عندما ينمو ويتحمل المسؤولية الاجتماعية المطلوبة من جهة ثانية. وهذا يخالف الهدف التربوى الاول والمهم الذى تسعى الدراسات الاجتماعية لتحقيقه وهو اعداد المواطن الصالح الذى يعرف شؤون مجتمعه ويهتم بها ويبرهن على هذا الاهتمام عمليا عن طريق حل مشكلاته (Conrad & Hedin, 1977 p. 134).

١٥ قلة تعامل النشاطات المقترحة في المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية مع البيانات الاحصائية التي تصدرها الوزارات والدوائر الرسمية او المؤسسات الاهلية او جامعة الدول العربية او منظمة الامم المتحدة والتي تدور حول الانتاج الزراعي او الصناعي او المعدني او التبادل التجاري، او انتشار المجاعة، او الخسائر الناجمة عن الحروب الاهلية او التي تحدث بين الدول. لان مثل هذه البيانات تحتاج الى تبويبٍ او ترتيبٍ ثم تحليل وتفسير واستنباط الاستنتاجات للوصول الى تعميمات تفيد الطلاب.

١٦ قلة النشاطات التي تؤدى الى التعليم الذاتي بمعناه الصحيح من جانب الطالب. فقد ظهرت افكار جديدة حول هذا النمط من التعليم، وتوجد نماذج عديدة له تعتمد في الدرجة الاولى على الاهداف السلوكية ومجموعة من النشاطات التي يحققها الطالب بنفسه تحت اشراف معلمه. وعند استعراض النشاطات المقترحة للمنهاج الاردني نجد انها تخلو من هذا النوع من النشاطات التي اهم ما تمتاز به مراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب من حيث القدرات والاهتمامات والحاجات. اما النشاطات الفردية في المنهج الاردني فكانت تتوقع من كل طالب ان يكتب بحثا تاريخيا عن العلماء المسلمين في علم التاريخ او الجغرافيا، او كتابة تقرير عن زيارة قاموا بها الى بعض الاثار التاريخية او الظواهر الجغرافية. وهذه ليست في الواقع نشاطات فردية بل هي نشاطات جماعية لان جميع الطلاب سيقومون بها بصرف النظر عن الفروق في القدرات والاهتمامات بينهم.

رابعا: الاجابة عن السؤال الرابع : ما جوانب القوة ونقاط الضعف في طرائق التدريس المقترحة في "منهاج الاجتماعيات" للمرحلة الاعدادية والمرحلة الثانوية، -وفي ادلة المعلم الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الاردنية؟

طرحت وزارة التربية والتعليم الاردنية في ادلة المعلم وفي "مناهج الاجتماعيات" لمراحل التعليم العام، طرائق عدة لتدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية تمثلت في المحاضرة والمناقشة والقصص والتراجم والسِيَرْ والتمثيل والرحلات الخيالية والنشاط الذاتي.

ولكي نحكم على فعالية هذه الطرائق ومدى ملاءمتها، لابد من مقارنتها بمجموعة من المحكات الخاصة بعملية التدريس وطرائقها المختلفة والتي تتمثل في محك التنوع (Variety) الذى يتطلب من المعلم استخدام العديد من الطرائق والاستراتيجيات كالالقاء والمناقشة وحل المشكلات والاستقصاء وغيرها (Wesley&Wronski,1975 p.22) وارتباط الطرائق بالاهداف المرسومة، واخذها في الحسبان نوع المحتوى المراد تدريسه، وتمشيها مع اساسيات التعلم، وحاجتها لترتيبات خاصة اثناء عملية التطبيق، ومراعاتها لمستويات الطلبة واهتماماتهم، واستعمالها للوسائل التعليمية المناسبة فيها.
(Saadeh, 1983 pp.40-45)

وعند مقارنة طرائق التدريس المقترحة في المنهاج الاردني وفي ادلة المعلم للدراسات الاجتماعية بالمحكات السابق ذكرها، تبين وجود نقاط القوة ونقاط الضعف الاتية.

جوانب القوة في طرائق التدريس المقترحة في المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية : وتتمثل في الاتي :

أ - ملاءمة جميع طرائق التدريس المقترحة في المرحلة الابتدائية بعامة والصفوف الدنيا منها على وجه الخصوص لقدرات التلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم . فقد ورد في ادلة المعلم للصفوف الاربعة الاولى طرائق التدريس التالية : المناقشة (المحادثة) ، والتراجم والمشاهير، والتمثيل ، والرحلات الخيالية ، والقصص، وجميعها يحتاج اليها تلاميذ هذه المرحلة بدرجات متفاوتة ، رغم اغفال طريق المحاضرة وطريقة المساءلة من بينها .

ب - سهولة تطبيق هذه الطرائق من جانب المعلمين لانها لا تحتاج الى تدريب طويل وشاق، او اكتساب مهارات معقدة مثل بعض الطرائق الاخرى التي تصلح للمرحلتين الاعدادية والثانوية كالاكتشاف وحل المشكلات والاستقصاء. ولكن لا يعني هذا ان الامر بمنتهى السهولة ، بل لا بد للمعلم في طرائق تدريس المرحلة الابتدائية الدنيا كالقصة والتمثيل والتراجم ان يتأكد من الاسس التي تقوم عليها هذه الطرائق وكيفية اعدادها وتطبيقها.

نقاط الضعف في طرائق التدريس المقترحة في المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية :وتتمثل هذه النقاط في الاتي :

١ - اغفال طريقة الالقاء او المحاضرة في طرائق التدريس المقترحة ، حيث لم يرد ذكرها فيما يسمى "بمناهج الاجتماعيات" للمرحلة الالزامية الصادر عن وزارة التربية والتعليم الاردنية. ومن المعروف تربويا ان لطريقة المحاضرة استخدامات عديدة تجعل من الضرورى على معلم الدراسات الاجتماعية في المرحلة الالزامية تطبيقها في تدريسه . ومن اهم مجالات استخدامها: تقديم موضوع معين ، او استخدامها في مقدمة الدرس (Kellum, 1969 p. 122) وربط الافكار ببعضها (Keller, 1974 p.189)وتوضيح بعض المصطلحات والمفاهيم المهمة ، وطرح خبرة جديدة من جانب المعلم (عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، ١٩٦٦ ص ٦٥-٦٦). لذا، فمن الغريب ان نجد ان قائمة طرائق التدريس المقترحة في المرحلة الالزامية تخلو من طريقة الالقاء، رغم انها مدرجة في المرحلة الثانوية . فرغم انها مناسبة بدرجة اكبر للمرحلة الثانوية، الا انه لا بد من استخدامها في مواقف عديدة في المرحلة الالزامية مع مراعاة مستوى الطلاب في اللغة والافكار والاراء المطروحة (جودت سعادة ، ١٩٨٥، ص ٧-٢١/أ) . ويتنافى اهمال طريقة المحاضرة مع واقع الحال في تدريس معلمينا من جهة ، ومع محك التنوع الذى يتطلب وجود طرائق عديدة من جهة ثانية.

٢ - اغفال المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية لطريقة تقليدية اخرى وهي طريقة المساءلة (Questioning) المهمة في التدريس منذ ايام سقراط وافلاطون. وتُستخدم هذه الطريقة في اوقاتٍ مختلفة من الحصة سواء في بدايتها او في منتصفها او عند نهايتها . كما تستخدم ايضا للربط بين فكرتين، او لاستنتاج تعميماتٍ معينة، أو لوضع الطلاب امام مشكلاتٍ تتحدى تفكيرهم، او للتأكد من مدى تحقيق الاهداف في نهاية الدرس، او عند الربط بين الدرس الجديد والدرس السابق (احمد العمر، ١٩٨٦ ص ١-٢) . ومن المستغرب ايضا اهمال هذه الطريقة في المنهاج الاردني لما تثيره هذه الطريقة من تفكير الطلاب وتشجعهم على التفاعل، وبخاصة اذا كانت من النمط الواضح والدقيق من جهة، والمتعدد الانواع وبخاصة السابر منها من جهة اخرى (Gall,1970 p. 69) واخشى ان يكون اهمال هذه الطريقة نابعا من خلط الذين اقترحوا طرق التدريس للمرحلة الالزامية بين طريقة المساءلة وطريقة المناقشة رغم الفروق العديدة بينهما. ويتعارض هذا ايضا من محك اخر من محكات الحكم على طرائق التدريس وهو محك مناسبة هذه الطريقة لطبيعة محتوى المادة الدراسية او الكثير من الموضوعات في الدراسات الاجتماعية التي تحتاج الى استخدام طريقة المساءلة لتحقيق الاهداف المرسومة لذلك.

٣ - غياب طريقة الاكتشاف من بين طرائق التدريس المقترحة في المناهج الاردنية للدراسات الاجتماعية سواء في المرحلة الاعدادية او المرحلة الثانوية. ويؤدى هذا الغياب الى حرمان الطالب من عدد من الفوائد التربوية التي يتمثل اهمها في انها تشجعه على الحصول على المعلومات والافكار بشكل نشط ، وتؤدى الى تفاعله مع المؤثرات التي تواجهه فيتوصل الى المعرفة بل وينتجها ايضا (اسحق الفرحان واخرون، ١٩٨٤ص٣٧). ويتعارض اغفال طريقة الاكتشاف كذلك مع محك التنوع في طرائق التدريس الذى ينبغي توفره عند تطبيق اى منهج تعليمي وبخاصة منهج الدراسات الاجتماعية .

٤ - اهمال طريقة حل المشكلات في المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية . فحتى في المنهاج الثانوى فانه لم يرد ذكرها، رغم انها مفيدة ايضا للمرحلة الاعدادية وحتى الابتدائية، حيث طبقها بعض المربين في هذه المرحلة بعد ان وضعوا نماذج لمشكلاتٍ مناسبة لمستوى التلاميذ فيها (Hanna et al., 1973 pp. 159-184) ويؤدى عدم استخدام طريقة حل المشكلات او ما تسمى احيانا بطريقة التفكير العلمي، الى حرمان الطلاب من العديد من الاتجاهات والمهارات كالبحث عن الاسباب الطبيعية للاشياء التي تحدث دون الاعتقاد بالخرافات والاوهام، و نمو العقل المتفتح نحو العمل، والاعتماد في القدرات والاراء على الدليل المناسب، وتنمية حب الاستطلاع والبحث، واقتراح المشكلات المهمة، والحصول على المعلومات ذات العلاقة وتنظيمها وتفسيرها وتحليلها والوصول الى نتائج (Sund & Trowbridge, 1974 pp. 3680373) . ويتعارض اهمال طريقة حل المشكلات ليس مع محك التنوع فحسب، بل ومع الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية التي تركز على ضرورة التعامل مع المشكلات الاجتماعية والوصول الى قرارات بشأنها .

(Seif, 1977 p. 339)

٥ - خلو المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية من اية اشارةٍ اوارشادٍ الى ضرورة استخدام طريقة الاستقصاء في التدريس، تلك الطريقة التي اقل ما يمكن ان يقال فيها انها تضع الطالب في موقف تعلمي يحتم عليه التفكير (Beyer, 1971. p. 6)، ولهذه الطريقة فوائد عديدة يتمثل اهمها في جعل الطالب مركز الفاعلية في العملية التعليمية التعلمية مع توجيهٍ وارشاد من المعلم. ومن الغريب ايضا اهمال المنهج الاردني لهذه الطريقة رغم امكانية تطبيقها في المرحلتين الاعدادية والثانوية. ويتنافى هذا ايضا مع محك التنوع من جهة اولى، ومع محك مراعاة محتوى المنهج الذى يشتمل على العديد من الموضوعات التي تحتاج استخدام طريقة الاستقصاء من جهة ثانية، ومع عملية صنع القرارات باسسها المختلفة من استقصاء اجتماعي واستقصاء للقيم وتفسيرها، الى صنع القرارات وتطبيقها او ترجمتها الى اعمال من جهة ثالثة (Banks & Clegg, 1977 P.3).

٦ - عدم تركيز المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية على انماط التعليم الذاتي او التعليم الفردى (Individualization of Instruction) فرغم الاشارة الطفيفة في منهاج المرحلة الثانوية الى طرائق النشاط الذاتي، الا انه لم يتم تحديدها بشكل واضح. وربما يقصد بها هنا الواجبات او النشاطات الفردية التي يطلبها المعلم داخل الصف او خارجه. اما التعليم الذاتي الحقيقي فله نماذج او انماط متعددة اهما المجمعات التعليمية (Modules) والحقائب او الرزم التعليمية (Instructional Packages) والتعليم المبرمج (Programmed Instruction) والمراكز التعليمية (Learning Centers) (Charles, 1976pp.55-58). ويعني تفريد التعليم او التعليم الفردى تزويد كل طالب بنشاطات او خبرات تعلمية تتناسب مع قدراته وتمكنه من العمل على تحقيق الاهداف التربوية الموضوعة. وللمعلم هنا دورٌ مهم يتمثل في التخطيط السليم لهذا النمط من التعليم وارشاد الطلاب وتوجيههم له (Pierce & Lorber, 1977 p.182). ويؤدى عدم التركيز على انماط التعليم الفردى من جانب المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية الى حرمان الطلاب من الفوائد العديدة التي يمكن ان يجنوها مثل تنمية تحمل المسؤولية عند الطلاب، ومساعدتهم على السير حسب قدراتهم واهتماماتهم، واتاحة الفرصة لهم للاختيار بحرية من نشاطات التعليم الذاتي، وامكانية تطبيقها في مختلف المناهج المدرسية (جودت سعادة، ١٩٨٣، ص ص ١٥١-١٦٨/ب).

٧ - تركيز الارشادرات المقترحة لتدريس بعض الموضوعات في الدراسات الاجتماعية والتي وردت في ادلة المعلم او المنهاج، على الحفظ وذكر الاسماء والسنوات والمعارك والظواهر، والمطالبة بتوضيح الامورأو شرحها فقط، رغم ان بعض الطرق المقترحة هي المناقشة. ولهذا الاهتمام مخاطر تربوية اهمها حث المعلم طلابه على الحفظ بدلا من الفهم، والايمان بكل ما ورد في الكتاب المدرسي المقرر او ما يقوله المعلم دون مناقشة بدلا من الاقتناع عن طريق التفكير الواعي. وهنا كان من الافضل طرح الاسئلة التي تثير التفكير مثل لماذا؟ وما رأيك في كذا وكذا؟ ولو حصل كذا وكذا فماذا تتوقع ان يكون ؟. ويتعارض هذا مع محك مراعاة

مستويات الطلبة، حيث ينبغي طرح الاسئلة السابرة في المرحلة الاعدادية والثانوية اثناء التدريس بدلا من التركيز على الاسئلة المعرفية البسيطة.

٨ - عدم ملاءمة العديد من الطرق المقترحة للمحتوى المدروس. فمن المعروف ان كل محتوى او كل موضوع من موضوعات الدراسات الاجتماعية يحتاج الى طريقة مناسبة او اكثر من طرائق التدريس، وهذا ما لم تتم مراعاته على الوجه الاكمل. فمثلا عند الحديث عن نظام الحكم في الاسلام كما ورد في تاريخ الصف الاول الثانوى، يلجأ المعلم الناجح الى طريقة المحاضرة، وقد يُعرجُ احيانا على طريقة المساءلة وبعض المناقشة. ولكن عند تناول موضوع علاقة الانسان بالانسان في الجغرافية العامة للصف نفسه، فانه بحاجة الى استخدام طريقة الاستقصاء للتحقق من هذه العلاقة. واذا اراد المعلم تدريس موضوع المواصلات الوارد في جغرافية الصف الاول الاعدادى فانه يحتاج الى استخدام طريقة الاكتشاف للكشف عن العلاقات المتداخلة بين انواع المواصلات واهميتها للانسان. اما عند دراسة مشكلة الهجرة من الريف الى المدن في موضوعات المجتمع الخاصة بالثاني الاعدادى، فأنه بحاجة الى استخدام طريقة حل المشكلات عن طريق تقسيم الصف الى مجموعات. اما اذا اراد المعلم تدريس موضوع الاستعمار الاوروبي في الوطن العربي للصف الثالث الاعدادى او الثالث الثانوى الادبي، فقط يلجأ الى طريقة التعليم الذاتي مثل المجمع التعليمي او الحقيبة التعليمية.

٩ - اهمال تدريس المفاهيم بالاستراتيجيات التربوية المعروفة. فلم يرد في مقترحات التدريس الواردة في "منهاج الاجتماعيات" الاردني للمرحلة الالزامية او المرحلة الثانوية، اى ذكر للنماذج المختلفة لتعليم مفاهيم الدراسات الاجتماعية مثل نموذج ميرل وتنيسون (Merrill & Tennyson, 1977) ونموذج جانييه (Gagné, 1969) ونموذج برونر (Bruner, 1960).

ومن الغريب ايضا اهمال نماذج تعليم المفاهيم رغم ان المنهاج الاردني يتعامل مع الاف المفاهيم في مختلف مراحل التعليم العام، والتي يصعب على الطلاب فهمها جيدا دون ضرب العديد من امثلة الانتماء وامثلة عدم الانتماء التي تزيد من وضوح مفاهيم الدراسات الاجتماعية وادراكها.

ويؤدى غياب نماذج تدريس المفاهيم من المنهاج الاردني الى حرمان الطلبة من العديد من الفوائد التي قد يجنوها مثل التعامل بفاعلية مع المشكلات الاجتماعية، والانتقال من مستوىً تعليمي الى اخر اكثر صعوبة، واهميتها الفاعلة كاداة من ادوات التدريس بالاستقصاء، والعمل على تنظيم المعلومات المتباينة، وجعلها ذات معنى (جودت سعادة، ١٩٨٣ ص ص ٨٣-٩٦/ج)، والمساعدة في البحث عن معلوماتٍ وخبراتٍ اضافية (Mallan & Hersh, 1972 p 72).

ويتعارض اهمال نماذج تعليم المفاهيم ثلاثة من المحكات التي يتم الحكم بواسطتها على طرائق التدريس وهي محك التنوع، ومحك مراعاة اهتمامات التلاميذ وقدراتهم، ومحك مراعاة نوعية الموضوعات او الافكار المطروحة للدرس.

١٠ التركيز على تدريس الدراسات الاجتماعية كحقول معرفية منفصلة وليست كميادين متكاملة مع بعضها بعضاً . ويؤدى ذلك الى وجود حواجز بين التاريخ والجغرافيا والاجتماع والاقتصاد والسياسة وعلم النفس وعلم الانسان ، رغم تداخل هذه الميادين مع بعضها مع جهة ، وكونها تركز على دراسة النشاط الانساني من جهة ثانية.

١١ اهمال تدريس القيم في المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية ، رغم ان القيم تمثل جوهر هذا الميدان وهدفاً مهما من اهدافه العامة. وليس المقصود ان المنهاج الاردني يخلو من القيم، بل لا توجد اقتراحات لاستراتيجيات تدريس القيم مثل استراتيجية الحوار (Dialogue) واستراتيجية التفضيل (Rank - Order)، واستراتيجية التحقق القيمي (Value Clarification)، واستراتيجية المناقشة (Discussion) واستراتيجية الكتابة Writing (Raths & Harmin, 1978 pp. 51-197). ويؤدى ذلك كله الى عدم مراعاة التنوع في التدريس من جهة ، والى حرمان الطلاب من فهم القيم المهمة عن طريق استراتيجيات خاصة لتدريسها من جهة اخرى. فتدريس مثل هذه الاستراتيجيات يؤدى الى تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة ، بل ولدى معلمي الدراسات الاجتماعية، كما اوضحت عدة دراسات اردنية سابقة مثل دراسة قاسم المصرى عام ١٩٨٣، ودراسة جودت سعادة وغازى خليفة عام ١٩٨٥ ، ودراسة عبدالله البكر عام ١٩٨٦.

١٢ اهمال التركيز في طرائق التدريس المقترحة على تنمية العديد من المهارات كمهارات قراءة الخرائط وتفسيرها، وقراءة الرسوم البيانية والجداول والاشكال وتفسيرها وتحليلها، ومهارة التمييز بين الاراء والحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات ، ومهارة تحديد المشكلات الاجتماعية وتحليلها، ومهارة استخدام البيئة كمعمل للدراسات الاجتماعية ، ومهارة التفكير الناقد ، ومهارة التقويم الذاتي. وبدلاً من ذلك، تركز الطرائق المقترحة على حفظ المعلومات واسترجاعها وقت الامتحان. ويتعارض ذلك مع الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية التي تركز على تنمية العديد من المهارات وبخاصة ذات المستويات العليا (Michaelis, 1980 pp. 6-8).

١٣ اهمال محك الترتيبات اللازمة لتطبيق العديد من طرائق التدريس الحديثة. فمن المعروف ان طريقة المحاضرة تحتاج الى طلبة ومقاعد فقط، بينما يختلف الوضع بالنسبة للمناقشة او الاكتشاف او حل المشكلة او التعليم الفردى او الاستقصاء، وذلك من حيث ترتيب المقاعد واتساع الحجرات الدراسية ووجود وسائل تعليمية كافية او مختبرات للدراسات الاجتماعية. ومن زيارات الكاتب الكثيرة جداً للمدارس ومشاهداته للعديد من حصص الدراسات الاجتماعية لطلبة دبلوم التربية، يؤكد عدم تو فر محك ملاءمة الكثير من الحجرات الدراسية الموجودة حاليا للترتيبات المطلوبة لتطبيق طرائق التدريس الحديثة ، بل وبعض طرائق التدريس التقليدية كذلك.

خامسا: الاجابة عن السؤال الخامس: ما جوانب القوة ونقاط الضعف في اجراءات التقويم ووسائله المطروحة في كتب الدراسات الاجتماعية المقررة، او في ادلة المعلم، او في المناهج الصادرة عن وزارة التربية والتعليم الاردنية ؟.

لكي نحكم بدقة وموضوعية على اجراءات التقويم المقترحة من جانب وزارة التربية والتعليم الاردنية لمناهج الدراسات الاجتماعية ولما يتعلمه الطلاب فيها، فلا بد من الاعتماد على مجموعة من المحكات المتعلقة بالتقويم الفعال في مختلف المراحل المدرسية. ومن اهم هذه المحكات: الانتظام او الاستمرارية، والشمول، وقياس مستويات المجال المعرفي الستة، والتوازن بين المجال المعرفي والعاطفي والمهاري الحركي، والتركيز على المهارات المناسبة من عقلية معرفية ومهارية حركية (جودت سعادة، ١٩٨٤ ص ٩٥/أ)، وعمل التغذية الراجعة بعد تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف عند الطلاب (Bacon, 1970 p. 357)، ومراجعة المنهج او تعديله (Eisner, 1979 pp. 170-171)، وتنوع التقويم ذاته من حيث كونه تشكيلياً او اجماليا، وتنوع الاختبارات فيه ومراعاتها للصفات الجيدة للاختبار.

وعند مقارنة اجراءات التقويم ووسائله الموجودة في المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية بالمحكات السابقة المقترحة، تبين وجود نقاط القوة ونقاط الضعف التالية:

جوانب القوة في اجراءات تقويم المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية: وتشمل الاتي:

أ - انتظام اجراءات التقويم واستمرارها. فمن المعروف ان وزارة التربية والتعليم الاردنية تطلب اجراء الاختبارات اليومية والشهرية والفصلية والنهائية بعدد كافٍ يسمح بالتعرف على مدى ما تعلمه الطلاب من مناهج الدراسات الاجتماعية طيلة العام الدراسي. حيث يبلغ عدد هذه الاختبارات (١٦) اختباراً، منها (١٢) اختباراً يوميا، واختبارين يسمى كل واحد منهما باسم اختبار الشهرين، واختبار في نهاية الفصل الاول واخر في نهاية الفصل الثاني.

ب- شمولية الاختبارات التقويمية الاردنية لمحتوى منهاج الدراسات الاجتماعية. حيث يتم في الاختبارات اليومية التأكد مما تعلمه الطالب في الموضوعات الاولى من المنهاج، ويتم في اختبار الشهرين التأكد مما تعلمه الطالب في فترة الشهرين السابقة، ويتم في اختبار الفصل الاول التأكد مما تعلمه الطالب في فترة نصف العام الدراسي كله، وهكذا حتى نهاية الفصل الثاني. ومع ذلك، فكان من الافضل ان يكون الاختبار النهائي شاملا للمادة الدراسية من بداية العام حتى نهايته وليس للفصل الثاني فقط.

جـ - تنوع الاسئلة الواردة في الكتب المدرسية المقررة. فمن يتمعن الاسئلة الموجودة في نهاية كل وحدة دراسية، يجد ان بعضها عبارة عن اسئلة مقالية وبعضها الاخر اسئلة موضوعية كالصواب والخطأ او التكميل او المزاوجة او الاختيار من متعدد.

د - شمول بعض الاسئلة لبعض مستويات المجال المعرفي، وبعضها الاخر للجانب المهارى وبخاصة رسم الخرائط او صنعها، مع القليل من الاسئلة لبعض مستويات المجال العاطفي.

<u>نقاط الضعف في اجراءات التقويم المقترحة في المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية</u> : وتتمثل فيما يلي :

١ - عدم شمولية الاسئلة لجميع مستويات المجال المعرفي من تصنيف بلوم (Bloom). فبمجرد استعراض الاسئلة الموجودة في نهاية الوحدات التدريسية للكتب الاردنية للدراسات الاجتماعية، نجد تركيزها على مستوى المعرفة او الحفظ والى حدٍ ما على مستوى الفهم، والى حدٍ قليل على مستوى التطبيق وبخاصة رسم الخرائط. اما بقية مستويات المجال المعرفي كالتحليل والتركيب والتقويم فيندر وجودها. ويتعارض هذا مع محك قياس مستويات المجال المعرفي الستة.

٢ - اهمال الاسئلة المطروحة في الكتب المدرسية المقررة للمهارات الى حدٍ ما. فباستثناء اسئلة رسم الخرائط الموجودة في العديد من الوحدات التدريسية، فانه يندر وجود اسئلة تتعامل مع مهارات حل المشكلات او جمع البيانات وتبويبها وتفسيرها، او اسئلة المقابلة او الملاحظة التي تشجع على زيارة المكتبة، وعمل بحث، او نقد كتاب او موضوع مطروح في مرجع او مجلة او حتى في صحيفة يومية. ويتنافى ذلك مع محك التوازن بين الاسئلة في المجال المعرفي وتلك التي تهتم بالمجال المهارى.

٣ - قلة التركيز على اسئلة الجانب العاطفي كالحكم على ما قام به بعض المؤرخين او الخلفاء او الحكام او الحوادث التاريخية او الحقب الزمنية المختلفة، او تقدير دور الاديان في حياة الشعوب، او تقدير ما قامت به الامم القديمة او المعاصرة من تقدم علمي وتكنلوجي كبير. ويتعارض هذا الخلل مع محك التوازن بين المجال المهارى والمجال المعرفي والمجال العاطفي في الاسئلة.

٤ - اهمال المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية لمعظم اجراءات التقويم او وسائله المختلفة. فباستثناء الاختبارات بانواعها، فانه يندر استخدام وسائل اخرى كالملاحظة والسجلات القصصية وقوائم التدقيق ومقاييس التقدير والمقابلات والمذكرات اليومية والمؤتمرات واللقاءات وعينات العمل ولعب الدور وغيرها من الوسائل ذات الفوائد العديدة (جودت سعادة، ١٩٨٤ ص ٤٧٠-٥٠٠/أ). ويتعارض ذلك مع محك التنوع في وسائل التقويم المتعددة.

٥ - خلو الاسئلة الموجودة في نهاية كل وحدة دراسية مما يسمى بالاسئلة السابرة (Probing Questions) التي تثير التفكير حيث ركزت معظم الاسئلة على التعريفات او التوضيحات او استرجاع المعلومات او فهمها او القيام برسم بعض الخرائط او الاشكال. ونادراً ما كانت تدور حول رأى الطالب في مشكلةٍ من المشكلات او قضية من القضايا او قول من الاقوال او حادثة من الحوادث، ويتنافى هذا مع معيار صلاحية الاسئلة وجودتها.

٦ - غموض العديد من الاسئلة الواردة في الكتب الاردنية للدراسات الاجتماعية او عدم تحديدها او عدم تمشيها مع صفات الاسئلة الجيدة كالوضوح والتحديد وان تكون هادفة وان تكون قصيرة ما امكن . وبمجرد استعراض اسئلة الكتب تجد الكثير من هذه الاسئلة.

٧ - عدم توفر التقويم الاجمالي لمنهج الدراسات الاجتماعية الاردني. فرغم توفر التقويم التكوين الذى يتم على مراحل او دفعاتٍ او فتراتٍ زمنية قصيرة ،فانه لا يوجد تقويم اجمالي باستثناء ما يتم في امتحان الصف الثالث الاعدادى المسمى بامتحان قبول المرحلة الثانوية . حيث يدخل في امتحان نصف السنة الاول ما تمَّ تدريسه في الاربعة شهور الاولى من السنة الدراسية ، كما يدخل في امتحان اخر العام الدراسي ما درسه الطالب في الاربع شهور الاخيرة، اى انه لا يوجد تقويم اجمالي للمواد الدراسية كلها. فحتى امتحان الشهادة الثانوية العامة تتم بهذا الشكل . ويتعارض هذا مع شمولية التقويم ووجود تقويم اجمالي او نهائي.

٨ - تركيز اجراءات التقويم ووسائله على ما تعلمه الطالب بالدرجة الاولى، مع اهمال تقويم المنهج او طرائق التدريس المتبعة. فلم يرد ذكر لإجراءات تقويم المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية في نهاية كل وحدةٍ دراسية او حتى في نهاية الكتاب المدرسي ككل الا بعض الملاحظات عن الاخطاء الطباعية او الاشياء الهامشية.

التوصيـــــــات

يقترح الباحث ، في ضوء نتائج الدراسة التقويمية للمناهج الاردنية للدراسات الاجتماعية ، عدداً من التوصيات ذات العلاقة باهداف هذه الميدان ، ومحتواه ، والنشاطات التعلمية الضرورية ، وطرائق التدريس الملائمة ، واجراءات التقويم المناسبة . وستتم مراعاة المجتمع العربي الاردني وامكاناته وقيمه وتقاليده ، عند اقتراح هذه التوصيات . ونظراً لكثرة هذه التوصيات فقد تمّ تصنيفها تحت عناصر المنهاج المعروفة ، بالاضافة الى توصيات عامة اخرى في النهاية . وهذه التوصيات هي :

(١) التوصيات المتعلقة باهداف المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية : من اجل تطوير اهداف منهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام في الاردن نحو الافضل ، فمن المستحسن الاخذ بالحسبان التوصيات الاتية :

- وضع اهداف عامة كافية لكل مرحلة من مراحل التعليم العام بحيث تتناسب مع مستوى الطلاب واهتماماتهم وحاجاتهم من جهة ، وحاجات المجتمع الاردني والعربي من جهة ثانية . على ان يتم ذلك بالتعاون بين المتخصصين من وزارة التربية واساتذة الجامعات .

- ترجمة الاهداف العامة الى اهداف سلوكية كافية ، مع ضرورة وضع هذه الاهداف في بداية كل وحدة تدريسية لكي يستفيد منها كل من المعلم والطالب ويعملان معاً على تحقيقها . ويكون وضع هذه الاهداف ايضا بالتعاون مابين وزارة التربية والتعليم والجامعات الاردنية .

- تنويع الاهداف العامة لتشمل جوانب معرفية وعاطفية ومهارية ، مع ضرورة اشتمال الاهداف السلوكية أو التدريسية على جميع مستويات المجال المعرفي الستة وهي الاسترجاع والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ، وجميع مستويات المجال العاطفي وهي الاستقبال والاستجابة والتقييم والتنظيم والتذويت أو الوسم بالقيمة ، وجميع مستويات المجال المهاري كالادراك ، والميل والاستجابة الموجهة والتعويد والاستجابة الظاهرية المعقدة والتكيف والاصالة . ويساعد هذا التنويع المعلم في عملية تخطيط الدرس واختيار النشاطات الملائمة وطرائق التدريس المناسبة (Ehman et al. 1974 PP. 75 - 104) .

كما تسهل هذه الاهداف عملية التعلم بالنسبة للطلاب الذين يعرفون تماماً ما يتوقع منهم القيام به ، وفهمهم للواجبات التعلمية المطلوبة ، مما يؤدي الى تعلمهم بصورة اكثر فاعلية (Guenther & Hansen, 1975 PP. 1 - 2).

- ربط اهداف المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية بالمشكلات التي يعاني منها المجتمع الاردني خاصة ، والمجتمع العربي عامة ، سواء كانت هذه المشكلات اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية أو صحية أو ثقافية ، مع ضرورة تشجيع الطلاب على التعامل معها وحلها حتى يكتسبون مهارات حل المشكلة من جهة ويستعدون لتحمل المسؤوليات التي سيقبلون عليها بعد التخرج من جهة ثانية .

- ضرورة مراجعة الاهداف التي توضع سنويا أو بشكل دوري ، وذلك في ضوء التغيرات العلمية والتكنولوجية من ناحية ، أو التغيرات في حاجات الطلاب أو حاجات المجتمع من ناحية ثانية .

- ضرورة تركيز الاهداف العامة والتدريسية على التعليم الذاتي بانماطه المختلفة من جهة ، ومهارات التفكير الناقد من جهة اخرى ، وذلك نظراً للفوائد العديدة التي يمكن ان يجنيها الطلاب من وراء هذا التركيز من جهة اخرى .

- ضرورة مراعاة الشروط السليمة لكتابة الاهداف السلوكية كتوفر فعل السلوك والظرف أو الشرط، والى حدٍ ما المعيار أو المحك ، مع مراعاة مستوى الطلاب من جهة ، ونوعية المحتوى المدروس من جهة ثانية .

- ضرورة وجود ارتباطٍ وثيق بين اهداف المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية وبين جميع العناصر الاخرى للمنهاج كالمحتوى والنشاطات التعلمية وطرائق التدريس واجراءات التقويم . ولن يتم ذلك الا اذا تعددت الاهداف العامة وتمّتْ ترجمتها الى الكثير من الاهداف السلوكية التي تحتاج الى محتوىً لتحقيقها، ولنشاطاتٍ تعلمية تعمل على تسهيل المحتوى ، والى طرائقَ لِتدريسِ ذلك المحتوى لتحقيق الاهداف الموضوعة ، والى إجراءاتٍ تقويميةٍ للتأكد من مدى تحقيق الاهداف أم لا .

٢١) التوصيات المتعلقة بمحتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية : وتتمثل في الاتي :

- ضرورة الاهتمام بجميع عناصر المحتوى الاربعة والمتمثلة في الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات ، بدلاً من الاهتمام بالحقائق والمفاهيم فقط ، وذلك نظراً لاهمية التعميمات والنظريات في اثارة التفكير عند الطلاب، وضرورة تطبيقها لهم في مواقف تعلمية جديدة من جهة اخرى .

- ضرورة تركيز المحتوى الاردني للدراسات الاجتماعية على جميع ميادين العلوم الاجتماعية من تاريخ وجغرافيا وعلم اقتصاد وعلم اجتماع وعلم نفس وعلم انسان وعلم سياسة ، بدلاً من الاهتمام الحالي بالتاريخ والجغرافيا فقط والى حدٍ ما الاقتصاد . لان حرمان الطلاب من هذه الميادين يفقدهم التعامل الفعال مع كثير من المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي قد تواجههم أو التي قد يدرسونها .

- ضرورة التكامل بين موضوعات الدراسات الاجتماعية وعدم طرحها على شكل ميادين منفصلة كالتاريخ والجغرافيا والاقتصاد .... الخ . بل لا بد أن تكون على شكل ميدان واحد يسمى " الدراسات الاجتماعية " لكل صف من الصفوف ، وتكون فيه المعلومات متكاملة . فمثلا ، اذا كانت النية تتجه لطرح موضوع الوطن العربي في منهج الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الاعدادي ، فيتم في هذه الحالة بحث الوطن العربي تاريخياً ، جنبا الى جنب مع النواحي الطبيعية ، فالنواحي البشرية ، فالنواحي الاقتصادية ، فالنواحي السياسية ، فالنواحي الجغرافية الاخرى .

- الاكثار من طرح المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الواقعية التي يعاني منها مجتمعنا الاردني ووطننا العربي والعالم اجمع، لتدريب الطلاب على التعامل معها وطرح الحلول المناسبة لها ، حتى يكون المحتوى وسيلة لخدمة المجتمع من جهة ، ولتنمية المهارة لدى الطلبة على حل المشكلات وصنع القرارات من جهة ثانية .

- ضرورة مراعاة المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية للاسس الاجتماعية والاسس النفسية عند وضعه . وتتمثل الاسس الاجتماعية في مراعاة حاجات المجتمع وعاداته وتقاليده وطموحاته ومشكلاته ، في حين تتلخص الاسس النفسية في مراعاة حاجات الطلاب وقدراتهم واهتماماتهم وميولهم ، مع الاهتمام باساسيات التعلم كالانتقال من السهل الى الصعب ، ومن المعلوم الى المجهول ، ومن القريب الى البعيد ، ومن المادي الملموس الى المجرد ، ومن الكل الى الجزء .

- ضرورة تركيز المحتوى الاردني الفعال للدراسات الاجتماعية على مهارة قراءة الخريطة ورسمها وتفسيرها . حيث تمثل الخريطة اكثر الوسائل التعليمية استخداما من جانب المعلم والطالب في ميدان الدراسات الاجتماعية. ولا يكاد يخلو موضوعاً رئيسياً او فرعياً فيه من العديد من الخرائط التاريخية أو الجغرافيه أو السياسية أو الاقتصادية أو السكانية . والغريب ان جميع دول العالم تركز في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية على مهارات الخريطة على شكل وحداتٍ تدريسية عديدة باستثناء الاردن . فمثل هذه الدول سواء كانت شرقية أم غربية أم من الاقطار العربية، فانها تهتم بمهارات الخريطة مثل تحديد الجهات ،ومقياس الرسم وقراءة الرموز وتحديد الاماكن حسب خطوط الطول ودوائر العرض ، ومهارة تحديد الوقت ، ومهارة تحديد الموقع النسبي ، ومهارة مقارنة الخرائط ببعضها للوصول الى استنتاجات، ومهارة رسم الخريطة حسب المساقط العالمية المختلفة . ويمكن توزيع هذه المهارات على جميع سنوات الدراسة في مراحل التعليم العام ، بحيث يتم اختيار المهارات السهلة في الصفوف الدنيا كتحديد الجهات وقراءة الرموز وتحديد الاماكن حسب خطوط الطول ودوائر العرض ، بينما يتم طرح مهارات الخريطة الصعبة في الصفوف الابتدائية العليا والصفوف الاعدادية مثل مهارة مقياس الرسم ، وتحديد الموقع النسبي ، ومهارة تحديد الوقت ، ومقارنة الخرائط ببعضها . أما مساقط الخرائط وانواعها فيتم تدريسها في المرحلة الاعدادية العليا والثانوية ، على أن توجد وحدة تدريسية أو اكثر في المرحلة الثانوية تشمل هذه المهارات مجتمعةً وبشكلٍ أعمق ومع تدريبات عديدة عليها .

- ضرورة ان يكون محتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية حديثاً في افكاره ومعلوماتهِ ومراجعهِ وبياناتهِ الاحصائية ، وان يتم تعديل ذلك في كل طبعةٍ سنويةٍ منه اذا ظهرت معلومات أحدث تتصل بموضوعات المحتوى المطروق .

- ضرورة اشتمال محتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية على مئات ان لم يكن آلاف الامثلة التوضيحية المضروبة من واقعهم في كل موضوعات الدراسات الاجتماعية، لان ذلك يقرب لهم المادة ويجعلها سهلة الفهم ، ويجعل من اليسير عليهم ربط الموضوعات التي يدرسونها بالحوادث الجارية . ومع ذلك ، ينبغي الاشارة في المحتوى من وقتٍ لآخر الى ضرورة ربط الدروس التاريخية والجغرافية والاقتصادية والسياسية بالحوادث الجارية لزيادة التفاعل بين المادة الدراسية والطلاب من جهة ، وبين ما يجرى في واقع العالم الذي يعيشونه من جهة ثانية .

- ضرورة توضيح المفاهيم المطروحة في المحتوى ، حتى تكون مفهومه ليس للطلاب فحسب ، بل وللكثير من المعلمين الذين قد يجهلونها . وهنا تُلقى المسؤولية على عاتق مخططي المناهج بحيث يتم حصر المفاهيم المطروحة وتوضيحها إما في الكتب المدرسية المقررة وهذا هو الافضل ، أو في دليل المعلم أو ادلته الكثيرة ، اذا ما تعذر طرحها في الكتب المقررة .

- ضرورة طرح الموضوعات أو الوحدات أو الكتب التي تعالج الوطن العربي بشكل يدعم مفهوم الوحدة العربية قلباً وقالباً ، بحيث يتم تطبيق العديد من الاهداف العامة التي تركز على ترسيخها أو غرسها في اذهانهم . ولا يكون ذلك الا اذا تمّ عرض المحتوى بشكلٍ يساهم في تكريس مفهوم الوحدة وليس مفهوم التجزئة أو الاقليمية . فمن الضروري تلاشي أو استبعاد بحث موضوعات الوطن العربي على شكل اقطارٍ منفصلة أو مجزأة ، بل يتم بحث موضوعاتها بشكلٍ كلي وكأنها قطر واحدا أو دولة عربية كبيرة موحدة . فمثلا يتم بحث تاريخ العرب أو جغرافية الوطن العربي بحيث تشمل الوحدة الجيولوجية والوحدة التضاريسية والوحدة المناخية والوحدة النباتية والوحدة الاقتصادية من زراعية ومعدنية وصناعية وتجارية ، والوحدة السكانية والوحدة السياسية والوحدة الثقافية . وحتى عند بحث المشكلات المختلفة للوطن العربي فانها تبحث على شكل مشكلات عامة كمشكلة الجهل والمرض والتخلف الاقتصادي والحواجز الاقتصادية والسياسية ، وما الى ذلك ، على أن يتم ضرب الامثلة من هذه الدولة العربية أو تلك . وهنا لا يتم تكريس مفهوم الوحدة العربية في نفوس الطلاب فحسب ، بل ويؤدي كذلك الى تكامل المعرفة بين موضوعات الدراسات الاجتماعية وميادينها المتعددة ايضا .

- ضرورة اشتمال محتوى المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية على مبادىء علم السياسة ونظرياتهِ وتحليلاتهِ بما يتمشى مع قيم الامة العربية الاسلامية ومبادئها ، حتى لا نفسح المجال للطالب لأن يحصل على تلك المعلومات أو المبادىء من مصادر غير شرعية ، او اللجوء الى الحصول على المعلومات السياسية من اذاعات اجنبيةٍ ومن اذاعة العدو ، وكلها اذاعات هدامة تهدف في نهاية المطاف الى اخراج جيل مهزوز بثقافتهِ السياسية والاجتماعية ، لا يشعر بالانتماء الى امته ووطنهِ ، مصغياً الى ما يقوله اعداء الامة ويرددهُ كما هو دون تفكير او تحليل او دفاعٍ مناسب ضد هذه الاباطيل .

- ضرورة طرح القضايا السياسية المصيرية كالقضية الفلسطينية في مختلف الصفوف والمراحل المدرسية بشكلٍ يتناسب مع مستوياتهم العقلية . فهذه القضية لم تعد قضية الشعب العربي الفلسطيني فحسب، بل اتخذت بُعداً اكبر نتيجة الاطماع غير المحدودة للعدو الصهيوني في السيطرة أو التلويح بالسيطرة على اراضٍ بل ودولٍ عربية اخرى قريبة، وضرب دولٍ اخرى مهما كانت بعيدة . والامثلة القريبة على احتلال الضفة الغربية للاردن وهضبة الجولان وسيناء عام ١٩٦٧ ، ومعظم لبنان عام ١٩٨٢ ، وضرب مناطق عديدة من الاردن ومصر وسوريا بل والعراق وتونس ، خير دليلٍ على نية العدو المبيتة للاجيال العربية الحاضرة والقادمة . وهذا يستدعي طرح تلك القضية على انها قضية عربية في الدرجة الاولى وانسانية الابعاد في الدرجة الثانية ، وليست قضيةً تخص شعبنا العربي الفلسطيني لوحده . بل ان استمرارها دون حلٍ يهدد مستقبل الوطن العربي ووحدته وكيانه ، ومستقبل السلام العالمي بأسره . ويتم ذلك ايضا بربطها بالمشكلات العالمية التي تزعزع الاستقرار والامن الدوليين كمشكلة التمييز العنصري ومشكلة التسابق في التسلح ومشكلة الطاقة ، وجميعها مشكلات تهدد الجنس البشري بعدم الاستقرار وربما بالفناء والدمار .

- ضرورة تزويد المحتوى الاردني لمنهاج الدراسات الاجتماعية بالوسائل التعليمية الكافية وبالمراجع الحديثة ، مع الاشارة الى مصادر البيئة المحلية من وقت لاخر . حيث يحتاج هذا المحتوى الى مئات الخرائط التاريخية والجغرافية والاقتصادية والسياسية والسكانية المتنوعة والملونة ، ومئات الرسوم البيانية والجداول والاشكال والصور التوضحية ، ومئات المراجع والمصادر الاساسية الحديثة وعشرات الافلام والنماذج ومصادر البيئة المختلفة ، وعشرات الرحلات الى المناطق القريبة والبعيدة نسبيا . لان محتوى منهج الدراسات الاجتماعية يبقى غامضاً على الطلاب دون استخدام مثل هذه الوسائل التوضيحية .

(٣) التوصيات المتعلقة بالنشاطات التعلمية للمنهج الاردني للدراسات الاجتماعية :

- طرح نشاطاتٍ كثيرة ومتنوعة لكل صف من الصفوف بحيث تعمل على تسهيل المحتوى من جهة ، وعلى مراعاة الطلاب من حيث قدراتهم واهتماماتهم وميولهم من جهة اخرى . ويتضمن ذلك نشاطاتٍ تمهيديةٍ كقراءة قصص أو طرح اخبار أو حوادث جارية ، أو احضار صورٍ ورسومٍ واشكالٍ وخرائط ، ونشاطاتٍ تطويريةٍ مثل كتابة البحوث أو التقارير أو اجراء مقابلات أو عمل استبيانات أو القيام بملاحظات ونشاطات مناقشة بين الطلاب انفسهم من جهة وبينهم وبين المعلمين من جهة ثانية ، ونشاطاتٍ مهنية أو حرفية كرسم الخرائط أو صنعها أو صنع النماذج او اللوحات أو جمع الصور أو العينات، ونشاطات ختامية أو تقويمية كاجراء المناظرات ، أو المناقشات الختامية أو الرحلات الخاصة بتقويم وحدة من الوحدات التدريسية أو موضوع من الموضوعات أو افلام متنوعة حول ظواهر اجتماعية أو جغرافية أو سياسية أو اقتصادية أو بشرية تمّ التعرض اليها في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية . فكلما كثرتْ النشاطات التعلمية وتنوعت ، عملت على توفير محك التنوع الضروري للنشاطات الفعالة للمنهج الدراسات الاجتماعية .

- ضرورة ان تكون النشاطات هادفة ، اى ان يكون لكل نشاط هدفٌ تربويٌ واحد او اكثر، وتكون هذه الاهداف مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالاهداف العامة او الاهداف التدريسية للمنهج الاردني للدراسات الاجتماعية ، حتى لا تكون مضيعة للوقت ، وحتى تعمل على توفر احد المحكات المهمة للنشاطات التعليمية الفاعلة وهو محك الصدق الذى يؤكد ضرورة ربط النشاطات بالاهداف ربطاً قوياً .

- ضرورة توفر محك الشمول في النشاطات التعلمية للمنهج الاردني للدراسات الاجتماعية والذى لا يتم الا بشمول النشاطات لمعظم ان لم يكن جميع الاهداف العامة والتدريسية المطروحة .

- ضرورة التوازن بين النشاطات التي تتعلق بالطلبة وتلك المتعلقة بالمجتمع ومشكلاته من جهة ، وبين النشاطات التي تتم داخل الصف وتلك التي تحدث خارجه من جهةٍ ثانية .

- ضرورة ربط الكثير من النشاطات المطروحة في المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية بحياة الطلاب اليومية وبيئتهم الاردنية والعربية ، حتى تكون اسرع فهماً وابقى أثراً للتعلم .

- ضرورة ربط النشاطات في اى صف من الصفوف بالنشاطات في الصفوف السابقة له حتى يتم توفير محك الاستمرارية في النشاطات التعلمية .

- ضرورة مساهمة النشاطات التعلمية المقترحة في تنمية مهارات عديدة وخاصة مهارات التفكير الناقد والوصول الى استنتاجات وتعميمات عديدة يمكن تطبيقها في مواقف تعلمية حياتية اخرى.

- ضرورة تمشي النشاطات التعلمية المقترحة مع محك التتابع الذى يتطلب الانتقال من نشاطات سهلة في الصفوف الابتدائية الى اخرى اكثر عمقاً وصعوبة في المرحلتين الاعدادية والثانوية .

- ضرورة وجود تكامل بين مختلف نشاطات الدراسات الاجتماعية سواء كانت جغرافية ام تاريخية ام اقتصادية ام سياسية ام ثقافية ، حتى يتم توفر محك التكامل الضرورى للنشاطات الفاعلة .

- الاكثار من نشاطات التعلم الذاتي المتمثلة في توفير المجمعات او الحقائب التعلمية التي يتم من خلالها وضع اهدافٍ سلوكية ونشاطات يقوم بها الطالب حسب قدراته واهتماماته لتحقيق تلك الاهداف .

(٤) التوصيات المتعلقة بطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية : وتشمل الاتي :

- استخدام طرائق التدريس التقليدية كالمحاضرة والمساءلة والمناقشة والقصة والتراجم والسِيَرْ ، جنباً الى جنب مع الطرائق الحديثة كالاكتشاف ولعب الدور وحل المشكلات والاستقصاء والتعليم الفردى . حيث لا يمكن الاعتماد على الطرائق التقليدية وحدها مهما كانت مزاياها الايجابية ، وللفوائد الكثيرة التي يمكن ان يجنيها الطلاب من استخدام الطرائق الحديثة .

- ضرورة الاستفادة من تطبيق طرائق التدريس الحديثة في ميدان الدراسات الاجتماعية والتي تمَّتْ في البيئة الاردنية تحت اشراف اساتذة من الجامعة الاردنية او جامعة اليرموك . حيث يمكن توزيع عمليات تحضير هذه الطرائق على المعلمين، او عقد دوراتٍ تدريبيةٍ لمعلمي الدراسات الاجتماعية تدور حول كيفية اعداد وتطبيق هذه الطرائق . فقد نوقشت اطروحات ماجستير حول هذه الطرائق بحيث يستلزم الامر استفادة

المخططين والمعلمين منها مثل اطروحة غازى خليفة حول تطبيق الاستقصاء في الجغرافيا عام ١٩٨٢ ، واطروحة مديبرس عنبر حول تطبيق الاستقصاء في التاريخ عام ١٩٨٤ ، واطروحة احمد عبيدات ونور الدين مهيدات حول تطبيق الاكتشاف في الجغرافيا عامي ١٩٨٥ و ١٩٨٦ ، واطروحة قاسم بدر حول تطبيق المجمع التعليمي في الجغرافيا عام ١٩٨٣ ، واطروحة سليمان طواها واطروحة محمد السكران حول تطبيق الحقيبة او الرزمة التعليمية في الجغرافيا عام ١٩٨٣ ايضا ، ودراسة جودت سعادة حول تطبيق الحقيبة التعلمية في الاقتصاد الاردني عام ١٩٨٤ /ب .

ومن المعروف ان لِطرائقِ التدريس الحديثة فوائد عديدة يتمثل اهمها في جعل الطالب مركز العملية التعليمية التعلمية ، في حين يكون المعلم ، في الغالب موجهاً ومرشداً له .

- ضرورة اقتراح طريقةٍ او طرائق تدريسٍ مناسبة لكل وحدة تدريسية من محتويات المنهاج الاردني للدراسات الاجتماعية ، ويكون ذلك في دليل المعلم الذى ينبغي توزيعه على المعلمين . ويعود السبب في ذلك الى ان كل موضوع من الموضوعات تحتاج الى طرائق تدريس تتمشى مع طبيعتها وصعوبتها او سهولتها من جهة ، ومع عدد طلاب الصف ومستوياتهم واهتماماتهم من جهة ثانية .

- ضرورة التركيز على استراتيجيات تعليم المفاهيم المختلفة ، نظراً لأن المحتوى الاردني لمنهج الدراسات الاجتماعية يتضمن آلاف المفاهيم التي يصعب فهمها على الطلاب من مختلف المستويات دون تطبيق استراتيجيات خاصة بتعليم هذه المفاهيم .ومن اهم هذه الاستراتيجيات او النماذج نموذج ميرل وتنيسون ، ونموذج برونر ، ونموذج هيلدا تابا ، ونموذج جانييه .

- ضرورة الاستفادة من اطروحات الماجستير التي أُجريتْ على استراتيجيات تعليم المفاهيم في الدراسات الاجتماعية في البيئة الاردنية ، بحيث يتم توزيع كيفية اعداد الدروس بهذه الاستراتيجيات على المعلمين او عقد دورات لهم او توضيح ذلك في ادلة المعلم . فقد قام العديد من طلبة الماجستير في جامعة اليرموك باعداد دروس توضيحية دقيقة حول تدريس المفاهيم وقاموا بتطبيقها في البيئة العربية الاردنية تحت اشراف كاتب هذه الدراسة وهم : جمال يعقوب اليوسف وخير الله عمر الشريف ، وجمال بطاينة وعدنان شطناوى ، وذلك خلال عام ١٩٨٦ (انظر المراجع في النهاية) .

- ضرورة قيام المعلمين اثناء تدريسهم موضوعات الدراسات الاجتماعية بالربط بين الامور الجغرافية والتاريخية والاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، وذلك من اجل اظهار نوعٍ من التكامل بين المعلومات . فعند الحديث عن جغرافية بلاد الشام مثلا لا بد من ربط ذلك بتاريخ هذه المنطقة الجغرافية واقتصادها ونشاطها البشرى وطبيعة السكان فيها والظروف السياسية التي تمر بها .

- ضرورة التركيز على تدريس القيم حسب الاصول التربوية في ميدان الدراسات الاجتماعية وبموجب استراتيجياتٍ مناسبة مثل الحوار والتفضيل والتحقق القيمي والمناقشة .

- ضرورة الاهتمام بتدريس المهارات بمختلف انواعها كمهارات الخريطة وتفسيرها ومهارات التفكير الناقد كالاستقصاء وحل المشكلات وطرح الاسئلة السابرة ، والتمييز بين الاراء والحقائق .

- تهيئة الظروف المناسبة في المدارس لتطبيق مختلف طرائق التدريس وبخاصة اذا توفرت الصفوف الواسعة نسبياً والمقاعد المتحركة التي يمكن عن طريقها تشكيل المجموعات او الاشكال المناسبة للطريقة المطلوبة للتدريس .

- ضرورة توفير الوسائل التعليمية الكثيرة والمتنوعة وبخاصة الخرائط بانواعها التاريخية والسياسية والطبيعية والمجسمة والاقتصادية والتخطيطية والحائطية والكرات الارضية والاطالس .

(٥) التوصيات المتعلقة باجراءات التقويم في المنهج الاردني للدراسات الاجتماعية : وتتمثل في المقترحات الاتية :

- ضرورة شمول الاسئلة المستخدمة لتقويم ما تعلمه الطالب من المنهج ،على جميع مستويات المجال المعرفي من استرجاعٍ وفهمٍ وتطبيقٍ وتحليلٍ وتركيبٍ وتقويمٍ او حكمٍ ، بدلاً من تركيزها على مستويين او ثلاثة من المستويات الاولى فقط .

- ضرورة الاهتمام بالاسئلة التي تتناول مستويات المجال العاطفي من استقبال واستجابة وتقييم وتنظيم وتذويت ،وذلك نظراً لاهتمام الدراسات الاجتماعية كثيراً بالمجال العاطفي وعدم مجاراة اى ميدان له باستثناء ميدان التربية الدينية .

- ضرورة التركيز في اختبارات الدراسات الاجتماعية على المهارات بانواعها ولا سيما مهارات الخرائط ورسمها وتفسيرها ومهارات الاستنتاج وحل المشكلات والتفكير الناقد .

- الاهتمام بوسائل التقويم المختلفة كالملاحظة ،وسجلات الحوادث القصصية ،واللقاءات الفردية والجماعية ،وقوائم التدقيق ،والمقابلات،والمذكرات اليومية ،والتقارير ، وغيرها من الوسائل الاخرى بدلاً من التركيز على الاختبارات فقط .

- ضرورة اتصاف الاسئلة بالصفات الجيدة المطلوبة كالوضوح ،والتحديد ،وان تكون هادفة ،وان تراعي مستوى الطالب وخبراتهِ السابقة ،وان تتنوع هذه الاسئلة حسب تنوع المادة الدراسية وحسب نوعية المهارة او المهارات المطلوب تحقيقها .

- ضرورة وجود التقويم الاجمالى الذى يتم فيه تقويم ما تعلمه الطالب في المادة الدراسية كلها وليس في بعض اجزائها . اى لا بد من توفر محك الشمول الذي لا يتحقق الا بشمول جميع المادة في امتحان او اختبار نهائي .

- ضرورة عقد دورات للمعلمين من وقتٍ لآخر حول اجراءات التقويم الضرورية وانواع الاختبارات وكيفية استخدامها ،لكي تتحسن نوعية اسئلتهم .

- ضرورة اشتمال الاختبارات جميع الانواع الممكن اعطاؤها للطلاب مثل الاختبارات المقالية من قصيرة وطويلة ،والاختبارات الموضوعية من صواب وخطأ،وتكميل ،ومطابقة واختيار من متعدد ،وعدم الاقتصار على نوع منها فقط . حيث لكل نوع من هذه الانواع مزايا وعليه بعض المآخذ مما يجعل استخدامها جميعا يحقق اهدافا تربوية عديدة .

(٦) توصيات عامة حول ميدان الدراسات الاجتماعية : يطرح الكاتب التوصيات التالية لتطوير ميدان الدراسات الاجتماعية الاردني بصفة عامة والتي لم يرد ذكرها في التوصيات السابقة :

- ضرورة وضع كتب مدرسية للدراسات الاجتماعية لجميع الصفوف بما فيها الصفوف الثلاثة الاولى من المرحلة الابتدائية ،وليس كما هو حاصلٌ الآن من عدم وجود مثل هذه الكتب بتلك الصفوف الثلاثة . ويكون وضع هذه الكتب بالتعاون ما بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الاردنية . فلا يكفي وضع خطوطٍ عريضة لمناهج الدراسات الاجتماعية لهذه الصفوف الثلاثة وترك الامر لاجتهادات المعلمين ونشاطاتهم وقدراتهم التي تتفاوت من شخص لاخر .

- يستحسن ان تختلف نسخة المعلم من الكتاب المدرسي المقرر للدراسات الاجتماعية عن نسخة الطالب ،بحيث تشتمل على نسخة من دليل المعلم ملصقة بها ،او ان تكون

الاهداف التدريسية والنشاطات التعلمية المقترحة وطرائق التدريس الضرورية ملحقة بكل وحدةٍ من الوحدات ،لانه من تعاملي المتواصل مع معلمي الدراسات الاجتماعية في برامج الدبلوم والماجستير ،ومن الندوات واللقاءات والمشاغل التربوية التي شتركتُ فيها ،اتضح لي من اعترافات المعلمين انفهسم بانهم نادراً ما يتعاملون مع دليل المعلم ،بل ان بعضهم لا يدرى اذا كان ذلك موجودا ام لا .

- ضرورة ان يكون لمقرر الدراسات الاجتماعية لكل صفٍ من صفوف مراحل التعليم العام دليلاً للمعلم ،وليس كما هو عليه الان حيث يقتصر هذا الدليل على الصفوف الابتدائية بالدرجة الاولى مع اهمال ذلك الى حد ما في المرحلتين الاعدادية والثانوية . وهنا يفضل كذلك ربط ذلك الدليل بنسخة المعلم من الكتاب المقرر .
- زيادة عدد الدورات واللقاءات والمشاغل التربوية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالتعاون ما بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الاردنية على ان تدور هذه الدورات حول موضوعات للاهداف والمحتوى والنشاطات التعلمية وطرائق التدريس الحديثة واجراءات التقويم الضرورية .
- ضرورة اقامة مركز لتطوير فعالية المناهج وطرائق التدريس في ميدان الدراسات الاجتماعية سواء في وزارة التربية والتعليم او بالتعاون مع الجامعات الاردنية، على ان يضم اشخاصاً موّهلين ومدربين تدريباً عاليا على طرائق التدريس القديمة والحديثة ،وعلى تحليل مناهج الدراسات الاجتماعية وعلى مسائل تدريب المعلمين اثناء الخدمة . حيث تلجأ كثير من الدول المتقدمة وحتى وكالة الغوث الدولية في بعض الدول العربية الى اقامة مثل هذه المراكز .
- لتركيز على استخدام الالوان في الخرائط والرسوم والاشكال والصور التي تستخدم في الكتب المدرسية المقررة لميدان الدراسات الاجتماعية .
- زيادة عدد حصص الدراسات الاجتماعية بصورة عامة في البرنامج المدرسي . فمن المعروف ان معظم الكتب المدرسية الاردنية للدراسات الاجتماعية قد وضع لها حصتان في الاسبوع وهما لا تكفيان لتوضيح المحتوى والقيام بالنشاطات المطلوبة او تطبيق طرائق التدريس المتنوعة او اجراءات التقويم المتعددة .
- تزويد المدارس باجهزة الفيديو التي انخفض اسعارها الى حدٍ ما هذه الايام ويمكن شرٰوها من مخصصات التبرعات المدرسية . ويمكن بهذه الخطوة تحويل مشاهدة افلام الدراسات الاجتماعية الكثيرة عن طريق هذه الاجهزة مما يوّدى الى اتاحة الفرصة للطلاب لتقريب المادة الدراسية الى اذهانهم بدلاً من حرمانهم من مشاهدة الافلام المدرسية عن طريق قسم الوسائل التعليمية في مديريات التربية والتعليم والتي لا تتم اكثر من مرة او مرتين في السنة على افضل تقدير .
- ضرورة تدريب طلبة المدارس تدريبا عسكريا ،لكي يكونوا مستعدين للذود عن الوطن بارواحهم وقت الحاجة، ولغرس روح الانتماء والتضحية في نفوسهم .
- ضرورة تزويد المدارس بمراجع حديثة في الدراسات الاجتماعية بشكلٍ سنوى ،مع اتاحة الفرصة لعمل ما يسمى بغرفة الدراسات الاجتماعية او مختبراتٍ حسب الامكانيات المتاحة .
- التركيز على اقامة المعسكرات الصيفية او معسكرات العمل من وقتٍ لآخر ،لما لهذه المعسكرات من فوائد جمة اهمها خدمة الوطن وزيادة انتماء الشباب له ،وقضاء وقت الفراغ ،والتدريب على تحمل المسوّولية ،وزيادة الوعى الثقافي والسياسي،والتعرف على اجزاء الوطن . ويزيد هذا كله من تحقيق الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية واهمها غرس روح الانتماء للامة ومبادئها وارضها .

- ضرورة مشاركة الطلاب في اسابيع القطف السنوية لبعض المنتجات التي تكثر في البلاد، حيث تلجأكثير من دول العالم الى استغلال طاقة الشباب الابداعية في جني محصول القطن كما في الولايات المتحدة او قصب السكر كما في كوبا ، او مكافحة دودة القطن كما في مصر ، او قطف ثمار الموز كما في دول امريكا الوسطى والجنوبية . ونحن احوج ما نكون الى جهود طلبة المدارس في قطف ثمار الزيتون ولمدة اسبوع على الاقل في مناطقهم حتى يبرهنوا فعلاً على خدمة مجتمعهم المحلي،ويزيد انتمائهم لهذه الشجرة المباركة والارض المعطاءة التي تنبت فيها .

- ضرورة الاهتمام بالعلوم الاجتماعية بصفة عامة في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية مع التركيز على التاريخ بصفةٍ خاصة،حيث تقوم الدول حديثة النشأة نسبياً كالولايات المتحدة مثلا التي لم يمض على انشائها اكثر من قرنين من الزمن ،بالتركيز الزائد على تاريخها القصير حتى تغرس روح المحبة في نفوس الاجيال لوطنها وابطال ذلك الوطن . كذلك يقوم عدونا الصهيوني بالتركيز الشديد على التاريخ العبري لدرجة ان معظم زعماءه كانوا اما متخصصين في التاريخ اوفي الاثار ،ونجدهم يهتمون بأية مناسبة من مناسباتهم الكثيرة مهما كانت بسيطة او اعيادهم التاريخية او الدينية التي تُظهر تاريخهم للاجيال . مقابل ذلك فان لنا تاريخاً عربيا اسلامياً حافلا بالبطولات والامجاد والحقب الناصعة في جبين الانسانية ،ومع ذلك ،فان الاهتمام به اقل بكثير من دولٍ لها تاريخ قصير للغاية . ويؤدى عدم الاهتمام المطلوب بتاريخنا الطويل الى استهتار النشء بتاريخه وامجاده ، واعتزازه بامجاد الامم الاخرى وتاريخها، مما يساعد في اظهار جيل مهزوزِ الثقافة التاريخية ، مهزوزِ الانتماء والولاء ومستعدٍ لتقبل الهزائم والنكبات . ولذا ، فانني اوصي بان تكون الموضوعات التاريخية للعرب في العصور الوسطى والحديثة اجباريةٍ على جميع التخصصات وعلى رأسها التخصصات العلمية والمهنية، لانهم اقل الفئات تعاملاً مع تاريخ امتهم واكثرهم خوفاً من الثقافة التاريخية المهزوزة .

- ضرورة مشاركة المعلمين اثناء تخطيط منهج الدراسات الاجتماعية او تغييره نحو الافضل . ويكون ذلك عن طريق اختيار نخبةٍ منهم للمشاركة في وضع الخطوط العريضة للمنهاج الجديد ومناقشة المحتوى بعد اختياره وتنظيمه ، واخذ رأيهم في النشاطات وطرائق التدريس واجراءات التقويم بعد تحديدها. فقد اظهرت دراسة سابقة ندرة مشاورة وزارة التربية والتعليم للمعلمين اثناء تخطيط المنهج ، رغم ان المعلم هو اكثر الناس تعاملاً مع منهج الدراسات الاجتماعية ولا سيما اثناء تطبيقه (جودت سعادة ، ١٩٨٣ ص ٦٥/د).

ملخـــــــــص

دراسة تقويمية لمناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العـــــــام في الاردن

حاولت هذه الدراسة الاجابة عن السؤال التالي : ما نقاط الضعـــف في اهداف المنهج المدرسي الاردني للدراسات الاجتماعية ومحتواه ونشاطاتـــــه التعليمية وطرائق تدريسه واجراءات تقويمه ؟ .

وللاجابة عن هذا السؤال ،قام الباحث بدراسة المنهج الاردني ،والاطلاع على الادب التربوي لاستخلاص محكات متفق عليها للحكم على ذلك المنهج ،ومقارنـــة ذلك المنهج بتلك المحكات لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف فيه ،وطرح التوصيات الضرورية للتطوير . وقد اظهرت المقارنة وجود عشرين من الجوانب الايجابيـــــة اهمها : تركيز الاهداف على تنشئة المواطن الصالح ،واهتمام المحتوى بالعلاقـــة بين الانسان وبيئته ،واقتراح طرائق تدريس مناسبة للمرحلة الابتدائية ،وانتظـــام اجراءات التقويم . ومع ذلك ،فقد اوضحت الدراسة وجود نحو خمسين من نقاط الضعف اهمها :

- تركيز الاهداف على المجال المعرفي .
- تركيز المحتوى على الحقائق بالدرجة الاولى واهمال المهارات.
- قلة النشاطات التعليمية من حيث الكم والكيف .
- اهمال طرائق التدريس الحديثة كالاكتشاف والاستقصاء .
- التركيز على اسئلة الحفظ في الاختبارات .

ABSTRACT

Evaluative Study of Social Studies Curriculum in Jordan's Educational System

The Purpose of the study was to answer the following question:
" What are the strengthness points and the weakness points in Jordan's social studies curriculum ? . The researcher developed educational criteria to judge that curriculum. The most important strengthness points were:

a - Concerning of aims with the preparation of the good citizen.
b - Concerning of the content with the relationship between man and his environment.
C - Proposing appropriate teaching methods for elementary students.

On the other hand, many weakness points were found as follows:

1 -Concerning of most aims and objectives with the cognitive domain.
2 -Concerning of the content with facts, and neglecting skills.
3 -Neglecting modern methods such as discovery and inquiry.
4 -Concerning of tests with memory questions .

مراجع الدراسة

اولا: المراجع العربية :

١ - القرآن الكريم.

٢ - ابراهيم الخطيب وزميلاه . مذكرة في التربية الاجتماعية للصف الخامس الابتدائي. الطبعة الثالثة. المطبعة الوطنية ، عمان ، ١٩٨٤.

٣ - احمد حسن العمر. "تدريب معلمي الجغرافيا على استخدام السؤال السابر عن طريق مجمع تعليمي ومقالة مكتوبة تصفه ، واثر ذلك في تحصيل طلابهم في الصف الاول الثانوى الاكاديمي" . اطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن، ١٩٨٦.

٤ - احمد حسين اللقاني وزميله. تدريس المواد الاجتماعية. عالم الكتب ، القاهرة ١٩٧٩.

٥ - احمد عارف عبيدات. "اثر كل من طريقة الاكتشاف وطريقة المنظم المتقدم الشارح والطريقة التقليدية ، في تحصيل طلبة الصف الاول الثانوى العام ذوى التفكير المجرد وذوى التفكير المحسوس في مادة الجغرافيا في الاردن ". اطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك اربد، الاردن، ١٩٨٥.

٦ - احمد عواد واخرون. الجغرافيا الاقليمية للعالم للصف الثاني الثانوى الادبي. الطبعة الرابعة. جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان، ١٩٧٨.

٧ - احمد هادى الشبول وزميله . تاريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الاول الثانوى. الطبعة السابعة. شركة الشرق الاوسط للطباعة ، عمان، ١٩٨٢.

٨ - اسحق فرحان وزميلاه. تعليم المنهاج التربوى . الطبعة الاولى . دار الفرقان للنشر والتوزيع ، عمان، ١٩٨٤.

٩ - امين محمود وزميلاه. تاريخ الحضارة الغربية والعالم المعاصر للثاني الثانوى الادبي. الطبعة الثامنة . مطابع وزارة الاوقاف ، عمان ١٩٨٢.

١٠ انمار الكيلاني واخرون. دليل المعلم لتدريس التربية الاجتماعية للصف الاول الابتدائي. الطبعة الثالثة. المطابع المركزية ، عمان ١٩٨٤.

١١ انمار الكيلاني واخرون. دليل المعلم لتدريس التربية الاجتماعية للصف الثاني الابتدائي. الطبعة الثانية . شركة المطابع النموذجية المساهمة المحدودة ، عمان، ١٩٨٠.

١٢ انمار الكيلاني واخرون. دليل المعلم لتدريس التربية الاجتماعية للصف الثالث الابتدائي . الطبعة الثانية ، المطابع المركزية ، عمان، ١٩٨٤.

١٣ انمار الكيلاني واخرون. دليل المعلم لتدريس التربية الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي. الطبعة الثانية ، المطابع المركزية ، عمان ١٩٨٤.

١٤ جمال محمود بطاينة. " اثر الجنس والمستوى التحصيلي واستخدام اربع استراتيجيات ، على اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوى الادبي للمفاهيم التاريخية". اطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك ، اربد، الاردن، ١٩٨٦.

١٥ جمال يعقوب اليوسف." اثر المستوى التحصيلي واستخدام نموذج جانييه ونموذج ميرل وتنيسون وطريقة القراءة والتسميع ، في اكتساب طلبة الصف الاول الاعدادى للمفاهيم الجغرافية". اطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن، ١٩٨٦.

١٦ جودت احمد سعادة. " الاهداف العامة للدراسات الاجتماعية العربية في المرحلة الثانوية. المجلة العربية للعلوم الانسانية، المجلد الثالث، العدد الحادى عشر (صيف ، ١٩٨٣.) صص ١٦١-١٩٤(أ).

١٧ جودت احمد سعادة." الحقيبة التعليمية كنموذج للتعليم الفردى" مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد التاسع عشر (اكتوبر، ١٩٨٣)، صص ١٥١-١٦٨ (ب).

١٨ جودت احمد سعادة ." دور المفاهيم في محتوى منهج الدراسات الاجتماعية ". مجلة الباحث، السنة الخامسة، العدد ٢٦(اذار، نيسان، ١٩٨٣) صص ٨٣-٩٧(ج).

١٩ جودت احمد سعادة. تطوير مناهج وطرق تدريس الجغرافيا . مؤسسة الرأى، عمان، ١٩٨٣ (د).

٢٠ جودت احمد سعادة. مناهج الدارسات الاجتماعية . الطبعة الاولى. دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٨٤.(أ).

٢١ جودت احمد سعادة." تطبيق الحقائب التعلمية في ميدان الدراسات الاجتماعية ". مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني(صيف، ١٩٨٤)،صص ١٥١-١٩٥ (ب).

٢٢ جودت احمد سعادة ." الاستخدام السليم لطريقة المحاضرة في تدريس الجغرافيا". مجلة المعلم العربي، العدد الثالث ، ١٩٨٥، صص ٧-٢١(أ).

٢٣ جودت احمد سعادة وغازى خليفة." اثر الجنس والخبرة التعلمية على اتجاهات المعلمين الاردنيين نحو اهمية الدراسات الاجتماعية ". حولية كلية التربية بجامعة قطر، السنة الرابعة ، العدد الرابع (ديسمبر، ١٩٨٥)، صص ٢٢٩-٢٧٩ (ب).

٢٤ حسن ريان وزميله. مذكرة في تاريخ العرب الحديث - الجزء الاول - للصف الثالث الثانوى الادبي. الطبعة التاسعة. شركة المطابع النموذجية المساهمة المحدودة ، عمان، ١٩٨٤.

٢٥ حسن ريان وزميله. مذكرة في تاريخ العرب الحديث -الجزء الاول - للصف الثالث الثانوى الادبي.الطبعة الثامنة. شركة المطابع النموذجية، عمان ، ١٩٨٤.

٢٦ خيرالله عمر الشريف" اختبار اثر الذكاء واستخدام كل من النمط الاستقرائي والنمط الاكتشافي والنمط التقليدى لتكوين المفاهيم واكتسابها، على التحصيل في مادة الجغرافيا." اطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن ، ١٩٨٦.

٢٧ ذوقان الهنداوى وزميله. القضية الفلسطينية للصف الثالث الثانوى. الطبعة السابعة . المطبعة الوطنية، عمان، ١٩٨٣.

٢٨ راضي عبد الهادى واخرون. جغرافية العالم العربي للصف الثالث الاعدادى . الطبعة السابعة عشرة . المطبعة الوطنية ، عمان ، ١٩٨٤.

٢٩ سليمان علي طواها." تصميم حقيبة تعليمية ومقارنة بين اثر طريقة التدريب بالحقائب التعليمية وطريقة الالقاء، على تحصيل طلاب الصف الاول الثانوى الاكاديمي في الجغرافيا في الاردن". اطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن، ١٩٨٣.

٣٠ شكرى صنبر وزميله. مذكرة في الجغرافيا البريدية للصف الثالث الثانوى البريدى. الطبعة الاولى. مطبعة النصر. عمان، ١٩٧٩.

٣١ صلاح الدين البحيرى وزميله .الجغرافية العامة للصف الاول الثانوى. الطبعة الثالثة. مطبعة ابو لبن ، عمان ، ١٩٧٦.

٣٢ صلاح الدين البحيرى وزميله . جغرافية الوطن العربي للصف الثالث الثانوى الادبي. الطبعة السابعة. المطابع المركزية، عمان، ١٩٨٢.

٣٣ عباس الكرد. تاريخ العرب والمسلمين للصف الثالث الاعدادى . الطبعة السابعة عشرة. المطبعة الوطنية ، عمان، ١٩٨٤.

٣٤ عباس الكرد واخرون. المجتمع العربي الاردني للصف الثاني الاعدادى الطبعة السابعة عشرة، المطابع المركزية ، عمان، ١٩٨٣.

٣٥ عباس الكرد واخرون. تاريخ اوروبا في العصور الوسطى والحديثة للصف الثاني الاعدادى . الطبعة السابعة عشرة . المطبعة الوطنية ، عمان، ١٩٨٣.

٣٦ عبد اللطيف فؤاد ابراهيم. تدريس الجغرافيا . مكتبة مصر، القاهرة، ١٩٦٦.

٣٧ عبدالله فرحان البكر." اثر المستوى التعليمي والتحصيل في اتجاهات طلاب المرحلة الاعدادية نحو مادة التاريخ ". اطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك ، اربد، الاردن، ١٩٨٦.

٣٨ عدنان احمد العقلة." اثر استخدام خمس استراتيجيات تعليمية والجنس في تدريس مفاهيم مادة الجغرافيا العامةللصف الاول الثانوى". اطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن ، ١٩٨٦.

٣٩ غازى جمال خليفة." مقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الالقاء في تدريس الجغرافيا للصف الاول الثانوى في الاردن". اطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن، ١٩٨٢.

٤٠ قاسم حسين بدر." تصميم واعداد مجمع تعليمي واختبار مدى فعاليته بمقارنةطريقة المجمع التعليمي مع الطريقة التقليدية في تدريس الجغرافيا للصف الاول الثانوى في الاردن ." اطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن، ١٩٨٣.

٤١ قاسم محمد المصرى." اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في الاردن نحو الدراسات الاجتماعية ، واثرها على تحصيلهم الدراسي". اطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن، ١٩٨٣.

٤٢ محمد السكران." تصميم رزمة تعليمية لوحدة دراسية من مادة الجغرافيا وقياس فاعلية تلكالرزمة". اطروحة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، عمان، ١٩٨٣.

٤٣ مرشد دبوروزميلاه . مذكرة في التربية الاجتماعية للصف السادس الابتدائي . الطبعة الثالثة . المطبعة الوطنية، عمان، ١٩٨٤.

٤٤ مديرس محمود عنبر." اثر طريقة الاستقصاء وطريقة المناقشة في تنمية مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في مادة التاريخ لطلاب الصف الثالث الاعدادى في الاردن". اطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد ، الاردن، ١٩٨٤.

٤٥ نور الدين فالح مهيد. اختبار اثر طريقة التدريس (الاكتشاف والتقليدية) والمستوى الاقتصادى والاجتماعي، في مهارة التفكير الناقد عند طلبة الصف الاول الاعدادى في مادة الجغرافيا". اطروحةماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، اربد، الاردن، ١٩٨٦.

٤٦ وزارة التربية والتعليم الاردنية. دستور المملكة الاردنية الهاشمية وقانون التربية والتعليم رقم (١٦) لعام ١٩٦٤ في اخر صيغة معدلة له بتاريخ ١٩٧١/٨/١. مطابع وزارة التربية والتعليم ، عمان، ١٩٧١.

٤٧ وزارة التربية والتعليم الاردنية . الاقتصاد للصف الثاني الثانوى الادبي. الطبعة الثالثة .جمعيةعمال المطابع التعاونية ،عمان ،١٩٨١.

٤٨ وزارة التربية والتعليم الاردنية . قراءات في الاقتصاد للصف الثالث الثانوى الادبي. الطبعة الثانية. المطبعة الوطنية ، عمان ، ١٩٨٠.

٤٩ وزارة التربية والتعليم الاردنية. منهاج الاجتماعيات للمرحلة الالزامية . مطابع دار الشعب، ١٩٨٤.

٥٠ وزارة التربية والتعليم الاردنية. منهاج الاجتماعيات للمرحلة الثانوية . المطبعة الوطنية عمان، ١٩٧٦.

٥١ وزارة التربية والتعليم. خطة دراسية الطالب بجغرافية الثالث الثانوى الادبي. الطبعة الاولى . شركة المطابع النموذجية ،عمان،١٩٨٢.

٥٢ وزارة التربية والتعليم الاردنية. خطة دراسية الطالب للقضية الفلسطينية للثالث الثانوى . الطبعة الاولى . مطابع دار الشعب،١٩٨٢.

المراجع الاجنبيـــــــــة :-

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

54. Bacon, Phillip (Editor). Focus on Geography. 40th Yearbook of the National Council for the Social Studies, Washington, D.C., 1970.

55 Banks, James A., & Clegg, Ambrose A. Teaching Strategies for the Social Studies: Inquiry, Valuing and Decision-Making. Second Edition. Addison - Wesley Publishing Company, Reading, Massachusetts, 1977.

56. Beyer, Barry K. Inquiry in the Social Studies Classroom: A Strategy for Teaching . Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1971.

57 Bruner, J.S. "The Act of Discovery." Cambridge Educational Review, 31, 1961.

58 Charles, C.M. Individualizing Instruction. The C.V. Mosby Company, Saint Louis, Missouri, 1976.

59 Chase, W.L., & John, Martha T. A Guide for the Elementary Social Studies Teacher. Third Edition. Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1978.

60. Conrad, Dan. & Hedin, Diane. "Citizenship Education Through Participation. " In Brown B. Frank. Education for Responsible Citizenship. McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1977.

61 De Shaw, Byron L. Developing Competencies for Individualizing Instruction. Charles E. Merrill Publishing Company,Columbus, Ohio, 1973.

62 Ehman, Lee et al. Toward Effective Instruction in Secondary Social Studies. Houghton-Mifflin Company, Inc., Boston,1974.

63 Eisner, Elliot W. The Educational Imagination :On the Design and Evaluation of School Programs.Macmillan Publishing Company, Inc., New York, 1979.

64 Fraenkel, Jack R. "A Curriculum Model for the Social Studies". Social Education, 33 (January, 1969), PP.41-47.

65 Fraser, D.M.Social Studies Curriculum Development: Prospects and Problems. 39th Yearbook of the National Council for the Social Studies, Washington D.C., 1969.

66 Cagne', Robert M. The Conditions of Learning. Holt, Rinehart & Winston, Inc., New York, 1969.

67 Gall, M.D. "The Use of Questions in Teaching". Review of Educational Research, Vol. 40, No.5 (December, 1970),P.69.

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

69 Gayles, A.R. (Editor). Instructional Planning in the Secondary School. David Mckay Company, Inc., New York, 1973.

70 Gross, Richard E. et al. Social Studies for Our Times. John Wiley and Sons, Inc., New York, 1978.

71 Guenther, John E. & Hansen, Patricia A. Writing Objectives for Learning Packages. The University of Kansas, Lawrence, Kansas, 1975.

72 Hanna, L.A. et al . Dynamic Elementary Social Studies. Holt, Rinehart & Winston, Inc., New York, 1973.

73 Hunt, M.P. & Metcalf, L.E. Teaching High School Social Studies: Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Under - standing. Second Edition. Harper & Row Publishers, Inc. New York, 1968.

74 Jarolimek, John. Social Studies Competencies and Skills: Learning to Teach as an Intern. Macmillan Publishing Company, Inc., New York, 1977.

75 Jarolimek, John. Social Studies in Elementary Education. Sixth Edition. Macmillan Publishing Company, Inc. New York, 1982.

76 Keller, Clair W. Involving Students in the New Social Studies. Little - Brown and Company, Boston, 1974.

77 Kellum, David. The Social Studies: Myth and Rialities. Sheed and Ward, New York, 1969.

78 Kenworthy, Leonard S. Social Studies for the Eighties in Elementary and Middle Schools. Third Edition. John Wiley and Sons, New York, 1981.

79 Mager, Robert F. Preparing Instructional Objectives. Second Edition. Fearon Publishers, Inc., Belmont, California, 1975.

80 Mallan, John T.,, and Hersh, Richard. No Givers of Directions in the classroom: Inquiry and Secondary Social Studies. Vol. 3. W.B. Sanders Co., Philadelphia, 1972.

81 Manning, Duane. Toward a Humanistic Curriculum. Harper and Row Publishers, Inc ., New York, 1971.

82 Merrill, M.D. & Tennyson, R.D. Teaching Concepts: An Instructional Design Guide. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 1977.

83 Michaelis, Johs U. Social Studies for Children: A Guide to Basic Instruction. Seventh Edition. Prentice-all, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1980.

84 National Council for the Social Studies. "Revision of the National Council for the Social Studies Curriculum Guidelines." Social Education, 43 (April, 1979), PP. 266-273.

85 National Council for the Social Studies."Essentials of the Social Studies. Social Education, 45 (March, 1981), PP. 163 - 164.

86 Nicholls, Audrey & Nicholls, S.H. Developing a Curriculum:A Practical Guide. George Allen & Unwin, London, 1978.

87 Oliver, Albert I." Activities". In Ann R. Gayles. Instructional Planning in the Secondary School. David Mckay Co., Inc., New York, 1973.

88 Pierce, W.D.& Lorber, M.D. Objectives and Methods for Secondary Teaching. Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs New Jersey, 1977.

89 Raths, Louis E. et al. Values and Teaching: Working with Values in the Classroom. Second Edition. Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1978.

90 Saadeh, Jawdat A. " A Proposed Plan for Improving Geographic Educational Programs in Jordan's Secindary Schools." Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas at Lawrence, 1980.

91 Saadeh, Jawdat A. "Proposals for Improvement of Social Studies Curriculum Materials and Teaching - Learning Experiences." The Indiana Social Studies Quarterly, Vol. 36, No.2 (Autumn, 1983), pp. 40 -45.

92 Shaver, James P. "Toward the Twenty - First Century: Social Studies Goals for Decision - Making and Research Skills.' Journal of Research and Development in Education, Vol, 13,No.2, 1980 , pp. 36 - 46.

93 Seif, Elliot. Teaching Significant Social Studies in the Elementary School. Rand McNally College Company, Chicago, 1977.

94 Sistrunk, W.E.& Maxon, R.C. A Practical Approach to Secondary Social Studies. WM.C. Brown Company Publishers, Dubuque, Iowa, 1972.

95 Sund, R.B.& Trowbridge, L.W. Student-Centered Teaching in the Secondary School. Charles E. Merrill Publishing Company, Columbus, Ohio, 1974.

96 Tyler, Ralph W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago Press, 1981.

97 Wesley, E.B.& Wronski, S.P. Teaching Social Studies in a World Society. Sixth Edition. D.C. Heath and Co., Lexington, Massachusetts, 1973.

98 Wheeler, D.K. Curriculum Process. Hodder and Stoughton, London, 1979.

99 Winn, William & Evert, Richard. " Affective Rating of Color and Black - and - White Pictures." ECTJ, Vol. 27, No.2 (Summer, 1979), pp. 148-156.

100 Zias, Robert S. Curriculum: Principles and Foundations. Harper & Row Publishers, New York, 1976.