

محاضرات في مقياس

المناهج التربوية

مطبوعة موجهة لطلبة السنة الثالثة ليسانس

تخصص علم النفس التربوي

السادسي السادس

إعداد : د/ بوطالية يمينة

الموسم الجامعي 2021/2020

الاهداف العامة للمقياس

- 1- تعريف الطالب بمفهوم المنهج التربوي
- 2- تعريف الطالب بالمنهج التربوي في مفهومه التقليدي
- 3- تعريف الطالب بالمنهج التربوي في مفهومه الحديث
- 4- تعريف الطالب على مختلف عناصر المنهج التربوي
- 5- تعريف الطالب بمختلف الأسس التي تقوم عليها المناهج التربوية
- 6- تعريف الطالب بالأهداف التربوية للمناهج التربوية
- 7- تعريف الطالب على النماذج المختلفة لتصميم المناهج التربوية
- 8- تعريف الطالب على أساليب تقويم المناهج التربوية وتطويرها
- 9- أن يتعرف الطالب على مفهوم تطوير المنهج الدراسي ودواعي تطويره
- 10- إكساب الطالب القدرة على تحليل المناهج التربوية والمحتويات التعليمية للإجابة على إشكالات بحثية أو عملية مطروحة

المحتويات

مقدمة

المحاضرة الاولى

المنهج التربوي في مفهومه التقليدي

- المفهوم العام للمنهج
- المفهوم التقليدي للمنهج التربوي
- مميزات المنهج التربوي في مفهومه التقليدي
- الانعكاسات التربوية للمنهج في مفهومه التقليدي
- اتجاهات تعريف المناهج التربوية

المحاضرة الثانية

المنهج التربوي في مفهومه الحديث

- المفهوم الحديث للمنهج التربوي
- المبادئ التي يقوم عليها المنهج التربوي في مفهومه الحديث
- مقارنة بين المنهج في مفهومه الحديث ومفهومه التقليدي
- عناصر المنهج التربوي
- أولا : الأهداف التربوية
- ثانيا : محتويات التعلم
- ثالثا : الأنشطة التعليمية
- رابعا : طرق و وسائل التدريس
- خامسا : اساليب التعلم
- سادسا : التقويم

المحاضرة الثالثة

اسس بناء المناهج التربوية

أولا : الاسس الفلسفية

ثانيا : الاسس الاجتماعية

ثالثا : الاسس النفسية والمعرفية

- المناهج ونظريات التعلم
- المناهج ونظريات الدافعية
- المناهج ونظريات النمو المعرفي
- رابعا : الاسس الثقافية

المحاضرة الرابعة

اشكال تنظيم المناهج التربوية

الشكل المتمركز حول المعرفة والمادة الدراسية

- منهج المواد الدراسية المنفصلة
- منهج المواد الدراسية المترابطة
- منهج المواد الدراسية المدمجة
- منهج المواد الدراسية للمجالات الواسعة
- منهج المواد الدراسية المتكاملة

الشكل المتمركز حول المتعلم

- منهج النشاط
- منهج المشروع

الشكل المتمركز حول المجتمع ومشكلاته

- المنهج المحوري
- منهج الوحدات

المحاضرة الخامسة

الأهداف التربوية للمناهج التربوية

أولا : مفهوم الأهداف التربوية

ثانيا : مستويات الاهداف التربوية

- الغايات

- المرامي

- الاهداف العامة

- الاهداف الخاصة

- الاهداف الاجرائية

ثالثا : تصنيف الاهداف التربوية

- الجانب العقلي - المعرفي

- الجانب الانفعالي - الوجداني

- الجانب الحس حركي

رابعا : مبررات استخدام الاهداف التربوية

خامسا : التدريس بواسطة الاهداف التربوية

المحاضرة السادسة

تقويم المناهج التربوية

مفهوم تقويم المناهج التربوية

- اشكال تقويم المناهج التربوية (القبلي - البعدي - النهائي)

- تقويم الاثار الرجعية لمنهج التعليم

- طريقة تقويم المناهج التربوية

- اهم التوجهات الحديثة في تقويم المناهج التربوية

التقويم الكيفي - الكمي

التقويم الواقعي

المحاضرة السابعة

تطوير المناهج التربوية

- مفهوم تطوير المناهج التربوية
- مبررات تطوير المناهج التربوية
- اسس تطوير المناهج التربوية
- طريقة تطوير المناهج التربوية

المراجع العربية

المحاضرة الاولى: المفهوم التقليدي للمنهاج التربوي

أهداف المحاضرة

- أن يتعرف الطالب على مختلف اتجاهات تعريف المنهاج التربوي وهي:
- الاتجاه الذي يعرف المنهج التربوي كمجموعة من المواد الدراسية
- الاتجاه الذي يعرف المنهج التربوي كخطة تعليمية
- الاتجاه الذي يعرف المنهج التربوي كمخرجات التعلم
- الاتجاه الذي يعرف المنهج التربوي كخبرات تعليمية
- الاتجاه الذي يعرف المفهوم التربوي التقليدي للمنهاج

مقدمة

يشكّل المنهج جزءاً أساسياً في العملية التربوية، فهو بمنزلة العمود الفقري لها، فلا يمكن أن نتصوّر أيّ عمل تربوي دون منهاج واضح تسيّر عليه، كما أنّ تطوير المناهج يعدّ مدخلاً مهماً من مداخل إعداد الفرد القادر على النهوض بالأمة نحو الازدهار والتقدّم الذي تنتشده الجماعات والمؤسسات والدول.

وتحتلّ المناهج التعليمية بأهمية كبيرة في مختلف الأوساط التربوية، لهذا لا بد من الاهتمام بكل ما يهدف إلى تطويرها باعتبارها مجموعة من العناصر التي تربطها علاقة تكامل محددة بوضوح، تعتمد بالضرورة على منطق يوفق بين الأهداف المرجوة وكل ما تتضمنه من طرق وأساليب ووسائل تجسدها والتي تخدم السياسة المتبعة في الإصلاح التربوي. كما يمكن أن تعطى أهمية للاتجاهات الموجهة نحوها باعتبارها تزيد من كفاءتها والسعي نحو تجويدها.

والمناهج ومختلف السندات الرسمية التي تصدرها وزارة التربية في أي منظومة في العالم، إنما تمثل الإطار العام للممارسات التعليمية، فهي مثل أعمدة المنزل الكبير و سقفه وأرضيته، فهو لا يصلح للسكن على حاله تلك بل لا بد من تهيئته حتى يصير المنزل صالحاً للاستعمال، والمناهج وحدها مهما كانت جودتها وإحكام بنائها لن تستطيع تحقيق غايات التربية ومراميها وأهدافها في أي مجتمع إذا لم ترافقها مجموعة من الآليات والإجراءات على عدة مستويات ، ويعتبر دور الأساتذة واتجاههم نحوها حاسماً في إفشال المناهج الجيدة، أو في إنجاح المناهج المتواضعة.

والمناهج في اللغة هو الطريق الواضح، وقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى: {لِكَلِّ جَعَلْنَا شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا}. (المائدة:48). بمعنى الطريق الواضحة التي لا لبس فيها ولا غموض.

وفي الاصطلاح الحديث هناك جملة من التعريفات يمكننا أن نختار منها أنّ المنهاج: "هو جميع الخبرات (النشاطات أو الممارسات) المخطّطة التي توفرها المؤسسة لمساعدة الأفراد على تحقيق

الأهداف التربوية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم". أو هو "القلب التربوي الذي يوفّر فرص نمو المتعلّم، من خلال الحصول على المعلومات المنظمة، واكتساب المهارات والاتجاهات اللازمة للنمو الكامل للمتعلّم."

ويعتبر المنهاج التربوي من المقومات الأساسية المكونة للنظام التربوي، ويحظى باهتمام كبير من طرف الدّول التي تسعى إلى تحسين مردودها، والارتقاء بمكانتها والحفاظ على هيمنتها، فهي تعتبره من أهم وسائل الاستثمار في الموارد البشرية فمن خلاله تبني الفرد الذي تطمح إليه والذي يحقق لها التّ تنمية الشّاملة.

وللحديث عن المنهاج التربوي من حيث سمائّه وخصائصه، ودوره وأهميته في إعداد الأفراد، وضرورة تطويره ليتناسب مع طبيعة الفرد والمجتمع، ويتناغم مع واقع الأمّة، وانطلاقاً من هذا رأى المؤلّف ضرورة أن يضع هذا الكتاب بين أيدي الأساتذة والمختصين في التربية والطلبة ما يمكن أن يفيدهم في الإلمام بمفهوم المنهاج التربوي في المدرسة.

1- المفهوم العام للمنهاج

يرجع مصطلح المنهج Curriculum في الأصل إلى اللغة اللاتينية ويعني سباقاً يتم في مضمار ما، والذي كان يقام من وقت لآخر في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الزمن تحول متطلب السباق إلى مقرر دراسي تدريبي، فتم إطلاق كلمة المنهج على مقررات الدراسة، أو التدريب، ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها، ومعنى ذلك أن المنهج كلمة لاتينية الأصل تعني الطريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين.

وقد ورد ذكر كلمة منهاج في قوله تعالى في القرآن الكريم "لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا «سورة المائدة الآية (48) وفي هذه الآية تعني الطريق الواضح البين، واصل كلمة منهاج أو منهج وهي الفعل نهج نهجا الطريق: أي سلكه والطريق النهج أي البين الواضح.

وقد نقل معنى المنهج إلى مجال التربية ليشير إلى المنهج الذي يجب أن يتبع لبلوغ الأهداف التربوية التي يتطلع المجتمع إلى تحقيقها، وكما كانت التربية تتطلع إلى تحقيق أهداف تربوية بعيدة المدى تعرف بالأهداف العامة للتربية فقد بات من الضروري لتحقيقها إتباع خطة محكمة يمثل المنهج جانبا مهما منها (فؤاد قلادة، 1979).

ومع ذلك فإن التربية القديمة لم تشهد مناهج مكتوبة كما تعرفها اليوم وانما منهج في ذهن المعلم او المربي و يقوم على تدريس التلميذ المواد الدراسية التي يشعر الكبار انها ضرورية للصغار، إضافة ان المنهج كعلم لم يظهر الا في القرن العشرين. بل ان المناهج كميدان متخصص للدراسة لم يتبلور قبل ظهور كتاب في المناهج من تأليف فرانكين بوبيت Frankin Bobit تحت اسم المنهج عام 1918 ، و ترجع الجذور الاولى لميدان المناهج الى العالم هربارت التي لاقت أفكاره عن المناهج قبولا واسعا في الولايات المتحدة الأمريكية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ثم كان التدعيم الكبير للمناهج كميدان للدراسة في التربية ، بإنشاء أول قسم للمناهج والتدريس في احد معاهد المعلمين في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك عام 1973 (عبد الرحمن، 2002) .

أما معجم التربية Lexique de l'éducation لـ (G.Mialaret) فيعرف المنهج بأنه: قائمة من محتويات المواد الدراسية تم بنائها بطريقة أخذت بعين الاعتبار البنية المنطقية للمعارف الموضوعية للتعليم ولسيرورات التعلم والتقييم (Mialaret، 1981).

والمنهج أيضا هو مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والدينية والبيئية والفنية التي تهيئها المؤسسة التربوية للمتعلمين داخل المؤسسة أو خارجها بهدف تحقيق نموهم الشامل وتعديل سلوكهم. ومن الملاحظ ان المختصين في التربية يختلفون فيما بينهم في تعريفات المنهج واغلبها يقع ضمن مجموعتين أساسيتين وهما :

المجموعة الأولى وهي مجموعة التعريفات التقليدية للمنهج التربوي وتمثلت في تعريف المنهج على انه مجموعة المواد الدراسية المنفصلة او على انه المحتوى المقرر الدراسي .

المجموعة الثانية : وهي مجموعة التعريفات الحديثة الواسعة للمنهج التربوي بحيث عرفته بأنه الخبرات التعليمية او الغايات النهائية التي تسعى المدرسة الى تحقيقها ،ومن بين المختصين المهتمين ديالاندشير (De landsheere , 1980) الذي عرف المنهج بأنه "مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم، ويتضمن الأهداف وكذلك تقويمها والأدوات، ومن بينها الكتب المدرسية والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائم للمدرسين.

ويعرفه ديكورت "De corte" (1979) بأنه يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرة التعليمية (أهداف، محتويات، أنشطة، وتقويم).

أما دينيو (D'Hainaut, 1989) فيعرف المنهج بأنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي، فهو لا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات تربوية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقويم التعلم والتعليم.

2-المفهوم التقليدي للمنهج التربوي

يقتصر معنى المنهاج في المفهوم التقليدي على مجموع المعلومات والأفكار والحقائق والمفاهيم التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية، اصطلاح على تسميتها بالمقررات الدراسية

أو البرامج التعليمية. وكما يشير المنهج التربوي إلى مجموعة المقررات الدراسية التي يلتزم بها المتعلم للتخرج أو الحصول على درجة علمية أو شهادة في ميدان من الميادين الدراسية، بمعنى أن المنهج يعبر عن الخطة العامة الشاملة للمواد الدراسية التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة ليحصل على درجة علمية أو شهادة تؤهله للعمل بمهنة معينة.

وجاء مفهوم المنهاج كنتيجة طبيعية لنظرة المدرسة التقليدية التي تجعل وظيفة المدرسة تقتصر تلقين المعارف، واختبار مدى استيعابها من قبل التلاميذ، وذلك بواسطة الحفظ والتسميع. والتأكد من ذلك عن طريق الاختبارات. وتنظم المادة الدراسية وفق المنهاج التقليدي في صورة مواضيع تضم مجموعة من المعارف والمعلومات والحقائق وتوزع على السنوات الدراسية للمراحل التعليمية المختلفة، ويطلق عليها المقررات الدراسية.

وعرف المنهج في مفهومه التقليدي على أنه مجموعة الموضوعات المختلفة المحددة للدراسة في كل مادة من المواد الدراسية أو مجموعة المعلومات التي يجب أن يدرسها التلميذ في كل مادة، وبهذا الشكل يصبح اصطلاح المنهج المدرسي مرادفا لمحتوى مقرر المادة الدراسية.

وقد بني هذا المفهوم للمنهج على المعرفة لأن المدرسة القديمة لم تجد لديها خيرا من المعرفة لتقدمها للتلاميذ، وكانت المعرفة في نظرها حصيلة خبرة الأجيال السابقة أي أنها تمثل التراث الثقافي والاجتماعي من مختلف جوانبه وتنحصر المهمة الأساسية للمدرسة في نقل التراث.

وأنصب اهتمام المنهج بمفهومه القديم على المادة الدراسية من حيث طبيعتها وحجمها ووظيفتها دون اهتمام بالمتعلم إلا من حيث اعتباره أداة لحفظ المعلومات مما يتنافى مع حاجات المتعلم وطبيعة التعلم وهكذا كان التلاميذ في معظم الحالات يقومون بحفظ المواد دون رغبة ويعانون من صعوبة استيعاب المعارف التي سكبت فيها وبعدها عن خبراتهم واهتماماتهم ومشكلاتهم.

ان المفهوم القديم للمنهج مرتبط بالمادة الدراسية التي تقدم للمتعلمين داخل المدرسة ، فكان المفهوم السائد هو المعلومات والحقائق والمفاهيم المختلفة التي تريد المدرسة إكسابها للمتعلمين لغرض إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق إلمامهم بخبرات الآخرين و الاستفادة منها، وبمعنى اخر هو كل المفردات التي تقدمها المدرسة للطلبة، اي مجموع المواد الدراسية التي يقوم بها المتخصصون بإعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلمون بتنفيذها او تدريسها، ويسعى الطلبة الى تعلمها أو دراستها (سعادة ابراهيم، 2004) .

ولهذا كان المنهج في مفهومه التقليدي يقتصر أكثر على المادة الدراسية داخل الصف الدراسي بحيث نادرا ما نجد إشارة إلى الأنشطة المدرسية والخبرات التعليمية المباشرة، وكان دور المعلم لا يتعدى تلقين المتعلمين المادة التعليمية التي مصدرها الأساسي هو الكتاب المدرسي بالاعتماد على التلقي والحفظ والتسميع واسترجاع المعلومات وتقييمها عن طريق امتحانات تحصيلية، أي انه يركز على الجانب العقلي واستبعاد كل نشاط يتم خارج قاعة الدراسة.

ومن الملاحظ عدم وجود تناسق بين ما هو مقرر في المناهج التربوية و ما يجري في المدارس ومتغيرات المجتمع ادى الى قصور المناهج في تزويد المجتمع بالفرد الفعال الكفاء القادر على تادية دوره بفاعلية في الحياة لكونه أهمل توجيه سلوك الطلبة، ولأنه لم يتضمن مختلف الأنشطة الخارجية التي تربط المدرسة بالمجتمع والبيئة. ونادرا ما ارتبطت محتويات المناهج بالواقع المعاش وذلك لوجود فصل بين المواد الدراسية ومتطلبات الحياة والاعتقاد بان حفظ المواد التعليمية هو جوهر العملية التعليمية.

3-مميزات المنهاج التربوي في مفهومه التقليدي

إن المنهاج في مفهومه التقليدي لم يحتوي على مواد تتفق وميول الفرد وقدراته ولا تتناسب واحتياجات المجتمع لهذا لم يستطع تحقيق هذه المبادئ لأنه ركز محتويات فرضت على المتعلم

دراستها للانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، وجعلت المتعلم أيضا في حالة ركود فكري فهو يستمع و يتلقى هذه المحتويات فقط بينما الأستاذ هو المفكر وهو محور العملية التعليمية والمنظم لحصة الدرس والذي يجب أن يستمع إليه التلاميذ دون الأخذ بأرائهم حول المادة الدراسية.

وبناء عما سبق فإن المنهاج في مفهومه التقليدي يتصف بما يلي:

- 1- **الأهداف** : أهداف معرفية يضعها المربون و يعمل على تحقيقها الطلبة .
- 2- **مجالات التعلم** : التركيز على المجال المعرفي في اطاره الضيق دون الاهتمام بالمجال الانفعالي والمجال النفس حركي .
- 3- **محتوى المنهاج** : يتكون المنهاج من المقررات الدراسية منظمة متسلسلة حيث يمكن للطلاب استيعابها و فهمها و حفظها .
- 4- **طرق التدريس**: تستعمل كثيرا الطريقة اللفظية المباشرة خلال تدريس المحاضرة لإعطاء المعلومات خلال وقت محدد حيث يتعلم المتعلم من خلال الاستماع و الملاحظة، ولا تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين .
- 5- **المعلم** : وهو محور عملية التعلم وهو الذي يقدم المعرفة للمتعلمين .
- 6- **المتعلم** : دوره سلبي وعليه حفظ ما يلقي عليه من معرفة، وقيم عن طريق الاختبارات التحصيلية بمدى حفظه للمواد الدراسية .
- 8- **مصادر التعلم** : الكتب المدرسية فقط .
- 9- **طبيعة المنهاج التعليمي** : المحتويات مطابقة للمنهاج ولا يمكن التعديل فيها .

4-الانعكاسات التربوية للمنهج في مفهوم التقليدي

أولاً: بالنسبة للأستاذ

انعكس هذا المفهوم على الأستاذ من حيث وظيفته وأهدافه وطريقته ونظرته إلى عمله وعلاقاته بتلاميذه، فقد اقتصرت وظيفته على نقل المعلومات للتلاميذ دون تغيير في مضمون المادة الدراسية وبغض النظر عن فائدتها. فاقصر عمله على تلقين المادة الدراسية ومقيدا بما جاء في المنهج دون الخروج عنه.

والتقيد بالمفهوم الضيق للمنهج جعل أدوار الأستاذ ثابتة وحرمة من فرص النمو والتطور المهني وجعله معرض لحالة الجمود الفكري لأنه حصر ذهنه وفكره بما جاء في المنهج فقط نتيجة لتزويده بتلك المعلومات لسنوات. ونتائج تلاميذه في الامتحانات ومدى إتقانهم للمادة الدراسية هي أساس الحكم على عمل الأستاذ وتقييمه، كما كان يهدد بالعقاب ويوقعه ولا يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه.

ثانياً: بالنسبة للتلميذ

تركز الاهتمام حول الناحية الذهنية للتلميذ حيث توجه المنهج التقليدي أيضا إلى ذاكرة التلميذ يحشوها بالمعلومات التي تتراكم في الذهن تراكما كميا دون النظر إلى العمليات العقلية كالتفكير والابتكار وأهملت الفروق الفردية بين التلاميذ، وأصبح دور التلميذ هو تلقي المعلومات والحفظ والتسميع والنجاح في الامتحان الذي هو هدفه الأساسي والاهم، وتم إهمال النشاطات الأخرى وأدى ذلك إلى عدم قدرة التلاميذ على التكيف الاجتماعي.

كما ركز المنهج في مفهومه التقليدي أو القديم على المعلومات النظرية مهملا النشاط العملي للتلميذ منطلقا في ذلك من نظرة الأقدمين إلى المهن ولا سيما عند الإغريق الذين جعلوا الحس في

مرتبة أدنى واعتبروا العقل غير مادي ولذلك كانت الدراسات العملية وسائل لغايات أعلى منها وقيمتها تتحدد بغايتها في حين كانت المواد العقلية ارفع شأنًا لأنها ذات قيمة بحد ذاتها.

ثالثا : بالنسبة للمادة الدراسية

تركز الاهتمام حول الموضوعات التي تعتبر مهمة للتلاميذ دون مراعاة ميولهم وحاجاتهم والفروق الفردية بينهم. وأصبحت الخبرة مجزأة بالنسبة للتلاميذ نتيجة لعدم ترابط محتويات المواد الدراسية ببعضها البعض ولا يستفيد منها في مواقف الحياة.

وازدحام المنهج بالمعلومات و المواد الكثيرة يصعب على التلميذ أن يستوعبها أو يلم بها، كما انصب الاهتمام على إتقان المادة الدراسية للحصول على أعلى الدرجات في الامتحانات حيث أصبح تحقيق هذا الإتقان غاية في حد ذاته بغض النظر عن الفائدة المنتظرة منه.

5- اتجاهات تعريف المناهج التربوية

لقد اختلفت تعريفات المناهج وتعددت بتعدد وجهات نظر الخبراء والمتخصصين في علوم التربية، وسوف نتطرق إلى بعض هذه التعاريف من خلال تصنيفها في خمسة اتجاهات:

أ- تعريف المناهج كمجموعة من المواد الدراسية

من خلال تعريف المنهج الذي يصفه بأنه "المحتوى التعليمي الذي يقدم إلى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة " فالمنهج هو مجموعة المواد الدراسية أو المقررات اللازمة للتأهيل في مجال دراسي معين مثل منهج الرياضيات ومنهج الفلسفة، ومنهج التربية الاجتماعية، ومنهج العلوم الطبيعية ومنهج المواد".

ومنه يمكن القول أن المعنى التقليدي للمنهج يقتصر على كونه مجموع المواد الدراسية المنفصلة التي يقوم المعلم بتدريسها ويعمل التلميذ على تعلمها. أي أن المنهاج في هذا المعنى مرادف للمقرر الدراسي أو البرنامج الدراسي من خلال مختلف المواد المقررة .

ب- تعريف المنهاج كخطة تعليمية تعليمية

تري (هيلدا تابا 1962 , H. Taba): أن المنهج التربوي يشير إلى خطة للتعليم يتضمن مجموعة من العناصر ممثلة في الأهداف، المحتوى، نشاطات التّعليم والتّعلّم والتقويم التربوي".
أما (مكدونالد J. Macdonald 1965) فيعرف المنهج بأنه "خطة لتوجيه التّدرّس" أما ديفيد برات 1994 , Pratt.D " فيرى أن المنهج هو خطة للتّدرّس والتّعلّم".

أما جلاتهورن 1995 , Glatthorn, A فقد عرّف المنهج بأنه "الخطط المصنوعة لتوجيه التّعلّم في المدرسة، أو عادة ما يتمثل في وثيقة قابلة للاسترجاع على عدة مستويات في العمومية، ويتم تحقيق هذه الخطط بالقسم الدّراسي، كما يعيشها المتعلمون تجريبيا، وتسجل من قبل الملاحظ، وتتم هذه الخطط في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلّم".

ج- تعريف المنهاج كوصف لمخرجات التّعلّم

يرى جونسون أن المنهج " هو سلسلة من المخرجات التّعليمية المطلوبة والمنتظمة في بناء معين " أما بوفام وباكر 1970 " فيعرفا المنهج على أنه جميع النّتائج المخططة للتّعليم التي تكون المدرسة مسؤولة عنها.

ء- تعريف المنهاج كخبرة تعليمية تعلّمية

عرّف (بونسر BONSER، 1920) المنهج على أنّه الخبرات التعلّمية التي يتوقع المتعلمين في ضوئها المشاركة الفاعلة مع المدرسة في حين عرّفه فوشي FOSHAY على أنّه جميع الخبرات التي يمتلكها المتعلّم تحت إشراف المدرسة أو رعايتها .

وقدّم (كاسويل CASWELL) و(كامبل CAMPBELL عام 1935) تعريفاً للمنهج على أنّه جميع الخبرات التي يكتسبها المتعلمين تحت إشراف معلمهم.

هـ- تعريف المنهاج كنظام رباعي

يمكن تعريف المنهج المدرسي كنظام بأنّه "نسق أو خطة تتضمن مجموعة من العناصر المترابطة تبادلياً والمتكاملة وظيفياً، والتي تسيّر وفق خطوات متسلسلة لتحقيق أهداف المنهج وعناصر المنهج وهي الأهداف، المحتوى، نشاطات التعلّم والتّعليم، والتّقويم.

مناقشة التعاريف

من خلال التعاريف التي تمّ التّطرق إليها نلاحظ أنّ هناك أكثر من تعريف، فهناك تعاريف تقليدية حصرت مفهوم المنهج الدراسي في المحتوى والمواد الدراسية من الزّمن مركزين على المعرفة والمعلومات واعتبارها غاية في حد ذاتها وليست وسيلة نزود بها المتعلّم لمواجهة، وحلّ المشكلات التي تواجهه داخل المدرسة داخلها وخارجها.

بعد ذلك ظهرت تعاريف حديثة للمنهج، فمنهم من عرّفه على أنّه خطة تعليمية تعلّمية، ومنهم من عرّفه على أنّه وصف لمخرجات التعلّم، ومنهم من عرّفه على أنّه خبرة تعليمية تعلّمية، ومنهم من عرّفه على أنّه نظام رباعي، وهذا يعني أنّ لكل عالم وجهة نظر خاصة به حيث ينقد من سبقه من خلال الزّاوية التي ينظر بها إلى الأمور مقدماً كل الأدلة والبراهين التي تؤيد و تؤكد تعريفه، وعدم

الاتفاق على تعريف واحد دليل على استمرارية التفكير في كل ما يطرحه الإنسان ، وأن ما يتوصل إليه هي حقائق نسبية وليست مطلقة، أي ما يكون اليوم صحيح قد يصبح غدا خاطئ ، وهذا يعتبر في حد ذاته أمر إيجابي في التفكير الإنساني لأنه لا يكتفي بما هو موجود ، وإنما يبحث عن مدى صلاحية ما هو موجود من خلال إظهار جوانب القوة والضعف .

أما التعريف الذي هو ملم لجميع عناصر المنهج المدرسي هو تعريف أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم حيث يعرفا أن المنهج المدرسي إنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية، وتدریس، وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية، ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت إشراف منها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية، والوجدانية والجسمية، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم.

المحاضرة الثانية: المنهج التربوي في مفهومه الحديث

الاهداف العامة للمحاضرة

- أن يتعرف الطالب على المفهوم الحديث للمنهاج التربوي
- أن يتعرف الطالب على المبادئ التي يقوم عليها المنهاج الحديث
- أن يتعرف الطالب على عناصر المنهج التربوي
- أن يتمكن الطالب من ذكر أهم مجالات الموازنة بين المنهجين الحديث والتقليدي

مقدمة

في ضوء الآثار السلبية التي ترتبت على المنهاج في مفهومه التقليدي تطور المفهوم إلى المفهوم الحديث الذي يشمل جميع عناصر العملية التعليمية و ذلك بفعل النتائج التي أظهرتها الدراسات والبحوث في مجال العلوم التربوية والنفسية التي أثبتت أن الإنسان هو وحدة متكاملة ذات جوانب متعددة يؤثر احدهما على الآخر، وهذا الأمر الذي تطلب إعادة صياغة مفهوم المنهاج وجعله يهتم بالجانب العقلي والجسدي والانفعالي والاجتماعي للمتعلم وتكوينه للتعامل مع التطورات التكنولوجية والعلمية و كذا تعديل سلوكه وفق متطلبات نموه وحاجاته النفسية واستعداداته العقلية .

1- المفهوم الحديث للمنهاج

يشير المنهاج من وجهة نظر حديثة إلى مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والفنية والعلمية التي تعمل المدرسة على تخطيطها وتقديمها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك

نحو الاتجاه المرغوب فيه، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات لتساعدتهم على تحقيق نموهم.

وبهذا المعنى لم يعد المنهاج مرادفا للمادة الدراسية التي أصبحت جزءا منه، فهو يشمل مختلف أنواع النشاط الذي يقوم به التلاميذ ومختلف الخبرات التعليمية الصفية واللاصفية التي تتولى المدرسة التخطيط لها والإشراف عليها وتقويمها من قبل المعلمين.

وأیضا لم تعد دراسة المناهج التعليمية تقتصر على دراسات ضيقة للمحتوى، أنها أصبحت تتناول العملية التربوية بأبعادها المختلفة فتشمل الأهداف والمحتوى وطرق التعليم والتعلم وأساليب النشاط المدرسي والتقويم.

وأصبح من مسؤوليات المنهج تشكيل نموذج التفكير عند المتعلم نتيجة استيعابه المعارف التي يتضمنها المنهج والموزعة على المواد الدراسية المختلفة.

ويميل المفهوم الحديث للمنهج إلى اعتباره "خطة للتعليم لأن المنهج لا يمكن أن يكون المادة الدراسية وحدها لأنها لا تمثل إلا المحتوى فقط، كما أنه لا يمكن اعتباره على أنه الأهداف أو الغايات أو حتى الخبرات التعليمية فحسب، لأن كلا منها لا يمثل إلا عنصرا واحدا من عناصر المنهج، ناهيك عن اعتبار هذا التعريف للمنهج على أنه خطة مما يزيد من أهمية التخطيط لأي منهج ويؤكد الحاجة للقيام بخطوات واضحة في هذا الصدد. (عطية، 2008).

ولقد اهتم المفهوم الحديث للمنهاج بجميع أنواع النشاطات التي يقوم بها المتعلمون بالإضافة إلى المواد الدراسية وأصبح المنهاج هو حياة المتعلم التي تواجهها المدرسة وتشرف عليها سواء في داخلها أو خارجها، ويهتم المنهاج الحديث بكافة جوانب النمو المختلفة للمتعلم من ميول واتجاهات وحاجات والعمل على تنشئة التلاميذ التنشئة التربوية السليمة التي تتلاءم مع ظروف المجتمع ومتطلباته. والمنهج الحديث يجب ان يتسم بالسعة والشمولية والتكامل والارتباط بالحياة الواقعية ملبيا لحاجات

المتعلم و المجتمع ومشددا على ايجابية المتعلم ونشاطه وحيويته، مراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويكون دور المعلم فيه دورا منظما و موجها وميسرا للعملية التعليمية وليس المصدر الوحيد للمعرفة وان تكون مصادر التعلم فيه متعددة ولا تقتصر على الكتاب المدرسي، وان بيئة التعلم فيه تتسع لتشمل البيئة المدرسية و المحلية و الاجتماعية (محمود داود، 2016) .

ويبقى المنهاج مفهوما شاملا ونسقا مركبا يشترك شموليته من وظيفة التربية ذاتها، فالتربية لم تعد تقتصر على تزويد المتعلمين بالمعارف، بل أن وظيفتها الأساسية هي تعديل سلوك المتعلم وفق مطالب نموه في الاتجاهات المناسبة بما يتطلبه ذلك من تكوين للميول والاتجاهات والقيم والمهارات، ومن هنا فان المنهج يشمل كل ما تقدمه المدرسة للمتعلمين لتكوينهم وفق أهداف تربوية محددة وخطة علمية سليمة بما يساعد على تحقيق نموهم الشامل جسيما ونفسيا وعقليا واجتماعيا، ويستجيب لحاجات المجتمع وتطلعاته. فالمنهج في مفهومه الشامل النسقي يضم كل مكونات الفعل التربوي من مقررات وأهداف تربوية (كفايات) وأنشطة وخبرات تعليمية وعمليات التقويم والامتحانات بل لابد من اخذ المحيط الاجتماعي الذي يتم فيه تخطيط المناهج وتنفيذها وتطويرها بعين الاعتبار، فالمنهاج يدخل من محيطه الاجتماعي مجموعة من المدخلات والطاقات التي تتفاعل داخله كغايات التربية ومراميها وأهدافها والمحتويات التعليمية والموارد البشرية والطرق التعليمية والأنشطة والخبرات ليتخرج أفراد مكونين يفترض أنهم خضعوا لسيرورة من التحولات وهم يمرون في خطة المنهاج ليصبحوا طاقات بشرية قادرة على ممارسة مهام وادوار محددة وفق الغايات المتوخاة عند نهاية تكوينهم، ومن هذا المنطلق يكون المنهاج بجميع مكوناته نظاما أو نسقا ترتبط مكوناته ببعضها البعض ارتباطا وثيقا، وتعمل كمنظومة متكاملة بحيث لا تنفصل الأهداف عن المقررات أو عن طريق التدريس أو عن أساليب التقويم ، لذلك فان دراسة للمنهاج ينبغي ان تتضمن الانتباه إلى مكوناته وإلى علاقة كل

مكون بباقي المكونات وإلى العوامل الخارجية المؤثرة فيه، والتي تربطه بغيره من الأنساق في إطار المحيط الاجتماعي كنظام اشمل وأوسع .

ومم سبق تعد المناهج التعليمية أحد المحاور الأساسية للعملية التربوية والتعليمية والمناهج الجيدة والتي تتصف بجودة الأهداف وتعمل مكوناتها على تحقيقها والتأكد من بلوغها حسب نوع الأهداف وتصنيفها من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، وحسب مستوياتها من المعارف الإدراكية الأولية إلى المستويات المعرفية العليا والمعقدة، ومن المهارات البسيطة إلى المركبة، ومن القيم والاتجاهات المتغيرة إلى الاتصاف بنظام ثابت ومتكامل من القيم وأنماط السلوك المتسقة مع بعضها البعض.

2- المبادئ التي يقوم عليها المنهج الحديث

- المنهاج ليس مجرد مقررات دراسية فقط وإنما هو جميع النشاطات التي يقوم بها الطلبة وجميع الخبرات التي يمرون بها بإشراف المدرسة وتوجيه منها، ابتداء بالأهداف وانتهاء بالتقويم.
- التعليم الجيد هو الذي يقوم على أساس مساعدة المتعلم كي يتعلم، وكيف يتعلم؟ من خلال توفير الشروط الملائمة لذلك، وليس بواسطة التعليم أو التلقين المباشر.
- التعليم الجيد هو الذي يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية مع الأخذ بعين الاعتبار مستوى قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وكذا الفروقات الفردية بينهم.
- تتوقف القيمة الحقيقية للمعارف والمهارات المكتسبة على مدى قدرة المتعلم في استخدامها والاستفادة منها في الحياة اليومية والمواقف المختلفة.
- المنهاج يتيح الفرصة للمعلمين كي يوفقوا بين الأساليب المناسبة للتعليم وخصائص الفئة المتعلمة، مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل .
- المنهاج يُراعي اتجاهات المتعلم، واحتياجاته، وقدراته، واستعداداته، ومشاكله اليومية ويساعده على إحداث تغييرات مرغوب في سلوكه.

3- مقارنة بين المنهج في مفهومه الحديث ومفهومه التقليدي

أبعاد المقارنة	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
خصائص المنهاج	- الغاية هي المقرر الدراسي - ثابت لا يقبل التعديل - يركز على الكم الذي يكتسبه المتعلم - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق . - يركز فقط على النمو المعرفي للمتعلم	- المقرر الدراسي جزء من المنهاج - مرّن يقبل التعديل - يركز على الكيف أكثر من الكم - يهتم بطرق تفكير المتعلم وكيفية الاستجابة لعملية التعلم - يهتم بكل خصائص النمو منها الجانب المعرفي والوجداني والاجتماعي للمتعلم
وضع المنهاج	- يعده المختصون حسب المادة الدراسية - يركز على اختيار المادة الدراسية - المادة الدراسية محور المنهاج	- يشارك في إعداده جميع الأطراف - يشمل جميع عناصر الفعل التربوي - المتعلم هو المحور الأساسي للمنهاج
المادة الدراسية	- غاية في حد ذاتها - المواد الدراسية منفصلة عن بعضها - مصدرها الكتاب المقرر فقط	- وسيلة تساعد على نمو المتعلم نموا متكاملا - تعدل حسب ظروف المتعلم واحتياجاته - المواد الدراسية متكاملة ومتراصة - مصادرّها متعددة
طريقة التدريس	- تقوم على التلقين المباشر - تهمل النشاطات الصفية - تسير وفق نمط واحد - لا تعتمد على الوسائل التعليمية	- تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم - تهتم بالنشاطات وبأنواعها - لها أنماط متعددة - تستخدم وسائل تعليمية
المتعلم	- سلبي غير مشارك - يقيم بمدى نجاحه في الامتحانات	- إيجابي مشارك - يقيم بمدى تحقيقه للأهداف المنشودة
المعلم	- علاقته تنسم بالتسلط مع الطلبة - قيمته تكمن في مدى نجاح المتعلم في الامتحانات - لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين - يشجع التنافس بين الطلبة في حفظ المادة الدراسية - أدوار المعلم ثابتة في التعليم - يهدد بالعقاب ويوقعه	- علاقته تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام المتبادل - يقيم حسب مساعدته للطلبة على النمو المتكامل - يراعي الفروق الفردية بينهم - يشجع المتعلمين على التعاون في اختيار الأنشطة و طرق ممارستها - أدوار المتعلم متغيرة ومتجددة في التعليم - يوجه ويرشد

البيئة المدرسية	- قلة الأنشطة الهادفة في البيئة المدرسية -لا ترتبط أحيانا بواقع حياة المجتمع -لا توفر جو ديمقراطيا -لا تساعد على النمو السوي للمتعلم	- توفر للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم - تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي - توفر للمتعلمين الديمقراطية داخل المدرسة - تساعد على النمو السوي المتكامل
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	-يتعامل المنهاج مع المتعلم كفرد مغلق لا علاقة له بالواقع الاجتماعي - يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم ولا يعتبرها من مصادر التعلم - المدرسة لا توجه لخدمة البيئة الاجتماعية - يقيم حاجزا بين المدرسة والبيئة المحلية	- يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل - يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلم ويعدها من مصادر التعلم - يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية - لا يوجد بين المدرسة والمجتمع حواجز

4-عناصر المنهاج التربوي: يتكون المنهج التربوي بصفة عامة من مجموعة من العناصر وهي مترابطة ومكملة لبعضها البعض وهي كما يلي.

أولا : الأهداف التعليمية

إنّ أهداف المنهاج تصاغ في تقارير لفظية تعد سلفا قبل الشروع في بناء المنهاج، والصورة التي تصاغ فيها الأهداف ليست إلا تعبيرات لفظية تعبر عن تمنيات ورغبات وطموحات من يضعها بالنسبة للمتعلم الذي وضع من أجله المنهاج. وتعبر أيضا عن رؤيتهم المستقبلية لما ينبغي أن يكون عليه من ينظمون إلى سلك التعليم النظامي. ويعرف الهدف انه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما، ويرتبط تعريف الهدف بالتعلم ويحدد مقدار التعلم بمقدار التطور، ويوجه التطور إلى السلوك وهذا الأخير يلاحظ ويقاس ويقيم. ولكي يتحقق الهدف لابد أن يمر المتعلم بجملة من الخبرات التعليمية، ومنه فان الهدف يعني أي تغير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم.

والأهداف التعليمية هي بمثابة نظام يتفاعل مع أنظمة أخرى مثل نظام المجتمع و نظام الفرد بحيث يؤثر فيها ويتأثر بها، وبالتالي فإن أهداف المنهج التعليمي تتأثر بحاجات الفرد وحاجات المجتمع، وهذا التفاعل مستمر بمعنى أن الأهداف متغيرة طبقا للتغيرات في حاجات الفرد وحاجات المجتمع، وحيث أن حاجات المجتمع في تغير مستمر نظرا للتطورات في شتى مجالات الحياة الاجتماعية منها الاقتصادية والثقافية وغيرها من التطورات التكنولوجية التي يشهدها العالم.

ومنه فإن أهداف التربية بصفة عامة وأهداف المنهج وأهداف التعليمية بصفة خاصة في تغير مستمر ولا توجد أهداف ثابتة عبر الأزمنة. ولذلك لابد من إعادة النظر في أهداف التربية والأهداف التعليمية خاصة من حين لآخر حتى تتماشى مع حاجات الفرد والمجتمع معا.

ثانيا: محتويات التعليم

يقصد بمحتويات التعلم المادة العملية التي يتعلمها الطلبة في مؤسسات التعليم وهي: معارف، أفكار، أساليب تفكير، قيم، معتقدات، مهارات عقلية واجتماعية، ومهنية تسعى مؤسسات التعليم إلى أن تكسبها للمتعلّمين، وهي محتويات تختلف في طبيعتها وشكلها وبسبب ذلك الاختلاف تباينت الآراء في بنياتها وفي الطرق الناجعة لتعلّمها وتعليمها في مراحل التعليم المختلفة، وفي الوزن النسبي الذي يحتلّه كل منها في مناهج التعليم، إذ أن هذه المحتويات لا تعلّم لذاتها وفي ذاتها، وإنما تعلّم في نظام تعليمي تتغاير أهدافه تبعا لمستوى التقدم المعرفي، والتقني الذي تحرزه البشرية، وتبعا لاختلاف التكوين الاجتماعي وحركته في كل مجتمع، ووفقا للعوامل السياسة الخارجية والداخلية المؤثرة في كينونة المجتمع وتبعا لموقعه الجغرافي، وموارده الطبيعية، والبشرية، والحضارية ذات الأثر الواضح في ماضي المجتمع وحاضره ومستقبله.

إن محتويات التعلم هي كل المعلومات والحقائق التي يسعى المعلم والمدرسة والمختصون في التربية والتعليم لإيصالها للمتعلم، لذلك تعتبر وسيلة تساعد على نمو الطالب نموا متكاملًا ويجب أن تحاكي أعمار المتعلمين وتراعي الظروف التي تحيط بهم، وكما تحمل في طياتها المعرفة التربوية الشاملة التي تواكب التطورات المستقبلية وتعمل على تطويرهم وفق نظرية التربية الحديثة.

5-معايير اختيار محتويات التعلم

أ- قابلية المحتوى للتعلم: يتوقف النجاح والفشل في اختيار المحتوى المقترح للتعلم وفي تنظيمه للتعليم إلى درجة كبيرة على مدى ملاءمته للمتعلمين، إذ أن التفاعل المنتج لا يحدث إلا إذا أخذت بعين الاعتبار عند اختيار محتويات المنهج وتنظيمها القدرات العقلية والوجدانية والنمائية للمتعلمين . واختيار المحتوى يعد من أكثر المشكلات التي تواجه القائمين على وضع المقررات الدراسية لانهم مطالبون بالاختيار من بين الكثير من البدائل التي يوفرها التراث العلمي والثقافي والانفجار المعرفي ،فهناك ملايين البحوث والمقالات التي تنشر سنويا في مختلف التخصصات حتى ان الكتاب الذي يصدر حديثا يعد مختلفا عن مستجدات المعرفة في اختصاصه لهذا لم يعد باستطاعة المؤسسات التعليمية استيعاب هذا الكم الهائل من المعرفة، وازدادت المشكلة تعقيدا اذا اردنا على التعلم محدودة وبقاءه في المؤسسة التعليمية محدود، وكما تزداد المشكلة تعقيدا اذا اردنا تحويل المعلومة الى خبرة تناسب جميع المتعلمين عندها سيجد المعلم نفسه امام مشكلة تنوع الخبرات للصف الواحد. ولقد اظهرت بعض الدراسات التربوية والنفسية ان لكل طالب خبراته الخاصة به حتى وان كانت الظروف والبيئة التعليمية واحدة ، وبامكان المعلم ان يقدم معلومات وافكار وحقائق لجميع المتعلمين الا انه لا يستطيع تقديم خبرة موحدة للجميع، وهذا لان الخبرة تتطلب استعدادات نفسية وقدرات عقلية وظروف مناسبة .

وهذا ما اكدته (Hilda Taba, 1967) ان الخبرات - المهارات والمشاعر والاتجاهات - لا يمكن للمحتوى تحقيقها لانها تتطلب عملية تفاعل وهذه العملية تتطلب استعداد نفسي وقدرات وظروف مناسبة .

ب- قابلية المحتوى لخبرات المتعلمين

ومعنى ذلك أن يكون المحتوى في إطار ما يمكن أن يخبره المتعلم بنفسه، ذلك أن المعرفة الحقيقية هي المعرفة التي تفرزها خبرة التعلم، إذ أن التربية الحقّة نمو ذاتي داخلي مكنون يعتمد في آن واحد على الخبرة وفي ذات الوقت ينمي خبرة المتعلمين طولا، وعرضا ، وعمقا، و حيوية. وكذلك ان يراعي المحتوى ميول وحاجات وقدرات المتعلمين ،فارتباطه بالقدرات العقلية والاستعدادات النفسية للتعلم تجعله قادر على فهم واستيعاب ما يحمله هذا المحتوى من معلومات وافكار وحقائق ، كما ان ارتباط المحتوى بميول ورغبات وحاجات المتعلم يزيد من دافعية التعلم لديه ويجعله مقبل لدرسته بنشاط وحيوية مما يؤثر في عملية التعلم تأثيرا ايجابيا. اما بالمقابل عدم ارتباط المحتوى بميول ورغبات وحاجات المتعلم فهذا يؤدي غالبا الى عدم اقباله على الدراسة بشغف واهتمام كما يؤدي احيانا الى نفوره منها .

ج- اتساق محتويات المنهج مع السياق الثقافي

إن محتويات مناهج التعليم يجب أن تتسق مع الثوابت الثقافية للمجتمع في سائر وحداته الجغرافية المختلفة، وأن تكون وسيلة لتجديد متغيرات هذه الثقافة وتحديثها، فالمتعلم يتفاعل مع المنهاج ومع المحيط الخارجي ولا يجب أن يواجهه تضارب أو تناقض بحيث يهدم المنهاج الدراسي قيم المجتمع أو العكس، مما يعطينا شخصية رافضة لقيم المجتمع تشعر بالاغتراب في بيئتها وغير منتجة وبالتالي فشل المنظومة التربوية بأكملها.

اذن يجب ان تكون المعلومات التي يتضمنها المحتوى متماشية مع واقع الحياة في المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم ،كما يجب ان تتعرض هذه المعلومات بالدراسة والتحليل للنظم الاجتماعية والاقتصادية والزراعية والتجارية والصناعية بالمجتمع وكذلك لمشكلاته التي يعاني منها.

ت-صدق المحتوى وأساسياته

صدق المحتوى يعني أن يكون صادقا بمقياس التقدم العلمي الحادث في مجاله في مؤسسات البحث العلمي وفي مراكز البحوث المتخصصة عالميا، ومن أجل هذا فإن محتويات المناهج يجب أن تتم مراجعتها وتحديثها في فترات زمنية متقاربة لضمان أنها لا تزال علميا صادقة وتتيح للمتعلم التواصل العلمي المفيد مع المتعلمين والباحثين في العالم كله.

والشّق الثاني من هذا المعيار هو أن يختار من المعارف في كل علم ما هو أساسي فيه وأساسيات كل علم، أو مادة دراسية هي المفاهيم الأساسية، والأفكار، والافتراضات أو التّعميمات، التي تمّ توليدها من خلال تحليل بنية العلم، ويمكن أن تدور البنية الكلية للعلم حولها.

ويستمد المحتوى صدقه اذا كانت المعلومات التي اساسية وحديثة ودقيقة وخالية من الاخطاء العلمية كما ان دلالة المحتوى تعني قدراته على اكتساب المتعلمين طريقة البحث في المادة التي ينصب عليها المحتوى .

هـ - توازن المحتويات

- ان يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى وهو تعرضه لمجموعة من المجالات المرتبطة بمادة المحتوى، بحيث يتناول اي مجال من هذه المجالات بالقدر الكافي وذلك عن طريق تناول المبادئ والمفاهيم والافكار والتطبيقات المرتبطة بالمجال .

وايضا لابد للمحتوى من التعرض لبعض الموضوعات، وان يتعرض لكل موضوع من هذه الموضوعات بالقدر المناسب، فاذا تعرض المحتوى لعدة موضوعات بطريقة سطحية جدا دون اعطاء التفاصيل اللازمة لكل موضوع ، او اذا تعرض لموضوع واحد بتفاصيل اكبر من اللازم ولم يتعرض لموضوع اخر سواه في كلتا الحالتين يكون قد اخل بمفهوم توازن بين عمق المحتوى وشموله .

- المنهج الذي يتسم في محتوياته وتنظيمه بالتوازن بين العلوم الطبيعية والحيوية والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، والفنون بأنواعها المختلفة.

- المنهج الذي تتحقق فيه عناية متوازنة بين ما هو أكاديمي نظري بحت وما هو تطبيقي عملي وهو أيضا المنهج الذي تتوازن فيه متطلبات أدائه داخل غرف الصف، ومتطلبات أدائه في أنشطة تعليم خارج غرف الدراسة والمختبرات التقليدية في المدارس.

- المنهج الذي يعنى بمواجهة احتياجات الأفراد المتعلمين، ويشبع اهتماماتهم، ويلبّي في الوقت ذاته احتياجات ومطالب المجتمع المحلي، والإقليمي، والإنساني.

- المنهج الذي يتوخى فيه إحداث تكامل بين كل أبعاد النمو العقلي والاجتماعي والبدني، ومن شأنه أيضا تصعيد الكفاءات العقلية وزيادة الفاعلية الاجتماعية في المتعلمين أفرادا وجماعات ومجتمعات.

ونستنتج أن عملية اختيار المحتوى وتنظيمه والتأكد من مدى ملاءمته للمتعلم تخضع في أساسها لعدد من الإجراءات التي يمكن في ضوءها الحكم على اية مادة تعليمية ثم اختيارها في إطار المنهج التعليمي.

وهذه الإجراءات قد تستخدم قبل مرحلة التجريب الميداني للمحتوى او بعدها وهي كما حددها (عبد السلام، بدون سنة، ص 102)

- وصف محتوى المادة باستخدام الاساليب التالية :

أ-تحديد الموضوعات الرئيسية (الفصول، العناوين الرئيسية) .

ب-وصف المحتوى بالتفصيل عن طريق التقدير الكمي للأهمية التي أعطيت لكل جانب من جوانب المحتوى.

-وصف الأسلوب المستخدم في عرض المادة المتعلقة بأجزاء المحتوى المختلفة.

- وصف الأعمال التي يجب أن يقوم بها المتعلم والتي يتضمن المحتوى إشارات لهذه الأعمال، وتحديد مدى تكرارها.

- وصف التدريبات التي يجب أن يقوم بها المتعلم والتي يتضمن المحتوى إشارات لهذه التدريبات، وتحديد مدى تكرارها.

- تسجيل العبارات الخاصة بالتلميذ والتي يتعلق بعملية تقدير مستواه.

- تسجيل أمثلة للاختبارات أو غيرها من وسائل التقويم وتحديد نوعها أو نمطها.

- تسجيل اية عبارات يستطيع التلميذ أن يدرك من خلالها الأهداف المرغوبة فيها.

- تسجيل مدى تكرار العبارات التي تحيل التلميذ إلى المعلم للاستعانة به.

ثالثا : الأنشطة التعليمية

يمكن تعريفها بأنها نشاط يقوم به المعلم أو التلميذ أو هما معا، وذلك لتحقيق الاهداف التربوية والتعليمية وتحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم، سواء داخل الفصل أو خارجه، داخل المدرسة أو خارجها طالما انه يتم تحت اشراف المدرسة (ابراهيم بسيوني ، 1979) .

اذن تعرف الانشطة التعليمية بأنها الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما، فالنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعليمي، ولا يجوز لنا أن نتعامل مع الأنشطة التعليمية، والأنشطة التعليمية أنشطة منفردة، بل أنشطة تعليمية تعليمية متجمعة مع بعضها مشكلة خطوات في طرق تعليم، وأساليب تعليم، أو أنماط تعليم أو استراتيجيات تعليم، وتختار الأنشطة في ضوء الأهداف، وفي ضوء المحتوى ويختار المحتوى في ضوء الأنشطة.

الوظائف الاساسية للأنشطة التعليمية

تعد الانشطة التعليمية من اهم عناصر المنهاج التربوي ولها وظائف اساسية وهي كالآتي :

- 1 - تنمية مهارات معرفية لدى المتعلم، اذ ان الانشطة تثير الاهتمام وتدفع الى التساؤل مما يعد بداية للنشاط الفعلي ، ويعد اسلوبا جيدا لتعليم الطالب كيفية التفكير .
- 2 - تنمية ميول واتجاهات وقيم لدى المتعلم، اذ يعد النشاط فرصة حقيقية لتنمية هذه الجوانب ويساعد على تهيئة خبرات جديدة تضاف الى الرصيد المتكون لدى المتعلم من تلك الجوانب .
- 3 - الربط بين الجانب النظري و الجانب التطبيقي، فالكثير مما يدرسه الطالب داخل غرفة الصف يبقى دون دلالة او معنى حتى يثبت له صحته او خطأه والسبيل الى ذلك ان يشاهد التلميذ ما يدل على ما قدمه من معارف واثباتها بشكل علمي ، فحينها يقال الى الطالب شيئا عن مهارة او عن

قوانين نيوتن ، فان هذه الامور لا تخرج عن باب اللفظية، الا حينما يشارك الطالب في مواقف من الواقع و فعلية .

4 - تنمية مهارات الاتصال والتواصل مع اطراف العملية التعليمية التعلمية والمادة التعليمية، اذ يوفر النشاط المدرسي بمختلف اشكاله للمتعلم فرصة ممارسة مهارات الاتصال والتواصل المختلفة والتدريب عليها .

5 - تعلم التخطيط والعمل ضمن فريق اذ يحتاج النشاط دائما الى التخطيط والعمل المتعاون، فهناك مشروعات يقوم بها المتعلمون، وهناك زيارات ومقابلات وورشات عمل يقوم بها المتعلمون، ولا يتم ذلك الا من خلال التخطيط والعمل ضمن الفريق (عاشور وراتب، 2004) .

محددات الأنشطة التعليمية :

1- **فلسفة المنهج** : كل منهج يستند الى فلسفة معينة ،وهذا يعني ان تلك الفلسفة هي التي تحدد النشاط ونوعه، فاذا كانت الفلسفة تعطي الثقة او معظمها للمادة التعليمية، فهذا سيؤدي الى غياب النشاط المدرسي من خريطة العمل التربوية، اما اذا كانت بعكس ذلك، فهذا سيؤدي الى ظهور أنشطة متنوعة .

2- **نمط الاشراف السائد** : يحدد نمط الاشراف السائد في المؤسسة التربوية طبيعة الأنشطة التي ستمارس، لذلك لا يمكن تحقيق اهداف المنهج دون تكامل بين عناصر، ودون تكامل وتعاون بين المشاركين و المعنيين بتنفيذه .

3 - **اتجاه المعلم** : ولما كان المعلم هو منفذ المنهاج، هو المتحكم بدرجة تنفيذ اهداف المنهج ، فعليه العبء الاكبر في التخطيط للأنشطة وتنفيذها .

4- عملية التقويم : يحدد هذا الجانب مدى قابلية المعلم لاستخدام النشاط او عدم استخدامه فاذا

كانت عملية التقويم تقوم اساسا على قياس ماحصل المتعلم من معلومات سيؤدي ذلك الى تكريس

كل جهده لتغطية المقرر دون رعاية لمسألة النشاط، بينما اذا كانت تلك العملية تقيس مهارات

معرفية معينة فسيؤدي ذلك في اغلب الاحيان الى المزيد من الاهتمام بالانشطة والتركيز عليها.

5- الامكانيات المتاحة : من اهم العوامل التي تتحكم في الانشطة هي توفر الامكانيات لتنفيذ تلك

الانشطة (محمود داود ، 2016) .

رابعا : الطرق ووسائل التدريس

وهي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد

تكون تلك الإجراءات مناقشات أو إثارة مشكلة، أو محاولة لاكتشاف الحقائق. وهناك نوعان من الطرق

الكلاسيكية والحديثة حيث أن أهم الطرق الكلاسيكية تتمثل في طريقة الإلقاء وطريقة الحوار والمناقشة

والعروض العلمية والمختبر أما الطرق الحديثة فتتمثل في: طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات

والطريقة الاستكشافية وطريقة العصف الذهني.

ويميز المختصون في التربية بين الطرق والأساليب والوسائل، وقد يستخدم المعلم العرض

كطريقة يقدم بها المعلومات لتلاميذه، وهو يستخدم أسلوب المحاضرة في عرض المعلومات والحقائق

العلمية. والطريقة هي العرض أي عرض المعلومات ويتم هذا بأساليب متعددة، ويتوقف اختيار

الأسلوب على مجموعة من المتغيرات أهمها محتوى المادة الدراسية ومستوى المتعلمين وخبرات المعلم

ومستوى الأهداف.

أما الوسيلة فهي تتمثل في الأداة التي يستخدمها المعلم في توصيل المعلومات والتفاعل

مع التلاميذ، فالاتصال عن طريق الكلام وحده لا يساعد التلميذ على الاحتفاظ بالمعلومات والمعارف

إلا إذا تم تعزيزه بالتعليم عن طريق استخدام أكبر عدد من الحواس وهذا ما يمكن تحقيقه من خلال بعض الوسائل المبرمجة للتعليم. كما أن إتاحة الفرصة للمتعلم للقيام بجملة استجابات منشطة تحقيقاً للعملية التعليمية له اثر شديد في إدراك ما يتعلم، لذا لابد من توفر وسيلة تعليمية تحتوي على مواقف وخبرات تشجع المتعلم وتمنحه الفرصة بان يمارس نشاطات فعالة للمادة التعليمية.

والوسيلة التعليمية حسب المنهاج في مفهومه الحديث تتكون من المادة التعليمية بالإضافة إلى جهاز عرضها ، ولا يصح أن نسمي المادة التعليمية بحد ذاتها أو الجهاز وحده وسيلة تعليمية لأنها لا تكتسب صفتها الحقيقية إلا إذا كانت تعرض معلومات محددة، أي أن جهاز عرض الشفافيات لا يصبح وسيلة تعليمية إلا إذا اندمجت معه الشفافية وعرضت المعلومات التي تحوزها على شاشة العرض . ومنه نستنتج انه لابد من احتواء الوسيلة التكنولوجية على ما يعزز السلوك المرغوب لدى المتعلم لذا وجب على مصمم الوسيلة كأن يستخدم من خلال هذه الوسيلة عبارات التشجيع والاستحسان للاستجابات السليمة والصحيحة ويمكن إعطاء الاستجابات الصحيحة ليقارن المتعلمون بينها وبين استجاباتهم.

ومما سبق نلاحظ انه لابد من الإعداد الجيد للوسائل التعليمية خاصة منها الوسائل التكنولوجية وهذا من اجل تحقيق الأهداف المحددة للمادة التعليمية، ولذلك لابد الأخذ بعين الاعتبار الخطوات التالية :

- 1-تحديد الأهداف التربوية بدقة على المستوى السلوكي.
- 2-ارتباط الوسيلة بالمنهج وطرق التعليم وعلم النفس.
- 3-الأخذ بخصائص المتعلمين من العمر الزمني والعقلي وميوله ورغباته وخبراته وبيئته.

4- الأخذ بخصائص المعلم من حيث معرفة قدرته على استخدام الوسيلة بالاطلاع على أنواعها ومصادرها و طرق إنتاجها و كيفية تشغيلها .

5- تجربة الوسيلة التكنولوجية عمليا من خلال مرحلة الإعداد لها وقبل مرحلة استخدامها للتأكد من مدى صلاحيتها .

6- توفير المناخ المناسب لاستعمال الوسيلة من مراعاة للظروف الطبيعية المحيطة باستخدام الوسيلة كالإضاءة والتهوية وتوفير الأجهزة و طريقة وضعها .

7- عدم ازدحام الدرس بالوسائل التكنولوجية و يتحقق هذا من خلال اختيار المعلم للوسيلة المناسبة لدرسه و طلابه على ضوء الأهداف التربوية .

8- تقويم وتقدير قيمة الوسيلة ومدى ملائمتها للمادة التعليمية و للمتعلم .

9- استمرارية الوسيلة وذلك بان تحتوي مقترحات بعض الأنشطة التعليمية التي يمكن للمتعلمين تنفيذها بعد استخدام الوسيلة بمعنى الحرص على عدم انتهاء الفائدة من الوسيلة بانتهاء استعمالها .

ومن الملاحظ أنه في الوقت الحاضر فان التطورات التكنولوجية والأساليب العلمية الحديثة قد أوضحت أن أساليب التعليم قد تغيرت كثيرا بحيث أصبحت عملية التدريس عملية مخططة ودقيقة وتتم وفق معايير مسبقة وقابلة للتقبل من قبل المتعلمين ومرنة لتحاكي كل الفروق الفردية بين المتعلمين.

وأن أهم ما يميز طرق التدريس هو قدرتها على توفير شروط وظروف ملائمة للتعلم، وتهتم بالنشاطات وأنواعها المختلفة ولها أنماط متعددة وتستخدم وسائل تعليمية متنوعة.

ومما سبق يمكن تحديد بعض خصائص طرق التدريس الجيدة فيما يلي :

- أن تنتقل من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المبهم إلى الواضح، ومن الجزء إلى الكل ومن النظري إلى العملي .
- أن تكون طريقة شاملة تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة
- أن ترتبط بالأهداف المصاغة أول الفعل التعليمي أو الفعل التربوي ككل.
- أن ترتبط الطريقة بمراحل الدرس .
- أن ترتبط بمحتوى التعليم، ألن كل محتوى تعليمي يتطلب نوعا معينا من طرائق التدريس
- أن توافق الطريقة التدريسية الوسائل التدريسية المتاحة
- أن تختار الطريقة التدريسية وفقا للوقت المخصص للدرس ويختلف ذلك باختلاف المرحلة التعليمية
- أن تستشار دوافع المتعلمين من خلالها وتحثهم على التعلم. وتناسب قدرات المتعلمين واستعداداتهم وميولهم ورغباتهم.
- أن تدرب المتعلمين على اتخاذ القرار العلمي وفق أسس وأساليب علمية كالفحص والتحليل والتجريد وجمع الأدلة.
- أن تنمي قدرة المتعلم على استخدام الأدوات والأجهزة العلمية التي تستخدم في تنمية إمكانات الفرد والمجتمع.

تصنيف طرق التدريس

طرق التدريس هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المعلم لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التربوية، وهي أيضا مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي. ويتخذ المعلم قراره حول نشاط التعليم وأسلوب التدريس وما يمكن تقديمه للمتعلمين من معلومات وحقائق علمية وهذا في ضوء ما يملكه من خبرات حول طرق وأساليب

التدريس ووسائله، وكذا حاجات التلاميذ والأهداف التربوية وما قد توفره المدرسة من إمكانات مادية ومعنوية وبيئة مناسبة للتعلم والتعليم.

وتتعدد طرق التدريس وتتنوع حسب طبيعة التطور في فلسفة التربية وتعدد أهدافها ونظرياتها ووسائلها ونتيجة لهذا التنوع والتعدد في طرق التدريس فقد تم تصنيفها إلى ما يلي:

1- طريقة الإلقاء (المحاضرة، الطريقة الإخبارية)

وهي الطريقة التي يتولى فيها المعلم عرض موضوع معين بأسلوب شفهي يلائم مستويات المتعلمين من أجل تحقيق أهداف الدرس.

- شروط طريقة الإلقاء الجيد: الإعداد المسبق (معرفة مستوى المتعلمين، الأهداف، المحتوى)

- التدرج في العرض (البسيط - المعقد - أكثر تعقيدا)

- التوازن في العرض إلى سريع والبطيء

- إثارة الأسئلة إثارة التفكير وتحقيق التفاعل

- استخدام الوسائل التعليمية

- حرية المناقشة

- التقويم والمتابعة طريقة المناقشة: هي الطريقة التي تسمح للمعلم بأن يشترك مع تلاميذه في فهم

موضوع أو فكرة أو مشكلة ما وتحليلها وتفسيرها وتقييمها وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق حولها .

أفضل مجال لاستخدام طريقة الإلقاء هو مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، ويصعب أو يتعذر في

بعض الأحيان استخدامها في المجالات العلمية والتطبيقية.

2- الطريقة الحوارية (المناقشة، طريقة التسميع وطريقة الاستجواب)

تعد هذه الطريقة من أكثر الطرق التدريسية تشجيعاً على الابتكار والاكتشاف وإيقاظ انتباه المتعلمين، كما أنها تعتبر الطريقة المثلى للكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين. فيها يكلف التلاميذ بقراءة جزء معين من الدرس وتحضيره من الكتاب المدرسي أو مرجع آخر وحدهم وبطريقتهم الخاصة، فيفهمون جزءاً معيناً منه بالاعتماد على أنفسهم وقد يفهمونه كله فيشعرون بالمبادأة والفخر والاعتزاز والثقة بالنفس لما استطاعوا القيام به دون مساعدة خارجية. وتعتمد هذه الطريقة استراتيجيات عديدة أهمها الاستدلال والاستنتاج اللذين يقوم بهما المتعلم نتيجة للحوار الهادف بينه وبين المدرس . ومن شروط الطريقة الحوارية يشترط عند اختيار هذه الإستراتيجية في التدريس أن تراعي الأمور التالية:

- أن توضع نقاط أساسية للمحافظة على النظام داخل الصف الدراسي.
- أن تتوافق المناقشة مع مستوى التلاميذ، أن تصاغ الأسئلة بطريقة جيدة وواضحة متدرجة من السهل إلى الصعب.
- أن يضمن سماع كل التلاميذ للحوار .
- أن يتاح لكل المتعلمين فرصة التفكير للإجابة ويشجعون على تقديم الإجابات الصحيحة.
- أن لا تقتصر المناقشة على فئة من التلاميذ دون غيرهم.
- أن يخطط للأسئلة المطروحة تخطيطاً دقيقاً.
- أن يراعي ترتيب منطقي في طريقة طرحها .
- أن يرتبط السؤال بالمحتوى الدراسي.
- أن يساهم في تفعيل آليات التلاميذ العقلية.

-أن يكون السؤال هادفا ويركز على فكرة واحدة فقط وذلك تقاديا لتشتيت تفكير التلاميذ

خصائص طريقة المناقشة: تتسم هذه الطريقة بجملة من الخصائص أهمها:

-تتيح فرصة للتلاميذ لمناقشة المادة الدراسية بدقة ووضوح وموضوعية.

-تنمي الكثير من المهارات والاتجاهات الفكرية والسلوكية المرغوب فيها .

-تساعد في التدريب على الأساليب القيادية

-تكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين

-تنمي روح التعاون عند التلاميذ

-تتيح للمتعلمين الفرصة لاكتشاف المشكلات، والتدريب على حلها فرديا أو جماعيا.

3- طرق التعلم الذاتي في عصر التكنولوجيا الحديثة

إن إدخال التكنولوجيا الحديثة في التدريس كوسائل تعليمية مدمجة أحدثت تغييرات عميقة في الأدوار الوظيفية لكل من المعلم والمتعلم والبرنامج التربوي.

فالمعلم انتقل من دور الملحق وناقل للمعرفة والمتحكم في مصادر المعرفة وهو المحور الأساسي للعملية التعليمية إلى دور الموجه والمرشد للمتعلم والذي يهتم بكل جوانبه الفسيولوجية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية، والمتعلم انتقل من دور المتلقي إلى دور فعال ونشط يقوم ببناء المعرفة ومسؤول على تعلمه حيث يستخدم أفكاره السابقة والمعلومات المكتسبة لإدراك معاني المعارف والخبرات الجديدة التي سيتعلمها.

والبرنامج التربوي هو الآخر تغيرت وظيفته التعليمية من معارف جاهزة كما هو الحال في المناهج التقليدية إلى وظائف جديدة تتعلق بطرح المشكلات والبحث عن حلها أي صياغة المعرفة في نطاق المشكلات. فهذه الوظائف تتماشى مع مستجدات علوم التربية الحديثة كمفهوم التعلم الذاتي.

والتعلم الذاتي هو نظام تعليمي ييسر للمتعلم المرور بأنشطة تعليمية مختلفة تساعده على تحقيق الأهداف لتغيير شخصيته نحو مستويات أفضل من النمو والرفق.

ويقصد أيضا بالتعلم الذاتي ذلك النوع من التعليم الذي يقوم التلميذ بتعليم نفسه بنفسه وهذا بالمرور بالمواقف التعليمية المتنوعة لاكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة دون مساعدة مباشرة من المعلم. ومن الطرق التي تتدرج تحت مجموعة التعلم الذاتي مثل طريقة التعليم المبرمج، والتعليم عن طريق استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية والتعليم عن بعد.

أما التعلم بالمشكلات هو مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف ما بشكل جيد وغير مألوف له في السيطرة عليه والوصول إلى حله.

ولأن التكنولوجيا أدمجت ضمن إطار التعلم الذاتي، فإنها بالضرورة أصبحت جزء من العملية التعليمية أحدثت تغييرات ايجابية وقف عليها المختصين في التربية ويمكن تلخيصها كما يلي:

- تحسين التفاعل يؤدي إلى تحسين الفهم ويؤدي بدوره إلى تحسين التفكير.
- أسلوب التدريس انتقل من وضعية الإلقاء والتلقي إلى دور إنتاج المعرفة وتنشيط الذاكرة والتفكير والوجدان ورفع من مستوى الذكاء. وتفعيل أسلوب العصف الذهني.
- وهدف التعليم هو تعديل السلوك لذا فإن مهمة المعلم تمتد إلى العمليات الثلاث وهي التعريف والتطوير والتقويم.

وبناء عما سبق يمكن تحديد مميزات عامة لطرق التدريس وهي كالتالي:

- تهتم طرق التدريس الحديثة بإثارة التفكير لدى المتعلم وتنمية ميوله وقدراته واستعداداته.
- تقوم على احترام شخصية المتعلم والعمل على تنميتها في شتى المجالات.
- التعليم بطريقة إثارة المشكلة والبحث عن حلول لها.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ومستوياتهم في التعليم وذلك بتوفير فرص التعليم المناسبة والتنوع في طرق التدريس وأساليب التعلم.
- توفير الوسائل التعليمية المختلفة التي تعمل على مساعدة المتعلم في اكتساب المعارف وفهم واستيعاب الدروس.

خامسا: أساليب التعلم

ان أسلوب التعلم يمثل إستراتيجية بسيطة يستخدمها المتعلم في المواقف المختلفة حيث يكشف ميله لإتباعها أثناء التعلم، وهذا بغض النظر عما تتطلبه منه عملية التعلم، وهو أيضا الطريقة التي يستخدمها المتعلم لإدراك ومعالجة المعلومات أثناء عملية التعلم ومن أهم هذه الأساليب التي يتبناها الطلبة في تعلمهم نجد الأسلوب التقاربي والأسلوب التمثيلي والأسلوب التباعدي والأسلوب التكيفي، حيث تعتبر هذه الأساليب احد الخصائص المعرفية لدى الفرد، ويمكن تلخيصها كما يلي:

الأسلوب التباعدي

ويميز هذا الأسلوب المتعلمين الذين يميلون إلى الخبرات المحسوسة والملاحظة التأملية، وكذلك اهتماماتهم العقلية الواسعة، ورؤية المواقف من زوايا عديدة، ويؤدون أفضل في المواقف

التعليمية التي تتطلب إنتاج أفكار عديدة وبخاصة مواقف العصف الذهني ويتسمون كذلك بالمشاركة الوجدانية الفعالة مع الآخرين، ويهتمون بدراسة العلوم الإنسانية والفنون.

الأسلوب التقاربي

يتميز الأفراد الذين يميلون إلى التجريب الفعال والتصور المجرد، والقدرة على التطبيق العملي للأفكار، ويفضلون التعلم بطريقة منطقية منظمة، ولديهم القدرة على الاستدلال الاستنباطي ويؤدون أفضل في المواقف التي تتطلب إجابة واحدة صحيحة، كما يميلون إلى دراسة العلوم الطبيعية والعلوم التجريبية .

الأسلوب التمثيلي

يتميز الأفراد الذين يستخدمون التصور المجرد والملاحظة التأملية، والقادرين على وضع نماذج نظرية مع القدرة على الاستدلال الاستقرائي، ويستوعبون الملاحظات والمعلومات المتباعدة في صورة متكاملة، ولكنهم يفضلون حجرة الدراسة العادية، كما أنهم يهتمون أكثر بالأشياء المجردة، ويميلون إلى دراسة العلوم الإنسانية والفلسفة والآداب .

الأسلوب التكيفي

يتميز الأفراد الذين يميلون إلى الخبرات المحسوسة والتجريب الفعال، ويكونون قادرين على تنفيذ الخطط والتجارب والاندماج في الخبرات الجديدة وحل المشكلات عن طريق المحاولة والخطأ، معتمدين على معلومات الآخرين ويميلون إلى دراسة المجالات الفنية والعملية.

ومما سبق يمكن القول أن أساليب التعلم تختلف من تلميذ إلى آخر وهذا حسب اختلاف خصائصهم الشخصية، وقدراتهم العقلية وكذا استعداداتهم النفسية ودافعيتهم نحو التعلم، فهناك من المتعلمين من يحقق زيادة في تحصيله الدراسي وهذا عندما يتم تعليمه بشكل يتلاءم مع أساليب تعلمه،

وأيضاً نوع الأسئلة والاختبارات التحصيلية التي تتطلب مستوى منخفض من التفكير تؤدي إلى تبني التلاميذ للأسلوب السطحي للتعلم، وهذه النتيجة منطقية إذ أن الأسئلة والاختبارات ذات المستوى المنخفض من التفكير والتي تقيس مستوى المعرفة فقط فهي تتطلب من التلميذ استعادة المعلومة وتذكر الإجابة المطلوبة منه فقط. وحتى المادة الدراسية ومحتوى المقرر التعليمي وطريقة التدريس وطرق التقويم والخوف من الفشل تحدد أيضاً أسلوب التعلم لدى التلميذ.

سادساً: التّقيّم

عملية التّقيّم تهتم بكل العوامل التي تؤثر في عملية التّعليم والتّعلّم وطالما أن التّقيّم يهتم بالتّعرف على نواحي القوة والضعف في المنهج، فتندارك جوانب الضعف ونعزز جوانب القوة. ومنه فإننا نتوقع أن يكون التّقيّم عملية مستمرة كجزء لا ينفصل عن المنهج نفسه، فالتّقيّم عملية بحث مستمرة تستهدف دراسة وتقدير وتحسين كل جوانب البرنامج التربوي في بيئة معينة مثل التدريس والفصل والمدرسة باعتبارها منابع أساسية لتغيير السلوك.

وهو كذلك العملية التي يحكم بها على نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، ويؤدي التّقيّم دوراً فعالاً ومؤثراً في توجيه عمليتي التّعليم والتّعلم، فعملية التّقيّم ترتبط بهاتين العمليتين وتؤثر فيهما وتتأثر بهما في إطار المنظومة التعليمية المتكاملة.

أهداف التّقيّم في المجال المدرسي: والتّقيّم هو اعتدال الشيء واستواء شأنه، ومنه يمكن تحديد

أهداف للتّقيّم في المجال المدرسي حسب (عفاف وآخرون، 2008):

- 1- يعدّ التّقيّم أساساً لوضع التخطيط السليم للمستقبل.
- 2- يعدّ التّقيّم مؤشراً لتحديد مدى ملائمة وحدات التّعليم مع إمكانيات الطلبة.
- 3- يعدّ التّقيّم مؤشراً لطرق التدريس كافة ومدى مناسبتها لتحقيق الأهداف المرجوة .

- 4- يعد التقويم مؤشرا للمتعلم لتعديل وتطوير الخطة التعليمية وفق الواقع التنفيذي .
- 5 - يساعد التقويم المعلم في معرفة المستوى الحقيقي للطلبة ومدى مناسبة التعليم لإمكانياتهم وقدراتهم وكذلك تجاوبهم.
- 6 - يساعد التقويم المعلم على التعرف إلى الصعوبات التي تواجه العملية التربوية.
- 7 - يساعد التقويم في الكشف عن حاجات وقدرات الطلبة، كما يساعدهم في توجيههم للنشاط المناسب ومدى ملائمته لقدراتهم داخل النشاط الواحد.
- 8 - يساعد التقويم في تقدير إمكانية الطالب وتحديد الواجبات المناسبة له ، مما يزيد من دافعية الطالب للارتقاء بمستوى أدائه .
- 9-يساعد التقويم على التنظيم السليم للعمل الإداري الذي لا ينفصل عن العمل الفني .

مجالات التقويم

ان عملية التقويم تتصف بالتنظيم والتسلسل وهي تشمل كل العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية ومنه نستنتج أن التقويم الشامل للمناهج يتطلب اهتمام خاص للجوانب التالية " تقويم الأهداف وتقويم المحتوى وتقويم أساليب وطرق تدريس المعلم وتقويم نتائج التلاميذ " .

1- تقويم الأهداف التربوية

تقويم الأهداف يعتبر جانبا مهما من جوانب التقويم التربوي حيث يتم على عدة مستويات منها:

- علاقة مستوى الهدف بمستوى التلميذ وطبيعة المادة.
- مدى إجرائية الهدف السلوكي ومدى إمكانية تحقيقه.
- مدى تصنيف الأهداف التربوية وترتيبها وشمولها لأنواع ومستويات السلوك المختلفة.
- مدى وضوح الأهداف التربوية وتسلسلها ومراعاتها لمستويات نمو المتعلم.

2 - تقويم المحتوى التعليمي

يعتبر تقويم المحتوى التعليمي أو ما يسمى تقويم المقرر الدراسي من أكثر الجوانب ارتباطاً بالأهداف وتنظيم المعلومات والمعارف، ويشمل تقويم أهداف المقرر من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامة. وتقويم أساليب وإجراءات التقويم المستخدمة من حيث ارتباطها بالأهداف والمحتوى.

وتقويم ما مدى مراعاة المحتوى المقترح للفروق الفردية بين المتعلمين وخصائصهم النمائية واستعداداتهم وقدراتهم العقلية. وما مدى شمول الخبرات التعليمية لجوانب السلوك في المجالات الإدراكية والانفعالية والنفس حركية.

3 - تقويم التعليم (تقويم عمل المعلم)

ويشمل جميع الجوانب الخاصة بالمعلم مثل كفاياته التعليمية نحو مهنة التعليم والطريقة التي يعتمد عليها في التدريس، حيث يقيم سلوك المعلم بالنسبة لبعض المستويات من الانجاز أو بالعمل التعليمي الفعال، وطريقته في تنفيذ وتقديم الدرس وما مدى تقبل التلاميذ لنوعية الاستجابة بينهم وبين المعلم. وهذا الاتجاه يعتبر أن التفاعل بين المدرس والتلميذ هو أساس التعلم وهو مؤشر جيد لكفاءة التدريس.

والبحث عن خصائص المعلمين كمعيار لكفاءة أداء الأستاذ سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية، ومنه اهتم التقويم التربوي بالبحث عن تلك الصفات أو الخصائص التي لها علاقة قوية بالتدريس الجيد، ومن بينها المظهر الخارجي والمستوى الاجتماعي، وأيضا الكفاءة الاجتماعية والوجدانية للمعلم. والقدرات العالية في مادة التخصص وتقدير النجاح من خلالها، فإذا كان

تحصيل التلاميذ جيد فان ذلك يدل على جودة عملية التدريس وكفاءة المعلم، ويركز هذا الاتجاه على العائد والنتاج من العملية التعليمية، وتحلل اختبارات التحصيل المرتبة الأولى كأدوات للتقويم التربوي.

4- تقويم مدى تقدم المتعلمين في التعليم - التعلم -

ويقصد به تقويم مدى تقدم المتعلم نحو تحقيق الأهداف المرجوة منه في مختلف المجالات من معرفية ووجدانية واجتماعية ونفس حركية، وتقويم هذا الجانب يعد من أهم الأمور التي يجب أن تهتم بها عملية التقويم نظرا للفوائد التي تترتب عنها ومن أبرزها:

- تقدير مدى فاعلية التعلم والمساعدة في اتخاذ قرارات مناسبة حول ملاءمة وكفاية العمل التربوي والعملية التربوية.

- التعرف على كثير من نواحي القوة والضعف في المناهج التربوية من خلال التعرف على نوع الأدلة والأدوات التي يمكن استخدامها على نحو أدق وأوضح في وضع الدرجات والتقديرية وكتابة تقارير عن مدى تحقيق المتعلم للأهداف التعليمية المنتظرة منه.

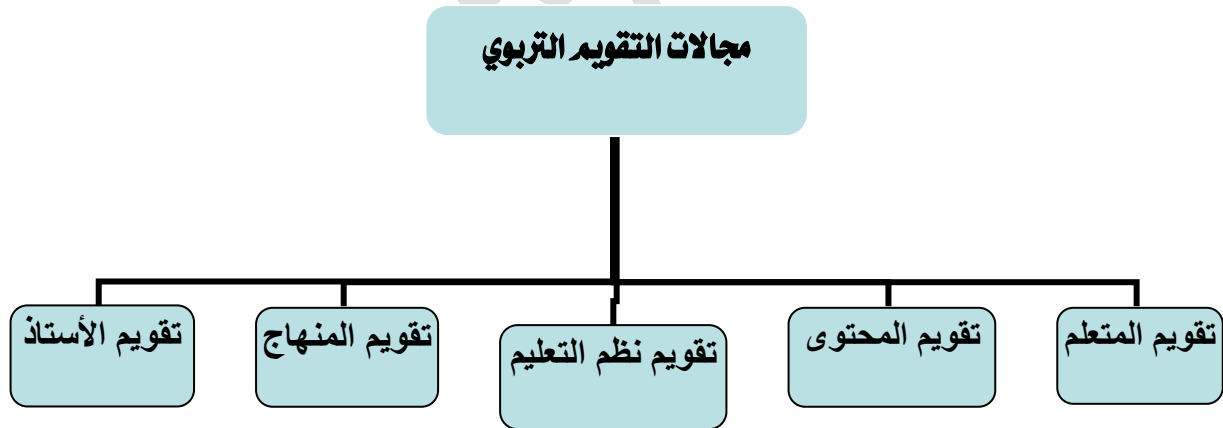
- التعرف على المكالات التي يعاني منها التلاميذ مما يساعد في إيجاد الحلول المناسبة لها مع تحديد مستويات التلاميذ في القدرات والاستعدادات، مما يساعد على تسهيل عملية التوجيه والارشاد وعملية التعليم والتعلم.

5- أدوات تقويم النمو المعرفي للمتعلم

يتم اختيار ادوات التقويم حسب طبيعة الهدف التعليمي والاغراض المختلفة لاستخدامها كما يجب ان تتوفر في ادوات قياس التحصيل الدراسي الصدق والثبات والموضوعية والتسلسل في مستويات السهولة والصعوبة، وان تكون قادرة على التمييز واطهار الفروق الفردية بين التلاميذ.

ويتم تقويم الجانب التحصيلي للمتعلم عن طريق مختلف الاختبارات التحصيلية ومن بينها اختبارات المقال، ومن خلالها يكتب التلميذ مقالا كاستجابة لموضوع السؤال او المشكلة التي يطرحها السؤال. والاختبارات العملية التي تقيس الاداء العملي للتلميذ كاختبارات الترجمة واختبارات التجارب المخبرية العلمية والتدريبات الرياضية والفنون والرسم والموسيقى، وغيرها من المهارات النفس حركية.

والاختبارات الموضوعية وتشمل مثلا أسئلة الخطأ والصواب والاختبار من متعدد، والترتيب والمزاوجة. واختبارات الذكاء والقدرات العقلية والاستعدادات النفسية التي تساعد المتعلمين على اكتساب الخبرات والمهارات والمعارف. أما الاختبارات الشفوية فهي تستخدم عادة لبلوغ أهداف معينة مثل تقويم المهارات الشفوية، كالقدرة على القراءة والقدرة على المحادثة، وكذا الحكم على مدى فهم التلاميذ للحقائق ومدى قدراتهم على معالجة المواقف المستجدة. وينبغي أن تكون هذه الأنواع من الاختبارات واضحة من حيث الهدف ومناسبة لمستويات التلميذ ومثيرة للتفكير.



الشكل رقم (01): مجالات التقويم التربوي كجزء من المنهج

المحاضرة الثالثة: أسس بناء المناهج التربوية

أهداف العامة للمحاضرة

- أن يتعرف الطالب على أسس بناء المناهج الدراسية

- الأسس الفلسفي

- الأسس الاجتماعي

- الأسس النفسي

- الأسس المعرفي

- الأسس الثقافي

مقدمة

إن المناهج الدراسية لا تقوم من فراغ وإنما تتشكل وتتماثل مع الثقافة التي تعيش فيها النظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع، فهي بذلك تقوم على مجموعة من الأسس العامة التي يتم الاستناد إليها عند تخطيط المنهج وتنفيذه وتقويمه، ويشار أحيانا لهذه الأسس بأنها مصادر المنهج ومحدداته، والتي لها تأثير في أهدافه ومحتواه وتنظيمه.

ويستند المنهج إلى فكر تربوي وفلسفة تربوية في مراحل إعدادة وتنفيذه، وحتى تكون هذه الفلسفة متكاملة وشاملة يجب أن تكون ذات أبعاد مع الأخذ بعين الاعتبار فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم ونوع المعرفة التي تقدم للمتعلم والخبرات السابقة في بناء المناهج، وكذا الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة في البيئة التعليمية، وحتى الخبرات العالمية في وضع المناهج التربوية والتي تقوم على الدراسة والتجريب العلمي.

وتقوم المناهج التربوية عادة على مجموعة من الأسس التي تحدد محتويات المنهج في أهدافه وطرق تنفيذها، ويعتمد على هذه الأسس المختصون في التربية وخبراء المناهج أثناء تخطيط وتصميم وبناء المناهج التعليمية.

كما يختلف الباحثون في تصنيف هذه الأسس حيث هناك من يصنفها في أربعة أبعاد ومنهم من يصنفها إلى ثلاثة أبعاد، وبعضهم يصنفها في فئتين، وهذا لأنه يصعب الفصل بين أسس المنهج التربوي لأنها متداخلة فيما بينها ويؤثر بعضها على بعض، وسنقتصر على التصنيف الذي يقسمها إلى أربعة أبعاد وهي كما يلي:

-الاسس الفلسفية، الاسس الاجتماعية، الاسس النفسية والمعرفية، الاسس الثقافية.

أولاً: الأسس الفلسفية

يقوم كل منهج على فلسفة تربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع و تتصل بها اتصالاً وثيقاً ، فكل إنسان في الحياة فلسفة توجه سلوكه وتصرفاته، حيث يبنى عليها أحكامه ويستخلص معانيها في تفكيره، وتهتم فلسفة التربية بالأهداف التربوية والأسباب الداعية إلى استخدام أدوات التربية من مدارس ومؤسسات ومناهج وكتب وغير ذلك، و بالكشف عن الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها للفرد والمجتمع، ويعد المنهج المدرسي أيضاً تعبيراً عن مجموعة من العوامل ومن بين هذه العوامل المجتمع، ولذلك فمن الأمور المستقرة أن تخضع كافة المستويات التعليمية لطبيعة المجتمع من حيث فلسفته وثقافته وآماله التي يربو تحقيقها في أبنائه، ولذلك تختلف المناهج التعليمية من مجتمع لآخر بل وتختلف أيضاً في المجتمع الواحد من فترة إلى أخرى، وهذا يعني أن المناهج الدراسية تعبر عن المجتمع في كليته، ومن ثم نلاحظ دائماً أن نوعية المناهج السائدة في معظم المجتمعات تعكس أنماط الفكر السائد فيها.

وفي ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع فنجد أن فلسفة التربية تمثل الإطار الفكري الذي يعالج قضايا التربية في سياقها الاجتماعي الواسع، والذي يوضح الغايات التربوية التي تعكس فلسفة المجتمع، ولذلك هي تمثل أيضا الأساس النظري الذي يوجه النظام التربوي والتعليم وسياسته والبرامج المدرسية، وكذا مناهج التعليم من حيث أسسها وأشكالها وأساليب تنفيذها وتطويرها.

أما فلسفة المجتمع فنجد أن كل المجتمعات تسترشد في ممارستها بالفلسفة التي يتبناها المجتمع وتتخلص في العقيدة، والأفكار، والمبادئ التي تحكم مسار هذا المجتمع في فترة معينة، والتي توجه نشاط كل فرد وتمده بالقيم التي يجب أن يجدها مرشدا لسلوكه في الحياة، وحتى يستطيع المجتمع الحفاظ على فلسفته ونشرها فعليه الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به، بحيث تكون هذه الفلسفة بمثابة الوسيلة الجيدة لتحقيق الأفكار وغرس القيم والمثل العليا والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على إتباعها في الحياة.

ومنه أن اختلاف الفلسفات الاجتماعية والتربوية أدى إلى اختلاف أنواع التربية وهذا بدوره أدى إلى اختلاف مناهج التعليم من مجتمع إلى آخر، بحيث نجد لكل مدرسة فلسفية رأيها في بناء المنهج التعليمي، ومن أشهر الفلسفات التربوية التي تؤثر في المناهج التعليمية ما يلي:

1 - الفلسفة المثالية

وتعد هذه الفلسفة من أقدم الفلسفات التي عرفها الإنسان وهي تقوم على الاعتقاد بأن الأفكار أزلية وإن عقل الإنسان هو الأداة لفهم هذه الأفكار.

وإن الإنسان مكون من عقل وجسم كل واحد منهما ينتمي إلى عالم مختلف، حيث إن العقل ينتمي إلى عالم المثل والجسم إلى العالم المادي، إذ إن الفلسفة المثالية تتميز بفطرتها المكانية للإنسان فهي

تميز بين العقل والجسم وبين عالم كل منهما، فتجدها تربط العقل بالقيم والمثل العليا الرفيعة بينما تربط الجسم بالمثل المعاكسة المتدنية (عبد الجبار، 1989).

وترى الفلسفة المثالية ايضا ان المعرفة الحقيقية هي نتاج العقل وان الحقيقة تكمن في افكار العقل وليس في عالم الواقع، وبما ان المعرفة عقلية مطلقة فهي اذن فطرية وكامنة ووظيفة التعليم هنا هو توكيدها واخراجها من العقل الى الفعل، وبناءا على ذلك يرى المثاليون ان دراسة العلوم الانسانية أكثر اهمية من العلوم الطبيعية التجريبية، لان هدف التربية هنا هو نقل التراث الانساني عبر الاجيال. ولذلك نجد ان المناهج في مفهومها التقليدي تستند الى الفلسفة المثالية حيث تعتبر المادة الدراسية هي الاساس في تخطيط المناهج وبنائها، كما تعد الطرق التدريس التي تعتمد على الالقاء والمحاضرة والتسميع من أهم الطرق المتبعة في المنهج في مفهومه التقليدي، فهذا يعني ان تدريب العقل على اكتساب المعرفة بهذه الأساليب هو الهدف الرئيسي لهذا النوع من المناهج.

2- الفلسفة الواقعية

ترى الفلسفة الواقعية أن المعرفة هي حقيقة موجودة ومستقلة عن الإدراك، كما أنها نسبية تتسم بالتغير حسب الظروف الزمنية والمكانية وحسب القدرات العقلية التي يتمتع بها الإنسان، وبالتالي فالمعرفة ليست ثابتة ولا مطلقة. وكما يعتبر رواد هذه الفلسفة إن عقل الإنسان هو الأساس وليس المادة، وهذا لان الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء وعن طريق صلته بالواقع يبدأ في اكتساب مهارات وخبرات، وبذلك فان الإنسان حر ومسؤول عن تصرفاته.

ومن أبرز التطبيقات التي تعكسها الفلسفة الواقعية الاهتمام بالعلوم الطبيعية والتجريبية والعلوم البيولوجية والعلوم النفسية والاجتماعية، وتعمل على تشجيع المدارس العلمية والمهنية والتطبيقية، وتهتم أيضا باستخدام الوسائل التعليمية التي تجسد الخواص المادية للمعرفة.

3- الفلسفة البراجماتية أو النفعية

تقوم هذه الفلسفة على اساس ان المعرفة تكون صادقة طالما هي تمثل وصفا دقيقا للحقيقة الموجودة في العالم المادي وفي الحياة، ومن اهم مبادئها التأكيد على ان العالم اساسه الكثرة لا الوحدة وجوهره التغير وليس الثبات، وبالتالي فالعالم ليس مكونا بالفعل وانما هو في طور التكوين وهو ناقص ومرن ويحتاج الى جهد الانسان. وهذا لان دور عقل الانسان كبير في المعرفة، بحيث عقل الانسان لا يقتصر فقط على استقبال المعرفة وانما يصنعها. ومنه فالمعرفة هي عملية تفاعل الانسان مع بيئته، والعلم من حيث النظرة البراجماتية هو علم نسبي وغير ثابت وهو في حالة تغير مستمر، ولأنه خاضع للتجربة والبحث العلمي وبالتالي يستحيل على الانسان ان يصل الى حقائق تتميز بالثبات لا تتغير في حدود العالم الذي يعي فيه (ج.ف. نيللر، 1976).

وترى الفلسفة البرجماتية ان التربية هي الحياة ومبنية على اساسين هما الطفل والبيئة، وعن طريق التفاعل بينهما يتم اكتساب الخبرة التربوية، ولذلك تؤكد على استخدام منهج النشاط وطريقة المشروع وحل المشكلات وطريقة التفكير العلمي في عملية التعليم والتعلم. بمعنى المدرسة لا يمكن فصلها عن الحياة وخبراتهم بل تركز وتهتم أكثر على مواقف الحياة أكثر من تركيزها على المواد الدراسية والكتب التعليمية. وتهتم ايضا بميول التلاميذ واتجاهاتهم وأنشطتهم الفعالة، وبالتالي ليس ليست هناك مقررات دراسية جاهزة لان العالم من وجهة نظر البرجماتيين هو عالم متغير مفتوح ومتعدد وكذا المستقبل هو مجهول وملئ بالاحتمالات، واذا كانت الفروق واضحة بين الافراد والبيئات فكيف يمكن اقرار منهج واحد وثابت مفروض على الجميع (عبد السلام عبد الرحمن، بدون سنة).

4- الفلسفة الإسلامية

الفلسفة الإسلامية توجه التربية نحو واجبها المتصل بتربية الانسان بجميع ابعاده الشخصية الروحية والعقلية والجسمية، وغرس الفضائل والعادات السليمة وتنمية نوازع الخير فيه واحترام النظام واتباع اوامر الدين واجتناب نواهيه، وكذا مراعاة ميول الفرد ورغباته واتجاهاته ومتطلبات نموه وتنمية الثقة بالنفس واحترام القرات العقلية وان الله لا يكلف نفسا الا وسعها وتمثل التطبيقات التربوية المعاصرة للفلسفة الإسلامية في المعارف والمفاهيم والاتجاهات والقيم والمعتقدات والمهارات، والمبادئ والمعايير الأخلاقية التي تعبر عنها مضامين ومحتويات المناهج في المجتمع الإسلامي.

وعليه فكل منهاج تربوي يجب أن يركز على فلسفة تربوية معينة ومحددة وواضحة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع لأنها هي التي تحدد التوجهات العامة للمنهاج، وكلما اتفقت فلسفة التعليم في التربية مع الفلسفة العامة للمجتمع كلما أدى ذلك إلى تكامل بناء المجتمع وتطوره وتحقيق أهدافه.

ثانيا : الأسس الاجتماعية

وتعني الأسس الاجتماعية التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده، وكذلك ثقافة المجتمع وقيمه الدينية والأخلاقية والوطنية والإنسانية. وحين النظر إلى المناهج في حاضرها سنلاحظ أنها لا تتأثر بواقع المجتمع فقط بل أنها تستند إلى خلفية تاريخية بمعنى أنها متأثرة إلى حد كبير بالاتجاهات الفكرية التي ظلت سائدة في المجتمع لوقت طويل. لذلك لا ينبغي النظر إلى المناهج الدراسية بمعزل عن الماضي، ولا يجب النظر إليها على أنها تعمل في فراغ وأنها تصلح لأي مجتمع وفي أي وقت من الأوقات.

ومن المعروف ان لكل مجتمع أهدافه وغاياته التي يسعى الى تحقيقها من خلال مؤسساته، وتعد المدرسة إحدى المؤسسات التي أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه عن طريق تربية الفرد بأسلوب ونظام تربوي يسعى الى تحقيق أهداف المجتمع الذي يعيش فيه. ولكل مدرسة وسائلها الخاصة لتحقيق هذه الأهداف ومن بينها المناهج التعليمية. لذلك لا بد ان تكون هذه المناهج تسعى إلى تزويد المتعلم بالمعلومات والمعارف والحقائق العلمية والأفكار مع الأخذ بعين الاعتبار حاجات ومتطلبات وثقافة المجتمع، لان أهداف المنهج الدراسي تختلف من مجتمع إلى آخر وقد تتناسب مع مجتمع معين ولا تتناسب مع آخر، كما انه ما يناسب المجتمع من مناهج في فترة زمنية معينة قد لا تناسبه في فترة زمنية أخرى. لذا وجب على واضع المنهج من مختصين وخبراء ان يعملوا على تطوير اهداف المناهج لتتماشى حسب تطورات التكنولوجيا والتغير المستمر في المجتمع. وعليه فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية ويحولها إلى سلوك يمارسه المتعلمون بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة.

ويعتمد المنهج التعليمي على فلسفة المجتمع وثقافته، ومنها تشتق غاياته، وقد لا يفلح أي مجتمع في تقدمه العلمي والحضاري إذا اعتمد على مناهج منقولة من خارج إطاره الاجتماعي، فكل مجتمع له أسلوبه الخاص في الحياة وفي علاقته الاجتماعية التي تحكم حركته (محمود ابو زيد، 1991).

ومنه فالأسس الاجتماعية هي أيضا القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع، والقيم، والمبادئ التي تسوده، والاحتياجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية لأي مجتمع، وفي ضوءها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهاج وتنظيمه واستراتيجيات التعلم وكذا الوسائل والأنشطة كلها في إطار منسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية

المرغوب في تحقيقها. وعليه فانه يجب على المنهج المدرسي ان يقوم على أساس فهم الأهداف الاجتماعية والعمل على تلبيتها، وقيام المدرسة بدور ايجابي في مساعدة التلاميذ على تحليل وفهم الأهداف وتنفيذها.

ثالثا : الأسس النفسية والمعرفية

وتتمثل في المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس وبحوثه حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه. ولقد أدى تطور علم النفس إلى ظهور دراسات نفسية حديثة في المجال التربوي حيث انعكست نتائج هذه الدراسات على عملية التعلم التي أصبحت موجهة نحو تهيئة فرص النمو المتكامل للمتعلم في جميع الجوانب، كما أصبحت الدراسات والبحوث النفسية اليوم لا غنى عنها عند بناء المناهج الدراسية أو تحديد الطرق التربوية أو اختيار الكتب المدرسية وطرق إعدادها أو وضع الأهداف التربوية.

إن المعنيين ببناء المناهج الدراسية وكذا المعنيين بتنفيذها لابد لهم من معرفة شاملة بأبعاد الناحية النفسية، أي أنهم يجب أن يكونوا مدركين لطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التي يمكن أن تؤدي إلى تعلم ما يرجو تعلمه وأفضل السبل اللازمة لذلك ومعنى ذلك أن دراسة الأبعاد النفسية كعامل مؤثر في بناء المنهج تتعلق أساسا بكيفية التعليم والتعلم.

وقد لوحظ أن هناك العديد من نظريات التعلم ونظريات النمو المعرفي والأخلاقي والدافعية تصب كلها في مجال بناء المناهج إلا أننا سنقتصر على بعض النواحي منها بإيجاز كما يأتي:

1- المناهج ونظريات التعلم

تحتاج عمليات بناء المناهج إلى خلفية واسعة حول كيفية حدوث التعلم والظروف التي يجب توافرها ليتم التعلم على نحو أفضل، فالتغيرات التي تطرأ على سلوكيات الفرد وعاداته ما هي إلا نتيجة الارتباطات بين المتغيرات البيئية والاستجابات التي يقوم بها المتعلم أثناء عملية تفاعله مع الخبرات في البيئة، وأيضاً من خلال عملية التعزيز والممارسات والتدريب تتم عملية تثبيت لهذه الاستجابات أو السلوكيات عند المتعلم. أي أن التعلم هو عملية تفاعلية بين المتعلم والمثيرات التي تتمثل البيئة التعليمية، واستجابة المتعلم لهذه المثيرات يتم تعزيزها وتدعيمها بالممارسات والتدريب حتى تتحول إلى سلوكيات في حالة مستمرة ودائمة. ولذلك فإن دراسة نظريات التعلم يمكن أن توضح بعض الأمور الغامضة التي تشتملها عملية التعلم.

ومن بين تلك الأمور التعرف على الفروق الفردية بين المتعلمين، والاهتمام بالخبرات التربوية والمكتسبات المعرفية السابقة، ومراعاة الاستعدادات للتعلم عندهم بأشكاله المختلفة العقلية منها والانفعالية والاجتماعية، وهذا مع ضرورة تنظيم العملية التعليمية على أساس مبادئ النمو والتعلم. وقد أسهمت الجهود التي بذلت في مجال نظريات التعلم في إلقاء الضوء على بعض عوامل التعلم، الأمر الذي كان انعكاساته على عمليات المناهج الدراسية، وخاصة ما يتعلق منها بعمليات تخطيطه وبنائه، هذا فضلاً عن الاستفادة من تلك الإسهامات في محاولة تشخيص مواطن القوة والضعف في الأداء التعليمي داخل المدرسة وكذا أداء المتعلم.

وتهتم نظريات التعليم بتحديد الخبرات والظروف التي تجعل الفرد في حالة تهيؤ وتفتح واستعداد للتعلم، وتحديد واضحاً لأفعال نظم التتابع التي يجب إتباعها لتقديم ما يرجى تعلمه إضافة إلى عملية التعزيز التي يحتاجها المتعلم.

إن ما أجري من بحوث ودراسات في مختلف الجوانب المتعلقة بالفرد سواء من حيث مراحل نموه والعوامل المؤثرة فيها أو من حيث طبيعة العمليات العقلية التي يمارسها أو غير ذلك من الجوانب تهدف أساسا إلى الوصول إلى قرارات علمية قائمة على البحث والتمحيص الدقيقين لكافة العوامل والظروف والإمكانات التي يمكن أن تيسر التعلم وفق الاتجاه الذي يرضى عنه المجتمع ويقبله.

ومهما يكن من أمر تلك النظريات وعلاقتها بالمناهج فإن المعلم من حيث حاجته إلى نظرية تعليمية يجب أن يكون على درجة كبيرة من الوعي بطبيعة المتعلم وأفضل الظروف التي يحدث فيها التعلم على أفضل نحو، ولذلك يمكن القول إن دراسة هذا الجانب تعد أساسا هاما وضروريا يفيد من يتناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي في النواحي الآتية:

-تحديد وصياغة أهداف المنهج على نحو متسق مع خصائص المتعلم.

2-اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لمستويات التلاميذ وتطويرها بحيث تيسر التعلم.

3-اختيار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة للتلاميذ.

4-تحديد أفضل الظروف لتوجيه التلاميذ سواء على المستوى الفردي أو الجماعي.

5-تحديد مجالات النشاط المناسبة للتلاميذ والتنويع فيها بما يتفق مع اهتماماتهم واستعداداتهم وقدراتهم.

6-استغلال طاقات وإمكانات كل تلميذ للتعلم إلى أقصى درجة ممكنة.

7-اختيار الوسائل التعليمية التي يمكن أن تثير اهتمامات التلاميذ ودوافعهم وميولهم.

8-إعداد واستخدام أساليب ووسائل التقويم المناسبة لكل تلميذ بما يؤدي إلى وضوح الرؤية بالنسبة

لمدى تقدم كل منهم نحو الأهداف المرغوب فيها (اللقاني ، 1989).

وعموما يمكن أن نلخص الأسس النفسية والعقلية التي يتم الاستناد إليها في تصميم المناهج

الدراسية في العوامل التالية.

- النمو من حيث مراعاة خصائص نمو المتعلم والعمل في ضوءها.
- الحاجات بحيث تعمل المناهج على إشباع حاجات المتعلم.
- الميول من حيث مراعاة ميوله والعمل على تنميتها وتطويرها
- الاتجاهات من حيث الاستناد إليها والعمل على تنميتها وتحسينها.
- القدرات العقلية من حيث مراعاة مستواها وإمكانات الفرد والفروق الفردية بين الأفراد.

2- المناهج ونظريات الدافعية

تعد الحاجة (Need) أساس نظريات الدافعية التي تدفع الفرد وتوجهه للبحث عن سبل خفض الحاجة واختزالها، ومن ثم تميل الأفعال والأساليب التي يستخدمها الفرد في سعيه إلى خفض الحاجة إلى التكرار في مواقف أخرى، أي أن الفرد تعلم شيئاً جديداً وهو كيفية اختزال الحاجة التي يشعر بها، وترتب عن هذا الفهم البحث في نظام للمعززات الثانوية التي يتعلمها الفرد من خلال تفاعلاته الاجتماعية والتي تستخدم لإشباع الحاجات الأساسية هذا يوحي بأننا نعزز سلوك تلاميذنا بصفة مستمرة إضافة إلى أننا نتلقى تعزيز من الآخرين لما يصدر منا من مظاهر سلوكية، ولذلك فإن المناهج الدراسية تعد محاولات لتعديل سلوك التلاميذ ومن ثم يجب أن يبذل أقصى جهد ممكن لتعزيز المرغوب من الاستجابات وعدم تعزيز الاستجابات غير المرغوب فيها.

لقد كان لهذا الفهم الخاص بالدافعية ومجالاتها انعكاساته على المناهج الدراسية، حيث بدأ المختصون في وضع المناهج بالتفكير في مسألة ما يجب أن يعرفه التلاميذ من ناحية وما يمكن أن يكون ذا دلالة بالنسبة لهم من ناحية أخرى، لقد تأثر البعض بهذا الاتجاه لدرجة أنهم اعتبروا أن تدريس ما يود الفرد معرفته يؤدي إلى تعلم أفضل وبالتالي يصبح فن التدريس هو معرفة المعلم الوقت المناسب للتشجيع والوقت المناسب لممارسة الضغط على الفرد والوقت المناسب لتركه لحاله.

3- المناهج ونظريات النمو المعرفي

كان لعديد من نظريات النمو المعرفي والاجتماعي والأخلاقي انعكاسات واضحة على المناهج الدراسية، فالتعلم وفقا للاتجاه المعرفي هو عبارة عن عملية نمو وتغير في انماط السلوك العقلي والوجداني والمهارات والمكتسبات للمتعلم، وتحدث هذه العملية نتيجة تفاعل المتعلم مع الخبرات التعليمية في البيئة المادية والاجتماعية، وعن طريق استخدام عمليات التفكير والتخطيط والتنظيم وفهم العلاقات القائمة بين عناصر الموقف التعليمي.

ولقد لجأ المتخصصون في مجال تصميم المناهج إلى مختلف نظريات التعلم من أجل التوصل إلى تحديد ما يجب تقديمه إلى المتعلم وكذا كيفية تعليم ما يتم اختياره من مختلف المجالات المعرفية، ولقد ازداد إقبال المشتغلين بميدان المناهج على تلك النوعيات من النظريات بصفة خاصة عندما ظهرت دراسات عديدة في مجال طبيعة المتعلم وإمكاناته وطبيعة عمليات التفكير، ولعل من أهم تلك النظريات التي لها تأثيرا قويا في المناهج التعليمية نظرية بياجيه (Piaget) ونظرية برونر (Bruner).

حيث اهتمت نظرية بياجيه بدراسة المعرفة من حيث علاقتها بالنمو المعرفي لدى المتعلم مع التركيز على نمو الفكر الرياضي المنطقي، واعتبرت ان عملية التعلم ترتبط في مرحلتها الاولى بالأنشطة والخبرات الحسية الحركية، ثم الخبرات العيانية المحسوسة في المرحلة الثانية ثم في المرحلة الثالثة عمليات التفكير الرياضي والمفاهيم المجردة. اي ان النمو الانساني من وجهة نظر بياجيه يمر بثلاث مراحل اساسية وهي:

أ- المرحلة الحسية الحركية

ب- مرحلة العمليات الحسية

ج- مرحلة العمليات الصورية

أما نظرية برونزر اهتمت بدراسة مستوى النضج الذي يصل إليه المتعلم وشخصيته ونوع العمل الذي يقوم به ونوعية التأثيرات الثقافية التي يتعرض لها. اي ان هناك ثلاثة انظمة معرفية عند الطفل حيث يستخدمها في بناء نماذج معرفية ادراكية للعالم الذي يعيش فيه، لأنها تساعد على استيعاب العناصر والسمات المعرفية في البيئة بأسلوب سهل يميز كل مرحلة من مراحل النمو وتتمثل هذه الانظمة فيما يلي :

- أ - مرحلة استخدام الافعال الحركية المعبرة في التعلم المعرفي ويتم ذلك اثناء الطفولة المبكرة.
 - ب - مرحلة استخدام الافعال الحركية باستخدام الصور الخيالية.
 - ج - مرحلة استخدام الرموز والكلمات في التعبير عن موضوعات البيئة واستيعابها.
- ومن ابرز تطبيقات هذه النظريات المعرفية التعلم عن طريق الاستقصاء وتعلم البنية المعرفية، وزيادة نمو القدرات العقلية والمعرفية واكتساب مهارات التفكير والتخيل والادراك واساليب التعلم المعقدة

4- الأسس الثقافية

الثقافة هي طريقة الحياة في المجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل اللغة والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية وما يتميز به الافراد من قيم ومعتقدات دينية واءاء ووجهات نظر سياسية وغيرها من اساليب الحياة. والثقافة تختلف من مجتمع الى اخر وعن طريقها يحاول كل مجتمع ان يحافظ على كيانه ليضمن الاستقرار والاستمرار والتقدم والتطور في شتى مجالات الحياة.

ومنه فإن الثقافة المحلية للمجتمع لها دورها في توجيه المنهاج لاحتواء خبرات ومعارف مقبولة اجتماعيا، وتجنبه أخرى غير مرغوبة، أو مرفوضة في المجتمع، وتزويد المتعلم بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعه الذي يعيش فيه، ولابد له من معرفة العلاقة بين المنهج التعليمي وثقافة المجتمع وينتمي اليه. نلاحظ أن الأسس التي يبني عليها المنهاج مترابطة ومتداخلة فيما بينها ومتكاملة مع بعضها البعض، ولا يمكن فصلها لأنها في علاقة عضوية.

المحاضرة الرابعة: أشكال تنظيم المناهج التربوية

الاهداف العامة للمحاضرة

- أن يتمكن الطالب من تحديد أشكال تنظيم المنهج
- منهج المواد الدراسية
- ان يتمكن الطالب من معرفة الشكل الذي يضم المناهج التي تدور حول المعلم
- منهج النشاط – منهج المشروع
- ان يتمكن الطالب من معرفة الشكل الذي يضم المناهج التي تدور حول المجتمع وحاجات وميول التلاميذ
- المنهج المحوري – منهج الوحدات
- أن يتمكن الطالب من ذكر أهم الانتقادات التي وجهت لهذه الأشكال وصعوبات تطبيقها

مقدمة

توجد تقسيمات مختلفة للمناهج تختلف باختلاف الأساس الذي يتم الاعتماد عليه في اختيار محتوياتها وأشكال تنظيم هذا المحتوى، ويتم تنظيم المنهج المدرسي في ضوء المعرفة الأكاديمية، والمتعلم، وتكنولوجيا التعليم، وهناك عدة أشكال للمنهج منها (منهج المواد الدراسية، منهج النشاط والمنهج المحوري) إلا أن التقسيم الأكثر شيوعاً يصنفها في ثلاثة أشكال رئيسية وهي كالتالي:

الشكل الأول: ويضم المناهج التي تدور حول المادة الدراسية ومن أمثلة هذا النوع منهج المواد الدراسية المنفصلة ومنهج المواد المترابطة ومنهج المجالات الواسعة...

الشكل الثاني: ويضم المناهج التي تدور حول المتعلم وميوله ونشاطه ومن أمثلتها منهج النشاط ومنهج المشروع.

الشكل الثالث: ويضم المناهج التي تدور حول المجتمع وحاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومن أمثلة هذه المناهج المنهج المحوري و منهج الوحدات.

أولاً : الشكل الأول الذي يتركز حول المعرفة والمادة الدراسية

يعتبر هذا التنظيم من أقدم تنظيمات المنهج المعرفية حيث يقوم على تنظيم المادة الدراسية باعتبارها الأساس في المنهج، والتي تقدم للمتعلم بهدف المحافظة على التراث الإنساني ونقل المعرفة من جيل إلى آخر. والمواد الدراسية تتمثل في طبيعة المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات المترابطة التي تنظمها هذه المواد وكذا طرق البحث التي يجب إتباعها لاكتساب جوانب المعرفة المتضمنة في هذه المواد التعليمية.

ومناهج المواد الدراسية عرفت أكثر في المنهج التقليدي حيث كانت المواد الدراسية التي تكون منها المنهج في بداية الأمر تدرس كل منها لوحدها، ثم حدث نوع من الترابط بين هذه المواد ثم تطور الأمر مما أدى إلى دمج بعض المواد في صورة مجالات واسعة.

ومنه يمكن القول أن تنظيم المواد الدراسية ينقسم إلى خمسة أقسام وهي:

1- منهج المواد الدراسية المنفصلة

يعد منهج المواد المنفصلة من أقدم أنواع المناهج وقد سمي بالمنهج التقليدي في معظم أنحاء العالم ومصدره الكتاب المدرسي فقط، حيث يهتم بالمحتوى وخصائص المعرفة أكثر من اهتمامه بالمتعلم وخصائصه وقدراته المعرفية وحاجاته النفسية. ويتألف هذا المنهج من عدد كبير من المواد الدراسية والتي تدرس منفصلة عن بعضها البعض .

ومنهج المواد الدراسية المنفصلة هو أيضا المنهج الذي تنظم فيه الخبرات التربوية في صورة مواد دراسية منفصلة مثل: الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات، التاريخ وغيرها، ويتخذ هذا التنظيم من المادة العلمية منطلقا وأساسا لتنظيم محتواه والهدف الأساسي لهذا النوع من الأشكال إعطاء أكبر كمية من المعلومات والحقائق للتلاميذ، ويعتمد هذا الشكل على فصل كل مادة من وجود أي ترابط للمواد مع بعضها بعض.

ومن مميزات هذا المنهج أن المادة الدراسية يتم التخطيط لها وفق أسلوب منطقي متتابع حيث تجزأ المعرفة إلى مجالات متخصصة وأبواب وفصول. أما محتوى المواد فهو خبرة الإنسان التي أثبتت العقود نجاحها وصدقها أي أن وحدة بناء المنهج هي الخبرة الإنسانية، وهذا ما ساعد على نقل جانب من التراث الثقافي.

وتتميز أيضا بسهولة تخطيطه وإعداده وتنفيذه وتقويمه وتطويره عن طريق أسلوب الحذف أو الإضافة على جزء من المادة الدراسية أو على المادة بأكملها. كما يحظى هذا المنهج بتأييد من خبراء جامعيين وذلك لأنه يسمح بالتعمق في دراسة المواد وهذا يتماشى مع طبيعة الدراسة في الجامعة التي تركز على الجانب التخصصي الأكاديمي. ورغم هذه الامتيازات إلا أنه وجهت لهذا الشكل عدة انتقادات مما أدى إلى وضع أشكال جديدة لإصلاحه ومن بين هذه الانتقادات ما يلي:

- يعتقد واضعوا المنهج أن التوسع في المعلومات والتعمق في المعرفة والفصل بين المواد الدراسية وتقسيمها يزيد من قدرة الفرد على فهم الحياة واتباع السلوك الصحيح واكتساب المهارات والعادات المرغوب فيها، وهذا غير صحيح لأن المعرفة لوحدها غير كافية لتوجيه السلوك الإنساني واكتساب أسلوب حياة صحي، كما أن الفصل بين المواد الدراسية وتجزئة المعرفة على نحو يتعارض مع مواقف الحياة المتشعبة وبالتالي ما يقوم به المتعلم من دراسات لا تساعد على حل المشكلات ومواجهة أحداث الحياة. أي اهتمام المنهج بالمادة الدراسية والتعمق فيها أدى إلى إهمال المدرسة لدراسة البيئة التي يتواجد فيها المتعلم والمجتمع الذي ينتمي إليه.

- اهتم المنهج بتنمية الجانب المعرفي فقط للمتعلم وأهمل باقي الجوانب مثل الجانب الانفعالي والجسمي والنفسي والاجتماعي والجانب الحسي والفني، وحتى دور المتعلم في عملية التعلم والتعليم في ظل هذا المنهج دور سلبي يركز على تلقي وحفظ المعلومات واستيعابها أو فهمها، ومن ثم يعتمد على عملية التسميع أو الاختبارات التحصيلية لاسترجاع هذه المعلومات المكتسبة أثناء الامتحانات، كما تم إهمال اغلب الأنشطة التعليمية .

- لم يهتم بميول وحاجات و رغبات المتعلم واتجاهاتهم التربوية، كما انه تم فرض هذا المنهج على جميع المتعلمين دون استثناء ودون مراعاة خصائصهم النيمائية ولا قدراتهم العقلية ولا استعداداتهم النفسية، ولم يهتم بالفروق الفردية بينهم.

2- منهج المواد الدراسية المترابطة

ظهر هذا المنهج نتيجة للانتقادات العديدة التي وجهت لمنهج المواد المنفصلة بقصد تحسينه، والفكرة التي بني عليها هذا المنهج هي عملية الربط بين بعض المواد التي يتضمنها المنهج. ويقصد بمنهج المواد الدراسية المترابطة العناية بإظهار العلاقات والروابط المتبادلة التي بين المواد الدراسية أو بين الموضوعات فيها، وقد يكون هذا الربط بين مادتين أو أكثر، أو بين موضوع في مادة وموضوع في مادة أخرى، أي أن المواد التي يدرسها المتعلم تربط بينها صلة متبادلة بين درس الأمس واليوم وغدا، بحي يتم الربط من خلال المعلم نفسه أو معلم آخر، فقد يتفق مدرس الفيزياء ومدرس الكيمياء على أن يكون موضوع الماء مجالا للربط بين المادتين حيث يمكن تناول الخواص الطبيعية للماء في الفيزياء وتركيبه الكيميائي في الكيمياء.

ويتضح من المثال السابق أن الربط ليس معناه بناء المنهج المدرسي على أسس مترابطة ولكن المقصود به توجيه عناية المدرسين إلى العلاقات التي بين أجزاء منهج المواد الدراسية المنفصلة، والأمر في النهاية متروك لحساسية المدرسين للعلاقات الممكنة بين المواد الدراسية.

والاتفاق بين المدرسين لمحاولة الربط وإجراء مقارنات في تعمق المعرفة وتوسيعها هذا يؤيد فكرة ترابط المواد المختلفة في المنهج وتنظم بحيث يستند كل منها على الآخر. أي اعتماد هذا الشكل على ترابط مادتين أو أكثر مع بعضها البعض، وتدرس معهما العلاقات التي تربطهما دون أن تنفصل مادة عن الأخرى. ومنه منهج المواد المترابطة يعتمد على أسلوبين في الربط:

أ - الربط العرضي

في هذا النوع من الربط تترك الحرية للمعلم في توضيح العلاقات بين اجزاء المادة الواحدة او بين مادة اخرى في مجال الدراسة او بين المواد وبعض مواقف الحياة خارج المدرسة، وتبقى عملية الربط يقوم بها المدرس في بعض الاحيان وقد تضطره للخروج على نطاق المادة الدراسية الى دراسات اخرى خارج المقرر الدراسي، وهذا يزيد من مشكلات عملية التدريس، فيضطر عندها المدرس الى التعرف على الخلفية العلمية للتلميذ ومكتسباته السابقة وهذا ما يجعل الامر صعب ومعقد (محمود داود 2016).

ب - الربط المنظم

ويتم الربط المنظم وفق تخطيط جماعي يشترك فيه المعلمون والخبراء لدراسة انسب الطرق والأساليب للقيام بعملية الربط، حيث يكون الربط بين بعض اجزاء المواد المتشابهة التي تدرس في نفس السنة الدراسية مثل الجغرافيا والتاريخ والجبر والهندسة. أو يكون الربط بين اجزاء مواد غير متشابهة مثل الربط بين الأدب والتاريخ وعلى سبيل المثال دراسة فترة من فترات التاريخ للجزائر وفي نفس الفترة تدرس الإنتاج الأدبي والفكري آنذاك.

ومن الانتقادات الموجهة لهذا المنهج انه ركز على عملية الربط بين المواد أو بعض أجزائها وهذا يقتصر على الجانب المعرفي للطالب فقط، أي انه أهمل باقي جوانب النمو كالجانب الاجتماعي والوجداني ولم يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

3- منهج المواد الدراسية المندمجة

ظهر منهج المواد الدراسية المندمجة كخطوة نحو تحقيق تكامل المعرفة وإزالة الحواجز بين المواد الدراسية المنفصلة، ويقصد بمنهج المواد الدراسية المندمجة مزج وصهر المواد الدراسية مزجا تاما بإدماجها في بعضها بحيث تزول الحواجز التي بينها، ويشبه المزج والتفاعل بين المواد الدراسية المندمجة ما يحدث عند اتحاد عناصر في التفاعلات الكيميائية.

ويركز هذا الشكل على إزالة الحواجز بين المواد المنفصلة، ويكون ذلك بين مادتين وفي مثل هذا التنظيم تدمج المعارف، والمصطلحات، تحت حقل معين مع بعضها البعض بحيث يتم إعطاء خبرات تعليمية دون التمييز بين مادة وأخرى حتى لا تشكل حواجز وفواصل بين المواد الدراسية وبالتالي يفسح المجال للمتعلم والمعلم في دراسة المواد الدراسية وفي كل التخصصات.

4- منهج المجالات الواسعة

يقوم هذا المنهج على فلسفة تتلخص في تجميع المواد الدراسية المتشابهة ومزجها في مجال واحد بحيث تزول الحواجز بينها تماما، ومن هنا اشتق اسم منهج المجالات الواسعة. كما انه يعتبر تعديل آخر على منهج المواد المنفصلة، فمثلا يربط مادة التاريخ مع مادة الجغرافيا . ومادة اللغة العربية تربط بين القواعد والنحو والمطالعة والتعبير والنقد.

هذا المنهج لم يغير من خصائص المنهج في مفهومه التقليدي إلا من ناحية الشكل وهو تقليل المواد التعليمية إلى عدد محدد، وجاء مفهوم الربط على أساس الخبرات الضرورية للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه المتعلم، والربط يكون بين ما يدرسه المتعلم من مواد تعليمية بمشكلات

الحياة في المجتمع ، بحيث يقوم الطلبة بدراسة تلك المشكلات ومعالجتها عن طريق أسلوب الأنشطة المتنوعة الفردية والجماعية. ومن أهم المجالات التي يتكون منها هذا المنهج ما يلي:

- مجال العلوم العام ويشمل الفيزياء و الكيمياء، والأحياء وعلوم الأرض.
- مجال المواد الاجتماعية ويجمع مواد الجغرافيا والتاريخ والعلوم الاجتماعية.
- مجال اللغات ويضم جميع فروع اللغة من قراءة ونصوص وأدب ونحو وإملاء.
- مجال التربية الدينية و يضم القرآن والأحاديث النبوية والتفسير، والفقه والتوحيد والسيرة.
- مجال التربية الفنية ويضم : الرسم والتصوير والأشغال اليدوية والموسيقى.

ومن أهم مزايا منهج المجالات الواسعة انه يعمل على إيجاد نو من الربط بين المدرسة والمجتمع وذلك من خلال التعرض لدراسة المشكلات، فدمج بعض المواد في مجال واحد يساعد على إظهار العلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة، ويعمل على ربطها بالحياة، وهذا يساعد بدوره على تأكيد الدور الوظيفي للمعرفة. كما أن دمج بعض المواد ب مواد أخرى في مجال واحد يؤدي إلى التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة، والمعروف أن مفهوم التكامل له دور بالغ الأهمية ليس فقط في مجال المناهج وإنما أيضا في كامل مجالات الحياة.

أما من أهم عيوب منهج المجالات الواسعة فمن الملاحظ أن دمج بعض المواد في مجال واحد ليس بالعملية السهلة، وإنما هي عملية في منتهى الصعوبة والتعقيد تحتاج إلى خبراء ومختصين في الميدان ولهذا السبب فإن عملية دمج المواد ظهرت بطريقة سطحية لا تحقق الهدف المنشود منها. كما انه يركز أكثر على النواحي المعرفية من تركيزه على الجوانب الأخرى لعملية التعليم لأنه يهتم بالمواد الدراسية والتعمق فيها والعمل على دمجها ودون مراعاة حاجيات وميول ورغبات المتعلمين.

5- منهج المواد المتكاملة

ظهر منهج التّكامل في بدايته كخطوة وسط بين المواد الدراسية المنفصلة والمواد الدّراسية المندمجة إدماجاً تاماً، أي أنّه كان محاولة للتوفيق بين الانفصال الكلي والدمج التّام لأنّه يعترف بالمواد المنفصلة ويستخدمها ولكنه مع اعترافه بها واستخدامه إيّاها فإنّه يتجاهل الحدود والفواصل التي بينها إذا لزم الأمر وذلك أثناء التّدريس، لكي يربط بين هذه المواد ببعضها البعض دون أن يدمجها.

فالتّكامل في بداية الأمر كان يركّز على الرّغبة في التّكامل الطّبيعي عند التّلميذ، والعناية بالفائدة التي تعود على التّلميذ من المادة الدّراسية التي يدرسها، والاهتمام بالنّمو المتكامل للمتعلّم في مختلف الجوانب العقلية، والجسمية، والاجتماعية، والانفعالية .

وذلك بتهيئة الظروف، والإمكانات التي تجعل المتعلّم ينمو بطريقة متكاملة، وتدريب التّلميذ على القيام بالتّكامل بين خبراته السّابقة وخبراته الحالية ويستخدم ذلك في مواجهة المشكلات الجديدة في حياته، ممّا يشعر المتعلّم بهذا التّكامل في نفسه، ويراعى المدرسون في هذا المنهج ألوان النّشاط التي يقوم بها التّلاميذ بحيث تساعدهم على المرور بخبرات متنوعة متصلة تكمل بعضها البعض، كما يركّز هذا المنهج على تنمية علاقات قوية بين المدرسة والحياة ، وبذلك أصبح منهج التّكامل يراعى تكامل المواد الدّراسية، والحياة والخبرة ونمو التّلميذ النفسي.

ويقصد بمنهج التّكامل - إذن - ذلك المنهج الذي يقدم المعرفة للتّلاميذ بطريقة وظيفية على صورة مفاهيم أساسية متدرجة ومترابطة تغطّي الموضوعات المختلفة، وتوضّح وحدة المعرفة ، وتعاون التّلاميذ على إدراك أهميتها في حياتهم اليومية، والعالم الذي يعيشون فيه بما يؤدّي إلى تكامل شخصياتهم، دون أن يكون هناك تكرار للموضوعات، أو المشكلات أو تجزئة للمعرفة إلى ميادين منفصلة.

أسس بناء المنهج التكاملي

1 - تكامل الخبرة: يهتم المنهج المتكامل بالخبرة المتكاملة ذات الأنشطة المتعددة والمنظمة للمعارف والمهارات والانفعالات، والتي تساعد المتعلم على النمو بطريقة متكاملة، حيث ان الطبيعة البشرية متكاملة ولا يمكن الفصل الخبرات البشرية لأنها كل متكامل وبالتالي ينبغي تناولها من منظور وليس منفصل كما هو متبع في منهج المواد المنفصلة.

2 - تكامل المعرفة: ويقوم على اكتساب الطلبة للمعارف بصورة كلية وشاملة، لان الدراسة وفق منهج تكامل المعرفة تتخذ من موضوع واحد محورا لها وتحيطه بكل المعارف والعلوم المرتبطة به ليتسنى للطلبة الإلمام به متكاملًا، وما ينطبق على تكامل الخبرة ينطبق أيضا على تكامل المعرفة حيث أنها متكاملة ومتراصة.

3 - تكامل الشخصية: من الاهداف الاساسية لهذا المنهج بناء شخصية متكاملة من خلال اكتساب الطلبة للمعارف والمعلومات والمهارات والاداءات العملية و اكتسابهم للعمليات العقلية كالتفكير والتخيل والادراك وسمات الشخصية لمساعدتهم على التكيف النفسي والاكاديمي والاجتماعي مع البيئة والمجتمع المحيط بهم.

4 - الاهتمام بميول ورغبات الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم: يعتمد منهج التكامل عند بناء المنهج التعليمي على رغبات وميول واتجاهات الطلبة خاصة عند اختيار المقررات الدراسية والعمل على تنفيذها. والاعتماد على اعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ حيث يوفر المنهج الفرص للتعرف على الخصائص النمائية والقدرات العقلية ومختلف مستويات الطلبة ليتسنى للمعلم بدوره معالجة هذه الفروق خلال عملية التعليم.

5 - التعاون والعمل الجماعي: يركز منهج التكامل على التعاون والعمل في مجموعات بين افراد العملية التعليمية، حيث يتيح الفرصة لتعاون الطلبة مع المعلمين في اختيار مثلا موضوع البحث أو الدراسة وفي التخطيط والتنفيذ وتقييم هذه الدراسة (المحروقي، 2007) .

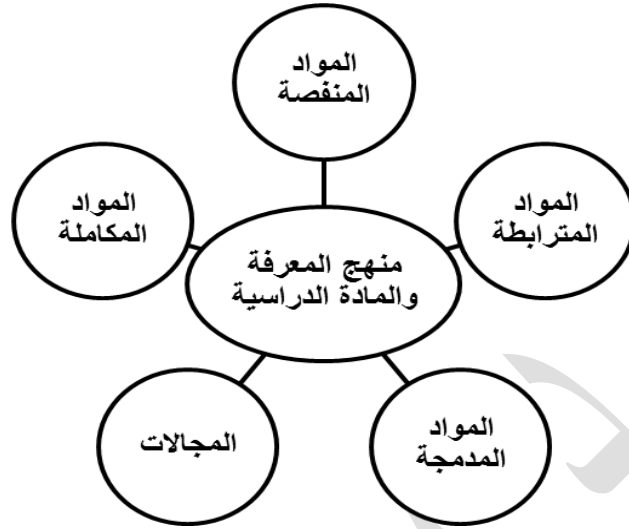
ومن خلال هذه الاسس نلاحظ ان المتعلم يكتسب عدة مهارات من بينها التفكير والحوار والمناقشة وطرح الاسئلة والنقد والتحليل. وايضا يكتسب منهجية في التفكير العلمي لأنه يتناول محتويات الكتاب المدرسي من عدة زوايا ووجهات نظر مختلفة، وبإمكانه تطبيق ما تعلمه من المادة التعليمية في الحياة اليومية.

والمنهج التكاملي مثله مثل أي منهج له أهداف وأسس يعتمد عليها في بناء وتطبيق وتقييم المنهج التربوي، إلا انه ما يواجه تطبيق هذه المناهج المتكاملة مجموعة من الصعوبات أهمها:

- نقص المدرسين المدربين على تدريس المناهج المتكاملة، نظرا لأن طبيعة الإعداد الجامعي غالبا ما يعدّ المدرس في تخصص واحد كاللغة العربيّة أو الجغرافيا أو الكيمياء أو الأحياء... غيرها، ولذلك سوف يلقي المدرس صعوبة في تدريس المناهج المتكاملة، حيث يتطلب تدريس هذه المناهج إلمام بجميع جوانب المواد المتصلة بمحور التّكامل بالإضافة إلى ما يتطلبه من معرفة بمستويات التّمو المعرفي للمتعلّمين، وقدراتهم.

- مازالت فلسفة التّعليم في مدارسنا تركز على الحقائق، والمفاهيم وغيرها من المعلومات، وتهمل تنمية التّفكير لدى التّلاميذ، كما تهمل ربط العلم بمشكلات الحياة، وهذا ما يتعارض مع فلسفة منهج التّكامل، وبالتالي يصعب تطبيقه في مدارسنا.

ويوضح الشكل التالي: المنهج الذي يتركز حول المعرفة والمادة الدراسية



شكل رقم (02) المنهج الذي يتركز حول المعرفة والمادة الدراسية

ثانيا : الشكل الذي يضم المناهج التي تدور حول المتعلم : منهج النشاط ومنهج المشروع

سمي المنهج باسم منهج النشاط لأنه يركز على النشاط الذاتي للتلاميذ، وما يحتويه من مرورهم بخبرات تربوية متنوعة تؤدي إلى تعلمهم مهارات ومكتسبات ومعارف علمية تتماشى مع الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، كما يقوم هذا المنهج على مبدأ الفاعلية المبني على أساس أن التلميذ يجب أن يكون فاعلا لا منفعلا، وأن يكون له نشاط ذاتي يسوقه إلى الكشف عن الحقائق بنفسه. فهو لا يتعلم تعلمًا حقيقيًا إلا إذا كان لديه سؤال يطلب جوابا عنه، فكل درس جواب عن سؤال، وكلّ تعلم حلّ لمشكلة من المشكلات.

أما منهج المشروع فهو تصميم منهجي ويعتبر طريقة من طرق التدريس وهو وحدة من الإجراءات العلمية والعملية ذو أهمية اجتماعية، ويقوم على أساس العمل والممارسة ويتم في إطار اجتماعي، وله هدف واضح وكما انه يشمل على البحث ومواجهة المشكلات والبحث عن حلول لها، ويشترط في

تطبيق المشروع أن يشترك في تنظيمه وتنفيذه المتعلمون بإشراف من معلمهم. وإن يكون متقفاً مع ميل المتعلم ورغباته، بحيث يختار المتعلم المشروع مع توجيه وإرشاد معلمه، وإن يكون ضمن قدراته وإمكاناته واستعداداته النفسية. لأنه قد يختار المتعلم مشروعاً أعلى من مستواه التعليمي ولا يتماشى مع قدراته العقلية وإمكاناته الخاصة وبالتالي لا تسمح مهاراته العملية بتنفيذ المشروع، لذلك يجب أن يخضع هذا الاختيار إلى الضبط وتوجيه المتعلم من طرف المعلم.

ومنهج النشاط والمشروع قد ظهر في الفكر التربوي عند أفلاطون قديماً، كما ظهر إلى حيز الوجود عند ظهور الحركة التربوية في العقدين الثاني والثالث من هذا القرن. وتعدّ المدرسة التجريبية التي أنشأها جون ديوي في شيكاغو سنة 1896 أول مدرسة حديثة نظمت مناهجها على أساس النشاط والفاعلية وتعتمد في أساسها على ضرورة مرور المتعلم بخبرات لحدوث التعلم وذلك عن طريق ممارسة الأنشطة التربوية المتنوعة، وللنشاط عند ديوي أربعة دوافع إنسانية هي:

- الدافع الاجتماعي ويظهر في ميل التلميذ إلى مشاركة من حوله.
- الدافع الإنشائي ويظهر في ألعاب التلاميذ وحركاتهم.
- الدافع إلى البحث والتجريب، ويظهر في قيام التلميذ بعمل بعض الأشياء لمجرد الرغبة في تعرف ما ينتج عن عمله.
- الدافع إلى التعبير، ويظهر في تعبير التلميذ عن ميوله الإنسانية، أو في اتصاله بغيره من التلاميذ.

وقد استغل جون ديوي هذه الدوافع في تربية التلاميذ، فجعل محور النشاط في مدرسته يقوم على الحرف مثل الطهي والنجارة والحدادة، وليس على المعرفة الأكاديمية. وينظم منهج النشاط في اتجاهين:

أ- منهج النشاط القائم على ميول المتعلمين وحاجاتهم

يقوم على ميول المتعلمين حيث يشعرون بها من تلقاء أنفسهم، وليس على الميول التي يفرضها الكبار عليهم، ويتميز هذا المنهج عن غيره بأنه مبني على كون النشاط شيئاً داخلياً وليس شيئاً خارجياً، نظراً لأن ميول المتعلمين وحاجاتهم ورغباتهم تتحقق أثناء تنفيذ المنهج وبالتالي هو من هذه الناحية يختلف عن مناهج المعرفة العلمية الأكاديمية التي تحتاج إلى إضافة نشاط خارجي لها يسمى بالنشاط اللامنهجي.

ب- المنهج القائم على المجالات الحياتية

يقوم على مواقف الحياة الاجتماعية، وما تتطوي عليه من مشكلات، وليس على ميول المتعلمين وحاجاتهم فحسب، وذلك على أساس أن المدرسة تعدّ مؤسسة اجتماعية، وعليها أن تضطلع بمهمة تزويد المتعلم بالخبرات، والمهارات الضرورية له في مستقبل حياته. وكما يساعد المنهج في تحقيق الأهداف التربوية ووظائفها الاجتماعية لأنه يساهم في نقل القيم الاجتماعية الأساسية والمحافظة عليها، وهذا من خلال تكامل الخبرات التعليمية وتنظيمها على نحو وظيفي يبرز علاقتها بالمواقف الاجتماعية.

ثالثاً: الشكل الذي يضم المناهج التي تدور حول المجتمع وحاجات التلميذ وميوله: المنهج المحوري ومنهج الوحدات.

1- المنهج المحوري

يتناول المنهج المحوري مشكلات الحياة التي تواجه الفرد أو المجتمع بصفة عامة والمتعلم بصفة خاصة مع مراعاة ما مر به من خبرات تربوية هادفة ومتكاملة، ولذلك حظي بأهمية كبيرة لدى خبراء

التربية والمختصين في المناهج لأنه يمثل نقلة جيدة من أشكال المناهج التقليدية إلى أشكال المناهج في مفهومها الحديث.

وعرف رونالد و نيلسون المنهج المحوري بأنه " تنظيم حاجات المتعلمين والاحتياجات الاجتماعية، ومن أساليبنا في التفكير وعليه فانه من الأفضل أن تنظم هذه الخبرات التعليمية كتربية عامة وتقدم للتلاميذ " (Ronald , 1952 p 4) .

والمنهج المحوري عبارة عن تنظيم متكامل لخبرات المنهج المدرسي حيث يتم تزويد جميع المتعلمين بقدر مشترك من الخبرات التربوية اللازمة لهم لمواجهة متطلبات ومشكلات الحياة، وفي نفس الوقت يشمل الجانب التخصصي اللازم لكل فرد لكي يحقق أقصى درجة من النمو التي تمكنه من قدراته، واستعداداته. أي هو عبارة عن مجموعة من الخبرات التي يكتسبها المتعلم والمتعلقة بحاجاته ومشكلاته العامة، بهدف إشباع هذه الحاجات والوصول إلى حلول مرغوب فيها لهذه المشكلات والمواقف التي تعترض المتعلم، ويتضح من هذا التعريف أن المنهج المحوري يتكون من جانبين أساسيين هما:

الجانب الأول: وهو المجال العام أو البرنامج المحوري الذي يتضمن عدد من المشكلات العامة التي تهتم جميع التلاميذ، وترتبط بحاجاتهم المشتركة. أي مجال قائم على عدد من المشكلات المخطط لها مسبقا والتي تنفذ في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية للمتعلمين.

الجانب الثاني : وهو المجال الخاص ويتضمن عدد كبير من المجالات الدراسية لكي يختار منها كل تلميذ ما يناسب ميوله وقدراته واستعداداته. أي يتكون من عدد من المحتويات أو مجالات المعرفة الموحدة أو المندمجة مثلا محتوى التاريخ يعتبر محور يخدم بعض المواد الأخرى ويندمج فيها بحيث ينظر إليها كشكل متكامل يربط بعضها ببعض. وبمعنى آخر هو محور قائم على الوحدات

أو المجالات الواسعة للمعرفة وأوجه النشاط المخطط لها عن طريق المعلمين والتلاميذ بدلالة الحاجات التي تدركها المجموعة ككل.

ومن أهم الخصائص التي تميز المنهج المحوري هو أن المقررات الدراسية العامة تعتمد على الحاجات والمشكلات الحقيقية والمشاركة بين التلاميذ، مع الابتعاد عن محور النشاط التربوي حول المواد الدراسية التقليدية، واستخدام حل المشكلات في المواقف التربوية التي يمر بها التلاميذ، ولذلك فإن دراسة المقررات العامة تقوم على أساس مبدأ تكامل المعرفة من خلال استخدام مصادر عديدة متنوعة ويتطلب ذلك أن يكون النشاط التعليمي تعاونياً ومجانياً، أي أن النشاطات تكون متنوعة تسمح باشتراك كل متعلم في الصف، ولهذا فإن تنفيذ البرنامج المحوري يتطلب عدد من الساعات الدراسية في اليوم (عبد السلام، 2010).

ومن مميزات المنهج المحوري أن المادة الدراسية والدراسة في حد ذاتها مرتبطة بحياة المتعلم وأسرته والمدرسة والمجتمع والمشكلات والمواقف التي تعترضه، والطريقة المستخدمة تعتمد أكثر على نشاط المتعلم وهي طريقة طرح المشكلات والبحث عن حلول لها وهذا انعكس إيجابياً على عملية التعليم. حيث التعاون بين التلاميذ والمعلم مع مراعاة الفروق الفردية بينهم ينتج عنه اكتساب التلاميذ للمهارات الاجتماعية والاتجاهات والقيم والسلوكيات المرغوبة والمطلوبة في المجتمع.

2 - منهج الوحدات

ظهر منهج الوحدات لإبراز وحدة المنهج وربط الدراسة بالحياة والعمل مع مراعاة خصائص النمو المعرفي والانفعالي والنفسي حركي للمتعلم وكذا أوجه نشاطه في عملية التعليم، أي أن منهج الوحدة يقوم على أساس التكامل والتجانس المعرفي وإيجاد العلاقة بين المدرسة والحياة والأسرة

والمجتمع، والاهتمام بأنواع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم خلال عملية التعلم والسعي إلى تحقيق مبدأ شمول الخبرات التربوية.

وترى التربية الحديثة أن منهج الوحدة هو تنظيم خاص في مادة الدراسة وطريقة التدريس، بحيث تضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل وتطلب منهم نشاطا متنوعا يؤدي إلى مرورهم بخبرات معينة وإلى تعلمهم تعلمًا حقا ويترتب على ذلك بلوغ مجموعة من الأهداف الأساسية المرغوب فيها (عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، 1984). ومن الملاحظ أن المعلم يقوم بتدريس الوحدة ولكن ليس بشرح المعلومات وتبسيطها وتلقينها للتلاميذ كما هو في المنهج في مفهومه التقليدي، وإنما يقصد بها الجهد والأعمال والطرق والأساليب التي يتبعها المعلم مع تلاميذه لحظة اختيار موضوع الوحدة حتى الانتهاء منها، سواء كانت الوحدة قائمة على المادة الدراسية أو على الخبرة.

ومما سبق نلاحظ أن منهج الوحدات ما هو إلا تنظيم منهجي يقوم على عدد من الوحدات والتي يجب أن تكون مترابطة ومتجانسة، وتقوم على المادة الدراسية وعلى الخبرة والنشاط.

أ - منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية

تعد المادة الدراسية المحور الرئيسي والأساسي كما هو الحال في منهج المواد المنفصلة، غير أن المادة التعليمية هنا ليست هدف أو غاية بحد ذاتها، وإنما الغاية هنا هو معالجة جوانب مهمة في حياة المتعلمين، فضلا على أن منهج الوحدات القائمة على المادة الدراسية لا يتقيد بالفواصل بين فروع المادة أو بين مادة وأخرى، وبذلك يزيل تلك الفواصل تماما فيعالج أحد عيوب منهج المواد المنفصلة. وهناك من يعتبر هذا المنهج صورة متطورة لمنهج المواد المنفصلة (عطية، 2009). ومنه فإن الوحدات القائمة على المادة الدراسية متنوعة منها وحدات تركز على محتوى من محتويات المادة الدراسية أو تدور حول مشكلة تكون عنوان لمحور المادة التعليمية.

ب - الوحدات القائمة على الخبرة والنشاط

وهي الوحدات التي تهتم أكثر بالخبرات التربوية بحيث يكون محورها الأساسي هو حاجات وميول واتجاهات التلاميذ ورغباتهم ومشكلاتهم، ويتفق هذا المنهج مع منهج النشاط. ولكون أن الميول والحاجات النفسية هي خصائص غير ثابتة تتميز بالتغير المستمر وتختلف من فرد إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى، لذلك لا يمكن إعداد مسبق لمنهج الوحدات القائمة على الخبرة والنشاط. ولابد عند تصميم المنهج الأخذ بعين الاعتبار تشخيص وتحديد ميول التلاميذ ورغباتهم وحاجاتهم المختلفة، ومراعاة الفروق الفردية بينهم بحيث كل متعلم يقوم بالعمل الذي يتناسب مع قدراته ومستواه التعليمي، وتحديد أساليب التقويم وأدواته، واختيار استراتيجيات التعليم والتعلم التي تتناسب مع الأهداف المرجوة من منهج القائم على الخبرة والنشاط. والعمل على تزويد المتعلم بالمعلومات والحقائق والمعارف حسب حاجته لها ورغبته في اكتسابها، وليس حسب التنظيم المنطقي الذي يفرض على المتعلم معلومات ومعارف لا يشعر بأهميتها ولا الحاجة لها.

المحاضرة الخامسة: الأهداف التربوية

الأهداف العامة للمحاضرة

- أن يتمكن الطالب من تحديد مفهوم الأهداف التربوية
- أن يتعرف الطالب على مستويات الأهداف التربوية
- أن يتعرف الطالب على تصنيف الأهداف التربوية
- أن يتمكن الطالب من صياغة أهداف تربوية بطريقة صحيحة
- أن يتمكن الطالب من ذكر أهم الانتقادات الموجهة لمقاربة التدريس بالأهداف

1- مفهوم الأهداف التربوية

يتفق الخبراء والمختصون في مجال التربية على أن التربية تهدف إلى إحداث تغييرات ايجابية في سلوك المتعلمين. وأن العبارات التي تصف تلك التغييرات أو النواتج المرغوب فيها تسمى أهدافا إلا أنهم يختلفون في تحديد نوع هذه التغييرات وأيا منها يجب التركيز عليها أكثر من غيرها، وبذلك يختلفون في تعريفها، إلا أن الاختلاف في التعريف يعتبر شكليا لا يمس الجوهر لأن هناك شبه إجماع على معنى موحد للهدف.

والهدف التربوي هو حصيلة السلوك التي يسعى المدرس إلى غرسها أو تطويرها لدى المتعلم. كما أنه يعتبر عبارات توضح فيها رغبة في تغير متوقع في سلوك المتعلم تعبر عن سلوكيات يمكن

ملاحظتها وقياسها. وبمعنى آخر فالهدف التربوي هو كل ما يمكن للتلميذ إيجازه قولاً أو عملاً بعد الانتهاء من حصة دراسية أو على المدى البعيد بعد الانتهاء من تعليمه وتربيته، أي أن نظام الأهداف باعتباره عنصر من عناصر المنهج التربوي فهو يتفاعل مع أنظمة أخرى مثل نظام الأسرة والمجتمع بحيث يؤثر فيها ويتأثر بها، وبالتالي فإن أهداف المنهج تتأثر وتتفاعل مع حاجات الفرد والمجتمع، بمعنى أن الأهداف تتغير طبقاً للتغيرات المستمرة في حاجات المتعلم وحاجات المجتمع حيث أن هذه الحاجات في تغير وتفاعل مستمر نظراً للتطورات التكنولوجية والاجتماعية والثقافية التي تمر بها كافة المجتمعات، فإن أهداف التربية وأهداف المنهج في تغير مستمر ولا توجد أهداف ثابتة عبر الأزمنة ومن هنا لابد من إعادة النظر في أهداف التربية وأهداف المنهج من حين لآخر حتى تتماشى مع حاجات المجتمع وتراثه الثقافي وما يسوده من قيم واتجاهات، لأن غايات وأهداف المنهج التعليمي تنبثق من حياة الأفراد في مجتمعهم . وتتماشى أيضاً مع خصائص المتعلم وقدراته وميوله ودوافعه ومشكلاته، لأن المتعلم هو محور العملية التعليمية لذلك لابد أن تشبع حاجاته الأساسية الوجدانية والعقلية والنفسية والثقافية والاجتماعية مع الأخذ بعين الاعتبار مبادئ عملية التعليم والتعلم.

ويتضح مما سبق أن الأهداف التربوية هي عبارات أو جمل مصاغة بدقة لوصف الطريقة التي يسلك بها المتعلم في نهاية كل وحدة دراسية نتيجة مروره بخبرة تعليمية معينة.

وتصف هذه الطريقة نواتج التعلم الفعلية أكثر من وصفها لخبرات العملية التعليمية أو نشاط الأستاذ أو محتوى الدرس أو طريقة التدريس ووسائلها. وكل هذه العناصر ما هي إلا وسائل لتحقيق الهدف المتمثل في ناتج التعلم الفعلي.

2- مستويات الأهداف التربوية

تعددت تصنيفات مستويات الأهداف التربوية حسب نتائج التعلم في مجالاتها الثلاث مثل المجال المعرفي الإدراكي والمجال الانفعالي الوجداني والمجال النفس حركي الادائي، وأغلب المهتمين بها يميلون إلى تقسيمها إلى خمس مستويات متدرجة من العام إلى الخاص ومن البعيد إلى القريب ومن الواسع إلى الضيق كما يلي:

المستوى الأول: الغايات (Les Finalités / Les Fins)

وهي عبارات عامة يعطى من خلالها اتجاه وشكل المستقبل تتسم بالمثالية والطموح، وتصف نواتج الحياة المرغوب فيها استنادا إلى تنظيم قيمى فلسفى اجتماعى، وكما أنها تظهر على مستوى النظام السياسى وترتبط بقراراته المحددة لنمط المواطن المرغوب فيه. والغاية يستغرق تحقيقها مدة زمنية معتبرة أو طويلة كما أنها تمثل عبارات تصنف المخرجات التربوية البعيدة والتي لا تتصل مباشرة بالموقف التعليمى حيث تعبر عن الفلسفة التربوية التي تواجه النظام التعليمى والتربوي.

ومما سبق يمكن القول ان الغايات هي تلك القيم أو المعايير التي يحددها فلاسفة ومختصون في التربية لمجتمع ما بحيث تكون مرتبطة بعصرهم وظروفهم التاريخية والاجتماعية والتي تتبناها السلطة السياسية لنظامها التعليمى، ويمكن أن تظهر على نوعين:

- غايات صريحة واضحة les Finalités Explicite وتظهر في الدساتير والخطط الرسمية والقوانين ومخططات التنمية والتربية.

- غايات ضمنية Des Finalités Implicites تستنتج من ملاحظة الواقع والممارسات الميدانية ويمكن إدراك فرق كبير بينهما.

ومن أمثلة الغايات الصريحة تكوين مواطنين مفكرين ومبدعين وتطوير روح النقد لديهم، ومساعدة الفرد على النمو المتكامل وتنمية المسؤولية الاجتماعية لديه وإعداده ليكون مواطن صالح في المجتمع، بينما تكشف الممارسة عن غايات ضمنية مناقضة لها تعمل على تطوير روح المجارة والانصياع في السلوك والرأي وغيرها.

المستوى الثاني: المرامي أو المقاصد Les Buts

وهي عبارات أقل عمومية وأكثر وضوحاً من الغايات، تصف نواتج التعلم المدرسي كله، وهي أكثر ارتباطاً بالنظام التعليمي تظهر على مستوى التسيير التربوي أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية وتترجم عادة في مخططات عمل وبرامج ومقررات تحدد ملمح التلميذ. وهي مستوى تحليل وسيط بين الغايات والأهداف، ترتبط بنمط السلوك وتلعب دوراً واضحاً في ترجمة الغايات على وقائع في مراحل متقدمة من التعلم.

ومن أمثلة المرامي تنمية التفكير الإبداعي، الانفتاح على الثقافات العالمية.

المستوى الثالث: الأهداف العامة Les Objectifs Généraux

وهي عبارات على درجة متوسطة من حيث التعميم والتحديد، تعني بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره من المتعلم بعد تدريس مادة دراسية أو منهج دراسي معين، تضعها السلطة المسؤولة عن وضع المناهج وبنائها وتأليف الكتب، لذلك فهي تظهر على مستوى تنفيذ الفعل التربوي وتكون مرتبطة بوحدة دراسية أو نشاط محدد.

يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية الضمنية وتشير إلى المهارات والقدرات العامة التي يكتسبها

التلميذ بعد انتهائه من منهج أو برنامج دراسي معين ومن أمثلتها:

- تمكين المتعلم من اكتساب وسائل التعلم والتواصل

- تمكين المتعلم من فهم الكلام العربي المسموع الذي يكون في مستوى إدراكه.
- أن يكون المتعلم قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة وعلى فهم ما يقرأ والانتفاع به في المجالات المتصلة بحياته ونشاطه (هدف عام - السنة الثالثة أساسي - لغة عربية

المستوى الرابع: الأهداف الخاصة Les Objectives Specitifiques

- وهي عبارات على درجة عالية من التحديد، يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية الظاهرية أو السلوكية، تمثل المستوى الذي يتعامل معه المدرس، إذ يحدد الأهداف الخاصة التي يريد الوصول إليها من دروسه مع تلامذته وترتبط بإنجازات خاصة بكل درس فكل درس هدفا خاصا به، وعادة ما تكون الأهداف الخاصة من وضع الأساتذة ومن أمثلتها:
- أن يكشف التلميذ مساحة ورقة الرسم ويستعملها بكاملها.
 - أن ينجز التلميذ بعض الأشكال ويميز بينها.
 - أن يجري عملية الطرح بشكل صحيح.

المستوى الخامس: الأهداف الإجرائية

- يمتاز هذا المستوى بدرجة عالية جدا من التحديد والدقة، يعني بوصف السلوك أو الأداء الذي سيقوم به المتعلم بعد الانتهاء من مقطع دراسي، من خلال التحديد الدقيق جدا للسلوك، فيكون بذلك السلوك متضمنا في صياغة الهدف الإجرائي بذاته. ومنه يقوم المدرس بصياغة الأهداف الإجرائية في عبارات تصف الأداء المتوقع من المتعلم بعد الانتهاء من دراسة درس معين، بحيث تساعده هذه الأهداف على عملية التخطيط الجيد للتدريس واختيار محتوى درسه ووسائل تنفيذه لهذه الأهداف، وكذا تساعده في عملية اختيار أساليب تقييم وتقويم تعلم التلاميذ، ومن أمثلة الأهداف الإجرائية ما يلي:

- أن يكون التلميذ قادرا على تعيين أجزاء المتر ومضاعفاته باستعمال المتر الشريطي دون ارتكاب أي خطأ.

- أن يحدد التلميذ موقع مدينة الجزائر العاصمة على الخريطة.

- أن يعد التلميذ من 1 إلى 100.

- أن يرسم التلميذ مخطط للدورة الدموية الكبرى والصغرى.

- أن يتمكن التلميذ من حساب محيط المستطيل.

وفيما يلي جدولاً للتمييز بين المستويات المختلفة للأهداف التربوية.

مستوى الهدف	مضمونه	مصدره	صيغته	صفاته
إذا كان الهدف	فإنه يعبر عن	صادر من طرف...	على صيغة أو شكل	تتميز
غاية	فلسفة التربية وتوجيهات السياسة التعليمية	رجال السياسة والجماعات الضاغطة	مبادئ وقيم عليا ورغبات وتطلعات	مثير وجذاب وكذلك قابل للتأويل
مرمى مقصد	نوايا المؤسسة التربوية ونظامها التعليمي	إداريين ومؤطرين ومفتشين ومسيري التعليم	أهداف البرامج والمواد وأسلاك التعليم	بارتباطها المباشر بالمواد + الوسائل والمناهج
عاما	أبعاد شخصية التلميذ العقلية والوجدانية والحس حركية	مؤطرين وأساتذة	قدرات ومهارات وتغيرات نريد إحداثها أو اكتسابها من طرف التلميذ	تمركزها حول التلميذ وقدراته ومكتسباته
خاصا	محتوى درس معين ينجز في حصة أو أكثر	أساتذة	فعل سيقوم به التلميذ مرتبط بمحتوى درس	تصريحها بما سيقوم به التلميذ
إجرائيا	سلوكات ينجزها التلميذ ليبرهن على بلوغه الهدف	أساتذة أو تلاميذ	فعل الإنجاز وشروط ومعايير الإتقان	تصريحات بأدوات التقييم وأشكاله

يقرأ الجدول من خلال التقاطع بين الأفقي والعمودي: مثال إذا كان الهدف عاما فإنه يعبر

عن..... صادر من طرف..... على صيغة..... يتميز ب.....

يتضح من الجدول أنه يمكن التمييز بين نوعين من مستويات الأهداف مستوى عام (غايات

مرامي، أهداف عامة) ، ومستوى خاص (أهداف خاصة، أهداف إجرائية) بحيث يتصل المستوى العام

بعمل رجال السياسة والمؤطرين والمفتشين في التربية، ويتم الانتقال من الغايات إلى المرامي ثم إلى

الأهداف العامة عبر عملية الاشتقاق التي تتضمن الانتقاء الجيد والتنظيم، بينما يبدأ عمل المدرس من

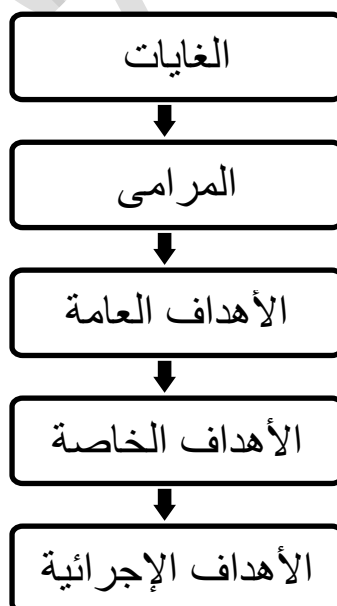
الأهداف الخاصة عبر عملية التخصيص، فيقوم بتحديد الأهداف الخاصة عن طريق ربط الهدف العام

بمحتوى دراسي معين ثم صياغة الأهداف الإجرائية وفق شروط الصياغة الإجرائية.

والشكل الموالي يوضح هرمية الأهداف التربوية من الأهداف بعيدة المدى والمتمثلة في الغايات

والتي تحدد من طرف الفاعلين في المجتمع والسياسيين الى الأهداف الإجرائية أو السلوكية والتي

يحددها الأستاذ ويعمل على تنفيذها داخل القسم الدراسي.



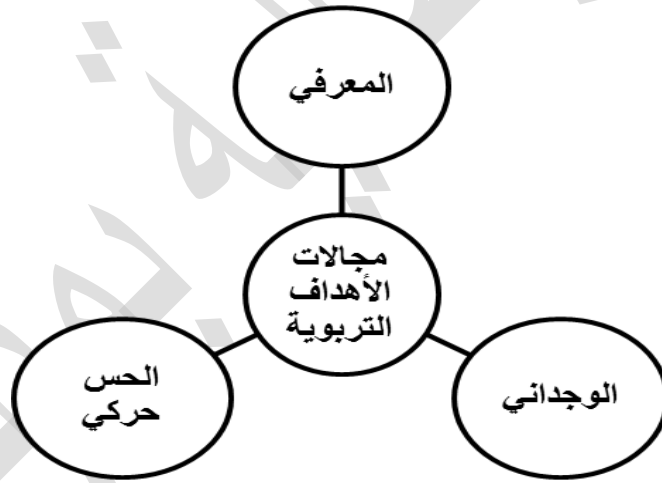
الشكل رقم (03) : هرمية الأهداف التربوية من الغايات الى الأهداف الإجرائية

تصنيف الأهداف التربوية

تهدف التربية الحديثة إلى تنمية شخصية المتعلم بصورة متكاملة ولتجسيد ذلك يجب أن تشمل الأهداف التربوية كل المجالات (أبعاد) الشخصية، ومن هذا المنطلق عمد المهتمون بالأهداف التربوية إلى تقسيمها إلى مجالات حسب التقسيم الكلاسيكي لجوانب الشخصية، وهو تقسيم ينظر إليها على أنها ثلاثة جوانب:

- الجانب العقلي - المعرفي
- الجانب الانفعالي - العاطفي / الوجداني
- الجانب الحس حركي

والشكل الموالي يوضح المجالات الثلاثة للأهداف التربوية والتي سوف نفصل في شرحها من خلال أمثلة لأهداف تربوية في كل مجال من المجالات



شكل رقم (04) مجالات الأهداف التربوية

وتعود فكرة تقسيم الأهداف (تصنيفها) إلى بلوم Bloom وجماعته عندما بدأ العمل سنة 1948 بعقد مؤتمر الجمعية الأمريكية للسلوكيات لمناقشة طرق تنظيم الامتحانات وما تطرحه من مشاكل، وبعد سنوات من البحث توصلت المجموعة بإشراف العالم بلوم إلى اقتراح تصنيف الأهداف التربوية حسب المجالات السالفة الذكر.

-يعرف مصطلح تصنيف TAXONOMY بالإنجليزية و TAXONOMIE بالفرنسية المشتقة من الإغريقية والمكونة من شطرين TAXIS أي تصنيف، ترتيب، تنظيم و NOMOS أي قانون، علم، نظام، فكلمة صنانفة إذن تعني علم التصنيف أو قانون التصنيف، والصنانفة بمفهومها العام تعني ترتيب بكيفية منظمة وخاضعة لقانون يحكم هذا الترتيب .

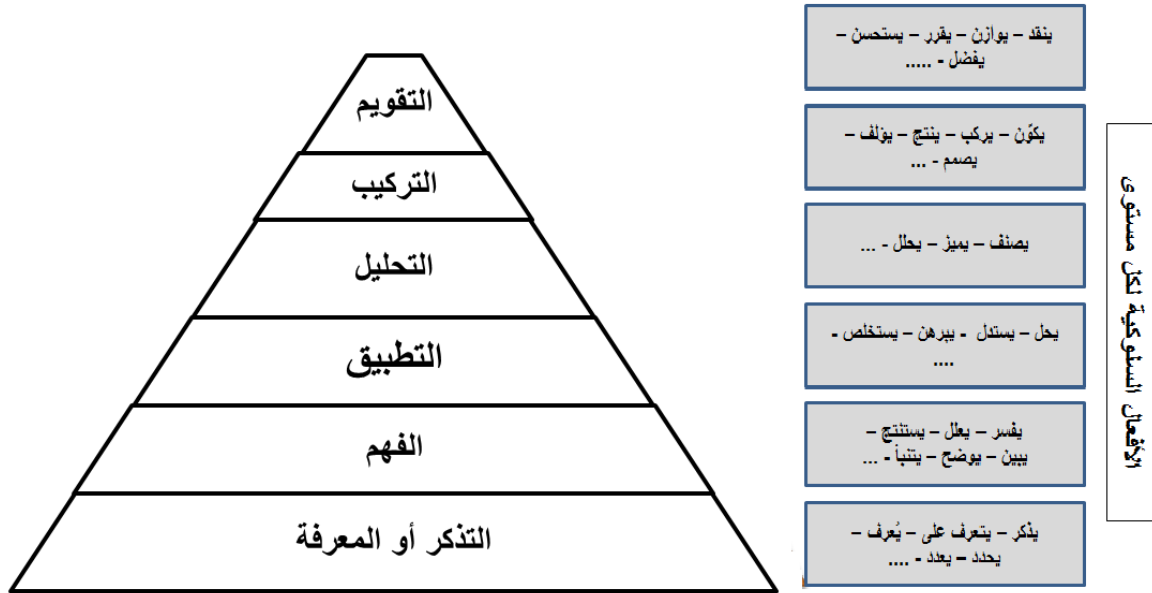
أما في التربية فتعني ترتيب منظم ومتدرج لظواهر التعلم والنمو. ويشترط أن تتطوي فئات التصنيف على ترتيب هرمي فيما بينها.

وسنكتفي بتناول تصنيف بلوم في المجال المعرفي و KARATHNWOL في المجال الوجداني وتصنيف HARROW, في المجال النفس حركي كما يلي:

1- تصنيف الأهداف التربوية في المجال المعرفي ل- بلوم - Bloom

يتضمن هذا المجال الأهداف المعرفية المتعلقة بالقدرات العقلية وتعنى بما يقوم به العقل والنشاطات الذهنية العقلية، وقد قسم بلوم ورفاقه هذا المجال إلى ست مستويات متتابعة تصاعديا قاعدتها المعرفة وقمتها التقويم، بحيث يتضمن كل مستوى متقدم المستويات التي تسبقه وفيما يلي مستويات التصنيف.

وقبل التفصيل في هذه المستويات التي تأخذ الطابع الهرمي بحيث تتدرج من البسيط الى المعقد، قبل هذا نورد الشكل الموالي والذي يبين هذه الهرمية.



الشكل رقم (05): هرمية الأهداف في المجال المعرفي حسب بلوم (Bloom)

أ-المعرفة أو التذكر

ويقصد بها القدرة على تذكر المعارف والمعلومات التي تم تعلمها ويمثل التذكر المهارة الأساسية في هذا المستوى البسيط، وقد يتضمن التذكر استدعاء عناصر بسيطة من المادة المتعلمة أو استدعاء عدد كبير من المعارف والمعلومات ابتداء من الحقائق البسيطة وانتهاء بالنظريات لأن المعرفة عادة ما تكون أساسية تبني عليها كل النشاطات التعليمية التي تأتي بعدها، بل قد تكون الهدف الأساسي في بعض المواد كحفظ القرآن مثلاً: وقد قسمها بلوم إلى فئات الفرعية التالية:

- معرفة الخصوصيات-معرفة المصطلحات-معرفة حقائق محددة-معرفة طرق ووسائل معالجة

التفصيلات -معرفة ما هو متفق عليه -معرفة الاتجاهات

- معرفة التصنيفات والفئات -معرفة المعايير -معرفة المنهجية -معرفة العالميات والتجريدات

في ميدان ما -معرفة المبادئ والتعميمات والنظريات.

في نهاية هذا المستوى أشار بلوم إلى أن المعرفة التي قد تظهر من خلال سلوك الحفظ والاسترجاع رغم أهميتها إلا أنها لا تكفي وإنما الأهم أن يستخدم المتعلم هذه المعارف ويفهمها بعمق وإدراك.

ب- الفهم

يعرف الفهم على أنه القدرة على إدراك معاني المواد والأشياء، وفي هذا المستوى يعمل التلميذ على فهم المعنى الحقيقي أو المضمون الحقيقي لمادة الاتصال وفكرها دون ضرورة ربطها بمادة أخرى بالدرجة التي تمكنه من استخدامها وتوظيفها.

ويوصف الفهم على أنه ثلاث عمليات يمكن اعتبار كلا منها بمثابة مهارة عقلية مستقلة وهي:

- الترجمة: وفيها يتم وضع مفهوم معروف أو رسالة معروفة بألفاظ أخرى.
- التفسير: ويتضمن تلخيص أو توضيح اتصال ما.
- الاستكمال: (الاستخراج) وفيه يستخلص أو يستنتج المتعلم معنى رسالة ما.

ج - التطبيق

ويعرف التطبيق على أنه استخدام المجردات في موقف خاصة أو ملموسة وقد تكون المجردات على صورة أفكار عامة أو قواعد لخطوات إجرائية أو طرقاً معممة وقد تكون مبادئ فنية أو أفكار أو نظريات يجب تذكرها وتطبيقها.

يشير التطبيق إلى القدرة على استخدام الطرق والمبادئ والنظريات في أوضاع واقعية أو جديدة، كتطبيق القوانين الفيزيائية أو قواعد المنطق أو إجراءات البحث العلمي.

وليحقق مستوى التطبيق الهدف منه يجب أن يتوفر في الموقف التعليمي المرتبط به خاصتان

أساسيتان، حيث تتعلق الأولى بطبيعة الإشكالية للموقف بحيث يواجه المتعلم مشكلة تستلزم الحل،

وتتعلق الخاصية الثانية بالجدة بحيث يختلف السياق الذي يجري فيه التطبيق عن ذلك الذي تم فيه تعلم المعلومات المرغوب استخدامها.

د- التحليل

وهو عملية تجزئة المادة المتعلمة إلى مكوناتها وعناصرها الأولية لبيان طبيعتها وأسس تكوينها وتنظيمها وتحديد مواطن الشبه والاختلاف بين عناصرها وارتباطها ببعضها البعض واستنتاج العلاقة العامة السائدة بينها.

وتعد عمليات التمييز والتحديد والاستنتاج والتبويب للعناصر والعلاقات والمكونات الرئيسية للسلوك والأشياء أو المميّزة لها مؤشرات للقدرة التحليلية. ويتضمن التحليل ثلاثة جوانب هي:

- تحليل العناصر
- تحليل العلاقات
- تحليل المبادئ التنظيمية.

هـ- التركيب

المقصود بالتركيب وضع العناصر والأجزاء معا لتكون كلا جديدا ويتضمن هذا الأمر التعامل مع الأجزاء والعناصر وتنظيمها وتوفيقها لكي تكون نمطا جديدا أو تركيبا حديثا.

يؤكد هذا المستوى على إنتاج الجديد وابتكاره المتعلم، لذلك يتطلب هذا المستوى قدرات عقلية عالية ويتناول التركيب ثلاثة جوانب هي:

- إنتاج المضامين الفريدة
- إنتاج الخطط والمشاريع
- اشتقاق العلاقات المجردة

و -التقويم

يمثل التقويم قمة هرم تصنيف بلوم وهو أعلى واعقد النشاطات العقلية المعرفية، حيث يشير إلى قدرة المتعلم على إصدار الأحكام الكمية أو النوعية على قيمة المواد أو الطرق أو الوسائل من حيث استجابتها لمعايير محددة أو محكات معينة، وقد تكون محددة من قبل التلميذ أو المعلم او ممن أعطوها له من هيئة التدريس، وتتناول عملية التقويم جانبين أساسيين وهما:

- إصدار الأحكام بدلالة دليل داخلي.

-إصدار الأحكام بدلالة دليل خارجي.

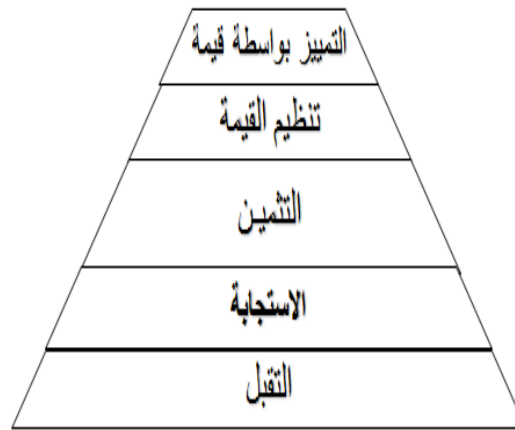
يهدف هذا المستوى إلى تنمية القدرة على إصدار الأحكام الموضوعية المرتبطة بالتفكير النقدي والابتعاد عن الأحكام السريعة الفردية والذاتية.

بعد أن تم عرض المستويات الست لتصنيف بلوم يمكن القول أن هذا التصنيف يتناول على نحو شمولي معظم أنواع النشاطات العقلية والمعرفية، سواء منها المرتبطة بالتعلم أو التفكير التقاربي أو تلك المتعلقة بالتفكير التباعدي.

من هنا تتضح أهمية هذا التصنيف سواء بالنسبة لاختيار الأهداف وصياغتها واختيار المحتويات التي تستجيب لها، والوسائل والطرق التي تجعل تحقيقها ممكناً، أو بالنسبة لتقويم الأهداف ومراجعتها وتطويرها.

2-تصنيف الأهداف التربوية في المجال الوجداني لـ KRATHWOL

يتضمن هذا المجال الأهداف التي تعني بالمشاعر والأحاسيس والاتجاهات والميول والقيم والموافق والمعتقدات، ويعتبر الاهتمام بهذا المجال عند المتعلم أمراً أساسياً فالأهداف التي يعمل هذا المجال على التركيز عليها وتتميتها تساهم بشكل كبير في عملية التنشئة الاجتماعية، فحاجات التلاميذ ورغباتهم ينبغي أن تكون منطلقاً لكل صيغة تعليمية ويتضمن هذا المجال خمس مستويات أساسية وهي كما يلي:



الشكل رقم (05) هرمية مستويات الأهداف في المجال الوجداني

يبين من الشكل الهرمي أعلاه أن مستويات الأهداف الوجدانية تتكون من خمسة مستويات في علاقة تسلسلية بحيث لا يمكن أن يتحقق الهدف الأعلى من تحقق الهدف الأدنى وهكذا حتى يتحقق الهدف في المستوى الأعلى وهو الذي يسمح للفرد التمييز بواسطة القيمة التي تقبلها في بداية العملية التربوية.

أ- التقبل

وهي المرحلة الأولى وتشمل إحساس المتعلم بوجود الظواهر أو المنبهات بحيث يعمل على تقبلها أو الاهتمام بها وتتضمن:

- الوعي بشيء أو حالة أو وضعية أي إثارة انتباه المتعلم إلى مثير معين.

- الرغبة في التلقي وإبداء التلميذ لنية السماع والإصغاء.
- الانتباه الموجه أو التفضيلي بتفضيل الانتباه إلى المثير.

ب- الاستجابة

- وهي المرحلة الثانية ينتقل فيها التلميذ من التلقي إلى المشاركة وتتضمن:
- التقبل بحيث يظهر المتعلم استجابة دون أن يقتنع اقتناعا تاما.
 - إرادة الاستجابة فيستجيب التلميذ من تلقاء نفسه.
 - الرغبة في الاستجابة بإظهار حماس وانفعال في الاستجابة.

ج- التثمين

- وهو سلوك يتسم بالصلابة والثبات بحيث يعكس معتقدا أو قيمة أو موقفا من المواقف مما يؤشر على أن التلميذ استبطن ذلك الموقف ويتضمن التثمين مايلي:
- تقبل القيمة: أي إضفاء قيمة ما على ظاهرة أو سلوك أو معتقد.
 - تفضيل قيمة فيبحث المتعلم عن القيمة ويفضلها.
 - الالتزام: يصل إلى درجة من الاقتناع تجعله يلتزم بالقيمة.
 - تنظيم القيمة:

حيث يتم تجميع مختلف القيم معا لتصبح مرتبة في منظومات ترتبط فيما بينها وتتضمن هذه المرحلة النقاط الأساسية التالية:

- منظوم القيمة

- ارتباط القيمة الجديدة بقيم مكتسبة من طرف المتعلم.
- ترتيب منظومة القيم بحيث يجمعها التلميذ وينظمها فيما بينها.
- هـ- التمييز بواسطة قيمة أو منظومة من القيم:

تصبح القيم في هذه المرحلة مرتبة في منظومة من المواقف بشكل منطقي بحيث تقوم بتأطير وتوجيه السلوك وتتضمن هذه المرحلة:

- استعداد معمم: يشكل مجموع القيم منطقيا داخليا يمثل منظومة من المواقف والقيم
- التطبع: بحيث تصبح منظومة القيم نظرة إلى العالم وفلسفة في الحياة.

3- تصنيف الأهداف التربوية في المجال الحسي حركي تصنيف سمبسون 1972 Simpson.

يهتم المجال النفس - حركي بالسلوك الحركي وهو سلوك يشير الى الحركات العلنية (الظاهرة) للعضلات الهيكلية Skeletal Muscles الارادية ، فكل حركة للجسم يمكن ملاحظتها تعد سلوكا حركيا ، حيث ينظر الى الحركة Mouvement على انها تحدث نتيجة للانقباضات العضلية التي تحدث نتيجة لعمل الجهاز الحركي الذي يتضمن عمل مجموعة من اجهزة الجسم كالجهاز العضلي والجهازين العظمي والمفصلي الذين يعملون كروافع والجهاز العصبي وغيرها من الاجهزة .

ويشتمل المجال النفس - حركي على تنوع عريض من انماط السلوك الحركي، فاذا كان المجال المعرفي يشتمل على انماط السلوك (يعرف - Knowing) والمجال الانفعالي يشتمل على انماط السلوك (يشعر - Feeling) ، فان المجال النفس - حركي يشتمل على انماط السلوك (يفعل - Doing) واهم ما يميز المجال النفس - حركي هو ان الاستجابات فيه استجابات بدنية Physical responses ، وهو مجال يركز على الحركات البدنية وكيفية التحكم فيها وتوجيهها . يتضمن هذا المجال بدوره مجموعة من الأهداف متسلسلة تهدف إلى تنمية المهارات الحركية واستعمال العضلات والحركات الجسمية، يتضمن هذا المجال بدوره ست مستويات كما يلي:

يتضمن هذا التصنيف سبعة مستويات كبيرة هي :

1. الادراك Perception :
2. التهيؤ (الاستعداد) :
3. الاستجابة الموجهة
4. آلية الفعل (الاداء)
5. الاستجابة الظاهرة المركبة
6. المواءمة (التعديل)
7. الابداعية

الإدراك الحسي "الملاحظة"

وهو شعور الفرد أو المتعلم باستقبال الظاهرة وملاحظتها والحديث عنها وأهم الأفعال التي

تستخدم في هذا المستوى: يكشف . يعزل . يقيم . يختار .

الميل أو الاستعداد

ويشمل كل ما يتعلق بالاستعداد النفسي والعضلي لأداء نشاط أو سلوك بعينه والأفعال التي

تستخدم في هذا المستوى: يظهر . يبدي . يتطوع . يخطو .

الاستجابة الموجهة "الممارسة"

يبدأ هذا المستوى بتعلم المهارة بواسطة التقليد أو المحاولة أو الخطأ في المواد النظرية أو رسم

الخرائط أو عمل الرسوم البيانية في الجغرافيا وغيرها وهذا ما يطلق عليه بـ "الممارسة".

الآلية أو الميكانيكية

يرتبط هذا المستوى بأداء المهارة أو الأداء الحركي بطريقة نمطية آلية، وذلك عندما تؤدي هذه

الأعمال والمهارات والحركات بثقة وجراءة حيث أصبحت المهارة أو الحركة معتادة ومألوفة ومن الأفعال

التي تستخدم في هذا المستوى: يتعود . يرسم . يبرهن . يقود .

الاستجابة المعقدة

يتمثل هذا في أداء المهارات المتنوعة بأقصى سرعة وأكثر إتقاناً، وهذا يتمثل في رسم الخرائط

والأشكال بكفاءة عالية من الإتقان والسرعة أي يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات ويتم

التخلص فيه من الخوف أو الشك في أداء المهارة كما يتم التخلص أيضاً من الأداء الآلي للمهارة ومن

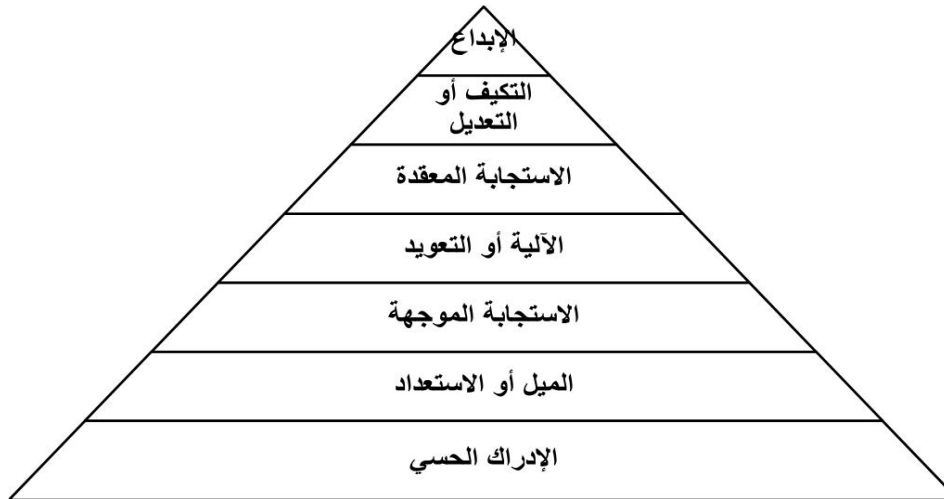
الأفعال المستخدمة في ذلك: يثبت . ينسق . ينظم . ينفذ .

التكيف (التعديل)

يشمل هذا تنوع المهارات باختلاف المواقف فتحتاج إلى تغييرها وتعديلها بما يتلاءم والمواقف الجديدة ومن الأفعال المستخدمة هنا: يكيف . يبدل . يغير . يضبط . ينقح . يهذب . ينوع .

الإبداع والأصالة

يمثل الإبداع أعلى مستويات هذا المجال حيث يدعو إلى ابتكار حركات ومهارات لم تكن موجودة فعلاً بناءً على المواقف الجديدة ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المجال: يرسم . يصمم . ينتج بسرعة . يبني . يعمل بثقة . يتمكن من . يشيد . يجيد . يبرز .



الشكل رقم (06) هرمية الأهداف في المجال الحس حركي

صياغة الأهداف بطريقة إجرائية

يشير ماجر (Majer) إلى ضرورة توفر ثلاثة عناصر رئيسية في الصياغة الإجرائية للهدف وهي:

1- تحديد نوع السلوك النهائي الذي سيكتسبه التلميذ والذي سيكون قادراً على إنجازه باستخدام

أفعال محددة واضحة يمكن ملاحظتها وقياسها.

2- تحديد الشروط والظروف (الإطار) الذي سيتجلى فيه السلوك النهائي.

3-تحديد معيار أو معايير النجاح والتفوق بحيث يتضمن منطوق الهدف تحديدا لمقياس الإنجاز حتى

يكون إنجازا مقبولا بتحديد قيمة المهام التي سينجزها التلميذ من حيث الكم والكيف.

وفيما يلي عرضا لهذه العناصر والخطوات.

الخطوة الأولى: تحديد نوع السلوك النهائي

ينبغي أن تصف صياغة الهدف نوع السلوك النهائي (النتيجة) أي ما ينبغي أن يكون التلميذ قادرا على إنجازه بعد الانتهاء من كل مقطع دراسي، أين يتم تحديد نوع السلوك واستخدام أفعال للسلوك أو أفعال العمل القابلة للقياس والملاحظة وتجنب أفعال الحالة أو الأفعال الداخلية التي لا يمكن ملاحظتها وقياسها، وفيما يلي قائمة ببعض الأفعال الداخلية المبهمة وأخرى لأفعال عمل.

أفعال داخلية لا يمكن ملاحظتها أو قياسها	أفعال عمل يمكن ملاحظتها وقياسها
يفكر، يعتقد، يفهم، يتذكر، يتذوق، يدرك، يميل إلى، يؤمن، يستوعب، يتصور، يشعر بـ، يستمتع بـ يلم بـ، يتأمل، يألف، يتعلم....	ينظم، يبرهن، يركب، يفسر، يقترح، يحل، يشرح، يجيب، يحدد، يقالان، يقيس، يستنتج، يضع قائمة، يجمع، يختبر، يكتب، يختار، يحل.....

يلاحظ أن الأفعال الداخلية مثل يفهم، يفكر، يتذوق، لا يمكن ملاحظتها فلا بد لها من مؤشرات ودلالات تدل على حصولها فحتى نعرف هل فهم التلميذ لابد أن يقوم بما من شأنه أن يثبت بما لا يدع مجالا للشك بأنه فعلا فهم أو تعلم.....بينما أفعال العمل يمكن ملاحظتها مباشرة كأن يطلب من التلميذ أن ينظم معطيات مادة ما أو يبرهن على قضية ما أو يحدد أو يقارن فهذه أفعال تعبر عن سلوك واضحة محددة لا تقبل التأويل أو سوء الفهم.

الخطوة الثانية : تحديد الشروط أو الظروف

بعد إنجاز الخطوة الأولى المتمثلة في تحديد نوع السلوك النهائي (الإنجاز أو الأداء) باختيار فعل عمل ينتقل المدرس إلى الخطوة الثانية المتمثلة في تحديد شروط الإنجاز والظروف التي سيتم فيها، وما هي الوسائل التي ستكون في متناول التلميذ عند إنجازه أو يحرم منها وفي أية ظروف سيظهر سلوكه النهائي.

وبذلك يقوم الأستاذ بإعطاء معلومات ويحدد الأدوات والوسائل الواجب استعمالها أو عدم استخدامها عند إنجاز الفعل من طرف المتعلم.

وهذه بعض التوجيهات التي تبين العناصر التي تتعلق بشروط الإنجاز مثل:

- ما هي المعلومات التي يمكن أن يستند إليها المتعلم؟
 - ما هي الأشياء المحظورة على المتعلم أثناء الإنجاز؟
 - ما هي الشروط المراد رؤيتها في السلوك الذي يظهره المتعلم؟
 - هل هناك مهارات معينة يريد الهدف تتميتها أو إقصاؤها؟
- ويتضح مما سبق أن الشروط تقيد الإنجاز وتحدده وتأتي عادة في صيغة تعبير، انطلاقاً من.....اعتماداً علىفي وضعية كذا.....بمساعدة كذا.....وهي في مجملها تتعلق بمعطيات مثل:

- الأدوات والأشياء المسموح بها أو المحظورة: خريطة، دفتر، آلة، حاسوب.
- المدة الزمنية المخصصة للإنجاز (الوقت المخصص للإنجاز محدد أم غير محدد؟).
- الوضعية التي سيكون عليها التلميذ (بمفرده، جماعياً، داخل القسم، خارجه).
- الصفة التي يتصف بها الإنجاز (شفوياً، كتابياً، رسم بياني....).

-شروط تقيد الإنجاز (مقارنا...شارحا كذا...رابطا بكذا..)

الخطوة الثالثة : تحديد معيار أو معايير النجاح

بعد تحديد شروط الإنجاز يتم يحدد المستوى المقبول الذي يسمح بدرجة التحقق من الإنجاز الذي على المتعلم أن يصل إليه، بحيث يحدد ما سيعتمد كمقياس للحكم على ما سينجزه، بمعنى المستوى الذي إذا وصله المتعلم يعتبر الهدف قد تحقق والإنجاز مقبولا، وهذا يساعد على عدم الوقوع في الغموض وكثرة التأويلات وحتى تدخل ذاتية الأستاذ في إصدار حكم على أداء المتعلم، وبالتالي يعتبر مستوى الاداء بمثابة مقياسا موضوعيا للحكم على أداء المتعلم.

ويتضمن المعيار مفهومين أساسيين

-المعيار أولا مؤشر INDICATEUR يمكننا من تمييز شيء معين على أنه إنجاز متقن بمعنى أن المؤشر علامة على أن الهدف المتوخى قد تحقق فعلا.

-المعيار ثانيا مرجع REFERENT نستند إليه في الحكم على إنجاز معين فهو بهذا المفهوم متطلبات أو قواعد أو توقعات نعتمدها كأساس للحكم على درجة الإتقان في إنجاز التلميذ.

ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير

-معايير كيفية: وهي معايير ذات طبيعة مطلقة كمعرفة التواريخ أو الرياضيات فالمعيار هنا يكون محددا بحيث أن المتعلم إما يجيب أو يخطئ.

-معايير كمية: وهي معايير ذات طبيعة نسبية مثل عدد الأخطاء المسموح بها أو نسبة الإجابة الصحيحة وغيرها.

كما يمكن الإشارة إلى بعض متغيرات المعايير مثل:

-**الزمن:** قد يكون الزمن معيارا للإتقان وسرعة الإنجاز وقد يكون غير ضروري في بعض الإنجازات.

-**المكان :** قد يكون المكان معيارا للإتقان في بعض الحالات.

-**الدقة :** تعتبر في بعض الإنجازات معيارا للإتقان والنجاح.

-**النسبة:** مثل نسبة الإجابات الصحيحة أو عدد الأخطاء المسوح بها.

-**النوعية:** بحيث قد تكون معيارا للإتقان تتصل بصفات مميزة للنتيجة التي سيتوصل إليها التلميذ.

-**الكم:** قد يكون الكم معيارا لإتقان التلميذ بحيث يعبر عن كمية الإتقان وعلى الرغم من أن تحديد

معايير الإنجاز قد تعتبر عملية بسيطة إلا أن تحديد ماهية ما ينبغي أن تكون عليه-المعايير

ليست عملية سهلة فعلى أي أساس يمكن تحديد الحد الأدنى للنجاح، على أي أساس يتم اعتماد

معايير معينة دون غيرها....مع ذلك فإنها تعد موجّهات تقديرية لتقدير مدى تحقيق التلاميذ

الأهداف إلا أنها تبقى بحاجة إلى مزيد من الفحص والتدقيق.

مبررات استخدام الأهداف التربوية

على الرغم من أن التأكيد على أهمية الأهداف التربوية ليس جديدا في الفكر التربوي، إلا أن

الجديد هو المطالبة بأن تصاغ أهداف التعليم صياغة واضحة ومحددة وذلك حين تكون أهداف

التعليم واضحة ومحددة بالنسبة للأستاذ والمتعلم فإنه يؤدي إلى:

- **يتحقق تعلم أفضل،** لأن جهود كل من الأستاذ والمتعلم ستوجه نحو تحقيق الأهداف المقصودة

بدلا من أن تبدد أو توجه لتحقيق نواتج غير مرغوب فيها.

- **تحديد الأهداف** يمكن من اختيار المحتوى التعليمي والطرائق والوسائل المناسبة لتحقيق هذه

الأهداف وليس أهدافا أخرى.

- **يتحقق تقويم أكثر دقة وموضوعية لأن معيار النجاح يتوقف على مدى ما تحقق من أهداف**
سبق تحديدها، فالتقويم يتوجه إلى الأهداف، فبقدر تحقيق الأهداف بقدر نجاح الفعل التربوي.

- **يمكن المتعلم من تقويم ذاته** بدرجة أفضل، فالأهداف تعطيه محكا يحكم به على مدى تقدمه ومدى ما أنجزه من أهداف.

- **تمكين الأستاذ من تصحيح اتجاهه واختيار أنسب الأساليب لتحقيق الأهداف.**

ورغم أن التأكيد يتوجه إلى ضرورة صياغة الأهداف التربوية بطريقة إجرائية بإتباع الخطوات التي سبق التطرق لها وهذا يعني التعامل مع المستوى الخامس من الأهداف على دقته وتحديده ألا أن أغلب التربويين يميلون إلى الاختصار على المستوى الرابع فقط أي صياغة الأهداف الخاصة بحيث يكون لكل درس هدف خاص وبديهي أن كل هدف خاص يتضمن مجموعة من الأهداف الإجرائية التي يتم التوصل إليها عبر مقاطع من الدرس، فتجنب بذلك التطرف في التحديد وما تتطلبه الصياغة من مكننة الفعل التعليمي بما يهدد بفقدانه لأهم خاصية تميزه أي الفعل التعليمي والمتعلقة بالتلقائية والإبداع.

التدريس بواسطة الأهداف

أفضى التطور الذي عرفته حركة الأهداف التربوية إلى ظهور نموذج التدريس بواسطة الأهداف، ينطلق هذا النموذج من مجموعة من الافتراضات منها:

- أن التلاميذ يتعلمون بصورة أفضل إذا ما اطلعوا على الأهداف المرجو تحقيقها، مما يساعدهم على توجيه جهودهم وتركيز انتباههم ومعرفة مستوى الأداء الذي ينبغي أن يصلوا إليه كما أن الأخبار بالأهداف كفيل بإنتاج التغيرات المطلوبة في العديد من الحالات.

- إن استخدام المعلمين للأهداف يمكنهم من تحديد النشاطات اللازمة لتحقيق تلك الأهداف وتوجيه جهودهم واختيار المضامين التعليمية والطرائق والأساليب الملائمة. وتقويم المتعلم والمعلم والعملية التعليمية برمتها، لما يوفره هذا النموذج من إطار مرجعي واعتباره نقطة انطلاق ووصول في الوقت نفسه.

وعلى الرغم من النجاح الذي حققه النموذج ألا أنه تعرض لانتقادات شديدة أهمها:

- أن الأهداف السلوكية تركز على الأعراض، فسلوك الإنسان في أي لحظة ليس سببا بل نتيجة وهو ليس أكثر من عرض لما يدور بداخل الفرد، ومن ثم فإن التركيز على السلوك ليس أكثر فعالية من علاج مرض معين وإهمال الأسباب التي أحدثته.
- اتجاه الأهداف السلوكية نظام مغلق في علاجه للتربية حيث تحدد الأهداف سلفا ثم يقوم المدرس بكل ما من شأنه أن يعين التلاميذ على بلوغ تلك الأهداف ويتوقع بذلك الأستاذ والمتعلم في قوالب جامدة.
- أن الانشغال بالأهداف يشوه التربية ويشوه أسمى ما فيها من بعد يقوم على العلاقات الإنسانية والتلقائية والإبداع والحرية المتبادلة.
- صعوبات صياغة الأهداف الإجرائية حيث قد يتطلب الأمر صياغة آلاف الأهداف لسنة دراسية واحدة مما يشتت جهود الأستاذ.

ملاحظة: نشير إلى أن الجزائر تبنت مقاربة جديدة في التدريس في السنوات الأخيرة تعتمد على الكفاءة وتسمى بمقاربة التدريس بالكفايات أو الكفاءات والتي تستبدل الهدف بالكفاية مع تغير في المقاربة النظرية للتعامل مع المادة العلمية وكيفية اكتسابها من طرف المتعلم.

المحاضرة السادسة : تقويم المناهج التربوية

الاهداف العامة للمحاضرة

- أن يتعرف الطالب على مفهوم تقويم المنهج
- أن يكتسب الطالب آليات وأشكال تقويم المنهاج
- أن يتمكن الطالب من تحليل المناهج التربوية وفق خطة تقويم معدة من طرفه.

مدخل

يعتبر التقويم بمثابة عملية إجرائية تسمح بإصدار حكم على درجة تحقق الأهداف أو القدرات، الكفايات والذي بمقتضاه يتم اتخاذ قرار أو موقف تربوي مناسب. أي هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد، وهو يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها. وهو أيضا عملية جمع ومعالجة لمعلومات كيفية أو كمية ترمي إلى تقدير مستوى التعلم الذي يبلغه شخص بالنسبة لأهداف معينة، وذلك قصد الحكم على المراحل التي أنجزت سابقا واتخاذ أفضل القرارات بالنسبة للخطوات اللاحقة.

مفهوم تقويم المنهج

يقصد بتقويم المنهج المدرسي العملية المستمرة والهادفة والتي نسعى من خلالها إلى تحديد جوانب القوة والضعف في مختلف مكونات المنهج في ضوء الأهداف التربوية التي يسعى إلى تحقيقها بهدف تدعيم جوانب القوة ومحاولة تحسين جوانب الضعف.

وعلى اعتبار أن التدريس الجيد يتطلب تقويماً دقيقاً لجوانب التعلم سواء كانت قدرات أو معلومات أو مهارات أو جوانب وجدانية، وهذا قبل البدء في عملية التعليم لتحديد المستوى الذي هو عليه التلاميذ، أو أثناء مرحلة التعليم لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم التلاميذ، تمهيداً لعلاج جوانب الضعف، والتركز على جوانب القوة، أي بمعنى آخر قياس مدى صعوبة الإجراءات التي اتبعت لتحديد مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ نحو تحقيق أهداف تعليمية تربوية معينة.

كما يتطلب التدريس الجيد أيضاً تقويماً دقيقاً في نهاية التعلم للحكم على مدى تحقيق الأهداف التدريسية بصورة شاملة، وتحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها، وتحديد الدرجة التي تحدث بها فعلاً تغيرات هادفة مرغوب فيها في أنماط السلوك للتلاميذ. إذن تقويم المنهج هو جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتدريس وعملية التعلم، وهو مرتبط تمام الارتباط بالمنهج الدراسي وأهدافه التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية.

أشكال تقويم المنهج

أ - التقويم القبلي

ويسمى أيضاً بالتقويم التمهيدي بحيث يمكن بواسطته الكشف عن الوضع الآني عند المتعلم، ومدى استعداداته للتعليم الجديد بناءً على تحديده مستواه فيما قبل وبهذا فإن التقويم القبلي هو إجراء عملي يقوم به المعلم في بداية السنة الدراسية، أو دورة تكوينية، أو مجموعة دروس أو درس أو جزء من الدرس، حتى يتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين له مدى تحكم المتعلم في المكتسبات أو الخبرات السابقة سواء كانت قدرات أو مهارات أو معارف والتي يجب أن يستند عليها تدريس معطيات جديدة.

أي يلجا المعلم إلى التقويم القبلي قبل تقديم معلومات ومعارف جديدة للتلميذ، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة والمعلومات المكتسبة ومستوى تحصيلهم السابق، وهذا ليحدد مدى توافر متطلبات تدريس المادة الدراسية لدى التلميذ، حتى يعمل المعلم على تكييف أساليب وأنشطة التدريس مع الأخذ بعين الاعتبار مدى استعداد التلميذ للدراسة. ومنه يمكن للمعلم تدريس بعض المهارات الأولية والتحضيرية اللازمة لدراسة محتوى المادة الدراسية، خاصة إذا كشف الاختبار القبلي أن معظم التلاميذ لا يمتلكون هذه المهارات الأساسية للتعلم.

ويكون هذا النوع من التقويم مثلاً على شكل تمرين تمهيدي في بداية الدرس وله علاقة بالدرس السابق كما هو الشأن بالنسبة للحساب الذهني في مادة الرياضيات، أو مجموعة من الأسئلة محددة في بداية الدرس، وهنا يلجأ المعلم إلى حوار بينه وبين التلاميذ ومن الأحسن أن تكون الإجابات فردية حتى يأخذ نظرة على مستوى كل تلميذ. أو عرض مجموعة صور أو وثائق أو قصص بحيث يكون الغرض منها إثارة المكتسبات السابقة لدى التلاميذ. أو تقديم مجموعة متنوعة من الواجبات المنزلية والغرض منها الاستعداد القبلي للدرس.

ويمكن التقويم التمهيدي أو القبلي المعلم من معرفة الناتج النهائي الذي تلقاه المتعلمين في التعليم السابق والذي على ضوئه يبني التعليم الجديد، ويتعرف أيضاً من خلاله على الفروق الفردية بين المتعلمين، واكتشاف قدراتهم وميولهم واستعداداتهم للتعليم الجديد. ويساعد المعلم على إعادة النظر في الأهداف المسطرة بناءً على المكتسبات السابقة لدى المتعلمين.

ب- التقويم البنائي

وسمي بالتقويم البنائي لأنه يتضمن بناء تعليم جديد، حيث يقوم على أساس تقويم العملية التعليمية خلال مسارها، مع وضع خطة لتحديد مشكلات التعلم لدى التلاميذ ومعرفة أسبابها.

وهدفه الأساسي هو تقديم وبسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف، بحيث يتم وضع خطة لتعلم التلاميذ الذين تبرز لديهم نقاط ضعف في نشاط أو أكثر من الأنشطة الدراسية ليتم تعليمهم تعليماً علاجياً يحسن من مستوى تعلمهم في تلك النشاط أو الأنشطة، وبالتالي يقلل من نقاط ضعف التي يعانون منها. أو استثارة نقاط القوة لدى التلاميذ في تعلم جديد خاصة إذا ما كشف المعلم عن نقاط قوة وفهم واضح لنشاط تعليمي سابق، فيقوم بتدريسهم نشاط تعليمي جديد مبني على النشاط التعليمي السابق ومكمل له.

ويهدف أيضاً إلى تحديد مدى تقدم التلاميذ إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لمحتوى تعليمي محدد بغرض تحسين العملية التعليمية وتحسين مسارها، ويعمل على زيادة انتقال أثر التعلم وذلك عن طريق تأثير التعلم الجديد بالسابق. فهو بالتالي عملية مستمرة تتبع خلال فترة التعلم والتعليم وهو ذو طبيعة إخبارية عن وضعية التعلم والتعليم، كما أنه يعطينا معلومات حول مدى مواكبة المتعلمين للدرس، كما أن له وظيفة تشخيصية إذ يشخص الصعوبات والعوائق التي تقف في طريق حصول التعلم أو تحقيق الأهداف التربوية، ويعمل أيضاً على مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التعليم وإيجاد طريقة تعلم بديلة.

ويمارس هذا التّقيّم أثناء تشكّل الأعمال، ووقوع الأحداث، وفي أثناء القيام بعمليات التّخطيط والتّنفّيز في منظومة المنهج، أي أنّه تقويم يتمّ أولاً بأول وفقاً لمعايير وقيم تحكم افتراض الأهداف، وقيم ومعايير أخرى تضبط اختيار المحتويات وتحكم تنظيمها للتعلم، وثالثة تحكم استراتيجيات التّعليم (التّدرّيس + التّعلّم) وتفاضل جدوى كل منها.

ففي الأهداف المفترضة يتمّ التّساؤل عن مدى تركيز الأهداف على ترسيخ الثّوابت الثّقافية للمجتمع وصيانة قيمه الدّينية، والرّوحية، والاجتماعية، والاقتصادية، والثّقافية ويتساءل عن مدى

اهتمام الأهداف بجعل التّعليم وسيلة حراك الاجتماعي وتنمية الثروة البشرية والمادية في المجتمع، وتقويم مدى توازن الأهداف في تحقيق العدالة، والمساواة بين المواطنين في التّعليم، وفي فرص العمل، ومدى التلاؤم بين فرص التّعليم المتاحة، ومتطلبات خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع. وتقويم المعايير التي يجب إعمالها عند اختيار المحتوى وتنظيمه، وتقويم استراتيجيات التّدرّيس التي تطبق.

يعتمد المعلم على التقويم البنائي للتأكد من مدى استيعاب المتعلمين ما قدمه لهم وذلك قبل الانتقال إلى مرحلة أخرى معتمداً على مهام وأعمال تقدم له معلومات آنية وسريعة حول مدى تحقيق الأهداف، وحتى يتمكن المعلم تقديم أداء جيد، فإنه لا بد له من أن يقوم بين الحين والآخر بقياس مدى ما وصل إليه تلاميذه من تعلم وبالتالي تشخيص القصور الذي يحتمل أن يطرأ من خلال العملية التعليمية التعليمية التي يقدمها أثناء قيامه بالعمل. ومن بين أدوات القياس المستعملة في هذا النوع من التقويم البنائي ما يلي:

- تحديد الموضوع المراد تعليمه للتلاميذ مع تحديد محتواه ثم طرح الأسئلة الموضوعية مثل اختبار من متعدد أو ملء الفراغ أو الصواب والخطأ أو ترتيب جمل أو طرح أسئلة شفوية مثلاً أثناء الحصة للتأكد من فهم التلاميذ للدرس. مع الأخذ بعين الاعتبار أن الأسئلة تخدم كل عناصر المحتوى ولا تغفل على أي عنصر منها.

- انجاز تقارير عن تجارب محققة في القسم الدراسي، أو تمارين تطبيقية حول الدرس المقدم أو يطلب من التلاميذ بحل مجموعة من التمرينات أثناء الحصة. أو انجاز رسومات أو وضع علامات عليها. أو حوصلة أي خلاصة يصنعها المتعلم بنفسه.

ج-التقويم النهائي

وسمي بالتقويم النهائي لأنه يتعلق بتقويم الأهداف النهائية، ويعتبر تقويم كلي لأنه شامل لكل ما قدم خلال الفعل التعليمي أو محور لمجموعة من الدروس أو سنة دراسية أو برنامج أو مقرر دراسي. ويمكن التقويم النهائي من قياس النتائج النهائية التي وصلوا إليها المتعلمون في نهاية فترة تعليمية محددة، أي هو العملية التقييمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، ومن الأمثلة على ذلك الامتحانات الفصلية والامتحان الشهادة مثلما هو الحال في شهادة البكالوريا التي تعتبر نتائج تحصيلية دراسية لثلاثة أطوار تعليمية (ابتدائي و متوسط و ثانوي)

يحدث هذا التقويم عادة بالنسبة لإنجازات المتعلمين عند محطات مفصلية في حركة منظومة المنهج مثل نهاية الفصل الدراسي، وفي امتحانات الشهادات العامة والموحدة، وبالنسبة للأساتذة عند تقدير أدائهم في تقرير سنوي أو مرحلي يحرر من طرف المدير أو المفتش التربوي.

تقويم الآثار الرجعية لمنهج التعليم

هذا النوع من التقويم يسعى إلى تحديد آثار التعليم في أوضاع مختلفة تهم المجتمع، وتؤثر في التعليم مثلما تتأثر به، ومثل هذا السعي يتطلب إجراء بحثا تستغرق وقتا طويلا، وتتشابك فيها المتغيرات السياسية والاقتصادية، والاجتماعية بالمتغيرات التعليمية والثقافية، وأنها لا تتم من خلال متابعة عمليات النسق التعليمي أو متابعة العاملين فيه، وإنما يبحث فيها عن الآثار التي أحدثها النظام التعليمي، ويتم استخدام نتائجها في تطوير نظام التعليم بتأصيله لخدمة الهوية الثقافية وتحديثه لمواكبة التقدم العلمي، والتقني، والإسهام فيه.

طريقة تقويم المنهج : تتمثل طريقة تقويم المناهج فيما يلي:

1 -تحديد أهداف المنهج

من أهم شروط صياغة أهداف المنهج أن تكون واضحة ومحددة، وسلوكية، ومنسقة فيما بينها أما إذا كانت غير ذلك فإنها تفقد وظيفتها الإرشادية، ولا تكون ذات قيمة حقيقية في توجيه عملية التّقييم، أي يجب أن يبنى التّقييم في جميع وسائله على أساس قياس الأهداف التربوية والتعليمية لمعرفة مدى تحقيقها عندما أخذت في فترة زمنية محددة أو تفقد معناها التربوي.

2 - تحديد المشكلة أو المشكلات التي تدعو إلى تقويم المنهج

كلمة مشكلات يقصد بها أن تكون الأسباب التي من أجلها سيتم تقويم المنهج واضحة في أذهان من سيقومون بعملية التّقييم، فمثلا قد ينبع التّفكير في تقويم المنهج من مشكلات تتعلق بعدم قدرة التّلاميذ على النّمو في أهداف معينة، أو أن يكون السّبب في التّقييم مرجعه أن التّلاميذ لا يميلون إلى الدّراسة وينفرون منها ويحاولون الهروب من المدرسة، أو أن هناك شكوى من عدم قدرة المتخرجين على مواجهة متطلبات الحياة العملية ومشاكلها. أو الإحساس بأن المنهج لا يواكب التّقدم والتّطور العلمي بما يحقق آمال المجتمع في التّطور وعبور الفجوة مع المجتمعات الأخرى، بمعنى أنه هناك سبب أو أكثر يدعو إلى القيام ب تقويم المنهج.

3- تحديد المجالات التي تتناولها

في هذه تحدد الجوانب التي ستتناولها عملية التّقييم هل سيوجه التّقييم أساسا إلى عوامل ترتبط بالتّلميذ أم بالمدرس أم بالبرنامج الدّراسي أم بالإدارة، والإمكانيات المدرسية أم ببعض هذه الجوانب أو كلّها. وهذه المرحلة تمثل مرحلة اقتراح الفروض والاحتمالات التي يمكن أن يكون لها علاقة بالموضوع الذي من أجله سيقوم المنهج وعلى هذا الأساس تكون لخبرة العاملين في مجال التّربية

والتّعليم بوجه عام والمتخصصين في المناهج بوجه خاص قيمة في اقتراح حلول تتميز بالصدق والواقعية، ومما يساعد في الوصول إلى مثل هذه الاقتراحات إتاحة الفرصة للقائمين على التّقييم بتبادل الأفكار، والآراء ومناقشة الجوانب المختلفة التي ترتبط بالمشكلة، ومن خلال هذا التفاعل تتضح المشكلة، وأبعادها، والحلول المقترحة لحلها.

4- تحديد الوسائل التي ستستخدم في جمع المعلومات

بعد تحديد المجالات التي ستشملها عملية التّقييم تأتي مرحلة اختيار الوسائل المناسبة التي ستستخدم في جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلات وموضوع الدراسة، ولكل موقف من مواقف التّقييم أدواته ووسائله، ولهذا فإن أدوات التّقييم ووسائله نجدها عديدة ومتنوعة.

ويرتبط اختيار وسائل التّقييم بنوع المشكلة فإذا كان تحصيل التّلاميذ هو أحد فروع عملية التّقييم فإن اختبارات التّحصيل بأنواعها المختلفة يمكن أن تقيد، مثل اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية والاختبارات الشفوية، والاختبارات العملية التي تعني أداء العملي للمتعلّم مثل التدريب على الرياضة والتجارب العلمية التي تقام في المختبر واختبارات الترجمة وغيرها.

وإذا كان سلوك التّلاميذ في صفات معينة أو في مواقف معينة هو المطلوب تقويمه فيمكن استخدام الملاحظة والأدوات المساعدة لها مثل قوائم المراجعة ومقاييس التقدير، وبطاقة المتابعة للتلميذ، كما يمكن استخدام وسائل أخرى مثل الاستفتاءات والاستبيان واستطلاع الرأي، والسير الذاتية والمقابلات الشخصية مع التلاميذ وأولياء الأمور. كما ان تنوع المخرجات السلوكية المنتظرة من خلال العملية التعليمية (مخرجات في الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، الجانب الحس- حركي) استوجب العمل بأساليب تقويمية توافق هذه المخرجات، ومنها مقاييس القدرات، مقاييس الميول، مقاييس الاتجاهات، مقاييس القيم، مقاييس الشخصية.

وهكذا نجد أن اختيار الوسيلة يتوقف على الهدف الذي من أجله ستستخدم هذا الوسيلة وعلى إمكانياتها في جمع المعلومات المناسبة.

5- وسائل تفسير البيانات

تعتبر هذه الخطوة على قدر كبير من الأهمية، وضرورية ولكنها تحتاج دائماً إلى النظرة الفاحصة التي تجعل منها شيئاً ذات معنى بالنسبة للمنهج، ويجب أن تتوفر في وسائل التفسير شروط الصدق والموضوعية وسهولة الاستعمال والتطبيق، ولذا فإنّ التعاون بين المتخصصين في القياس النفسي والتربوي، والمتخصص في المناهج ضرورة يتطلبها المنهج بطريقة سليمة.

وتؤدي عملية تفسير البيانات إلى اقتراح حلول للمشكلة، أو المشكلات موضوع البحث ومن هنا تكتسب هذه الخطوة أهميتها وقيمتها، وكلما كانت البيانات صادقة، وعمليات التحليل، والتفسير مبنية على نظرة شاملة، وواعية، كلما كانت الحلول المقترحة أقرب إلى الواقعية، والصدق، والموضوعية.

6- تجريب الحلول المقترحة

بعد الوصول إلى مقترحات لعلاج المشكلة التي كانت موضوع البحث، يصبح من الضروري وضع خطة لتنفيذ هذه المقترحات، وملاحظة أثرها، وفي هذه المرحلة يتطلب الأمر إشراك كل المعنيين بعملية التغيير، وفي حالة عدم اقتناع كل من سيشترك في هذه العملية بقيمة التغيير، والأسباب التي دعت إليه فإن فرص النجاح تكون ضئيلة جداً إن لم تكن معدومة.

7- متابعة النتائج

عملية التّقييم لا تنتهي بانتهاء تنفيذ المقترحات الجديدة، ولكن حتّى هذه المقترحات فإنّها تحتاج إلى متابعة لتقدير مدى أثرها في تحقيق الأهداف المرجوة وقد تظهر أثناء التّطبيق مشكلات لم تكن

متوقعة، وهذه بدورها لابد وأن تكون موضع بحث ودراسة، وهكذا نجد أن عملية التّقيّم مستمرة، وإن اختلفت الأبعاد، والأهداف من موقف إلى آخر.

أهم التوجهات الحديثة في التّقيّم

- التّقيّم القائم على الكيف

وهو من التوجهات الحديثة نسبيا والتي وجدت خالفا وجدال كبيرا بين التّقيّم الكمي والتّقيّم الكيفي حيث اعتمد في النظريات القديمة على التّقيّم الكمي والذي اعتمد على قياس المتغيرات والسمات والخصائص التي يمكن إخضاعها لقياس الكمي ثم تحليلها تحليلًا إحصائيًا وإغفال المتغيرات النوعية. أما في النظريات الحديثة بدأ الاعتماد على التّقيّم الكيفي للمتغيرات والسمات النوعية.

- التّقيّم الواقعي

وهو التّقيّم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية، فهو تّقيّم يجعل الطالب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم فيبدو كمنشآت تعلم يمارس فيه الطالب مهارات التفكير العليا، وليس كاختبارات سريعة كما يقوم بقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها.

المحاضرة السابعة : تطوير المناهج التربوية

الأهداف العامة للمحاضرة

- أن يتعرف الطالب على مفهوم تطوير المنهج الدراسي ودواعي تطويره
- أن يتعرف الطالب على الأسس والتطورات العلمية الحديثة للمنهج الدراسي

1 - مفهوم تطوير المناهج التربوية

يرتبط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج ذاته والنظرة إليه، فعندما ننظر إلى المنهج على أنه المقررات الدراسية والكتب الدراسية، فإن التطوير كان يقتصر على تعديل تلك المقررات والكتب الدراسية، أما في ظل المفهوم الشامل الذي ينظر إلى المنهج على أنه مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للمتعلمين بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها فإن التطوير يشمل جميع عناصر المنهج و الأهداف والتقويم والوسائل و طرق التدريس.

تشمل عملية تطوير المنهج كل الجوانب التي يتشكل منها المنهج المدرسي وعناصره من أهداف ومحتوى محدد في المقررات والكتب الدراسية، وطرائق التدريس والوسائل التعليمية، وأنشطة التعلم، وأساليب التقويم وأدواته المختلفة، والإدارة المدرسية، والمكتبات المدرسية، وأدلة المعلم.

ويستهدف التطوير دائما الوصول بالمنهج المدرسي في زمان ومكان معينين إلى وضع أحسن، أو أفضل صورة ممكنة له في ظل الظروف المحيطة بالمجتمع. ويمكن القول ان مفهوم تطوير المنهج يعني التغيير الكيفي المقصود والمنظم الذي يحدثه المعلمون في جميع مكونات المنهج، والذي يؤدي الى تحديث المنهج ورفع مستوى كفاءته في تحقيق أهداف النظام التعليمي.

2-مبررات تطوير المناهج التربوية

هناك مبررات عديدة تدفعنا إلى القيام بعملية تطوير المناهج نوجزها على النحو الآتي:

- غموض الفلسفة التربوية السائدة في مجتمع معين، ومع تقدم الدراسات النفسية والتربوية ظهرت اتجاهات جديدة ونظريات خاصة بعملية التعلم وشروط التعليم الجيد في وجود الدافعية والممارسة والنضج، والتعرف على خصائص المتعلم وميوله ورغباته واستعداداته والفروق الفردية بينه وبين أقرانه، كل هذا يستدعي إعادة النظر في المناهج الحالية.
- الخلط الشائع في تحديد وصياغة أهداف المناهج التربوية مما يعرضها للنقد من أطراف مختلفة داخل المجتمع.
- اكتشاف أخطاء معينة في محتوى المقررات الدراسية.
- قصور في الوسائل التعليمية المستعان بها في تحقيق أهداف المنهج.
- عدم كفاية الأنشطة التعليمية بالنسبة للمنهج.
- وجود قصور في برنامج التقييم.
- عدم كفاية أداء المعلم.
- وجود معوقات إدارية تحول دون تجسيد محتويات المنهج واقعيًا.
- تطوير الأسس التي يبنى عليها المنهج نظرا لظهور معطيات علمية جديدة.
- التوقعات المستقبلية: تطوير المنهج بالشكل الذي يمكن أن يسهم في مواجهة التوقعات المستقبلية والتفاعل معها.

3-أسس تطوير المناهج التربوية

تخضع عملية تطوير المناهج التربوية إلى مجموعة من الأسس يتطلب أخذها بعين الاعتبار لتحقيق فعالية للتطوير وهي كما يلي:

3-1- التّخطيط

يجب أن يستند تطوير المنهج على التّخطيط العلمي السّليم الذي يراعى مبدأ ترتيب الأولويات والواقع، والإمكانات المتاحة، كما يأخذ بمفهومي الشّمول والتّكامل ويعتمد أساساً على دقة البيانات والإحصاءات، ويتسم بالمرونة بحيث يمكن تعديل الخطة في أي وقت إذا ظهر من المستجدات ما يدعو إلى التعديل.

3-2- الدّراسة العلمية للمتعلّم والمجتمع

إنّ التّربية عملية تهدف إلى مساعدة المتعلّم على النّمو الشّامل المتكامل من خلال المنهج .ومن هنا لا بد من مراعاة خصائص نمو التّلاميذ في كل مرحلة تمر به، كما يجب مراعاة ميولهم وحاجاتهم، واتجاهاتهم كما تتطلب الدّراسة العلمية للمجتمع التّعرف على مصادره المختلفة وكيفية استغلالها لخدمة المنهج المطور، كما يراعى المنهج المطور فلسفة المجتمع، ومبادئه وقيمه.

3-3- التطورات العلمية الحديثة

يعتبر العصر الذي نعيشه عصر السرعة بامتياز في التطور وكثرة الاختراعات والاكتشافات العلمية، بحيث أصبحت الحقائق العلمية نسبية إلى حد كبير مما يتطلب اعتبار هذه الخصائص في عملية تطوير المنهج حتى لا يتجاوز الزمن.

3-4 - الشمول والتكامل والتوازن

إن المنهج بناء كلي يتضمن العديد من المكونات، والتي تتمثل في الأهداف والمحتوى والطريقة، والوسيلة، والنشاط، والتّقييم، وعليه إذا أردنا تطويرا فعالا للمنهج فيجب أن يشمل جميع هذه المكونات لكي نستطيع القول أن عملية التطوير شاملة وفعالة.

وينبغي أيضا أن يكون التطوير متكاملًا، وذلك لارتباط جوانب المنهج ببعضها البعض. فإذا طورت أهداف المنهج فينبغي أن يتبع ذلك تطوير بقية الجوانب من محتوى وطريقة ووسيلة وتقييم. كما يتطلب أيضا أن نهتم بالتوازن بين جوانب المنهج المختلفة فلا يطغى جانب على آخر، فمثلا ينبغي أن يكون هناك توازن بين جوانب شخصية المتعلم المعرفية، والانفعالية، والحركية ويكون توازن بين المواد العلمية والأدبية والإنسانية.

3-5 - الجماعية

يجب أن يشترك في عملية التطوير كل من له صلة مباشرة بالعملية التربوية مثل المتعلم، والاستاذ، والموجه، والخبير والأكاديمي وولى الأمر والمختصين في الاقتصاد، والسياسة، والدين. والعلوم الاجتماعية وغيرها.

4- طرق تقييم تطوير المناهج التربوية

يمكن استخدام الطرق الآتية في عملية تقييم تطوير المناهج:

أ_ الطرق النظرية: وتشمل:

طريقة التطوير من خلال القراءة التامة للمنهاج باعتماد نماذج ومعايير.

طريقة التقييم بنقد الخبراء بدون نماذج أو معايير.

طريقة التقييم بالمقارنة مع منهاج آخر.

ب_ الطريقة التحليلية: وتشمل على :

طريقة تحليل عناصر المنهاج.

طريقة تقييم الصّلاحية البنوية لعناصر المنهاج في ضوء معياري الكفاية أو الفاعلية والملاءمة.

ج- الطّرق العملية: وتشتمل على:

- طريقة التّجريب العيادي للمنهاج في أقسام الدراسة.

- طريقة الاختبار التّرشيدي للمنهاج في عدد من الأقسام وفي عدد من المهارات.

- الاختبار الميداني للمنهاج ويتمّ قبيل اعتماده.

- البحث العلمي الإجرائي للمنهاج و يتناول جانبا واحدا.

المراجع

- 1- بلوم وآخرون: تقويم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكروهيل للنشر، الرياض 1983.
- 2- جابر عبد الحميد جابر: سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم، دار الكتاب الحديث، الكويت، 1989
- 3- جبرائيل شارة: ا لمنهج التعليمي، دار الرائد العربي، بيروت 1983.
- 4- الجيلّة محمود: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.
- 5- حمدان محمد زياد: أدوات ملاحظة التدريس، الدار السعودية للنشر والتوزيع السعودية، 1981.
- 6- زيتون حسين حسن: مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس عالم الكتب القاهرة، 2004.
- 7- مادي لحسن: الأهداف والتقييم في التربية، المغرب، 1990.
- 8- سعادة أحمد جودت: مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين بيروت لبنان 1984.

- 9- قورة حسين سليمان: الأصول التربوية في بناء المناهج، دار المعارف مصر، 1985.
- 10- قلادة فؤاد سليمان: الأهداف التربوية والتقويم، دار المعارف، مصر 1982.
- 11- اللقاني أحمد حسين: المناهج بين النظرية والتطبيق عالم الكتب للنشر، مصر 2012.
- 12- عميرة إبراهيم بسيوني: المنهج وعناصره، دار المعارف مصر 2010.
- 13- النشواتي عبد المجيد: علم النفس التربوي، دار الفرقان ومؤسسة الرسالة الأردن، 1985.
- 14- حامد عبد الرحمن عبد السلام: طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن، 1998.
- 15- الفاربي عبد اللطيف والغرضاف عبد العزيز : كيف تدرس بواسطة الأهداف المغرب 1990.
- 16- الصانع و آخرون : تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 2002
- 17- واعلي محمد الطاهر: بيداغوجيا الكفاءات، الجزائر 2006.
- 18- قطامي يوسف وقطامي نايفة: نماذج التدريس الصفي، دار الشروق الأردن 1998.
- 19- حامل عبد الرحمن عبد السلام: طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع الأردن، 2002.
- 20- الفاربي عبد اللطيف والعرضاف عبد العزيز: كيف تدرس بواسطة الأهداف، المغرب، 1990.
- 21- عبد السلام عبد الرحمان حامد: اساسيات المناهج التعليمية واساليب تطويرها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- 22- محمود داود الربيعي: المناهج التربوية المعاصرة، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الاولى عمان ، 2016 .
- 23- لطيفة ابراهيم خضر: دور التعليم في تعزيز روح الانتماء، عالم الكتب، ط1 ، القاهرة 2000

24- عناية حسن القبلي 2014: التعزيز في الفكر التربوي الحديث، الطبعة الاولى، شركة امان

للنشر والتوزيع، القاهرة.

25-Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation. Allan A.

Glatthorn, Floyd Boschee, and Bonni F. Boschee . SAGE Publications ; 2015.

26-Ornstein, A., & Hunkins, F. (2008). Curriculum: Foundations, Principles, and Issues. Boston: ALLYN & BACON.

27-Museum Education as Curriculum: Four Models, Leading to a Fifth Elizabeth Vallance Studies in Art Education Vol. 45, No. 4 (Summer, 2004), pp. 343–358