الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي –مرسلي عبد الله- تيبازة
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

المطبوعة الأكاديمية الجامعية

تقديم الأستاذة:

بكير مليكة

السنة الجامعية: 2021/2020

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

المركز الجامعي – مرسلي عبد الله- تيبازة
معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية

سند بيداغوجي موجه لفائدة طلبة السنة الثالثة
تخصص علم النفس التربوي
السداسي السادس

محاضرات في مقياس المناهج التربوية

تقديم الأستاذة:

بكير مليكة

السنة الجامعية: 2021/2020

المحتويات

المحاضرة الأولى: الإطار المفاهيمي للمناهج التربوية

1. نبذه مختصرة عن تطور علم المناهج وعوامل ظهوره..... 1
2. العوامل والأسباب التي أدت إلى ظهور علم المناهج..... 2
3. مفهوم المنهاج 3
4. الفرق بين المفهوم القديم والحديث للمنهج..... 6
5. بعض المفاهيم ذات العلاقة بالمنهج التعليمي..... 9
6. مفاهيم أخرى مرتبطة بمفهوم المنهاج..... 12

المحاضرة الثانية: مكونات أو عناصر المنهاج(1)

1. العناصر المباشرة للمنهاج..... 15
1.1 الأهداف التعليمية..... 15
2.1.المحتوى..... 15

المحاضرة الثالثة: مكونات أو عناصر المنهاج(2)

1.مفهوم طرائق التدريس..... 19
2. تحديد الفرق بين طريقة التدريس وبعض المصطلحات..... 19
3. معايير اختيار طريقة التدريس..... 19
4. خصائص طريقة التدريس الجيدة..... 20
5. علاقة طريقة التدريس بأسس المنهج..... 21
6. بعض طرائق التدريس الكلاسيكية..... 21

المحاضرة الرابعة: مكونات أو عناصر المنهاج(3)

1. الوسائل التعليمية..... 30
2. الأنشطة التعليمية..... 30
3. التقويم..... 31
4. العناصر غير المباشرة للمنهاج..... 33

المحاضرة الخامسة: أسس بناء وتصميم المناهج (1)

1. مفهوم بناء وتصميم المنهاج التربوي..... 35
2. الاتجاهات الكبرى في بناء المناهج..... 36
3. أسس بناء المنهاج. 36

المحاضرة السادسة: أسس بناء وتصميم المناهج (2)

4. مراحل بناء المناهج..... 40
5. مبادئ بناء المناهج..... 43
6. أوجه الشبه والاختلاف بين مفهوم بناء المنهج ومفهوم تطويره..... 46

المحاضرة السابعة: منهاج المواد الدراسية

1. مفهوم منهج المواد الدراسية..... 47
2. أنواع منهج المواد الدراسية 47
3. منهج المواد الدراسية المنفصلة..... 47
4. منهاج المواد المترابطة..... 48
6. منهاج الحقول أو المجالات الواسعة..... 50
6. منهاج المواد الدراسية المدمجة..... 52

المحاضرة الثامنة: منهاج النشاط

1. مفهوم منهج النشاط..... 54
2. أسس منهاج النشاط..... 54
3. طرق تنفيذ منهاج النشاط..... 55
4. المزايا..... 55
5. العيوب..... 56

المحاضرة التاسعة: المنهاج المحوري

1. المنهاج المحوري..... 47
1.1. مفهوم المنهج المحوري..... 53
2.1. فلسفة المنهاج المحوري..... 57
3.1. المزايا..... 58
4.1. العيوب..... 59

المحاضرة العاشرة: منهاج الوحدة الدراسية

1. منهاج الوحدة الدراسية..... 59
2. مفهوم منهاج الوحدة الدراسية..... 5
3. تطور مفهوم الوحدة الدراسية..... 60
4. فلسفة منهاج الوحدات الدراسية..... 61
5.الأسس..... 61
5. أنواع الوحدات..... 62
7.خصائص الوحدات الدراسية..... 62
8. العيوب..... 63

المحاضرة الحادي عشر: الأهداف التربوية ماهيتها وتصنيفاتها

1. مفهوم الأهداف التربوية..... 64
2. مصادر اشتقاق الأهداف التربوية..... 65
3. مستويات الأهداف وتطبيقاتها..... 68
4. كيفية صياغة الأهداف..... 69
5. أهمية تحديد الأهداف..... 70
6. معايير اختيار الأهداف التربوية..... 71
6. تصنيف الأهداف التربوية..... 72

المحاضرة الثانية عشر: تنفيذ المنهاج

1. معنى تنفيذ المنهاج..... 78
2. عوامل تنفيذ المنهاج..... 78
3. الشروط الواجب مراعاتها في تنفيذ المنهاج..... 80
4. الاتجاهات التربوية العامة التي يجب أن تقوم عليها عملية تطبيق مناهج المواد المختلفة..... 81
5. الاتجاهات الخاصة..... 82
6. مبادئ عامة تراعى في تطبيق مناهج المواد المختلفة..... 84
7. نماذج وأمثلة لتطبيق مناهج المواد المختلفة..... 85
8. مستلزمات نجاح المعلم في تنفيذ المنهاج..... 85
9. الوثائق المرافقة للمناهج..... 86

المحاضرة الثالثة عشر: تقويم المنهج

1. مفهوم تقويم المنهاج..... 87
2. وظائف تقويم المنهاج..... 87
3. دواعي تقويم المنهج..... 88
4. دواعي تقويم المنهج..... 88
5. مجالات تقويم المناهج التربوية..... 89
6. خطوات تقويم المنهاج..... 91
7. مبادئ وأسس تقويم المنهج وعناصره المقترحة..... 92
8. أغراض تقويم المنهج..... 93
9. أدوات تقويم المنهج..... 93
10. مشاكل تقويم المنهاج في العالم العربي..... 94

المحاضرة الرابعة عشر: تطوير المنهج

1. مفهوم تطوير المنهاج التربوي..... 95
2. الفرق بين التطوير والتغيير والتحسين في المناهج..... 96
3. علاقة تطوير المنهج ببناء المنهاج..... 96
4. مبررات تطوير المناهج..... 97
5. المبادئ الأساسية لتطوير المنهاج..... 98
6. الجهات المسؤولة عن تطوير المنهاج..... 99
7. أشكال وأساليب تطوير المنهج..... 100
8. أسس تطوير المنهج الدراسي..... 102
9. دور المعلم في تطوير المنهاج التربوي وتقويمه..... 103
10. معوقات تطوير المنهاج..... 104

المحاضرة الأولى: الإطار المفاهيمي للمناهج التربوية

تمهيد

ظهرت اختلافات كثيرة بين التربويين في تحديد مفهوم" المنهاج"، فكل منهاج له فروعا معرفية وعلمية وإنسانية خاصة بطبيعته، بحيث تميزه عن غيره من فروع المنهاج التعليمية الأخرى، وتشمل هذه الطبيعة الخاصة لكل منهاج أسسه وعناصر، وتنظيماته توجهاته وأخلاقيات العمل فيه وحتى طبيعة البحث وأساليب التفكير فيه، ولهذا يرى التربويون ومختصو المناهج أنه ضروري في دراسته وتدريسه، لذلك يجدر فهمه فهما جيدا لتحقيق أهدافه وأغراضه المنشودة.

1- نبذه مختصرة عن تطور علم المناهج وعوامل ظهوره:

علم المناهج ميدان حديث نسبيا من ميادين الدراسة، ومع أن المنهج قد ورد ذكره في كتابات بعض الفلاسفة أمثال أفلاطون في القرن الرابع قبل الميلاد، وكومينيوس في القرن السابع عشر، وفروبل "Froebel" في القرن التاسع عشر وغيرهم، إلا أن الدراسة المتخصصة والنظامية في المناهج لم تبدأ إلا في القرن العشرين حيث ظهر أول كتاب في المناهج من تأليف فرانكلين بوبيت "Franklin Bobbit" عام 1918 بعنوان" المنهج "Curriculum وكتاب شارتز " w. chartes"عام 1923 بعنوان بناء المنهج Curriculum Construction" ثم ظهر الكتاب الثاني لبوبيت عام 1924 بعنوان كيف تصنع منهجا "How to make a curriculum "، و في عام 1926 أصدرت الرابطة القومية لدراسة التربية مرجعا بعنوان" أساسيات بناء المناهج و تقنياتها The fondations and technique of curriculum construction في جزأين ثم كان الدعم الكبير للمناهج كميدان للدارسة في التربية بإنشاء أول قسم للمناهج والتدريس في معهد إعداد المعلمين بجامعة كولومبيا بنيورك سنة 1937 واعتبر هذا التاريخ علامة بارزة في الميدان.

ولقد ارتبط تطور مفهوم المنهج بتطور مفهوم التربية، وتطور أغراضها، وارتبط كذلك بتطور المجتمعات وتقدمها. ففي حين كانت التربية تهتم بجانب واحد من جوانب النمو عند المتعلم، وهو جانب النمو العقلي، وكانت أهدافها تتمحور حول إكساب المتعلمين مجموعة من المعارف الأساسية، فقد كان المنهج التعليمي ينظر إليه على أنه مجموعة المقررات والمواد الدراسية التي تقررها المدرسة على طلابها .ومع تطور المجتمعا تغيرت النظرة إلى التربية، فمع دخلول المجتمعات القرن العشرين ظهر التربية التقدمية، والتي حوَّلت الاهتمام نحو المتعلم باعتباره المستهدف من عملية التربية، وظهرت مناهج تهتم بميول المتعلمين، وحاجاتهم، ومطالب نموهم فأصبح المحور الرئيسي للمنهج المتعلم بدلاً من المادة الدراسية .ومع تسارع التطورات التكنولوجية، والسبق الروسي في مجال الفضاء، ظهر وعي في أمريكا للاهتمام بتخريج القيادات العلمية المبتكرة، وبرز اتجاه في المناهج نحو الاهتمام بالمعرفة المنظمة القائمة على البحث المنظم والاستقصاء. ومع تسارع التطورات في المفاهيم التربوية والاجتماعية، والتطورات المعرفية والكنولوجية الهائلة، وفي ظل ثورة المعلوماتية والاتصالات ظهرت دعوات إلى مناهج تتمحور

حول حل المشكلات، وتقوم على تطبيقات المعرفة في مجالات الحياة والعلوم الأخرى، كما ظهر ت دعوات لتكامل المناهج الدراسية وترابطها.(السر ، 2016)

2-العوامل والأسباب التي أدت إلى ظهورعلم المناهج:

من العوامل و الأسباب التي أدت إلى ظهورعلم المناهج كعلم مستقل فيما يلي:

– تطور المعرفة في المجتمع: يتميز العصر الذي نعيش فيه بسرعة التغير وأهم مظاهر هذا التغير هو ما يعرف بالانفجار المعرفي أو بؤرة المعرفة فلم تعد المعرفة ثابتة ولكنها أصبحت متغيرة لها نهاية ومن أهم مظاهر الانفجار المعرفي:(سلامة، 2015، ص23)

– النمو السريع في العلوم و المعارف فقد تضاعفت حجم المعلومات في الخمسين سنة الأخيرة و ينتظر أن تتضاعف بشكل أسرع في العشريات القادمة.

– التغيرات في مضمون ومحتوى المعارف ذاتها، إذ أن هناك معارف تتقادم وأخرى تموت وتكتشف معارف جديدة.

– تعقد الأفكار والنظريات العلمية وصعوبة تقبلها في البداية، وبعد تجريبها وتطبيقها وتكييفها للمجالات الحياتية يبدأ المجتمع في الاهتمام بها، ودور علم المناهج في هذا المجال هو العمل على الربط بين ما يحدث في مختبرات العلماء والمدرسة أي ما يمكن تدريسه للمتعلمين في المستويات المختلفة.

وبتزايد الاهتمام بالمناهج التربوية ركز كثير من المفكرين عبر التاريخ جهودهم على تحقيق مناهج تؤمن الخير والسعادة لناشئ وطنهم، ولذلك كثرت الاجتهادات وتشعبت آراؤهم وتباينت نظراتهم في صياغة المناهج وهذا يعني أن التربية ومناهجها لها سماتها الخطيرة والفعالة في الارتفاع بقيمة الفرد والنهوض بحضارات الأمم .وفي هذا المجال يقول(لايبنز) أعطوني التربية أغيّر وجه أوروبا قبل انقضاء قرن.(سلامة،2017/2016، ص5)

– نتائج البحوث التي وصفت طبيعة التعلم وكيفية حدوثه وخصائص المتعلمين وفعالية طرائق التعلم.

– التغير الذي طرأ على أهداف التربية ووظيفة المدرسة ومهام المعلم حيث لم تعد غاية التربية الكبرى مقصورة على نقل المعرفة فقط.

– طبيعة المنهج التربوي نفسه، فهو يتاثر بالتلميذ والبيئة والمجتمع والثقافة والنظريات التربوية، ونتيجة كل الانتقادات السابقة ظهرت الحاجة إلى المفهوم الحديث للمنهج.(الرباط، 2015، ص 20)

3- مفهوم المنهاج:

***لغة: الطريق** = السبيل الواضح البيّن، ويقال نهج الطريق نهجا أي استبان واتّضح.

وردت كلمة" منهاج "في القرآن الكريم سورة المائدة الآية 48 في قوله تعالى :﴿**لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنهَاجًا**﴾

و في قول لابن عباس رضي الله" . وفي قول لابن عباس رضي الله عنه " لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريق ناهجة ".وأصل الكلمة من الفعل" نهج نهجا الطريق سلكه، والطريق النهج أي البنين الواضح ".

فكلمة" منهاج "الواردة في الآية الكريمة، وكلمة" ناهجة "في قول ابن عباس رضي الله عنه تعني الطريق الواضح. و جاء في الصحاح:" النهج الطريق الواضح، وكذلك المنهج و المنهاج، و نهجت الطريق إذ سلكته، وفلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك مسلكه".(قندسي، 2020، ص225)

وفي لسان العرب لابن منظور نجد أن منهاجاً نعني طريقاً واضحاً وهناك كلمة اخرى تستخدم احيانا بمعنى المنهاج وهي) syllabus (وتعني المقرر والذي يشير إلى معلومات عن كمية المعرفة.(بومعراف وساعد، 2017، ص26)

وهي كلمة إغريقية الأصل تعني الطريقة التي ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين، كما يعود مصطلح المنهج في اللغة الانجليزية إلى أصله اللاتيني Currere والذي يعني التسابق.

وطبقًا لبرات وبارو وميلبورن Pratt (1994, p.5) and Barrow and Milburn (1990, p.84)، فإن كلمة "منهج" مشتق من الفعل اللاتيني الحالي،"للتشغيل". وأصبح "Currere" اسمًا مصغرًا ويعني "عربة سباق" أو "مضمار سباق". وتم توسيع المفهوم من قبل سيسرون Cicero الذي ربط المصطلح بالسيرة الذاتية curriculum vitae التي تعني "مسار حياة المرء". كما أنه ربطها بالمنهج الدراسي الذي يشير مجازيًا إلى "المسار (التعليمي) للعقل". ولم يكن هذا المصطلح شائع الاستخدام في المجال التعليمي حتى القرن التاسع عشر.

كان أول ظهور لكلمة منهج في قاموس وبستر عام 1856، الذي عرّفها بأنها مقرر دراسي أو مجموع المقررات في الجامعة.

أما" معجم التربية Lexique de l'education لصاحبه" ميلارت G- Mialaret "فيعرفه بأنه قائمة من محتويات المواد الدراسية للاكتساب، تم بنائها بطريقة أخذت بعين الاعتبار البيئة المنطقية" :» المنهج "بأنه . « للمعارف الموضوعة للتعليم و لسيرورات التعلم و التقييم و بناءا على هذه التعريفات، فإن مفهوم المنهاج غير محدد بدقة، فهو تارة مقرر دراسي، وتارة :مجموعة من المقررات أو المواد الدراسية، و تارة أخرى خطة شاملة لإعداد الدارسين للحصول على شهادة، و هو أحيانا قائمة من محتويات المواد.(قندسي، 2020، ص224)

تعددت التسميات، واختلفت المصطلحات، فاختلط الأمر على كثير من التربويين والطلاب معا، فبعضهم يستخدم مصطلح المنهج بدل المنهاج، وبعضهم يستخدم مصطلح المنهاج الدراسي مكان مصطلح المادة العلمية، وبعضهم يشير إلى الوحدة العلمية بأنها مساق دراسي، وغيرها من المصطلحات،

هناك خلط لغوي وعربي بين استخدام كلمة "منهج" وكلمة" منهاج"، فالمنهج كلمة أصلها "نهج، ينهج، نهجا"، سلك، يسلك، مسلكا، فهي تدل على الطريقة أو الأسلوب الذي يتبعه المعلم مثلا، في شرحه لمنهاج مادة اللغة العربية، وهناك ما يسمى بـ"منهج اختباري" و "منهج استقرائي". أما "المنهاج" فهي كلمة تدل على كافة

المواد العلمية التي تظهر على البرنامج الدراسي اليومي، وكل النشاطات الأكاديمية والفعاليات الثقافية والترفيهية التي تحصل خلال ساعات الدراسة في المؤسسة التعليمية. كقولنا منهاج الصف السادس الابتدائي أو "منهاج الشهادة الثانوية".

ويمكن النظر إلى مصطلح "المنهاج" بأنه يدل على كافة التجارب التعليمية النظرية والعملية التي يمر بها المتعلم، سواء كانت أكاديمية أو ثقافية أو ترفيهية أو سلوكية انضباطية. وينقسم المنهاج الدراسي عادة إلى مواد تعليمية أساسية، كمادة التربية الدينية، واللغة العربية، والحساب أو الرياضيات، وإلى مواد فرعية أو إضافية أو حتى مواضيع متنوعة ومختلفة تساعد في فهم المواد الأساسية. (حليمة، 2015، ص.305)

***التعريف الاصطلاحي:**

هو مصطلح عام يعني الطريق الواضح، وهو الذي يتبعها الفرد لتحقيق هدف محدد مصطلح لاتيني يعني الطريقة (Method)مصطلح شائع في مجال التعليم حيث يشير إلى وثائق والمنهج (Curriculum) الرسالة التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم لطلابها كي تحقق من خلالهم أهداف محددة .والمنهج التعليمي أو الدراسي مصطلح له تعريفات عديدة في الأدب التربوي، لكن معظم التعريفات تجمع على معنيين: فالأول يعرف بأنه خطة شاملة لمجموعة خبرات تعليمية تعلمية يتم إكسابها للمتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة داخل جدران مؤسسة تعليمية نظامية .أما المعنى الأخر فهو الأكثر شمولا واتساعاً؛ حيث يعرف المنهج الدراسي بأنه وثائق مكتوبة تضم خطة شاملة متكاملة لمجموعة متنوعة من خبرات التعليم والتعلم (المعرفة، المهارة ،الوجدان) يتلقاها المتعلم في صف دراسي أو مرحلة دراسية محددة، داخل أو خارج جدران المؤسسات التعليمية النظامية.

***تعريفات بعض المختصين في التربية :**

يعرف ديلاندشير (De landsheere , 1980)"المنهج بأنه" مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم , ويتضمن الأهداف و كذلك تقويمها والأدوات، ومن بينها الكتب المدرسية والاستعدادات المتعلقة بالتكوين الملائمة للمدرسين".

يعرف جانبيه 1979 "*Gange* " المنهج بأنه " سلسلة من الوحدات موضوعة بكيفية تجعلم تعلم كل وحدة يمكن أن يتم انطلاقا من فعل واحد شريطة أن يكون التلميذ قد تحكم في المقررات الموضوعة في الوحدات المخصصة السابقة داخل المقطع.

ويعرف ديكورت 1979 "Decorte " المنهج بأنه يتعلق بكل المكونات التي تتضمنها السيرورة التعليمية (أهداف، محتويات، أنشطة وتقييم)

أما دنية D'hainaunt فيعرف المنهج بأنه تخطيط للعمل البيداغوجي أكثر اتساعا من المقرر التعليمي فهولا يتضمن فقط مقررات المواد، بل أيضا غايات تربوية وأنشطة التعليم والتعلم وكذلك الكيفية التي سيتم بها تقييم التعلم والتعليم. (سلامة، 2016/2017، ص6-7)

ويعرفه أبو جلالة (2001، ص16) بأنه عبارة عن مجموعة الخبرات التعليمية التعلمية التي تقدمها المدرسة لطلابتها سواء أكانت داخلها أم خارجها من خلال معرفة منظمة وأنشطة فاعلة تحت غشرافها وتوجيهها، وتعمل على تقويمها بغرض تحقيق النمو الشامل والمستمر لشخصياتهم.(أبو جلالة، 2007، ص16)

وقد عرفه أيضا الدكتور علي أحمد بقوله: إن منهج التربية في تصورنا هو بنظام متكامل من الحقائق والمعايير والقيم الثابتة، والخبرات والمعارف والمهارات الإنسانية المتغيرة التي تقدمها مؤسسة تربوية إلى المتعلمين فيها بقصد إيصالهم إلى مرتبة. الكمال التي هي أهم الله لها، وتحقيق الأهداف المنشودة فيه. نلاحظ من هذه التعاريف المتنوعة لمصطلح المنهج أو المناهج أنها تتقاطع مع التعريف اللغوي له، وأنها مشتركة فيما بينها بين الطريق والنظام والخطة المدروسة.

والمنهاج حسب الوثائق الرسمية للإصلاحات التربوية الجزائرية هو عبارة عن وثيقة رسمية تقدم لجميع المعلمين والمفتشين كدليل توجيهي يحمل مجموع الأهداف التربوية ومجموع المحتويات جميع المواد التعليمية، بالاضافة إلى توجيهات عن طرائق التدريس والوسائل المستخدمة وكذا أساليب التقويم وأنماطه (بن مشيه وسحوان، 2019، ص92)

المنهاج هو المرجع الرئيسي للمعلمين، لا سيما في البلدان النامية، حيث يتم ترميزه في الكتاب المدرسي الرسمي وأدلة المعلم، وغالبًا ما يكون المورد الوحيد الذي يستخدمه المعلمون. وبالتالي، فإن الأساليب والاستراتيجيات والممارسات التربوية للمعلمين تعمل على تفعيل المناهج الدراسية. ويربط المنهج بين ما هو كلي المتمثل في (الأهداف والمحتوى التربوي المختار رسميًا) بالجزئي المتمثل في (فعل التدريس والتقييم في الفصل الدراسي / المدرسة)، وينظر إليه بشكل أفضل على أنه "سلسلة من الترجمات وعمليات النقل والتحولات.(Westbrook α al,2013,p12)

ويستخدم مصطلح المناهج كذلك للإشارة إلى الخطة الشاملة أو تصميم الدورة التدريبية وكيف يتم تحويل محتوى الدورة إلى مخطط للتدريس والتعلم مما يتيح تحقيق نتائج التعلم المرغوبة. ويأخذ المنهج المحتوى (من المعايير الخارجية والأهداف المحلية) ويشكله في خطة لكيفية إجراء التدريس والتعلم الفعال. وبالتالي فهي أكثر من مجرد قائمة بالموضوعات وقوائم الحقائق والمهارات الأساسية (المدخلات). إنها خريطة لكيفية تحقيق "مخرجات" أداء الطالب المطلوب، حيث يتم اقتراح أنشطة تعليمية وتقييمات مناسبة لزيادة احتمالية تحقيق الطلاب للنتائج المرجوة.(Richards, 2013, p6)

ولقد تعددت تعريفات المناهج بالمفهوم الجديد تبعا لمحور التركيز فيه فكان منها:

أ. المنهاج باعتباره خبرة تعليمية موجهة. فيعرف بأنه:

* برنامج كلي للعمل المدرسي. وهو الوسيلة الأساسية للتربية، وهو كل ما يتعلمه التلاميذ ومعلومهم.

*جميع الخبرات التي يكتسبها الأطفال تحت توجيه معلميهم.

*كل الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة.

ب . المنهاج باعتباره خطة عمل معدة مسبقا. فيعرف المنهاج: بأنه جميع أوجه التعليم التي تخطط في المدرسة وتوجه من قبلها، سواء أكان هذا التعليم بشكل فردي أم جماعي، داخل المدرسة أو خارجها. خطة عمل، خطة للتدريس والتعليم.

ج . المنهاج باعتباره نشاط يقوم به المتعلمون. فيعرف المنهاج: بأنه يشير إلى خطة مكتوبة للتدريس، أو إلى الذي يجري تنفيذه فعلا والذي يعمل على نحو يتم فيه توجيه البيئة والنشاطات في المواقف الحية في الصف الدراسي وضبطها.

د. المناهج باعتباره نظاما: رأى عدد من التربويين أن المنهاج أداة التربية لتحقيق أهدافها، فترك المتعلم يتعلم وفق مبدأ النشاط الذاتي لا يحقق أهداف المجتمع ولا يساعد على نموه وتطوره، واستخدام المبدأ الديموقراطي وربطه بالتربية لا يساهم في تنظيم الخبرات التعليمية وضبطها ، بل قد يؤدي إلى الفوضى والعشوائية، ولذلك يعرف المنهاج بأنه خطة يتم عن طريقها تزويد المتعلمين بمجموعة من الفرص التعليمية التي تؤدي إلى تحقق أهداف عريضة مرتبطة بأهداف خاصة مفصلة في منطقة تعليمية أو مدرسة معينة.(الخوالدة وعبد، 2014، ص 22–23).

وبالنظر إلى ما سبق من تعاريف فإننا نرى أن المنهاج برنامج ومواقف تعليمية للمنظومات المتعددة، المعرفية، الثقافية والاجتماعية والنفسية والروحية والقيمية والمهارية والخبرات التربوية إلى غير ذلك، المحلية والدولية والإنسانية، التي ترجو الأمة إكتسابها للمتعلمين واكتسابهم لها، برغبة حقيقية منهم ومشاركة فاعلة، لتظهر سلوكا وأداء واتجاه وعلاقات متبادلة، ويجري صوغها في وثائق مطبوعة، أو مخطوطة أو مبرمجة إلكترونيا، وتنفيذها في مواقف تعلمية تعليمية، كما يجري تقويمها وفق معايير وستراتيجيات تقويمية مناسبة.(المرجع السابق، ص24)

4- الفرق بين المنهج التربوي القديم والحديث:

1.3. المنهاج التقليدي: كم المعرفة المخطط أن يتم تعليمها رسميا للمتعلمين.

2.3. تعريف المنهج التربوي الحديث:

المنهاج الحديث هو مجموعة الخبرات الملائمة والفعالة التي تخطط المدرسة أن يتعلمها الطلاب بأقصى ما تستطيعه قدراتهم وبصورة توازن بين حاجات الفرد، وحاجات المجتمع مع إشراف وإرشاد من المعلمين المؤهلين ومع إخضاع هذه الخبرات وتعليم الطلبة إلى تقويم مستمر مناسب بدلالة الأهداف التعليمية.

–هو جميع الخبرات النشاطات أو الممارسات التي توفرها المدرسة، لمساعدة الطلبة على تحقيق المنتجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدرات المتعلم.

–هو مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعلمية وتدريس وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها ....بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم، بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقق ذلك لدى المتعلم.

استنادا إلى ما سبق نلاحظ أنه:

-لم يعد المنهاج مجرد مقررات وإنما كل ما يمر به الطالب داخل المدرسة وما يجند من أهداف ووسائل واستراتيجيات تربوية لخدمة المتعلم.

-لم يعد التعليم يعني التلقين بل أصبح المساعدة على التعلم،والاكتشاف والابتكار.

-التعليم الجيد يجب أن يراعي إمكانات وقدرات المتعلمين، ويراعي حاجاتهم ويحترم تطلعاتهم ويساعدهم على تحقيق أهدافهم.

-قيمة ما يكتسبه الطالب تنحصر في مدى استخدامه منها، وما يستفيده منها.

-يجب أن يتكيف المنهاج مع حاضر الطلبة ومستقبلهم يتصف بالمرونة حتى يستفيد منه كل المتعلمين،حسب حاجاتهم وقدراتهم،ويحقق التغيرات اللازمة في سلوكاتهم نحو الأفضل،لنمو شامل متكامل ويدفعهم للتعلم الذاتي لنمو أفضل لشخصياتهم.

-المعلم في المنهاج الحديث موجه ومعدل ومرن، ومحترم للفروق الفردية بين تلاميذه يعمل على اختيار انسب الطرق وأنجع الوسائل لخدمة فصله وتيسير التعلم.

-المنهاج الحديث ويؤكد على تكامل أدوار المدرسة و الأسرة والهيئات الاجتماعية ذات العلاقة بالعملية التعليمية.(فنطازي ومراد، 2018، ص68) وبناء على تذلك يمكن تبيان أوجه الفرق بين المنهج القديم والحديث فيمايلي:

الخصائص	المنهج القديم	المنهج الحديث
الأهداف	أهداف معرفية يضعها المربون ويحققها الطلبة والتلاميذ	تشتق من خصائص المتعلم وميوله وتصاغ على شكل أهداف سلوكية
مجالات التعلم	التركيز على المجال المعرفي دون الاهتمام بالمجال الانفعالي والمجال النفس حركي.	تهتم بالنمو المتكامل معرفياً وانفعالياً ونفس حركياً.
دور المعرفة	تكون المعرفة بالدرجة الأولى لنقل التراث من جيل إلى آخر	المعرفة هدفها مساعدة المتعلم على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية
محتوى المنهج	يتكون المنهج من المقررات الدراسية وتتدرج بصورة يمكن للطلبة أو التلاميذ حفظها	يتكون المنهاج من الخبرات التعليمية التي يجب أن يتعلمها الطلبة أو التلاميذ ليبلغوا الأهداف.
طرق التدريس	تستعمل طريقة التدريس اللفظية خلال المحاضرات لاعطاء المعلومات خلال وقت محدد	تلعب طرق التدريس بطريقة غير مباشرة دوراً في حل المشكلات التي يتمكن المتعلم من خلالها الوصول إلى المعرفة.
دور المعلم	هو الذي يحدد المعرفة التي تعطى للطلبة أو التلاميذ	يتركز دوره في مساعدة الطلبة أو التلاميذ على اكتشاف المعرفة
دور المتعلم	دوره سلبي وعليه حفظ ما يلقى عليه منالمعرفة	له الدور الرئيسي في عملية التعلم، فعليه القيام بكافة الواجبات التعليمية
مصادر التعلم	الكتب الدراسية المقررة	هي متنوعة منها الافلام والكتب ووسائل الإعلام
الفروق الفردية	لا تراعى الفروق الفردية لأن المواد الدراسية تطبق على الجميع	تهيئة الظروف المناسبة لتعلم التلميذ حسب قدراته.
تخطيط المنهج	يعده المتخصصون بالمواد الدراسية	مساهمة جميع الذين لهم التأثير والذين يتأثرون به في تخطيطه
دور التقويم	للتأكد من أن الطلبة أو التلاميذ يحفظون المواد الدراسية	يهدف التقويم لمعرفة من أن التلاميذ قد بلغوا الأهداف التعليمية في كافة المجالات
علاقة المدرسة بالبيئة والاسرة	لا يهتم بالعلاقة أم بين المدرسة والبيئة والأسرة	الاهتمام الكبير في علاقة المدرسة مع الأسرة والبيئة بالبيئة والأسرة

5- بعض المفاهيم ذات العلاقة بالمنهج التعليمي:

1.5.البرنامج التعليمي والمقرّر الدراسي:

هناك تعبيرين للمنهاج هما البرنامج والمقرر ولقد ساد الخلط بينها مدة طويلة عندما اعتقد الكثيرون أن الكلمتين مترادفتان. ولقد كان المعلمون في الماضي ولا يزال قسم كبير منهم حتى الآن يفهمون المنهاج على أنه الكتاب المقرر. والمنهج عبارة عن مجموعة المواد الدراسية التي يدرسها الطلبة أو التلاميذ لأجل النجاح في نهاية السنة الدراسية.(بومعراف وساعد، 2017، ص26–27)

فيعرف البرنامج التعليمي على أنه" جميع الخبرات التربوية التي توفرها المؤسسة التعليمية على النمو الشامل للمتعلمين داخلها أو خارجها من خلال برامج دراسية منظمة بقصد مساعد والمتوازن وإحداث تغيرات مرغوبة في سلوكهم وفقا للأهداف التربوية المنشودة.(ابريعم وبوشلاغم، 2017)

ويعرف كذلك على أنه العملية التي توضح وتنظم خطوات عملية التعلم والتعليم في ضوء متطلبات المنهاج التربوي المعمول به.(قارة ولعمور، 2015، ص 138)

ويعرف كذلك بأنه مجموعة من الموضوعات الدراسية الإجبارية والاختيارية تقدم لفئة معينة من الدارسين بغية تحقيق أهداف تعليمية مقصودة في فترة زمنية محددة مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع.

أما المقرر الدراسي فهو جزء من البرنامج الدراسي يتضمن مجموعة من الموضوعات الدراسية التي تلزم الطلاب بدراستها في فترة زمنية محددة، قد تتراوح بين فصل دراسي واحد أو عام دراسي كامل وفق خطة محددة، وويعطى المقرر عادة عنوانا ومستوى تعليميا أو رقما محددا مثل علوم الصف الخامس ابتدائي....فالمقرر الدراسي ليس هو البرنامج وإنما هو جزء منه يحتوي على الموضوعات التي سوف يتناولها الطلاب في مسارهم الدراسي.(معداوي وداب، 2019/2018، ص7–8)

المقرر الدراسي هو جزء من المنهاج الدراسي، يشتمل على الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي يطلب من المتعلمين تعلمها في مادة من المواد خالل سنة دراسية. وهو مجموعة من الموضوعات الدراسية التي يلزم الطلبة بدراستها في فترة زمنية محددة، تتراوح بين فصل دراسي إلى عام دراسي كامل، وفق خطة محددة، ويساهم النجاح فيه وتحقيق جميع متطلباته في الحصول على درجة علمية.(الجعفري، 2018، ص99)

فالبرنامج التعليمي والمقرر جزء من المنهاج فعلى سبيل المثال منهج اللغة العربية بالسنة الأولى ثانوي قد يشمل العديد من البرامج أو المقررات، مثل برنامج النحو والصرف، والنصوص الأدبية...الخ التي يمكن أن تشكّل جانبًا من جوانب بناء متكامل هو منهج اللغة العربية.

***الفرق بين البرنامج التعليمي والمنهاج:**

المنهاج لأهم وسائل التربية المعتمدة لتحقيق الغايات والأهداف العامة، إنه خطة شاملة وواضحة وهادفة تسعى دائما إلى إحداث التغييرات المطلوبة في شخصية المتعلم معرفيا، وجدانيا وومهاريا. ويتجسد في خبرات التلاميذ وليس في الكتب والمقررات فقط. ويستمد معطياته من عدة أسس مترابطة فلسفية، معرفية، نفسية واجتماعية. فالمنهج أشمل من البرنامج، إذ هو المكون الثاني من بين الكونات أو العناصر الأربعة التي يتشكل منها المنهاج علاوة على الأهداف والطرق والتقويم. وتعتبر المدارس الغربية من بين الأسباب التي ساهمت في اللبس الحاصل بينهما؛ فالمدرسة الانجليزية تستعمل مصطلح المنهاج(Curriculum)، والمدرسة الفرنسية توظف مصطلح البرنامج(Le programme).(بوحوت، دس)

2.5. الوحدة التعليمية أو الدراسية:

وهي جزء من محتوى مقرر دراسي محدد تعالج موضوعا عاما من موضوعات المقرر، بحيث تشمل مجموعة موضوعات أو دروس فرعية تدور جميعها حول الموضوع العام. كما تشير إلى أنها جزء من مقرر دراسي يتضمن مجموعة من الدروس اليومية، أو الموضوعات الدراسية المتتابعة التي تندرج تحت اسم مفهوم واحد مثل: وحدة الطاقة، وحدة الحركة، وحدة الكائنات الحية...الخ

وتعرف الوحدة كتنظيم لمناهج التعليم بأنها: تنظيم لنشاطات التعلم وأنماطه المختلفة حول هدف معين، أو مشكلة، يتم بالتعاون بين مجموعة متعلمين ومعلمهم.(يوسف، 2009)

3.5.الوحدة التعليمية الصغيرة:

تعرف بأنها"وحدة تضم مجموعة من النشاطات التعليمية يراعى فى تصميمها أن تكون مستقلة ومكتفية بذاتها؛ لكي تساعد التلميذ على أن يبني كفاءات معينة محددة تحديدًا جيدًا، ويتفاوت الوقت اللازم لذلك من دقائق قليلة إلى عدة ساعات، ويتوقف ذلك على طبيعة ونوعية الكفاءات ومحتوى الوحدة.

ترتبط بمفهوم آخر هو مفهوم تفريد التعليم، أو التعلم الفردى؛ إذ أن هذه الوحدات تبنى لكي توفر لكل تلميذ الفرصة في تعلم جزء من المادة الدراسية التي تناولتها الوحدة حسب قدراته وسرعته فى التعلم، ولا ينتقل إلى دراسة جزء تال من المادة الدراسية إلا بعد أن يتقن تعلم الجزء السابق، كماتوفر الوحدة التعليمية الصغيرة محتوى وخبرات ونشاطات للتعلم يمكن للتلميذ أن يتحكم فى دراستها وتعلمها، بما يتلاءم مع ظروفه وقدراته.

ويطلق عليها أسماء عديدة مثل: الموديول، الحقيبة التعليمية والرزمة التعليمية، والمقرر المصغر وهي وحدة تعليمية متكاملة ذاتيا تتيح للمتعلم التعلم بشكل فردي ذاتي من خلال مجموعة أنشطة تعليمية تعلمية متنوعة، وتسمح للمتعلم بتقويم نتائج تعلمه ذاتيا. وتركز المديولات، أو الوحدة التعليمية الصغيرة على أسس

أهمها: تفريد التعليم، حيث تسمح للمتعلم أن يتقدم في العملية التعليمية وفقا لقدراته وإمكاناته الشخصية. ويتكون أي موديول تعليمي صغيرا كان أم كبيرا من عدة عناصر اساسية هي: صفحة الغلاف وتحمل عنوان الموديول والعناصر التي يتناولها، والتمهيد او المقدمة، ويعطي فكرة موجزة عن مضمون الموديول، وأهمية دراسته، وخطوات السير فيه، والأهداف التي تصاغ بشكل سلوكي إجرائي، والاختبار القبلي، وأنشطة التعليم والتعلم (محتوى الموديول)، والاختبار البعدي، واخيرا نموذج إجابة الاختبارين القبلي والبعدي، ثم قائمة المراجع الاضافية، ويمكن تقديم وحدات التعلم الذاتي هذه للمتعلم في شكل ورقي مكتوب، أو في شكل إلكتروني يتم دراسته عبر جهاز الكمبيوتر.

4.5. الكتاب: Book

يشير مصطلح كتاب بصفة عامة إلى: أية وثيقة مطبوعة على شكل مجلد مكون من عدة صفحات تحوي معلومات وبيانات وصور ورسومات توضيحية مرتبطة بموضوع أو مجال ما. ويختلف نوع الكتاب باختلاف موضوعه، وأهدافه، والفئة المقدم لها هذا الكتاب. ومن أنواع وأشكال الكتاب في المجال التعليمي مايلي:

- **الكتاب الدراسي: Textbook**

هو كتاب مطبوع، أو إلكتروني يشمل موضوعات دراسية مقررة في أي مجال من مجالات الدراسة بكافة تفصيلاتها العلمية.

- **الكتاب المدرسي: School Book**

هو نوع من الكتب الدراسية التي تستخدم عادة في مراحل التعليم الإلزامي قبل الجامعي، وهي تمثل الوعاء الذي يحوي تفصيلات محتوى المادة الدراسية لأي مجال دراسي ويأخذ الكتاب المدرسي موقعا مهما في منظومة التدريس، ومنظومة المنهج، ومنظومة التربية المدرسية. (يوسف، 2009)

والكتاب المدرسي المقرر يعرفه خليفة وشبلاق (2007) بأنه: وثيقة تربوية غالبا ما يستخدمها المعلم والمتعلم في التعليم لتحصيل الأهداف المنهجية المطلوبة. (الجهني، 2015، ص334)

- **كتاب المعلم:Teacher Book**

وهو أي كتاب أو كتيب بمثابة مرشد، أو دليل للمعلم في تدريس الموضوعات الدراسية المقررة لأي صف دراسي في أية مادة دراسية.

- **كتاب التمارين: Work Book**

وهو نوع من الكتب أو الكتيبات التي تعمل كمرشد للأفراد في دراسة أو تعلم موضوع ما، أو التدريب على القيام بعمل ما، أو أداء مهام، أو أنشطة محددة، أو تجارب عملية.

- **الكتاب الإلكتروني: Electronic Book**

وهوأي كتاب تتم برمجته إلكترونيا. وهو شكل جديد للكتاب بدلا من صورته المعتادة. ويمتاز الكتاب الالكتروني بصغر حجمه، لكن برمجته وقراءته تحتاج بالضرورة لوجود جهاز كمبيوتر فضلا عن الخبرة التي يجب توافرها فيمن يقوم ببرمجة مثل هذه الكتب ومن يستخدمها من حيث التعامل مع أجهزة الحاسوب وبرمجياتها.

5.5. مفهوم الدرس: Lesson

يشير مفهوم الدرس إلى أصغر وحدة في بنية محتوى المنهج حيث يتضمن قدرا محدودا من المعلومات والخبرات المرتبطة بموضوع واحد.(يوسف، 2009)

6.مفاهيم أخرى مرتبطة بمفهوم المنهاج:

1.6. المنهج الرسمي (التقليدي):

إن المفهوم السائد للمنهج على الصعيد الرسمي يعني وثيقة المنهج الرسمية المقررة من وزارة التربية هذه الوثيقة التي تتضمن الأهداف العامة والمحتوى المعرفي والأساليب والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم، وتسمى أحيانا وثيقة المقررات الدراسية عند بعض البلدان .ويعرف على أنه" :المنهج الذي تقره وزارة التربية والتعليم وتوضع له الكتب المدرسية المقررة رسميا ".ويسميه" جودلاند goodland بالمنهج المكتوب.

وتعرفه الدكتورة" سهيلة الفتلاوي "بأنه "بتلك الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات المعنية عن التربية والتعليم، المتضمنة للأهداف التربوية العامة والمحتوى التعليمي والأساليب والطرق التد ريسية والنشاطات التعليمية وأساليب التقويم، التي تكلف المدرسة كمؤسسة تعليمية بتقديمها للمتعلمين ".وبذلك يتشكل المنهج الرسمي من كل العناصر والأدوات الآتية :الفلسفات التربوية المعتمدة في المجتمع، السياسات التعليمية المتبعة، نوعية المحتوى، نوعية الأنشطة الصفية وغير الصفية، توظيف تكنولوجيا المعلومات، مصادر المعلومات المتنوعة، إمكانيات المدرسة من أبنية وأجهزة متنوعة، أساليب القياس والتقويم، وبرامج إعداد المعلم وتأهيله، والعلاقة التفاعلية بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية والثقافية الأخرى.(سليماني، 2012/2011)

وإذا ما تم إمعان النظر في النظام التعليمي يتضح أن وثيقة المنهج الرسمية ليست إلا واحدة من عدد من الوثائق أو الأدوات الرسمية التي تشكل منها المنهج ومنها:

-فلسفة التربية والتعليم في ذلك المجتمع.

-السياسات التربوية والهيكل التنظيمي والإداري للنظام التربوي .

-الكتب الدراسية وكتب المطالعة الموصى باقتنائها في المكتبات المدرسية .

-أسلوب التقويم في الامتحانات.

–البناء المدرسي ومرافقه وتجهيزاته وتأثيثه.

–تقنيات التعليم والوسائط التعليمية والتجهيزات المخبرية .

–محتوى برامج إعداد المعلمين وأساليب الإعداد والتدريب أثناء الخدمة وقبلها

من خلال ماسبق يتضح أن المنهج الرسمي يتضمن كل الوثائق الرسمية التي تضع حدود العملية التعليمية، بدءا من رسم السياسة التعليمية وفلسفتها، إلى اختيار موضوعاتها، وسائلها، أنشطتها، أساليب تقييمها، وغيرها من الجوانب.

2.6. المنهج الواقعي (غير الرسمي):

يفترض عادة ارتباط المنهج الواقعي بالمنهج الرسمي لكن وبحكم الانتقادات الكبيرة التي وجهت لمختلف عناصر النظام التربوي، أكد على إثرها الكثير من علماء التربية والنفس وعلم الاجتماع، وجود اختلافات في تطبيق المنهاج الرسمي في الممارسات والمواقف التعليمية داخل الفصل الواحد من تدريس مادة إلى أخرى، وكذلك ما يجري داخل القسم وخارجه من ممارسات أو إجراءات الأمر الذي أدى إلى فجوة واسعة بين المنهاج الرسمي الذي خطط له مسبقا بوسائل مدروسة، وبين المنهج الواقعي قد تصل إلى حد التناقض يختلف في مداه من بيئة إلى أخرى، ومن مدرسة إلى أخرى .ومن فصل إلى آخر .

3.6. المنهج الخفي:

وتطلق على المنهج الخفي تسميات عدة منها: المنهاج غير المقصود، الباطن، غير المقرر، الضمني الموازي...الخ .ويوصف المنهج الخفي بأنه :المعرفة، القيم، السلوك، العادات والمعتقدات التي يكتسبها الأفراد أثناء العملية التعليمية .ولا يكون للمنهج الخفي أية فائدة إلا إذا ارتبط بأنواع المنهج الأخرى، وهي المنهج الرسمي والمنهج غير الرسمي (الواقعي) وتعود جذور هذه التسمية إلى" أفلاطون."

وترى فالنس (Vallance, 1977,p55) المنهج الخفي أو المستتر يشير إلى" بعض النواتج غير التربوية ولكنها على درجة كبيرة من الأهمية من الناحية التربوية "مثل: التفاعل بين المعلم والتلميذ، واكتساب القيم الدينية والاجتماعية . أما(فلاته، 1409 ، 19) المستتر يقصد به تلك الخبرات المصاحبة للعملية التربوية التي غالباً ما تكون غير مقصودة ولكنها هامة جداً من الناحية التربوية، ومن أمثلة ذلك :اكتساب القيم الدينية والأخلاقية، والاتجاهات الفكرية والسلوكية، وكافة المعارف والممارسات التي تنجم عن العلاقة بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ فيما بينهم، وبينهم وبين الهيئة الإدارية في المدرسة، علاوة على ذلك فإن عناصر العملية التربوية، كالمعلم والمنهج المدرسي الصريح، وطرائق التدريس، وأساليب الإشراف التربوي، والإرشاد الطلابي وأساليب التقويم، كلها تفرز مناهج مستترة لما تتركه من آثار إيجابية أو سلبية لدى المتعلم .وتتبنى الد راسة الحالية هذا التعريف للمنهج الخفي.(الأحمدي، 2015، ص305)

ومازال المربون في مختلف الثقافات، يشيرون إلى عوامله وآثاره..، ولكن إظهاره للد راسة واعطاؤه اسما مستقلا إنما يعود إلى أواخر الستينات من القرن العشرين على يد" فريدنبرغ "ثم" فليب جاكسون "عام 1968" وقد وضعت له تعريفات عدة لعل أكثرها استقصاء هو التعريف الذي يذهب إلى أن المنهج الخفي هو : " تلك المعارف والقيم والأفكار والأنظمة التي يتعلمها الطالب داخل المدرسة، بدون تخطيط المنظرين أو المديرين أو المدرسين نتيجة الاحتكاك بالأقران، أو نظام المدرسة أو طرق التدريس المستخدمة أو الفهم الذاتي للمعرفة إن تعديل السلوك عن طريق عملية التعلم هو محصلة لتأثيرات المنهج الرسمي، الواقعي والخفي، ولذلك فالتكامل بين هذه المناهج والتأكيد على التربية الصحيحة من خلال التربية الموازية أو غير المدرسية، يعد شرطا أساسيا لحدوث التعلم الفعال لأنه كلما زاد تكيف التلاميذ مع المنهج والمدرسة والحياة كلما زادت فعالية تعلم هؤلاء التلاميذ. ويمكن القول بأن هناك نوعان من المنهج المستتر:

-أحدهما معلوم لدى المتعلمين مثل (الجداول الدراسية والأنشطة الدينية والحفلات والأنشطة الرياضية)

-والآخر غير معلوم لديهم يخفيه القائمون على العملية التربوية، سواء المنظرين (صناع القرار) أو الممارسين من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين وغيرهم.(المرجع السابق)

المحاضرة الثانية: مكونات أو عناصر المنهاج

تمهيد

بعدما تطرقنا إلى تحديد مفهوم المنهاج التربوي والفرق بين المفهوم القديم والحديث له مع توضيح العلاقة مع المفاهيم الأخرى كالبرنامج التعليمي والوحدة الدراسية وغيرها، نحاول في هذا الدرس توضيح العناصر أو المكونات الأساسية للمنهاج التربوي والتي لا يمكن أن يستغني عنها التربويون في بناء وتصميم أي منهاج تربوي نظرا لأهميتها في ضبط العملية التعليمية للمواد الدراسية.

أولا-العناصر المباشرة للمنهاج:

1.الأهداف التعليمية:

وهي عبارة عن نواتج تعليمية مخططة، نسعى إلى إكسابها للمتعلم بشكل وظيفي، يتناسب مع قدراته ويلبي حاجاته، ونعمل من خلال الأهداف التربوية على إحداث تغييرات إيجابية في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم؛ إذن الهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية، وهو الغاية التي ننشد تحقيقها، وهذا نعتبره الغرض الأسمى في العمل التربوي.

2.المحتوى :

وهو المعرفة المنهجية المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية .ويتمثل المحتوى الدراسي في المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار، والتي يتم تنظيمها على نحو معين.

ينقسم المحتوى إلى مجالات، وينقسم كل مجال إلى مواد دراسية، وتنقسم كل مادة إلى وحدات كبرى، وكل وحدة إلى مواضيع، ولذا يكون الموضوع أصغر وحدة نتعامل معها في الموقف التعليمي.(تمار وبن بريكة، د س)

أ/ تصنيف المحتوى:

1.المفاهيم والمصطلحات:

يعرف المفهوم بأنه تجريد ذهني لمجموعة من الخصائص والصفات التي تشترك فيها مجموعة من العناصر أو الأشياء.

أما المصطلح فهو الاسم أو الرمز الذي يطلق على المفهوم في ضوء الخصائص المشتركة بين أمثلته.

مثال: مفاهيم مادة العلوم: الذرة، العنصر، المادة، المركب، المحلول، البيئة، التفاعل...الخ.

ومثال: مفاهيم الرياضيات: العد، العدد، المساحة، الحجم، البرهان...

ومثال مفاهيم اللغة: المفردة، الجملة ، العبارة، الصيغ اللبلاغية...الخ

2. الحقائق والأفكار:

تعرف الحقيقة بأنها عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر تكرر حدوثها ووصلت إلى حالة من الثبات النسبي ضمن قدرة الإنسان على إدراكها بحواسه، بحيث ثبتت صحتها، ولم تعد تحتاج إلى برهنة.

مثال ذلك: الشمس تشرق من الشرق.

والأفكار هي مجموعة حقائق عامة تفسر الظواهر أو العلاقات.

3. التعميمات:

يعرف التعميم بأنه عبارة تربط بين سلسلة من المفاهيم، أو توضح العلاقة بين مفهومين أو أكثر مثل النظريات والمادىء والقوانين.

4. المهارات:

هي المظاهر أو السمات العملية والأفعال التي يظهرها الفرد عند أداء عمل ما في صورة عملية بطريقة صحيحة، وبسرعة وإتقان، مثل الإنشاءات الهندسية، تركيب الأجهزة...الخ

5. القيم والاتجاهات:

عبارة عن المعايير والأحكام العقلية الانفعالية المعممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني التي توجهنا نحو رغباتنا واتجاهاتنا، ويكتسبها ويتعلمها الفرد من المجتمع وتصبح هي المحرك لسلوكه، ويتم في ضوئها الحكم على المواقف أو السلوك الانساني. مثال ذلك: قيم الحق والعدل والصدق.

أما الاتجاه فهو مفهوم فردي شخصي يحدد مستوى القبول أو الرفض لدى الانسان نحوالأشياء أو الأشخاص أو المواقف أو الموضوعات، فيؤثر في سلوكه نحوها ويعمل على توجيه هذا السلوك في المواقف المختلفة.مثال ذلك: الاتجاه نحو فكرة معينة، الاتجاه نحو شخص معين، الاتجاه نحو سلوك معين.(سلامة، 2016، ص 101-102)

6. **البيانات** :هي مجموع الإحصاءات، والبيانات العددية عن ظاهرة ما.

7. **الفرضيات والنظريات** :وتتكون من العلاقة بين مبدأين أو أكثر

ب/ معايير اختيار المحتوى:

***صدق المحتوى** :الصدق هو الصحة والدقة والارتباط بالأهداف ومواكبة الاكتشافات العلمية المعاصرة وأهمية المحتوى للمجتمع والمتعلمين.

***الاتساق مع الواقع الاجتماعي والثقافي** :لابد أن يرتبط المحتوى بالمنظومة القيمية الاجتماعية وبالواقع الاجتماعي والثقافي.

***التوازن** : أن يكون متوازنا بين العمق والشمول، وبين النظري والعملي، وبين الأكاديمي والمهني، وبين احتياجات الفرد والمجتمع...

***التدرج** : مراعاة المحتوى للتعلم السابق للمتعلمين.

***التواصل** : مراعاة المحتوى للاحتياجات المستقبلية للفرد والمجتمع.(مرعي والحيلة، 2014، ص 83- 84)

ج/ معايير ترتيب المحتوى:

1- **معيار الاستمرارية : ويقصد** به العلاقة الرأسية بين المواضيع، أي أن تتدرج المواضيع من مستوى لآخر.

2- **معيار التكامل** : ويقصد به العلاقة الأفقية بين المواد الدراسية، أي الربط بين المواد الدراسية...

3- **معيار التوحيد** :أي وضع المواد المتخصصة في وحدات معًا.

د/ أنواع المحتوى:

يصنف المحتوى إلى ثلاثة أنواع:

***المحتوى المعرفي:** ويشير إلى المعلومات والمعارف التي يتضمنها المنهج، وتقدم هذه المعلومات والمعارف للطلاب في صورة رموز تحريرية أو شفوية أو أشكال أو صور أو صورة سمعية بصرية.

***المحتوى المهاري:** ويشير إلى المهارات التي نسعى إلى أن يكتسبها المتعلم حيث تعبر هذه المهارات عن مجموعة استجابات المتعلم الأدبية المتناسقة التي تنمو بالتعلم والممارسة حتى تصل إلى درجة عالية من الاتقان.

***المحتوى الوجداني:** ويعبر هذا المحتوى عن الجوانب الوجدانية أو التعاطفية التي نسعى إلى تنميتها في وجدان المتعلمين. ومن مكونات هذا المحتوى: الميول، والتقدير، والاتجاهات، والقيم. وهي تتدرج في تعقدها الوجداني فأبسطها هي الميول وأعقدها القيم.

وكل مكون من مكونات المجال الوجداني يتكون من ثلاثة أبعاد: هي البعد المعرفي الذي يمثل معتقدات الفرد وأحكامه وأفكاره ومعلوماته عن موضع هذا المكون، والبعد الوجداني الذي يشير إلى المشاعر الوجدانية والانفعالات التي توجد لدى الشخص نحو موضوع هذا المكون، والبعد السلوكي الذي يشير إلى استعدادات الفرد للاستجابة نحو موضوع هذا المكون أو مقصده السلوكي نحوه.

والمحتوى الوجداني قد لا يوجد بصورة مباشرة في الكتاب المقرر على الطالب إنما قد يوضع بشيء من التفصيل في دليل المعلم.(تمار وبن بريكة، دس)

هـ/ طرق اختيار محتوى المنهاج:

من طرق اختيار محتوى المنهاج التي يتبعها مخططوا المناهج مايلي:

***الطريقة الأولى:** تعتمد على تحديد حاجات المتعلمين ومشكلاتهم واتجاهاتهم وميولهم والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم وأعمالهم، وبناء على ذلك يتم اختيار المحتوى الذي يحقق هذه الحاجات ويساعدهم على تحقيق ذواتهم. وتهتم هذه الطريقة بالإنسان المتعلم، وتعتبر أن قيمته تعلو على كل شيء، وأنه سبب المنهج، والله سبحانه وتعالى قد سخر الكون كله لخدمته:(وسخر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعا منه).(سورة الجاثية،آية.13)

***الطريقة الثانية:** تهتم بتحليل الأنشطة والأعمال وما تتطلبه من كفاءات، وترجمتها إلى خبرات توزع على الصفوف الدراسية بشكل متدرج وتكامل وشامل. والمطلوب هنا مراعاة المستوى قبل المحتوى الدراسي، وأهمية

الخبرة في حياة المتعلم، ومراعاة التغيرات التي يفرضها المستقبل على هذه الأنشطة والأعمال مما يتطلب كفاءات وخبرات أخرى متجددة دائما.

***الطريقة الثالثة:** تعتمد على أراء الخبراء في اختيار محتوى المنهج في كل مجال من مجالات المعرفة. ويتم سؤال أو استفتاء الخبراء المتخصصين في المادة الدراسية وعما يجب تقديمه للتلاميذ في كل صف دراسي.

و/ مشكلات اختيار محتوى المنهج المدرسي:

* **مشكلات الانفجار المعرفي:** وقد أدى إلى عدم إمكاني تبسيط المادة الدراسية وتقديمها إلى الطلبة بسبب زيادة الكم الهائل من المعرفة وتفرعاتها وما يشهد العالم من تقدم ىفي وسائل التكنولوجيا.

* **تعدد الفلسفات التربوية:** هناك اختلاف واضح في الفلسفات التربوية حيث تحاول كل فلسفة تربوية أن توجه المناهج الدراسية الأمر الذي أدى إلى عدم ثبات معيار الإختيار.

* **تنوع واتساع الأهداف التربوية:** أدى إلى ظهور مجالات جديدة لم تكن موجودة من قبل فظهرت الأهداف الوطنية والقومية وافنسانية والديمقراطية...حقوق الإنسان، المجتمع المدني الأمر الذي أدى إلى تقديم فريد من الخبرات الجديدة لهذه المفاهيم وكيفية إدخالها في المناهج الدراسية.

* **التقدم التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي:** وقد أخد يضغط على التربية بإدخال أهداف جديدة. فنمو القدرات والمهارات تطالب الزيادة في الطموح وخاصة في الدول النامية.

* **آراء المختصين والتربويين:** بفضل تقدم البحوث التربوية والنفسية حاولت الكثير من النظريات التربوي إفشال بعض النظريات القديمة وإحلال نظريات جديدة تطلب معلومات جديد وتطبيق طرق جديدة.

* **زيادة عدد الطلاب:** إن هذه الزيادة في عدد الطلاب نتيجة الإيمان بتوفير فرص التعليم لهم ولدت ضغطا على واضعي المناهج وطرائق التدريس بضرورة التغيير في المناهج واختيار الخبرات التعليمية التي تناسب جميع الطلبة مع مراعاة الفروق الفردية.

3. طرائق التدريس:

إن اختلاف التلاميذ باختلاف بيئاتهم وشخصياتهم يتطلب تنوعا في المحتوى التعليمي والخبرات المثيرة والطرق المناسبة أو ما يراه المدرس مناسبا.

وتمثل طرائق التدريس عنصرا من عناصر المنهج وهي ترتبط بالأهداف والمحتوى والوسيلة والنشاط والتقويم ارتباطا وثيقا ويرجع مصطلح إستراتيجية إلى اللغة اليونانية وأصله"استراتيجوس"وتعني القائد. وتم استعارته من العلوم العسكرية للعلوم التربوية ليعني الخطة أو السياسة التي ترسم لتحقيق أهداف تعليمية.(دبلة وبونيف،2018).

وهي" الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف التعليمية، وقد تكون تلك الإجراءات مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة لمشكلة، أو محاولة لاكتشاف أو غير ذلك من الإجراءات.(صلاح، 2000)

1.3. تحديد الفرق بين طريقة التدريس وبعض المصطلحات:

قبل عرض مجموعة من طرائق التدريس نقوم في بداية بتحديد بعض المصطلحات وهي:

أ/ **طريقة التدريس:** خطوات منظمة متتابعة معيارية النسق مرنة ذات خصائص أساسية تنفذ لتحقيق أهداف محددة.

ب/ **الأسلوب:** الفن في القول والعمل في تنفيذ طريقة معينة فيه منهج خاص وإبداع. مثلا :أسلوب التعليم باستخدام التلفزيون – الفيديو -جهاز العرض.

ج/ **الاستراتيجية:** فن تنسيق الفعاليات التعليمية لتحقيق أهداف محددة في ظروف معينة وتتضمن توظيف عدة طرق وأساليب وإمكانيات.

د/ **النموذج:** مثال :يتبع منهج تعليمي خاص ويعنى محاكاة الأسلوب.

هـ/ **المدخل:** الانطلاق من مجال معرفي أو عنصر ثقافي مهم بإتباع طريقة معينة لتحقيق أهداف متعددة، مثل : المدخل القيمي -التاريخي -المجالي... إلخ.

2.3. معايير اختيار طريقة التدريس:

لا توجد طريقة مثالية في التدريس أو طريقة تحقق كل الأهداف لذلك نحتكم إلى معايير لتحديد مدى القيمة والجودة المتوفرة والوظيفية في الطريقة ووجود هذه المعايير يحدد المزايا والعيوب في كل طريقة ومن هذه المعايير :

– **تحقيق الهدف:** قد يكون الهدف معرفيا أو لإثارة التفكير أو التأثير في الوجدان أو تعليم مهارة معينة لذلك يتم اختيار الطريقة التي تحقق الهدف المقصود.

– **التعليم النشط:** إيجابية المتعلم ومشاركته ال فعالة معيار للحكم على الطريقة حيث يؤدي التعلم النشط إلى مزيد من الفهم واستثمار الخبرة الشخصية للمتعلم.

– **انتقال أثر التعلم:** التعلم عملية استثمارية وكلما زادت الجدوى الاقتصادية كان التعلم أفضل واستخدام التعلم في مواقف جديدة ومختلفة.

– **الاحتفاظ بالتعلم:** كلما كانت آثار التعلم أطول كان التعلم أفضل وأكثر جدوى.

– **إدارة الوقت:** معظم الطرق التي يشترك فيها الطالب تحتاج لوقت أطول نسب يا لذلك لابد من إدارة الوقت بطريقة مناسبة.

– **مراعاة الفروق الفردية:** حيث التعلم عملية فردية تتم داخل الفرد نفسه حيث يبني معرفته وتؤثر في ذلك الخبرات السابقة والاستعدادات النفسية والجسمية للتعلم لذلك لابد من مراعاة هذه الفروق.

– **الاتجاه الإيجابي والألفة نحو الطريقة:** فهناك طريقة نميل لاستخدامها ونفضلها وأخرى لا نحبها رغم مزاياها الكثيرة فالاتجاه الإيجابي يساعد على استمرارية التعلم وزيادة الدافعية.

– الملاءمة للكثافة الصفية وطبيعة المادة والإمكانيات المادة والبشرية.(اللولو، 2006، ص2–3)

3.3.خصائص طريقة التدريس الجيدة :

حددها **هربرت سبنسر** في نقاط أساسية كالتالي-:

–أن تنتقل من المعلوم إلى المجهول، من السهل إلى الصعب، من البسيط إلى المركب، من المبهم إلى الواضح، من الجزء إلى الكل، من 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، لأن كل محتوى تعليمي يتطلب نوعا معينا من ط ا رئق 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 قد ا رت 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 والمجتم(كحول، د س، ص33)

4.3. علاقة طريقة التدريس بأسس المنهج:

إن طريقة التدريس ذات صلة وثيقة بأسس المنهج، كما أن صلتها وثيقة أيضا بعناصر المنهج التي سبق الحديث عنها وما سوف يأتي منها. فالمنهج وحدة متكاملة البناء، ذات أجزاء مختلفة ولكن بينها علاقات ذات تأثير وتاثر متبادل. وإن تحديد أهداف المنهج بطريقة مناسبة، واخيار المحتوى المناسب لهذه الأهداف، واختيار أفضل الطرائق للتعلم، كل هذا يعتمد على دراسة أسس المنهج ومصادر اشتقاقه.(مدكور، 2001، ص226)

ومن بين طرائق التدريس نجد مايلي:

5.3. بعض طرائق التدريس الكلاسيكية:

1/ طريقة المحاضرة(الإلقاء) :

المحاضرة هي من الطرائق التدريسية المستخدمة منذ أقدم العصور حتى الوقت الحاضر. وقد نشأت هذه الطريقة في العصر الإغريقي القديم وعلى وجه التحديد مع نشأة الفلسفة السفسطائسة وتطورت خلال القرون الوسطى. وغالبا ما تعرف المحاضرة بأنها عرض شفوي مستمر لمجموعة من المعلومات والمعارف والأراء والخبرات، يلقيها المدرس على طلبته بمشاركة ضعيفة منهم وأحيانا كثيرة من دون مشاركتهم. والشخص الوحيد الذي كان يمتلك مخطوطا هو المدرس وحده إذ كانت المحاضرة هي صفة الملازمة على الرغم من أنه كان معظم الأحيان يلقى مضمون مخطوطته على طلبته.

***ميزات طريقة المحاضرة :**

تمتاز طريقة المحاضرة من ناحية الطلبة بكونها:

- تساعدهم على الإفادة من شرح المدرس وتوضيحه للمعلومات والمعرفة والخبرات.
- تثير الشوق والرغبة لديهم في تتبع سيرة المحاضرة.
- تتيح للطلبة الفرصة المناسبة التي يستطيعون بوساطتها الانتباه إلى مواطن الضعف.
- تنمي فيهم ملكة الإصغاء والانتباه والاستماع والتتبع لما يقدم من معلومات.
- تغرس فيهم روح الصبر وضبط النفس.
- تشجعهم على دفعهم التكلم بجرأة؟ أمام زملائهم الطلبة حول موضوع من الموضوعات.
- تكون المادة المعطاة من قبل المدرس أكثر تنظيما وتنسيقا وتدرجا.
- تساعد معلومات المحاضرة الطلبة بعرض التطورات التي لم تأخذ طريقها بعد إلى الكتب المقررة للطلبة.(بودي والخزاعلة، 2012)

2/ طريقة المناقشة:

***مفهومها:**

هنالك فرق بين الحوار والمناقشة وأنهما متداخلان حيث يقول ناصر الخوالدة :قد يبدو للقارئ أن الحوار والمناقشة كلمتان مترادفتان بمعنى واحد أو وجهان لعملة واحدة لكن عند البحث والنظر يتبين أنهما مصطلحان غير متساويين وإن كانا متداخلين، فالحوار في الاصطلاح":تبادل الأفكار والآراء بين طرفين على نحو منتظم وموضوعي على أساس الاحترام المتبادل بينهما"، والمناقشة في الاصطلاح:"تناول للأفكار والآراء بين طرفين أو أكثر بتعمق واستقصاء للوصول إلى الحقيقة".

والمناقشة ليست طريقة مستقلة بل هي جزء من الطريقة الحوارية خلافاً للعبدلي (2005، 117) الذي يرى أن الحوار جزءاً من المناقشة . فالحوار يتخلله النقاش عادة ويمكن القول أن النقاش يتخلله حوار ولكن الأظهر أن الحوار يتخلله النقاش أكثر من العكس ذلك أنه قد يمر في أثناء الحوار شيء مبهم أو مختلف فيه فيتناقش فيه حينئذ.(نعمان وآخرون، ب س)

وتعرف طريقة المناقشة على أنها حوار منظم يعتمد علي تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل الخبرات داخل قاعة الدرس، فهي تهدف إلي تنمية مهارات التفكير لدي المتعلمين، ومن خلال الأدلة التي يقدمها المتعلم لدعم الاستجابات في أثناء المناقشة، وقد تستخدم المناقشة كإستراتيجية مستقل، أو كجزء من معظم الاستراتيجيات التدريسية الأخرى.

***مزايا استراتيجية المناقشة:**

– **توضيح المحتوى:** حيث يسهم عرض الموضوع بطريقة المناقشة على تشجيع الطلبة على الإدراك النشط لما يتعلمونه في الصف.

– **تعليم التفكير:** حيث تعد هذه الطريقة من الطرائق الجيدة في تعليم التفكير والتريث في إصدار التعميمات وإطلاق الأحكام المسبقة على الظواهر والمواقف المختلفة.

– **إبراز الأحكام الوجدانية:** تكشف ن مشاعر وميول واتجاهات وقيم الطلبة حول النقطة موضوع النقاش مما تساعد في التعرف على الطلبة عن قرب من قبل المعلم.

– **زيادة درجة تفاعل الطلبة:** يسهم النقاش الفردي بشكل عام والجماعي بشكل خاص في استثارة دافعية الطلبة وزيادة رغبتعم في الدخول بالحوار والمناقشة مع الزملاء والمعلم.

– **الاهتمام الفردي بكل طالب:** هذا النقاش يساعد على توطيد وخلق الآلفة بين المعلم والطالب أنفسهم أيضا من خلال تنمية شخصيتهم واستغلالهم وقدرتهم على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب وخلق طلاب قياديين.(الهاشمي والوهيبي،2011/2010: 38)

– إن هذه الطريقة تشجع التلاميذ على احترام بعضهم البعض وتنمي عند الفرد روح الجماعة.

– خلق الدافعية عند التلاميذ بما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي من خلال القراءة استعداداً للمناقشة.

– أنها تجعل التلميذ مركز العملية التعليمية بدلاً من المعلم وهذا ما يتفق والاتجاهات التربوية الحديثة.

– أنها وسيلة مناسبة لتدريب التلاميذ على أسلوب الشورى والديمقراطية، ونمو الذات من خلال القدرة على التعبير عنها، والتدريب على الكلام والمحادثة.

– تشجيع الطلاب على العمل والمناقشة الحرة لإحساسهم بالهدف من الدرس والمسئولية التعاونية.(مرابط وبودبزة، ب ت)

3/طريقة العرض أو البيان العملي: Demonstration

وتعتبر أحد طرق التدريس العامة المفيدة في تعليم أوجه التعلم المختلفة، خاصة ما يتعلق منها بالمهارات الحركية، كاستخدام الآلات، والعدد أو القيام بالحركات الرياضية أو الفنية، كما يفيد في التدريب على الالقاء الخطابي، والقيام ببعض المهارات المخبرية في العلوم، كالتشريح، أو إعداد القطاعات، والشرائح...الخ

إن طريقة العرض تؤدي إلى الغاية المقصودة من تدريس العلوم وهي تعويد الطلبة التيقظ والتنبه والمتابعة والانتباه الذهني وتوجيه التفكير نحو العملية التجريبية والشيء المقرر للدرس والبحث. والغرض الأساس من طريقة العرض أوالمشاهدة هو توضيح كيفية أداء الإجراءات والعمليات والتجارب بصورة صحيحة وبتدرج وتسلسل منطقي، مع توجيه الطلبة المتدربين على تحصيل المعرفة العلمية. والمهارة اليدوية اللازمة لذلك. وعليه تتم طريقة العرض بإجراء يراد به عرض تدريجي لخطوات تمرين أو لجزء منها، وذلك باداءه نموذجا من قبل المدرس أمام الطلبة المتدربين يصاحبه شرح وإيضاح وأسئلة واستفسارات.(بودي والخزاعلة، 2012)

ويقوم المعلم وفقا لهذه بأداء المهارات أو الحركات موضوع التعلم أمام الطلاب بشكل يتوخى فيه الطريقةالمثالية في الأداء، وقد يتكرر هذا الأداء، كما قد يطلب من بعض الطلاب تكرار الأداء تحت إشرافه. وقد يتطلب العرض استخدام بعض الأدوات لعرض المهارة المطلوب تعليمها، فقد يستخدم المعلم المنشار، أو المقص، أو العدد الميكانيكية، أو الكرات والأدوات الرياضية، وذلك وفقا للتخصص والمهارة المطلوب تعليمها. كما قد يستخدم المعلم بعض الأفلام التعليمية التي تعرض بواسطة الفيديو أو غيره لبيان المهارة موضع التعلم. وقد يحتكر المعلم الأضواء في دروس العرض بتكراره الأداء العملي دون تدريب الطلاب على المهارات المطلوبة كمحور الدرس، وهو بذلك ينصب نفسه مركزا للتعلم ومحورا له، إلا أنه من المفروض أن يلتفت المعلم إلى أهمية النظر بعين الاعتبار إلى حقيقة أن التلميذ هو الهدف الأساس لعملية التدريس، ولذلك فإن على كل معلم أن يعي هذه الحقيقة، ويقصر دوره على بيان كامل للمهارة المطلوبة، ومن ثم يركز جهده على تدريب طلابه على الأداء، وملاحظة تقدمهم ونموهم نحو الأهداف المرغوبة.(قنديل، 1998، ص 168)

6.3. طرائق التدريس الحديثة:

1/ طريقة المشروع:

وظهرت هذه الطريقة على يد " وليم كلباترك " وهو يعتمد في هذه الطريقة على تجربة التلاميذ لما سبق وتلقوه من مبادئ داخل الفصل وهو يضم الكثير من صفات طريقة المشكلة. وهو أراد أن يستخدم المشروع

كطريقة عامة من طرق التدريس في مجال اوسع، بالاضافة الى ذلك نجده يضيف إليها ما يجعلها تحث التلاميذ وتدفعهم الى العمل، ولهذا يصف المشروع بأنه نشاط غرضي يقود صاحبه إلى العمل المثمر، أو هو عمل مبني على مشكلة يحاول الانسان حلها في الظروف الطبيعية.(لوعيل،2017/2016، ص14)

وهي إحدى طرق التدريس الحديثة والمتطورة المنفذة في البلاد المتقدمة ولاسيما الولايات المتحدة وهي تقوم على التفكير في المشروعات التي تثير اهتمامات الطلاب الشخصية، وأهداف المنهج الموضوع من قبل الخبراء. تجمع هذه الطريقة بين القراءة، وبين الاطلاع على المشروع، والخبرة العلمية، والممارسات النشطة التي يقوم بها الطلاب. (قزقوز، 2018/2017، ص27)

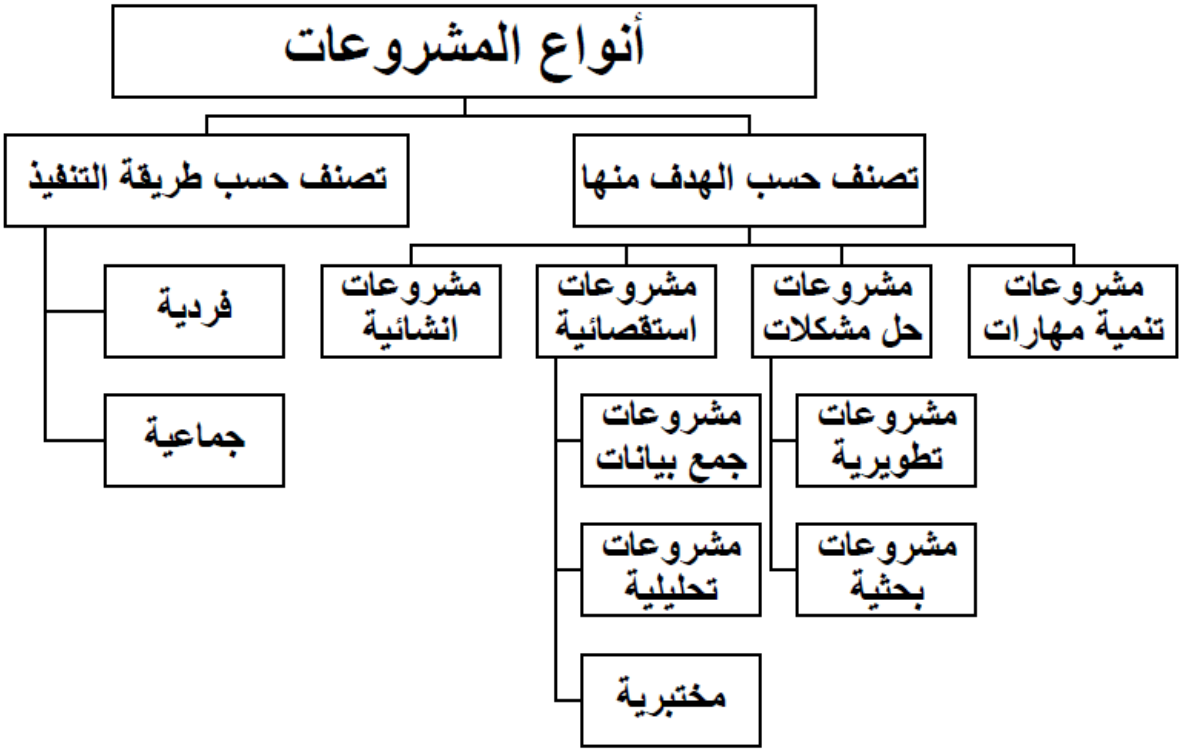
وهو كذلك منهج ديناميكي للتدريس يكتشف فيه الطلاب المشاكل والتحديات الحقيقية في العالم المحيط بهم وفي نفس الوقت يكتسب الطلاب المهارات عبر العمل في مجموعات تعاونية صغيرة، ولأن التعلم القائم على المشاريع مليء بالمشاركة والايجابية والتعلم النشط فانه يمد الطلاب بمعرفة أعمق بالمواد التي يدرسونها، وللبحث في التعلم القائم على المشاريع اهمية بالغة حيث تترسخ المعرفة التي حصل عليها الطالب بالبحث مقارنة مع المعلومة التي كان يحصل عليها بالطرق التقليدية القائمة على التلقين.

***الأسس التي يقوم عليها التعليم القائم على المشروعات:**

- 1الارتباط بالواقع.
- 2المشروع محور للتعلم وليس مجرد تطبيقا له.
- 3العمل في المشروع جماعيا تشاركيا ولا يخضع لسيطرة المعلم.
- 4الطالب يقود المشروع في جميع مراحله.
- 5التقييم متعدد الأساليب في جميع مراحل المشروع.

–استخدام التكنولوجيا في جميع مراحل المشروع.(زاهد،2017/2016، ص 6)

***أنواع المشروعات:**



الشكل (1): زاهد،2017/2016، ص 6.

2/ طريقة حل المشكلات:

تعتبر طريقة حل المشكلات من الطرائق التدريسية الفعالة التي يكون فيها الطالب محور العملية التعليمية وترتبط هذه الطريقة بالفيلسوف التربوي(جون ديوي) والتي عرفت بأسلوب التفكير العلمي. وفي ضوء ما تقدم يعرف جون ديوي المشكلة بأنها حالة شك وارتباك يعقبها حيرة وتردد وتتطلب عملا أو بحثا للتخلص من هذه الحالة وساتبدالها بحالة من الشعور بالارتياح والرضا. والمشكلة في التدريس هي الحالة التي يشعر فيها الطلاب بجهل أو عدم تأكد من المادة الدراسية حيث تعتمد على الفكرة القائلة بأن الحياة مشاكل يأخذ بعضها فتظهر مشكلة وتطلب حلا آخر لها. وتأسيسا على ما سبق يمكن تعريف طريقة حل المشكلات على أنها طريقة تقوم على إثارة مشكلة تثير اهتمام الطلبة وتستهوي انتباههم وتتصل بحاجاتهم وتدفعهم إلى التفكير والدراسة والبحث عن حل علمي لها.

فالمشكلة تنطلق من أن الفرد يحيا في مجتمع يعاني من مشكلات سواء أكانت اقتصادية، اجتماعية، عائلية، نفسية عليه يتطلب إيجاد حلول لازمة لتلك المشكلات.(الزبيدي، 2014، ص223–224)

ويرى بوليا أن الفرد يكون في مشكلة إذا كان لديه هدف يريد الوصول إليه ولديه من الدوافع ما يمكنه من البحث الواعي ليحقق هذا الهدف، ولكن توجد بعض العوائق التي تحول دون الوصول إلى الهدف الذي

يجب التغلب عليه. ويصف جانييه عملية حل المشكلات بأنها عملية عقلية معقدة، فحينما يواجه الفرد موقفا مشكلات فإنه يستدعي مجموعة من القواعد التي سبق له أن تعلمها والتي لها صلة بالموقف المشكل الحالي، ومن هذه القواعد يكون الفرد قاعدة ذات رتبة أعلى يستخدمها مباشرة في حل المشكلة، ولا ينتهي الأمر عند هذا الحد، فعندما يواجه الفرد في المستقبل مشكلة مشابهة فإنه يستخدم تلك القاعدة ذات الرتبة الأعلى في حلها، ومن ثم يقال أن الفرد قد نعلم تلك القاعدة ذات الرتبة الأعلى والتي أصبحت جزءا من بنيته المعرفية.(عراقي ونمر، 2010، ص8-9)

***خطوات حل المشكلات:**

تُقسم خطوات حل المشكلة إلى خمس خطوات كما أشار جابر (2011) وهي:

1- الشعور بالمشكل: فالمشكلة تتمثّل في الصعوبة التي يُواجهها المُتعلّم ويرغب في حلّها وتجاوزها، وقد تكون ظاهرة يشاهدها ولا يستطيع فهمها.

2- تحديد المشكل: ويُقصد بها صياغة المشكلة ضمن جملة أو بضع جمل بمساعدة المعلّم، فقد تكون الصياغة على شكل جملة خبرية أو بأسلوب الشرط أو بأسلوب الاستفهام.

3- جمع المعلومات ذات الصلة لحل المشكلة: وفي هذه الخطوة تحدّد أدوات البحث عن حل المشكلة وترصد المراجع والمصادر والكتب وحتى المؤسسات التي جمعت منها المعلومات.

4- اختبار الحلول واختيار المناسب منها: وذلك عن طريق تنفيذ الحلول وتخيّر ما يمثّل حلا للمشكلة.

5- التوصّل إلى النتائج وتعميمها: ويكون التعميم من خلال إجراء عدد من التجارب التي تدعم الاستنتاج الذي تمّ التوصل إليه.(نعمان،2016، ص13-14)

3/ الطريقة الاستكشافية:

***تعريفها:**

للتعلم بالاكتشاف جذور عند سقراط وروسو والجشتالتين، إذ اعتقد هؤلاء أن التعلم الأفضل يأتي عن طريق التفاعل مع الموقف التعليمي واكتشاف المفاهيم والمبادئ والحصول على المعرفة من تفاعله النشط مع المؤثرات التي يتعرض لها. ويعد (جيروم برونر) من أبرز علماء النفس الذين بذلوا جهودا ذات قيمة كبيرة في تطوير التدريس من خلال نظريته التي تشدد على التعليم الاستكشافي.

وينظر إلى الاكتشاف بأنه العملية والطريقة التي يتصل بها المتعلم إلى الحل (أكثر من الحل نفسه) أو النتائج أو الوصول لمعلومة بعينها، لذا يهتم برونربالعملية، في حد ذاتها، ويمثل في طرق وأساليب الوصول إلى الحل.وعليه تصبح العملية في النهاية قدرة عقلية تنتج من التدريب على حل المشكلات،

والتدريب على صياغة واختبار الفروض التي يمكن بتحقيقها الوصول إلى الحل الصحيح.(رشيد،2013، ص 26-27)

*** صعوبات التعلم بالاكتشاف:**

لم تأخذ هذه الطريقة حظها المطلوب بين طرق التدريس الأخرى نظرا للصعوبات التالية:

*تتاج هذه الطريقة إلى وقت أطول مما تحتاجه بقية طرائق التدريس الأخرى.

*لا يستطيع الطالب في بداية تعلمه اكتشاف كل شيء بدرجة كافية.

*لا تلائم هذه الطريقة تدريس كل الموضوعات الدراسية وقد لا تلائم جميع الطلبة.

*تحتاج إلى نوعية خاصة من المعلمين وتوافر الكثير من الوسائل التعليمية التي تدعم الموقف التعليمي.(المرجع السابق، ص 32)

4/ طريقة العصف الذهني:

وتسمى أسلوب إمطار الدماغ أو توليد الأفكار، وأول من أسس هذه الطريقة هو **أوزبورن، Alex Osborn** عام 1957. فهي إستراتيجية تدريس يتبع فيها الطلاب أسلوباً منظماً من أساليب التفكير الإبداعي، بحيث تستثار فيه أذهانهم، لاستدرار واستمطار الأفكار حول مشكلة محددة، بهدف توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لحلها، مع تأجيل تقويم الأفكار ونقدها والنظر في مدى واقعيتها إلى مرحلة لاحقة.(الأغا، 2010، ص13)

*** مراحل تطبيق إستراتيجية العصف الذهني:**

يمكن أن يتم تنفيذ التدريس بطريقة العصف الذهني (عصف الدماغ) بالخطوات الآتية:

أ. المرحلة الأولى: التهيئة لجلسة عصف الدماغ (إمطار الدماغ):

-يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى أكثر من مجموعة (6 مجموعات)، ويطرح عليهم مشكلة من داخل الموضوع المعالج، وتحدد المشكلة بدقة ، ويكون الطلاب مجموعات على شكل دائرة مستديرة. وفي هذه الخطوة يبين المعلم للمتعلمين أهمية الموضوع الذي ستناقشه المجموعة، كما يعرض عليهم الفوائد التي يمكن أن يجنوها من مناقشة الموضوع أو الأفكار المطروحة لذلك يمكن أن يقوم المعلم بالإجراءات الآتية لتحقيق انتباه وإثارة اهتمام المتعلمين:

-عرض الفكرة الأساسية للموضوع الذي سيناقش.

-صياغة المشكلة على هيئة سؤال.

-يعرض بعض المعلومات المرتبطة بالموضوع.

-يبين لهم القواعد التي عليهم التقيد بها أثناء المناقشة.

ب. المرحلة الثانية: إجراءات تنفيذ جلسة إمطار الدماغ (توليد الأفكار)

يمكن إيجازها بالخطوات الآتية:

- تذكير المتعلمين بالمشكلة من خلال قراءة السؤال الذي يحدد المشكلة.

- تكليف المتعلمين بطرح أسئلتهم المتعلقة بالمشكلة.

- قيام المتعلمين بطرح حلول للمشكلة مع الأخذ بجميع الأفكار والحلول المطروحة دون الاستهتار بتلك الآراء.

- يصنف المعلم وبمشاركة المتعلمين الأفكار المطروحة، بعد مناقشتها مع المتعلمين صياغة التعميمات واقتراح الحلول للمشكلة التي من المفروض أن تكّون حلولاً إبداعية وجديدة.

ت. المرحلة الثالثة: ختام جلسة إمطار الدماغ (تقييم الأفكار):

كتابة التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها كحل للمشكلة.(الأغا، 2010، ص 15-16)

***أهمية العصف الذهني:**

1-**أهميه حدسية** : إن الحكم المؤجل ينتج مناخ إبداعي حيث لا يوجد نقد أو تدخل مما يخلف مناخ حر للجاذبية الحدسية بدرجة كبيرة.

2-**عملية بسيطة:** لا توجد قواعد خاصة تقيد إنتاج الفكرة ولا يوجد النقد أوالتقييم.

3-**عملية مسلية** : المشاركة تكون فردية أو جماعية لحل المشكلة والاشتراك في الرأي يتم بمزج أفكار غريبة وتركيبها.

4-عملية علاجية: الفرد له حرية الكلام والمشاركة فلا يوجد فرض لرأي أو فكرة.

5-**عملية تدريبية:** هي طريقة مهمة لاستثارة الخيال والتدريب على التفكير.

6-**عملية جماعية تعاونية:** يمكن المشاركة فيها من مختلف التخصصات، بحيث تنتج أفكار أو حلول متنوعة للمشكلة الواحد.

7-**الاندماج في الأفكار**: إن الإنتاج الفكري والابتكار الذي يتولد عن طريق العصف الذهني هو توليد أفكار من الاحتكاك بين الأشخاص حيث قد تكون فكرة شخص مبنية أو مستندة على فكرة شخص آخر مما يؤدي إلى عملية بناء الأفكار.

8- التحرر من القيود: عملية تحرر من القيود التي يفرضها الفكر التقليدي التي تؤدي إلى إعاقة الابتكار لكن هذه الطريقة تؤدي إلى إنتاج أفكارمتتالية ومتناوبة وليس فقط إيجاد حلول للمشكلات.

9-يتم استخدام القدرات العقلية العليا حسب تصنيف بلوم (تحليل، تركيب وتقييم).

10-يجعل نشاط التعليم أكثر تمركز حول الطالب مما يشجع الطلاب على إيجاد أفكار جديدة وعلى التقليل من الخمول الفكري وتنمية التفكير الإبتكاري.(التميمي، 2012، ص 65-66)

***معوقات أسلوب العصف الذهني:**

أ- **المعوقات الإدراكية :**وتتمثل بتبني الإنسان طريقة واحده للنظر إلى الأشياء والأمور ثم يرتبط بهذا النمط مطولاً ولا يتخلى عنه، فهو لا يدرك الشيء إلا من خلال أبعاد تحددها النظرة المقيدة التي تخفي عنه الخصائص الأخرى لهذا الشيء، كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلاً معيناً للمشكلات يجب البحث عنه.

ب- **العوائق النفسية :**وتتمثل في الخوف من الفشل، ويرجع هذا إلى عدم ثقة الفرد بنفسه وقدراته على ابتكار أفكار جديدة وإقناع الآخرين بها، وللتغلب على هذا العائق يجب أن يدعم الإنسان ثقته بنفسه وقدراته على الإبداع وبأنه لا يقل كثيراً في قدراته ومواهبه عن العديد من العلماء الذين أبدعوا واخترعوا واكتشفوا.

ت- **التركيز على ضرورة التوافق مع الآخرين :**يرجع ذلك إلى الخوف من أن يظهر الشخص أمام الآخرين بمظهر يدعو للسخرية لأنه أتى بشيء أبعد ما يكون عن المألوف بالنسبة لهم.

ث- **القيود المفروضة ذاتيا:** يعتبر هذا العائق من أكثر عوائق التفكير الإبداعي صعوبة، ذلك أنه يعني أن يقوم الشخص من تلقاء نفسه بوعي أو بدون وعي بفرض قيود لم تفرض عليه وقت تعامله مع المشكلات.

ج- التسليم الأعمى للافتراضات :وهي عملية يقوم بها العديد من الأشخاص بغرض تسهيل حل المشكلات وتقليل الاحتمالات المختلفة الواجب دراستها. (البارودي، 2015، ص 45-46)

ح- **التسرع في تقييم الأفكار:** وهو من العوائق الاجتماعية الأساسية في عملية التفكير الإبداعي، ومن العبارات التي عادة ما تفتك بالفكرة في مهدها وتصيب صاحبها بالإحباط ما نسمعه كثيراً عند طرح فكرة جديدة مثل :لقد جربنا هذه الفكرة من قبل وهي قديمة جداً، من يضمن نجاح هذه الفكرة، هذه الفكرة سابقة جداً لوقتها، وهذه الفكرة لن يوافق عليها المعلم.

خ- **التقيد بأنماط محددة في التفكير:** كثيرا ما يذهب البعض إلى اختيار نمط معيم للنظر إلى الأشياء ثم يرتبط بهذا النمط مطولا لا يتخلى عنه، كذلك قد يسعى البعض إلى افتراض أن هناك حلا للمشكلات يجب البحث عنه. (مليكي، 2016/2015).

4. الوسائل التعليمية:

ترتبط الوسائل التعليمية ارتباطا وثيقا بكل عناصر المنهاج الأخرى، إذ بواسطتها يتم تنفيذ المنهاج. وقد عرف عبد الحافظ سلامة الوسائل التعليمية على أنها " أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم. ومنه فالوسائل التعليمية هي وسائط تربوية تستخدم في المواقف التعليمية لإحداث عملية التعلم، وهي عنصر مهم من عناصر إستراتيجية التدريس، ومكونا حيويا من مكونات المنهاج التعليمي ولكي تحقق الوسائل التعليمية فاعليتها في التعلم، لا بد من تنسيقها بشكل متكامل مع أنشطة الدرس وطرائقه لتحقيق الأهداف المقررة، وضمن هذا المعنى يطلق على الوسائل التعليمية مفهوم تقنيات التعليم، أوتكنولوجيا التعليم، " فتقنيات التعليم هي استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية بشكل متكامل مع أنشطة الدروس وطرائقها من أجل تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية عالية.(عزي، 2018/2017، ص83)

***معايير اختيار الوسيلة التعليمية:**

1-أن ترتبط الوسيلة أو مجموعة الوسائل المختارة بالأهداف العامة والإجرائية المراد تحقيقيها.

2- أن ترتبط الوسيلة بالمحتوى التعليمي وتشكل جزء أساسي من الدرس وتضيف الجديد إلى ما ورد في الكتاب المدرسي.

3- أن تلائم التلاميذ من حيث العمر الزمني، وقدراتهم العقلية وخبراتهم السابقة ومهاراتهم.

4- أن توافق الوسيلة التعليمية إستراتيجية التدريس والأنشطة التي سيقوم بها التلاميذ.

5- أن تكون المعلومات التي تحملها الوسيلة التعليمية في حالة جيدة وخالية من العيوب.

6- أن تكون الوسيلة التعليمية في حالة جيدة وخالية من العيوب.

7- البعد عن الوسائل التي تشكل خطرا على الطلاب أو المعلم.

8- أن تراعي في الوسيلة التعليمية أن تكون قليلة الكلفة، وتوافر المكان الذي ستعرض فيها وإمكانية صيانتها.

9- أن تسهم الوسيلة المختارة في جذب انتباه الطلاب واستثارة دافعيتهم.(تمار وبن بريكة، دس)

5. الأنشطة التعليمية:

ويقصد بها الجهد العقلي أو الحركي أو الحسي ..الذي يبذله المتعلم من أجل بلوغ هدف ما، أي أن النشاط محدد بمحتوى المادة وأهدافها، وله خطة بسير عليها وهدفا يسعى لتحقيقه؛ وقد نربط الأنشطة أحيانا بالخبرات، فنقول :الأنشطة والخبرات، فالخبرة مواقف مر بها التلميذ بنفسه فتعلمها بطريقة مباشرة، فمثلا الحديث عن مدينة قسنطينة بالنسبة للمتعلم ليس كزيارته إليها بنفسه، لذا فالمرور بالخبرة يؤدي دائما إلى التعلم الفعال.

***أسس اختيار الأنشطة التعليمية:**

تحدث التربويون عن معايير اختيار أنشطة التعلم والتعليم نذكرها في التالي:

– **الصدق:** أن ترتبط الأنشطة بأهداف المنهج وأن تسهم في تحقيقها

– **الأهمية:** أن يكون محتوى الأنشطة ذا قيمة، ويستحق الوقت والجهد والتكلفة التي تتطلبها هذه الأنشطة.

– **الملاءمة:** أن تكون هذه الأنشطة مناسبة لمستوى قدرات التلاميذ، أي أن يكون فيها بعض التحدي لقدراتهم الذي يمكنهم القيام بها ويقودهم إلى تعلم جديد.

– **مراعاة الاهتمامات:** أن تراعي الأنشطة اهتمامات الطلبة، وتستثيرها مع الحذر من المغالاة في الاعتماد عليها حتى لا تصبح هي المحدد الوحيد للنشاط.

– **التنوع:** أن تتنوع الأنشطة لتراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتستجيب لتفضيلات المتعلمين في طرق تعلمهم (المجردة والملموسة، الفردية والجماعية، اللفظية وغير اللفظية)، وتحقق النمو الشامل المتوازن للمتعلم.

– **الشمول:** أن تشمل الأنشطة أنشطة لتحقيق الأهداف المعرفية والوجدامية بمستوياتها المتخلفة.

– **التوازن:** ويعني ذلك أن توزان الأنشطة بين احتياجات المتعلم، ومتطلبات المجتمع، وأن توازن بين الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.

– **المعاصرة:** أن تكون الأنشطة وثيقة الصلة بالحياة الحاضرة للمتعلم، وتعده للحياة المستبقيلة.

– **الواقعية:** أي قابليتها للتطبيق، وتوفر إمكانيات البيئة التعليمية والصفية والبشرية.

– التفاعلية: أن يتم اختيار نشاطات التعلم بما يبني الثقة المتبادلة بين المعلم والطالب، وتحقيق التفاعل الإيجابي.(السر، 2019/2018، ص153)

6. التقويم :

بناء على مفهوم التربية والمنهج الحديث يمكن تعريف التقويم على أنه مفهوم واسع يخدم أكثر من غرض، فيه جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج أو البرنامج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها أو مساعدة متخذ القرار الحازم بشأنها. وهوأيضا عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها معالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها.

1.6.أغراض التقويم:

أ.التشخيص: تحديد مستويات التلاميذ قبل البدء في التعليم(موضوعيا، صارما، شاملا)

ب.المسح. جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة أو شيء أو واقع.

ت.التنبؤ: الكشف عن درجة استعداد التلميذ وقدراته على النجاح في مجال الدراسة مستقبلا.

ث.تحديد وضع الفرد في المكان المناسب لإمكانياته: اختيار فرد لوظيفة معينة تستلزم خصائص معينة لا يمكن معرفتها إلا بالتقويم.

ج.التوجيه والإرشاد: مساعدة التلاميذ على تنمية شخصيتهم وقدراتهم أكاديميا وسيكولوجيا حتى يستمر النمو وفق أسس سليمة.

د.تصنيف الطلاب إلى صفوف دراسية أو تخصصات أكاديمية أو نقلهم من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى.(بحري، 2015)

2.6.أهداف التقويم بالنسبة للمنهج:

1-المساعدة في تطوير الأهداف التعليمية العامة والإجرائية.

2- المساعدة في تطوير المحتوى التعليمي للمنهج.

3- المساعدة في تطوير طرق التدريس المستخدمة واختيار المناسب للمنهج ولخصائص التلاميذ.

4- المساعدة في تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة.

5- المساعدة في تطوير الأنشطة التعليمية.

6- المساعدة في تطوير أساليب وأدوات التقويم المستخدمة.

3.6.أسس عملية التقويم:

تستند عملية التقويم التربوي الناجحة إلى أسس ثابتة، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

-ارتباط التقويم بأهداف العملية التعليمية التعلمية.

-شمولية التقويم لكل أنواع الأهداف ومستوياتها التي نرغب في تحقيقها.

-تنوع أدوات التقويم، واتسامها بالصدق والثبات والموضوعية.

-تجريب أدوات القياس قبل اعتمادها، واشتراك المعلم والطالب في بنائها.

-الانتقال من التقويم التقليدي إلى التقويم الأصيل، الذي يسعى لقياس المعرفة العلمية والمهارات عند الطلاب لكي يستخدموها بكفاءة في حياتهم اليومية.

-القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة والكشف عن الفروق الفردية.

-التقويم عملية مستمرة، ملازمة لجميع مراحل التخطيط والتنفيذ.

-اقتصادية التقويم من حيث الجهد والوقت والكلفة.

-التقويم عملية إنسانية واستراتيجية فعالة للتعرف على الذات وتحقيقها.

-عملية التقويم هي عملية تشخيصية وقائية وعلاجية.

-التقويم عملية منهجية منظمة ومخططة تتم في ضوء خطوات إجرائية محددة.(دعمس، 2008، ص30)

ثانيا :العناصر غير المباشرة للمنهاج :

هناك بعض العناصر التي يهتم بها المنهاج، ويعتبرها من العوامل التي تؤثر في بنائه، ويأخذها في الاعتبار في مختلف خطوات المنهاج ومراحله (التخطيط، التنفيذ، التقويم)ومن هذه العناصر غير المباشرة:

المتعلم، المعلم، النظام المدرسي، المحيط الأسري والاجتماعي، وسائل الإعلام، النظام الاقتصادي والسياسي، مكانة العلم والعلماء في المجتمع، ... إلخ ,التطورات والاكتشافات العلمية الحديثة.

***تطور المعرفة في المجتمع:**

وتتمثل في تضخم حجم المعرفة، استحداث تصنيفات وتفريعات جديدة في العلوم، زيادة الإهتما بأنشطة البحث العلمي، سرعةاستخدام التكنولوجيا والتطبيق العلمي للمعرفة المكتشفة لحل مشكلات الإنسان ومشكلات المجتمع.

***المستوى الفني للمعلم:** إن نجاح أي منهج يتوقف على على إيمان المعلم ومدى استعداده لتنفيذه ومدى كفاءته وقدرته .كما أن النمو المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة للمعلم أصبحت أمرا لازما لتجديد المعلمين وزيادة فعاليتهم باعتبار أن المنهاج تتطور فلابد من تجديد وتطوير للمعلم. ويتكز دوره في مساعدة المتعلمين على اكتشاف المعرفة

***طبيعة خصائص المتعلم:** لابد على واضع المنهج مراعاة خصائص نمو التلميذ حتى يتم وضع المحتوى الذي يتلاءم مع مستوى النمو العقلي للمتعلم في المرحلة التي يدرس فيها. والمتعلم له دور رئيسي في عملية التعلم فعليه القيام بكافة الواجبات التعليمية. فالمتعلم إيجابي مشارك يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف.

***المبنى المدرسي والتجهيزات:** المباني والتجهيزات المدرسية المطابقة للمواصفات الصحية والتربوية تسهم في تحقيق أهداف المنهج والعكس صحيح.

***علاقة المدرسة:** الاهتمام الكبير بعلاقة المدرسة بالأسرة والبيئة والمجتمع.

***طبيعة المنهج:** يركز على الكيف الذي يتعلمه التلميذ ويهتم بالنموالشامل لهن ويكيف المنهج للمتعلم.

***تخطيط المنهج:** يجب مساهمة جميع الذين لهم التأثير والذين يتأثرون به في تخطيط المنهج فيشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به.

***نتائج البحث التربوي:**

-يساعد البحث التربوي على بناء نظرية علمية شاملة للتربية تحكم أساليبها وتوجه تطبيقاتها.

-أدت نتاج البحث التربوي في الفروق الفردية في عدم التقيد بالصفوف الدراسية حسب العمر الزمني بل ربط ذلك بالمستوى العلمي للدراسة في المستوى الأعلى. ولذلك ظهرت فكرة المستوى الرفيع في المناهج.

-أسهمت نتائج البحوث في تطوير الأساليب والطرق التربوية واستحداث أستراتيجيات جديدة في التدريس مثل التدريس بالفريق، التدريس المصغر، التعليم الذاتي، طريقة الاكتشاف.

***تكنولوجيا التربية:**

وهي أسلوب تطوير وتخطيط وتصميم وتنظيم الأنظمة التربوية وتحديثها وتوجيه المصادر المتاحة لتحقيق مخرجات تربوية محددة. وباعتبارها منحى لتنظيم وتطوير النظام التربوي بصورة شاملة فهي تمتد أيضا إلى تطوير المناهج، تأليف الكتب المدرسية...الخ وتخطط لإعداد وحدات متكاملة من التعليم لتحقيق أهدا محددة.

المحاضرة الثالثة: أسس بناء وتصميم المنهاج

تمهيد:

إن بناء المنهج يتطلب مراعاة أسس يرتكز عليها والمتمثلة في فلسفة المجتمع الذي يعيش فيه الطالب وطبيعة المتعلم وطبيعة المعرفة وتتداخل هذه الأسس أو المقومات جميعها في تأثيرها على تصميم وتخطيط المنهج ، وتؤثر بشكل مباشر على عناصره ومكوناته التي تعتبر مصادر أساسية تشتق منها الأهداف التربوية والمحتوى الذي لابد أن يراعي الواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمع و حاجات وقدرات التلاميذ.

1-مفهوم تصميم المنهاج التربوي:

يوازي قاموس التربية بين تشييد المنهج وبناء المنهج Curriculum Building إنه عملية وضع منهج مناسب لمدرسة معينة بما يتطلبه من تشكيل لجان عمل تقوم بعملها تحت توجيه خبرة مناسبة واختيار أهداف عامة وخاصة للتدريس واختيار المادة المنهجية المناسبة وطرق التدريس ووسائل التقويم.(سلامة،2015، ص65)

تصميم المناهج هو "عملية عالية المستوى"، "يمكن جعل تطوير المناهج الدراسية أكثر مرونة واستجابة بدعم من التكنولوجيا"، و"يستلزم تصميم المناهج نوعين من النشاط: التصميم التعليمي – القرارات التي تتخذها فرق المناهج أثناء تصميمها تجربة التعلم. والعمليات المؤسسية المرتبطة بها – على سبيل المثال، إدارة المعلومات، وبحوث السوق، والتسويق، وتعزيز الجودة، وضمان الجودة، والموافقة على البرامج والدورات التدريبية". يتم التعامل مع تصميم المناهج الدراسية على أنها تقنية. "تضمنت التحسينات على ممارسات التصميم ما يلي: التركيز بشكل أكبر على عملية التصميم، مما يسمح بأحداث الموافقة الخفيفة؛ طرق أكثر ثراءً لإشراك أصحاب المصلحة، بما في ذلك الطلاب، في تطوير المناهج الدراسية؛ طرق فعالة لتمثيل ونمذجة المناهج. تقليل الوقت الذي يقضيه في المهام الإدارية؛ تحسين فهم المبادئ التعليمية كمعيار لجودة التصميم"

تفترض كارين شفايتسر،"تصميم المناهج هو مصطلح يستخدم لوصف التنظيم الهادف والمتعمد والمنهجي للمناهج الدراسية (الكتل التعليمية) داخل الفصل أو الدورة. ويعتقد جون بيغز وزملاؤه أن "تصميم المناهج الدراسية هو جزء مهم جدا من إنشاء بيئة تعليمية وتعليمية ذات صلة بالسياق ومتجاوبة لكل من المحاضرين والطلاب. يحتوي المنهج على المعرفة والمهارات والكفاءات التي يحتاج الطلاب لإتقانها من أجل الانتقال إلى المستوى التالي في دراساتهم، لذلك يجب على المحاضرين والمعلمين الأكاديميين المكلفين بتدريس هذا المنهج التأكد من تحديث المنهج. ذات صلة ومثيرة للاهتمام ومحفزة للطلاب. (Druzhinina α al,2018, p2)

2- الاتجاهات الكبرى في بناء المناهج:

هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية يقوم عليها المناهج:

أ. الاتجاه الأول :المتعلم محور المنهاج :فهذا الاتجاه ينطلق من قدرات المتعلم وميوله وخبراته السابقة ...كأساس لاختيار محتوى المنهاج وتنظيمه ... ويمثل هذا الاتجاه الأساس النفسي للمنهاج.

ب. الاتجاه الثاني :المعرفة محور المنهاج :فهذا الاتجاه ينطلق من أن المعرفة هي الغاية التي يجب أن توجه لها كافة الجهود والإمكانات، لصب المعلومات في عقول المتعلمين، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين، دون الأخذ في الاعتبار ميولهم وخبراتهم السابقة، وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنه الخ.

ت. الاتجاه الثالث :المجتمع محور المنهاج :ينطلق هذا الاتجاه من ثقافة وفلسفة المجتمع وحاجاته ...ويمثل هذا الاتجاه الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهاج.

3. أسس بناء المنهج:

أسس المناهج هي كافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، وهذه المؤثرات والعوامل تعد المصادر الرئيسية للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء وتخطيط المنهج الصالح .فالمنهج لابد أن يستند إلى فكر تربوي أو نظرية تربوية تأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي تؤثر في عملية وضعه وتنفيذه، وحتى تكون هذه النظرية متكاملة يفترض فيها أن تكون ذات أبعاد تشمل فلسفة المجتمع الذي نعيش فيه وطبيعة المتعلم الذي نعده ونربيه، ونوع المعرفة التي نرغب في تزويده.(باهمام، 2009)

أولا–الأسس الفلسفية: وتعني الأطر الفكرية التي تقوم عليها المناهج بما تعكس خصوصية مجتمع معين، والمتمثلة في عقيدته، وتراثه، وحقوق أفراده وتوجد مجموعة من الفلسفات التي تقوم المنهج ومن هذه الفلسفات ما يلي:

1– **الفلسفة التقليدية:** وترى أن التربية هي عملية حفظ ونقل التراث الاجتماعي، وأن الوظيفة الأساسية للمدرسة باعتبارها وكيلة عن المجتمع في تربية الأبناء هي نقل التراث الثقافي إليهم من الآباء ووضعه في قالب تربوي مبسط، وتؤكد هذه الفلسفة عل أهمية حصول الأطفال على أساسيات المعرفة لاعتقادها أن حصولهم عليها أكثر أهمية لهم من إرضاء دوافعهم أو إخصاب خبراتهم. وهذه الفلسفة تمثلها الفلسفة المثالية والفلسفة الواقعية والفلسفة العملية.(الرباط، 2014، ص 64)

2– **الفلسفة التقدمية:** تتضمن هذه الفلسفة مدارس تربوية متعددة، بعضها يرى أن كل شؤون التربية تدور حول الطفل، وأن واجب المدرسة هو إطلاق وتنمية مواهبه وقدراته، وبعضها يرى أن وظيفة التربية تدور حول مشكلات المجتمع وتحسين مستوى المعيشة فيه وبعضها يوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع.

وهذه الفلسفة تمثلها الفلسفة البراجماتية، والفلسفة الوجودية، والفلسفة الوضعية المنطقية والفلسفة الظاهراتية والفلسفة الجوهرية والفلسفة التحليلية والفلسفة الإسلامية.

ثانيا-الأسس الاجتماعية: وتعني الأسس التي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات الاقتصادية، والعلمية التقنية، وكذلك ثقافة المجتمع، وقيمه الدينية، والأخلاقية، والوطنية، والإنسانية. التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها. وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه وإستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها. وتتمثل مكونات الأساس الاجتماعي في محددات تتعلق بمايلي:

1-**محددات تتعلق بالبيئة ومكوناتها:** وهي أيضا القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي في المجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات. وتتكون البيئة من عنصرين هما المصادر الطبيعية والثقافة(حصيلة إنتاج البشر في مكان عبر السنين). ودور المنهج نحو البيئة ومكوناتها هو تأكيد العلاقة بين المجتمع والبيئة، وتزويد المنهج بالمحتويات والمعلومات والخبرات التي تمكن أفراد المجتمع من معرفة البيئة والوعي بها والوقوف عل إمكاناته وما فيها من مشكلات، والتزويد بالطرق والأساليب والقيم والاتجاهات والحقائق التي تمكن الأفراد من التفاعل مع البيئة والتكيف معها، وتعريف التلاميذ بالمصادر والثروات الطبيعية في البيئة التي يعيشون فيها وفائدتها والطرق المتبعة لاستثمارها، وتكوين اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ للمحافظة على البيئة وعدم تلوثها.

2- **محددات تتعلق بالمجتمع ومكوناته:** وتتمثل في فلسفة المجتمع (حيث يقوم المنهج بتنقيح هذا التراث ونقله إلى الأجيال وذلك للمحافظة على ثقافته وتراثه وتجديده ونقله للأجيال). ومحددات تتعلق ببعض مبادئ الديمقراطية ودور المنهج نحوها هو مساعدة التلاميذ على حرية التعبير عن أفكارهم وتعديل نظام الدراسة والسماح للتلاميذ اختيار المقررات الدراسية التي تتماشى وميولهم وتدريبهم على ممارسة مبادئ الديمقراطية في المواقف العملية مثل أنشطة الحكم الذاتي وتطبيق أنشطة البرلمان الصغير في المدارس. وتنمية القدرة على التعاون والعمل الجماعي، واحترام العمل وتقديره، وتنمية القدرة على التفكير والتعريف بالمشكلات الموجودة في المجتمع بأبعادها وأسبابها وآثارها.

3- محددات تتعلق بالثقافة ومكوناتها:

فالثقافة تنطوي على اللغة والأفكار والتفكير والمفاهيم والتطورات والمعتقدات والقيم والحياة وأنماط المعيشة والمهارات والمعارف والفنون والعمارة والملابس والعادات والتقاليد والأعراف والأدوات والوسائل

والتقنيات والنظم والمؤسسات والأهداف والوظائف والنشاطات والاهتمامات والعبارات وأنماط السلوك وما يماثل من عناصر توجد في كيان المجتمع. ويتمثل دور المنهج في الثقافة ومكوناتها في مايلي:

-أن يشمل المنهج في المراحل التعليمية الأساسية على المكونات الرئيسية للثقافة في البيئة الاجتماعية.

- أن يحدث توازن بين عموميات الثقافة وخصوصيتها.

- أن يتابع المنهج التغيرات التي تطرأ ثقافة المجتمع.

- أن يعمل المنهج على تنمية قدرة التلاميذ على التفكير العلمي، وإكسابهم بعض الاتجاهات الإيجابية نحو التغيير ومساعد التلاميذ على فهم أسباب التغيير

- مراعاة فلسفة المجتمع وعدم الخروج عليها.

- أن يتصف المنهج بظاهرة الاحتواء لكل المتغيرات التي تطرأ على العناصر الثقافية

- أن يؤسس المنهج على الاشباع والتكيف مع البيئة الثقافية

- أن تؤسس المناهج على مبدأ تأصيل الثقافة وتجديدها لتكون معاصرة

ثالثا- الأسس النفسية: وتعني الأسس التي تتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية، والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة.

وتحدد الأدبيات التربوية مفهوم الأسس النفسية بكل ما يرتبط بالمتعلم من خصائص نمو في مراحل نموه المختلفة ومتطلبات كل مرحلة والمشكلات التي تعوقه في تلك المراحل وتأثيرها على عملية التعلم وكيفية حدوث التعلم وشروطه ومبادئه. فلقد خلق الله الانسان وأودع فيه خصائص معينة تتكامل فيما بينها لتساعده على أداء وظائفه في الحياة وتعلم كل ما هو جديد وإتقانه وتطويره، والابتكار والابداع في مجالات الحياة شتى. ويستفيد مصمم المناهج من دراسة قدرات وحاجات المتعلم التي تمثل الأساس في اختيار الخبرات والمواقف التعليمية المقدمة إليه والتي تتفق وطبيعة تفكيره وتسهم في إشباع ميوله واهتماماته وتساعده على مواجهة مشكلاته النفسية وتطويع المواقف التعليمية لتحقيق أقصى نمو ممكن للمتعلم في جميع جوانب شخصيته العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية من خلال الطرق والأساليب والأنشطة التعليمية.

وتعرف الأسس النفسية بأنها المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة المتعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.(الرباط، 2014، ص34)

رابعا-الأسس المعرفية: وتعني الأسس التي تتعلق بالمادة الدراسية من حيث طبيعتها، ومصادرها ومستجداتها وعلاقاتها بحقول المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعلم والتعليم فيها، والتوجيهات المعاصرة في تعليم المادة وتطبيقاتها.

إن أي مادة دراسية أو محتوى دراسي يفترض أن يشتمل على مستويات مختلفة من مفردات المادة ومصطلحاتها وعلاقاتها. فكل مادة دراسية تتكون من :

1-**الحقائق الأساسية والعمليات والمهارات الأساسية في المادة:** وهي عادة ما تمثل مسلمات واضحة أو معلومات ثبت صحتها مثل: تشرق الشمس من المشرق

2- **المفاهيم:** وهي عبارة عن تجريد لمجموعة من الخصائص المشتركة التي تشترك فيها مجموعة من الأشياء، وقد يتم تجريد هذه الخصائص ويتم التعبير عنها في صورة لفظية أو رمز مثل المربع، الدائرة ...الخ

3- **المبادئ والتعميمات والقوانين:** وهي علاقات تربط بيم مفهومين أو أكثر مثل النحاس يتمدد بالحرارة.

4- **النظريات:** وهي مجموعة الأفكار المترابطة التي تحاول تفسير ظارهة ما مثل نظرية فيتاغرث ونظرية اقليدس والنظرية النسبية ونظرية التطور...الخ

وتتمثل حقول المعرفة في العلوم الرمزية مثل اللغات، الرياضيات والفنون التعبيرية، والعلوم التذوقية وتشمل الموسيقى وغيرها، والعلوم الأخلاقية التي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف الناس وسلوكهم في الحياة، والعلوم التجريبية وتشمل العلوم الفيزيائية والكيميائية والحيوانية والنباتية والعلوم الانسانية، والعلوم الجامعة وتشمل الدين والفلسفة والتاريخ.

ودور المنهج نحو الأساس المعرفي هو :

-توفير الخبرات المباشرة وغير المباشرة لكي يمر المتعلم بكل مههما

- أن يراعي المنهج الترابط بين هذه الخبرات وتكاملها.

- أن يراعي مبدأ الشمول في تقديم الخبرات

- أن يراعي الانتقال من المحسوس إلى المجرد

- أن تكون المعارف متعددة ومراعية للتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة

- تأكيد المنهج على أن الحقائق والمفاهيم العلمية نسبية وليست مطلقة.

-أن يمكن المنهج بمكوناته المختلفة من تنمية قدرة المتعلم على الاختيار والانتقاء من المعارف المتدفقة، وقدرته على إعادة تنظيم المعرفة في نسق علمي ومنطقي، وقدرته على الاستخدام الأمثل للمعرفة في إنتاج الأفكار والأشياء الجديدة.

-أن يساعد المنهج على إكساب التلاميذ المعلومات المتصلة بفروع المعرفة المختلفة وإكسابهم أيضا طرق البحث والتفكير التي تميز هذه المعرفة.

-أن يشتمل محتوى المنهج على الخبرات الموجودة في العالم الخارجي (عالم المحسوسات والمرئيات وعالم الظواهر الواقعية)

– أن يركز المنهج على إنماء العقل والفكر والتصور الذهني والتخيل.

من خلال عرض الأسس يظهر أن المنهج التربوي الحديث يراعي في بنائه مايلي:

– حاجات المجتمع وركائزه المتمثلة في العادات، التقاليد وثوابته (اللغة والدين) وأيضا طبيعة التركيبة الاجتماعية وأفاقه.

– خصائص الأفراد المتمدرسين من حيث النمو الجسمي والعقلي والنفسي والحركي بحيث تتلاءم محتوياته مع جميع الفئات مع احترم الفروق الفردية.

– مسايرة التطور العلمي والمعارف الجديدة لتوظيفها وفق مقضيات العصر ومتطلباته في المنهج بحيث تستجيب لها فئة المتعلمين متضمنة الشمولية والدقة العلمية التي تتجاوب مع ما يجري في العالم وما يخدم المجتمع ويحقق الكفاءة العلمية للمتعلم.

4. مراحل بناء المناهج:

يمكن تقسيم مراحل بناء المناهج إلى مجموعتين رئيسيتين هما:

*** المجموعة الأولى:**

وتمثل المراحل ذات العلاقة بتخطيط الهيكل العام للمناهج وأهدافها العامة ومحتوياتها وذلك وفقا لاحتياجات المجتمع من ناحية ومواصفات العمل المطلوب من ناحية أخرى.

***المجموعة الثانية:**

وتمثل مراحل إعداد تفاصيل المناهج وتنفيذها وتقويمها، ويتم إنجاز المناهج وفقا لهذا السياق على مستوى المدرسة أو المؤسسة المعنية بالتعليم بالتعاون والتنسيق مع قطاعات المجتمع المستفيدة، وفيما يلي استعراض موجز لهذه المراحل حسب ما يقتضيه تسلسل خطوات صياغة المناهج التربوية:

أ/ مرحلة دراسة الاحتياجات وتحليلها:

إن أول مرحلة في صياغة المناهج الدراسية للتعليم تنطلق من سوق العمل واحتياجات التنمية، وتقوم هذه المرحلة على دراسة وتحليل طبيعة العمل الحالي وآفاقه المستقبلية، وكذلك المهارات المطلوبة وتقدير الاحتياجات من الأيدي العاملة الماهرة، ويستلزم إنجاز هذه المرحلة الاستناد على خطط التنمية الوطنية والخطط المحلية الأخرى،كما تتولى هذه المرحلة بالرعاية والمتابعة والاهتمام السلطات التربوية والمركزية بالتعاون مع خبراء وباحثين وكذلك مستشارين واختصاصين من قطاعات المجتمع المستفيدة.

1. مرحلة تحديد مواصفات العمل ومتطلباته:

يتم في هذه المرحلة وضع مواصفات العمل، وتحديد مستوى المعرفة والمهارات المطلوب توفرها في مخرجات التعليم وذلك في ضوء مؤشرات المرحلة السابقة، ومن المفيد جدا الاستفادة والاسترشاد لذوي العلاقة في قطاعات

المجتمع المختلفة وبخاصة تلك المستفيدة من خدمات التعليم المباشر ونتائجه اللاحقة وذلك من أجل تحديد مستوى كفاية التعليم والتدريب والقياس والتقويم في المؤسسات التعليمية.

2. مرحلة تحديد الهيكل العام للتخصصات أو المحتويات:

ينبغي أن يتم الهيكل العام للتخصصات التدريسية في ضوء المؤشرات أونتائج المرحلتين السابقتين والمتعلقتين بدراسة الاحتياجات وتحديد مواصفات العمل ومتطلباته على التوالي.

3. مرحلة تحديد الأهداف وأساليب التقويم:

إن المراحل الثلاث السابقة ذات علاقة مباشرة بمخرجات التعليم، ومرتبطة بطبيعة احتياجات سوق العمل ومواصفاته وتخصصاته، وتلك المراحل تقود إلى صياغة الأهداف العامة وترتيبها حسب الأولوية وتحديد المؤهلات المطلوب تحقيقها في المناهج، كما يتم في هذه المرحلة وضع مقاييس لأساليب التقويم، وتشكل هذه المرحلة نقطة وصل بين مجموعتي مراحل صياغة المناهج.

4. مرحلة إنجاز تفاصيل المناهج الدراسية:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل صياغة المناهج على مستوى مؤسسات التعليم، إذ إنها تعتمد على أهداف السياسة التربوية ونتائج تحليل متطلبات العمل، وتتم في هذه المرحلة ترجمة الأهداف التعليمية والمحتويات التدريسية إلى وحدات دراسية، ووحدات زمنية، كما يتم تحديد الطرق والوسائل التي ستعتمد لتوجيه عملية التعليم نحو تحقيق الأهداف المرسومة.

5. مرحلة التطبيق التجريبي للمناهج:

قبل إقرار المنهج الدراسي في صيغته النهائية، من المفضل تطبيقه على نطاق تجريبي في مدارس نموذجية مختارة بطريقة عشوائية، ويعهد إلى معلمين من ذوي الخبرة والكفاءة لتنفيذه، ويهدف التطبيق التجريبي إلى حصر النواقص والثغرات في المنهج والوقوف على مدى تفاعل الطلبة معه ومستوى تحصيلهم وأدائهم من خلاله، ونتيجة لذلك تجرى التعديلات الضرورية عليه بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة منه وإعداده في صيغته النهائية لتطبيقه على نطاق واسع.

6. مرحلة التّنفيذ والتّعميم:

وتمثل هذه المرحلة عملية تعميم ومتابعة تنفيذ وتطبيق المناهج الدراسية والبرامج التدريبية التي تم التكدد من صحتها وملاءمتها بعد تجريبها مبدئيا وجزئيا وحقليا على عينة من المدارس مختارة بطريقة مقننة وعلمية واعتمادها بعد إذن وفقا للمحتويات والأسس والأساليب التي تم تبنّيها في المراحل السابقة.

7. مرحلة التقويم والضبط:

إن عملية التقويم عملية أساسية ومستمرة من أجل الوصول إلى صيغ أفضل للمناهج التعليمية، فالتقويم وعملية قياس كفاءة عملية التعليم والتعلّم، وتشمل كل من له علاقة بالمتعلّم والمعلّم والمقررات الدراسية والمدرسة، بحيث يتم من خلالها اختيار عملية التعلّم وفي ضوء ذلك يتم تحديد الجوانب الإيجابية في المناهج والنواقص أو الثغرات الأساسية الموجودة فيها، ولمن تعزى مثل هذه النواقص أو الثغرات هل تعزى لأسلوب صياغة المناهج أم لأساليب تنفيذها أم للطلبة أم لغير ذلك؟ وبموجب ذلك يمكن تطوير المناهج من خلال عملية التغذية الراجعة **Feedback**، لتكون أكثر ملاءمة للأهداف المطلوبة، ويؤمن ارتباطها العضوي بواقع العمل والمتطلبات المرحلية للمشاريع التنموية.

ومن السبل المهمة في عملية تقويم المناهج تلك التي تجرى في ميدان العمل عن طريق متابعة الخريجين في مواقع عملهم للحصول على مؤشرات واقعية في مختلف الجوانب الإيجابية والسلبية في المناهج الدراسية وأساليب تنفيذها ومدى ملاءمتها لواقع العمل ومتطلباته، ومن هنا يمكن تحديد 6 مراحل لبناء المناهج التربوية وتقويمها وهي:

- تحديد الأهداف العامة.
- التخطيط والإعداد.
- التجريب المبدئي.
- التجريب الحقلي.
- التطبيق.
- المتابعة والضبط.(فرحاوي، 2020، ص4-5)

5. مبادئ بناء المناهج:

1-مفهوم المبادئ :

يقصد بالمبدأ تعميم يصف العلاقات القائمة بين المفهومات المتعلقة بموضوع معين. يقوم تنظيم المناهج على مجموعة من المبادئ وهي متفاوتة تبعا لمجالاتها، فالمبادئ المتعلقة بالنتاجات خلاف المبادئ المتعلقة بالمعارف والخبرات، وخلاف المبادئ المتعلقة بأبعاد المناهج. ولذلك يجري تناول هذه المبادئ وفق الاتي:

أولا: مبادئ بناء المناهج المتعلقة بالنتاجات:

يعتمد الأخصائيون في بنائهم للمناهج أو تطويرها على المبادئ الاتية عند اختيارهم النتاجات او اشتقاقها وصوغها.

المبدأ الأول: الشمول . بمعنى أن تعتبر الأهداف عن الأتي:

1- احتياجات المجتمع الحالية وتطلعاته المستقبلية من المعارف والخبرات التعليمية والتي تمكنه من مسايرة المجتمعات الأخرى، والإفادة من كل المعارف والخبرات المستجدة خدمة لمصالحها العامة وبما لايتعارض مع عقيدة الأمة ووجدانها، ولا يعطل دورها أو يلغي هويتها أو يضعف هيبتها، بل يسهم في تحسين مكانتها ودورها في الحياة ويعينها على تطوير ذاتها.

2- احتياجات الفرد لاكتساب المعارف والخبرات التعليمية الحاضرة وتطلعاته المستقبلية.

المبدأ الثاني: التنوع. بمعنى توجه النتاجات نحو بناء الشخصية الإنسانية للمتعلمين في شتى المجالات العقلية والجسمية والقلبية والمهارية والنفسية والاجتماعية، بحيث لا تقتصر اهداف البرامج التعليمية والمناهج على جانب واحد أو جوانب محددة، بل تشمل الجوانب كلها، بتنوع المعارف والخبرات والوسائل والطرائق والإستراتيجيات تبعا للإمكانيات البشرية والمالية والمهارية المتاحة، وتلك التي يمكن توفيرها. **المبدأ الثالث: الواقعية،** بمعنى قابلية النتاجات المخطط لها للتحقيق، بحيث تراعي من حيث الكم فلا تكون من الكثرة بمكان فيعجز المعلمون والمتعلمون عن تحقيقها جميعا، وكذلك من حيث النوع فلا تكون من الصعوبة فيعجز المتعلمون عن تحقيقها فتثبط هممهم وتشعرهم بالفشل والعجز.

ثانيا- مبادئ بناء المناهج المتعلقة بالمعرفة والخبرات التربوية.

تتفاوت هذه المبادئ وتتردد بين نوعين من المبادئ هي: مبادئ عامة وأخرى خاصة.

1-المبادئ العامة:

وتتمثل فيمايلي:

أ-**المبدأ الأول: التمركز:** ويقصد به وجود تمركز أو محور أو نقطة ارتكاز يتمركز حولها المحور والخبرات التعليمية، فهذا يسهم في تحديد الأفكار الرئيسية التي يجب التركز عليها وتوضيح أي من العلاقات التي يجب إبرازها فيما بين الأفكار وما تحويه تلك الأفكار من حقائق ومفاهيم ومبادئ وغيرها. مما يمكن المعلم من التمييز بين المهم والأهم والأكثر أهمية، كما يساعد المتعلمين على اكتشاف العلاقات بين الأفكار الرئيسية أو بين ما تحتويه من معارف ومفاهيم وغيرها وإدراكها.

ب- المبدأ الثاني: التوازن: بمعنى تحقيق الموازنة بين متطلبات القيم المنطقية للمحتوى والخبرة التعليمية وبين التنظيم السيكولوجي للمتعلم، فيراعي في التنظيم الترتيب الذي يناسب طبيعة العلم والمعرفة والجانب المنطقي لها من جهة، كما يراعي الترتيب المرحلة النمائية للمتعلمين وخصائصهم من جهة أخرى. فالاهتمام بجانب وإغفال آخر يحول دون تحقيق النتاجات المخطط لها.

ج- المبدأ الثالث: التنوع: بمعنى عدم الاكتفاء بالمعرفة والخبرة الشائعة بين الناس، لما فيها من خلط غير منظور بين المباح وغير المباح وبين الشرع والعادة، وبخاصة في ظل مجتمعات غاب عنها تطبيق الأحكام

الشرعية وحلت محلها العادات والأعراف والقوانين الوضعية، بل ضعفت اللغة العربية الفصحى وحلت محلها اللهجات العامية حتى كادت تصير غريبة. ويكون التنوع في الآتي:

***المعارف والخبرات التعليمية:** بحيث لا يقتصر على نوع من أنواع العلوم وإغفال العلوم الأخرى.

* **المصادر:** تتنوع المصادر بحيث لا يكتفي بالوثائق والمخطوطات المعتمدة للتدريس بل لابد من النظر في المصادر الأخرى كالموسوعات العلمية والدراسات والبحوث التجريبية وغير التجريبية، والأقمار الصناعية والأفلام الوثائقية والمخطوطات المعتمدة للتدريس.

* **وسائط الحصول على المعرفة والخبرة:** تعد حواس الانسان منافذ اتصال بمن حوله فيصل إلى حقائق ومعارف جديدة من خلال العمليات العقلية المتنوعة التي يجريها بين مخزونه من المعارف والخبرات وبين الجديد منها. فالفرد يمثل أحد الوسائط من خلال الاكتشاف الذاتي الموجه، أو غير الموجه ومن خلال التفكير والتدبر وإجراء عمليات عقلية متنوعة من نقدية وإبداعية وعلمية وغيرها.

ج-المبدا الرابع: المرونة: يقصد بها فتح الباب أمام المعارف والخبرات التعليمية المستجدة وفق ضوابط ومعايير شرعية وعقلية لقبولها أو ردها. فالاكتفاء بالمعارف والخبرات التعليمية المتاحة وعدم الأخذ بالمستجدات عائق أمام بناء الشخصية الانسانية المتوازنة، فيحد من قدرات المتعلمين على الافادة من السنن الكونية وبالتالي من دورهم في بناء أمة تنعم بالأمن النفسيوالاجتماعي والعقلي إلى غير ذلك.

د-المبدأ الخامس: التراكم: يقصد به تنظيم المعرفة والخبرات بحيث يعزز بعضها بعضا وتتضافر فيما بينها لإحداث تغييرات نوعية عميقة في المتعلم، مع ملاحظةأن التغيرات في السلوك الانساني، سواء أكان ذلك في طرق تفكيره أم في اتجاهاته وميوله، أم في عاداته واستجاباته للمثيرات ذات الدلالة، لا تحدث بسرعة بل ببطء يتفاوت في الزمنتبعا لتنوع المثيرات وتكرارها. وما يقابل ذلك من استراتيجيات تعزيزية.

النوع الثاني : المبادئ الخاصة:

تسعى كل أمة من الأمم إلى المحافظة على عقيدتها وثقافتها ونقلها من السلف إلى الخلف بصورة منتظمة، إلى جانب سعيها على تطوير قدراتها وامكاناتها وتحسين ظروفها وبيئاتها الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والادارية وغيرها. ولتحقيق غاياتها يجرى توكيل مهمة إعداد المناهج إلى عدد من الأخصائيين المهرة في صورة منظومات معرفية وقيمية وخبرات تعليمية ولكن هؤلاء الأخصائيين يواجهون مشكلة في غاية الأهمية متعلقة بالموازنة بين بعدين رئيسيين في تنظيم المحتوى المعرفي والخبرات التعليمية. حيث احتدم الجدال حول تنظيم المادة الدراسية على أساس سيكولوجي أم على أساس منطقي. لذلك فإن اهتمام مصممي المناهج والبرامج التعليمية تتجه نحو بعدين رئيسيين هما البعد الراسي والأفقي عند الشروع في بناهم للمحتوى وتنظيم الخبرات التعليمية.

1-**المبادئ المتعلقة بالبعد الرأسي:** ويقصد به علاقات متداخلة بين المعرفة والخبرات التعليمية التراكمية المقدمة للمتعلم بما يؤدي إلى تماسكها وبقائها متسلسلة من حيث الترتيب الزمني لورودها على المتعلم أو حدوثها، لذا يحسن الأخذ في بناء المنهاج والخبرة التعليمية وفق هذا البعد الالتزام بمبداين هما:

***المبدأ الأول: الاستمرار:** ويقصد به وجود علاقة رأسية بين عناصر المنهاج الرئيسية بحيث تراعي فيها المرحلة النمائية للمتعلم جسميا وعقليا مع المستويات الثقافية والصفوف الدراسية التي بلغها، فتبدأ المعرفة بسيطة ثم يكون الانتقال من البسيط إلى المركب ومن المعلوم إلى المجهول بصورة متدرجة، بحيث تزداد درجة الصعوبة ومستويات التعقيد تبعا لتزايد قدرات المتعلم العقلية وطبيعة مرحلته النمائية، فالمعرفة والخبرة الجديدة امتداد لما سبق بصورة أوسع وأعمق والعلاقات بينها واضحة يمكن إدراكها.

***المبدا الثاني: التتابع:** يقصد به أن تكون المعرفة والخبرة التعليمية الجديدة مبنية على معرفة وخبرة تعليمية سابقة على أن ينتج من وجودهما ظهور معرفة أعمق وأوثق. ويوجد أربع طرائق لعرض المعرفة والخبرة التعليمية في المحتوى الدراسي وهي كالتالي:

أ/الطريقة الأولى: الانتقال من المستوى البسيط إلى المستوى المركب. أي الانتقال من المعرفة والخبرة التعليمية ذات العناصر القليلة إلى معرفة وخبرة تعليمية أخرى ذات عناصر أكثر في عددها ومتشعبة في علاقاتها.

ب/الطريقة الثانية: الانتقال من الأصل على الفرع تبعا للمعرفة والخبرة التراكمية.

ج/الطريقة الثالثة: الانتقال من الكل على الجزء بمعنى تقديم تصور عام عن المسألة ثم الانتقال على تفصيلاتها، كعرض أعمال الصلاة دفعة واحدة ثم تصنيفها إلى شروط وواجبات وسنن وآداب وهكذا.

2-المبادئ المتعلقة بالبعد الأفقي:

ويقصد به ربط عناصر المنهاج جنبا إلى جنب، بحيث يؤازر بعضها بعضا ويعمق المعرفة والخبرة التعليمية، ويمنع التعارض والتنافر. لذلك لابد على مصممي المناهج والبرامج التعليمية مراعاة المبدأين التاليين:

***المبدأ الأول: المدى:** ويقصد به درجة اتساع المنهاج في شموله لمجالات المعرفة والخبرات التعليمية ومستوى معالجته لها.

***المبدأ الثاني: التكامل:** يقصد به وجودعلاقات بين المعارف والخبرات التعليمية المقدمة للمتعلم بصورة متناغمة ومتسقة، سواء اكانت في المادة التعليمية والمبحث الدراسي الواحد أم مع حاجيات كل من المتعلمين والمجتمع ومتطلبات العصر من تحديث وتطوير. لهذا يجب الانتباه إلى المعرفة والخبرة التعليمية المقدمة بحيث لا تتناقض. (الخوالدة وعبد، 2014)

6- أوجه الشبه والاختلاف بين مفهوم بناء المنهج ومفهوم تطويره:

مفهوم تطوير المنهج لاينفصل أساسا عن مفهوم المنهج في حد ذاته، ومما لا شك فيهّ أن بناء المنهج يختلف عن تطويره في نقطة أساسية وجوهرية، إلا وهي نقطة البداية والانطلاق، فالبناء يبدأ من الصفر من لا شيء، أما التطوير فهو يبدأ من شيء قائم وموجود فعلا، ولكن يراد الوصول به إلى أحسن وأسمى صورة ممكنة. (أحمد حلمي الوكيل "تطوير المناهج، أسبابه– أسسه– أساليبه– خطواته –معوقاته": 19) ويشترك البناء والتطوير في أن لكل منهما مجموعة من الأسس التي يرتكز عليها وتتشابه إلى حد كبير أسس البناء بأسس التطوير. وعملية تطوير المنهج عملية مهمة ولا تقل في أهميتها عن عملية بنائه.(موسى، 2015، ص24–25)

المحاضرة الرابعة: أشكال تنظيم المناهج

تمهيد

لكل منهج بمفهومه القديم أو الحديث فلسفه خاصه به ومحور يدور حوله وبمرور السنين ونتيجة لما قام به المفكرون في مجال التربية وعلم النفس ظهرت تنظيمات منهجيه كثيره يحاول كل تنظيم منها أن يتفادى عيوب ما قبله ويتميز عن باقي التنظيمات.

1. منهاج المواد الدراسية:

ويقصد به تنظيم المنهاج وترتيبه ترتيبا متسلسلا ومنسقا ومنطقيا، بالإنطلاق من المواد الدراسية بكل ما فيها من منظومات معرفية وقيمية ومهارية. وبمعنى آخر عدم الاهتمام بالفروق الفردية بين المتعلمين. فهي تركز على المعرفة بشتى فروعها وما تتضمنه من معلومات ومفاهيم وقواعد وقوانين، وهي جزء من الجانب المعرفي والثقافي للإنسان، ويجري تدريسها للمتعلمين في صور متعددة من حيث الكم والكيف.(الخوالدة وعيد، 2014، ص 112) ويرجع أسباب انتشاره إلى مايلي:

أ–قبول الناس لها حتى صارت جزءا من ثقافة الأمة وصار الناس يرفضون التحول عنها إلى غيرها.

ب– اتفاقها مع متطلبات الدراسة الجامعية في المستقبل.

ج– انسجامها مع واجبات المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية تحافظ على ثقافة الأمة وتراثها من الاندثار بنقله من السلف إلى الخلف وتنقيته من الشوائب.

2- أنواع تصميم منهاج المواد الدراسية:

أ– منهج المواد الدراسية المنفصلة:

ترجع أصول هذا المنهج إلى الفنون السبعة الحرة التي سارت عليها مدارس الإغريق القدماء، حيث قسمت الفنون السبعة إلى ما يطلق عليه الثلاثيات والرباعيات، وتشمل الثلاثيات النحو والمنطق والبلاغة، أما الرباعيات فتشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، واتسع مجال الرباعيات بعد ذلك وأضيف له مواد أخرى مثل الأدب والتاريخ. ويقوم هذا المنهج على المواد الدراسية المنفصلة، حيث ينظم هذا النوع من المناهج حول عدد المواد الدراسية التي ينفصل بعضها عن البعض الآخر، مثل(علم النفس، العلوم، الرياضيات، التاريخ، الفلسفة ...الخ).

حيث أن كل مادة تمثل جانبا من جوانب العلوم، والتي يطلب من المتعلم التمكن منها ومعرفة معلوماتها وتحصيل ما تشمل عليه دون مراعاة استعداداته وميوله وحاجاته وقدراته والبيئة التي يعيش فيها والأنشطة التي يمارسها في هذه البيئة.

***مزاياه:**

–سهولة تخطيطه وتنفيذه وتقويمه

- إسهامه في نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل.
- غير مكلف في تطبيقه لا من الناحية المادية ولا ممن ناحية الوقت والجهد.
- يحظى بمقبولية العديد ممن يشتغلون بالعملية التعليمية.
- سهولة إجراء التقويم في ضوئه في صورة اختبارات صفوية أو تحريرية.
- سهولة تطويره عن طريق الحذف أو الإضافة أو التحسين.
- يقدر دور المعرفة الأكاديمية في تنمية العقل.
- إنه يمثل الطريقة المنطقية الأكاديمية، وترتيب الحقائق، مما يسهل على المتخصصين مهمة تأليف الكتب.
- إنه يتفق مع متطلبات الدراسة الجامعية للطلبة في المستقبل.
- يؤكد المنهج على الاهتمام بالمادة الدراسية وطريقة التدريس.
- يعتمد تقويم المنهج على الاختبارات الصفية ولا يحتاج إلى مباني وساحات أو ملاعب إضافية.
- تكون أجزاء المادة الدراسية متسلسلة مترابطة ويجب أن يراعى في إعداد هذه المنهج مايلي:

التدرج من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الجزء، ومن المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد.

***عيوبه:**

- إزدحام المنهج بكم كبير من المعلومات وعلى التلميذ حفظ هذه المعلومات.
- سيطرة المعلم على الموقف التدريسي وعدم إيجابية المتعلم وسلبيته.
- تدريس المواد بشكل منفصل أو مستقل يجعل الطلاب لا يرونها بشكل متكامل ويجعل الطلاب غير قادرين على مواجهة مشكلات الحياة.
- يفتقد لممارسة الأنشطة ولذلك فدراسته تكون مملة.
- لا يراعي الفروق الفردية بين الطلاب فيفرض عليهم دراسة مواد موحدة وبطريقة موحدة.
- لا يراعي خصائص المتعلمين وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم.
- يركز على الجانب المعرفي مهملا الجوانب الأخرى(المهارية، الوجدانية).
- إنه مبني على فلسفة ترى أن التوسع في المعلومات يزيد من قدرة المتعلم على فهم شؤون الحياة وهذه الرؤية غير سليمة.
- يؤدي إلى تجزئة المعرفة نظرا لأنه يقوم على أساس الفصل بين المواد الدراسية.
- التطوير غير المتعمق والسطحي للمنهج.
- اقتصاره في التقويم على الحفظ والتذكر.

- غياب التعاون سواء في تخطيط المنهج أو تنظيمه.
- الفصل بين المدرسة والبيئة والمجتمع وعدم القدرة على حل مشكلاته.
- عدم تنمية المتعلم تنمية شاملة متكاملة.
- عدم الربط بين العملي والنظري، والمعرفة ليس لها تطبيقات وظيفية في الحياة.
- إن إضافة المواد الجديدة إلى المنهج محدودة.
- عدم السماح للتلميذ بالمناقشة وعليه تقبل المعلومات.
- لا يعتمد هذا المنهج على التفكير وطريقة استعادة المعلومات هي الحفظ. (الرباط، 2015)

ب. منهاج المواد المترابطة:

يقصد بالربط إظهار العلاقات التي تتوافر بين مادتين أو أكثر من المواد الدراسية، سواء أكانت هذه المواد تنتمي إلى مجال دراسي واحد، أو إلى عدة مجالات أخرى.(عزي، 2018/2017، ص89)

في هذا التنظيم المنهجي تبقى المواضيع الخاصة بالمواد التي يتم بينها الربط منفصلة، بمعنى أن خصائص كل مادة تبقى كما هي وعلى الخطة الزمنية المحددة لتدريسها، ولكن كل ما يحدث هو أن يتفق المعلمون على توليد شيء من الترابط بينها كأن "يعالج معلم التاريخ العصر الأيوبي مثلا، ويدرس معلم آر جغرافية المنطقة، ويدرس معلم ثالث الأدب والفن والشعر في هذه الفترة، ويدرس معلم رابع الموسيقى في هذا العصر، فيكون المتعلم د درس مع معلمي اللغة العربية والموسيقى والتاريخ والجغرافيا".

ويتميز هذا المنهج بالربط بين مادتين أو أكثر، دون محاولة إزالة الحواجز الفاصلة بين تلك المواد، ويتوقف ذلك الترابط على العلاقات القائمة بين المواد، فإذا لم يقم المعلمون بوضع خطة لتحقيق ذلك الترابط فسيكون عرضيا ولن يحدث إلا بالصدفة.

***مميزات هذا المنهج:**

- عدم تجزئة المعرفة والنظر إليها ككل وجعل التلاميذ يدركون أن المعرفة متكاملة.
- يثير الواقعية لدى المتعلم.

***أنواع الربط:**

أ-الربط العرضي: ويحدث هذا النوع من الربط عندما تقدم كل مادة منفصلة عن غيرها في محتوى كتاب مخصص لهان ويترك للمعلمين الحرية الكاملة في الربط بين بعض أجزاء المادة الدراسية ببعض أجزاء مادة أخرى مشابهة لها أو مختلفة عنها. ويتأثر الربط العرضي بعدة عوامل وهي:

- طبيعة المواد التي يتم الربط بينها وخصائصها.
- طبيعة المواد التي يقوم المعلم بتدريسها.

- نوعية المعلومات وحجمها.
- رغبة المعلم في عملية الربط أو عدم رغبته.

ب- الربط المنظم: يحدث عندما يتم إحداث الترابط بين مادتين أو أكثر ولا يخضع هذا الترابط للصدفة أو الرغبة، وإنما يتم وفقا لتخطيط جماعي يشترك فيه المعلمون والموجهون، إذ تعقد الاجتماعات من وقت لآخر لتحديد أفضل الطرق والوسائل للقيام بعملية الربط وتحديد أجزاء المادة التي سيتم فيها الربط مع أجزاء المادة أو المواد الأخرى.

***مجالات الربط:**

يتم الربط بشكلين هما:

-الربط بين أجزاء المواد المتشابهة والتي تدرس في نفس الصف مثل الربط بين العوام والرياضيات وبين التاريخ والجغرافيا.

- الربط بين أجزاء المواد غير المتشابهة كربط الشعر بالموسيقى أو الأدب بالفن أو الجغرافيا بالجيولوجيا أو علم النفس بالتاريخ.

***نقد منهج المواد المترابطة:**

يتفق منهج المواد المترابطة مع منهج المواد الدراسية المنفصلة في كل خصائصه ما عدا محاولة الربط بين عدد من المواد وبالتالي فعيوبه هي نفسها عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة حي أنه يركز على الجانب المعرفي ويهمل بقية الجوانب الأخرى مهاري ووجداني، ولا يهتم بالأنشطة، ولا يراعي الفروق الفردية، كما أنه لا يهتم بالحاجات الواقعية للتلاميذ والمشكلات والقضايا الاجتماعية. (المرجع السابق)

ج- منهاج الحقول أوالمجالات الواسعة:

ويقصد به تجميع المواد الدراسية المتشابهة ومزجها معا في مجال واحد بحيث تزول الحواجز بينها تماما. فمثلا اللغة العربية مجال واسع يشتمل على فروع كثيرة هي: التعبير والقواعد والمطالعة والآداب والنقد والبلاغة والخط والإملاء والعروض. والتربية الإسلامية مجال واسع يشتمل على فروع كثيرة هي القرآن الكريم وعلومه والحديث وعلومه والفقه وأصوله والعقيدة والتوحيد والسيرة والنظم. ومادة العلوم مجال شامل وواسع يتضمن الكيمياء والأحياء والفيزياء والجيولوجيا وهكذا. وبموجب هذا النمط من المناهج يتم إعادة النظر في المعارف والخبرات التربوية المقدمة فيها ويجمع المتشابهات بعضها ببعض ويتم إحداث تكامل بينها باستبعاد الحشو والكلام الزائد مما يقلل من حجم المحتوى الدراسي ويزيد من تركيزها وقوتها. وهذا يوفر فرصة للمتعلمين كي يمارسوا بعض النشاطات الإضافية التي تسهم في التنمية المعرفية والمهارية. وقد جرى الأخذ بهذا النمط في مناهج المرحلة الأساسية وبخاصة المستويات العليا منها، لأن المتعلمين في هذه المرحلة لا

يحتاجون إلى تعمق في المعرفة وتفصيل بل يكفيهم معرفة المبادئ العامة مع شيء من التفصيل بخلاف المرحلة الثانوية التي يحتاج المتعلمون فيها إلى تعمق أكبر. (الخوالدة وعيد، 2014، ص117)

***مزاياه:**

- يعمل على نوع من الربط بين المدرسة والمجتمع وذلك من خلال التعرض للمشكلات.
- محاولة دمج بعض الموضوعات في إطار واحد يساعد في إظهار العلاقات بين المجالات المختلفة للمعرفة.
- يدور حول مشكلات حقيقية، لذا فهو يهيء تنظيما وظيفيا للمعرفة.
- يساعد على إذابة الفواصل بين موضوعات المجال الواحد.
- يعمل على تحقيق التكامل بين جوانب المعرفة المختلفة.
- ربط المعرفة بمجالات الحياة المختلفة.
- إرتباطه مع طبيعة مواد الإعداد الجامعي من حيث المحتوى والشكل العام.
- يهتم بالأفكار الرئيسية ولا يهتم بالجزئيات.

***عيوبه:**

- صعوبة دمج بعض الموضوعات في مجال واحد.
- يسمح فقط بالإلمام بأساسيات المعرفة دون الدخول في التفاصيل.
- يركز فقط على النواحي المعرفية أكثر من تركيزه على النواحي المهارية والوجدانية.
- لا يهيء فرصة التنظيم المنطقي للمواد التي يتضمنها المنهج.
- يؤدي إلى تجريد المعرفة وهذا لا يساعد على فهم المتعلمين لها.
- يحتاج تنظيمه وتوجيه المتعلمين في إطاره إلى خبرة ودقة قد لا تتوافر لدى كثير من المعلمين.
- ترتيب المواد الدراسية في مجال معين لا يعني أنها كونت مجالا دراسيا واحدا.
- عدم انسجام المعلم مع بعض المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها.
- إيجاد مادة دراسية جديدة من عدد المواد الدراسية المختلفة يفقدها التنظيم المنطقي.
- قلة الخبراء يعوق دمج المواد.(الرباط، 2015، ص303)

د- منهاج المواد الدراسية المدمجة:

ويقصد به إزالة الحواجز بين المواد الدراسية وجمع محتوياتها في مقرر دراسي واحد أكثر اتساعا لتصبح مادة واحدة وبتعبير آخر يقوم هذا التنظيم على أساس إزالة الحواجز بين مادتين دراسيتين أو أكثر ودمجهما في منهج واحد، ويقوم بتعليمه معلم واحد. كما يحدث الدمج بين الكيمياء والأحياء تحت مسمى الكيمياء

الحيوية والدمج بين العلوم والجغرافيا تحت مسمى علم الأرض، والدمج بين التاريخ والأدب تحت مسمى التاريخ القومي، وبين الأحياء والفيزياء تحت مسمى الفيزياء الحيوية، وبين الأحياء وعلم الاجتماع تحت مسمى علم الاجتماع الحيوي، وفي كليات التربية منهج مدمج تحت مسمى التربية ومشكلات المجتمع، وهذا يعني أن المنهج يحاول إزالة الحدود الفاصلة بين المواد المختلفة، ولكن هذه المحاولة كانت مجرد محاولة شكلية لعملية الربط.

***مستويات الدمج:**

للدمج مستويان هما:

المستوى الأول: الدمج بين محتويات مجموعة متقاربة من المواد، وذلك بإزالة الحواجز الفاصلة بين مواد عديدة في مجال واحد مثلا: الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية باعتبارها مواد اجتماعية أو الجبر والحساب والهندسة باعتبارها رياضيات عامة.

ولهذا المستوى من الدمج صورتان هما:

الصورة الأولى: الخلط الآلي بين المحتويات فلا تظهر فيه العلاقات المتبادلة مما يؤدي إلى تجزئة الخبرة التربوية وضعفها وعدم تماسكها بالصورة المطلوبة. وبمعنى آخر تبقى كل مادة محافظة على خصائصها وسماتها، والجامع المشترك بينها هو الغلاف الخارجي للكتاب والاسم المدون عليه.(الخوالدة وعبد 2011، ص 222)

ويعاب على هذه الصورة من الدمج أنها لم تعالج مشكلة الفصل بين المواد الدراسية من حيث الجوهر واكتفت بالعنوان والمظهر.

الصورة الثانية: دمج المحتويات في وحدات، بمعنى تقسيم المحتوى إلى وحدات تمثل كل منها نشاطا تعليميا يدور حول محور رئيس مشتق من هذه المادة الدراسية ذاتها، لكنه يعالج جانبا يحظى باهتمام المتعلمين. فالمنهاج ينظم تنظيما منطقيا من ناحية ولا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادة، ويمتد تدريس كل وحدة زمنيا يصل إلى شهرين أو أكثر، ويشارك المتعلم في عملية التعليم والتعلم بفاعلية في جمع المعلومات والحقائق ويرجع إلى مصادر المعرفة المتعددة بنفسه ويقوم بأنواع متعددة من النشاط تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

المستوى الثاني: الدمج بين محتويات مجموعة غير متقاربة من المواد بإزالة الحواجز الفاصلة بينها في مادتين أو أكثر كدمج اللغة العربية بالتاريخ تحت مسمى التاريخ الوطني أو العلوم مع الرياضيات. فالدمج لا يراعي خصائص المواد.

والدمج إنما يكون في المواد الدراسية وليس في الخبرات المقدمة للمتعلمين. ولقد حال هذا دون مشاركة المتعلمين مشاركة فاعلة في الدمج وألغي دور المعلم الذي يتولى تصميم المواقف التعليمية واختيار مواطن الدمج وكيفيته.(الخوالدة وعبد،2011، ص223)

***عيوبه:**

-فرض المادة الدراسية على التلاميذ مما أدى إلى عدم التفكير المنتظم.

- عدم إمكانية التلميذ الإلمام بمعارف متنوعة في آن واحد مما يؤدي إلى دراسة سطحية في المواد الدراسية. (الرباط، 2015، ص302)

3. منهج النشاط:

يقصد به ذلك البناء المنظم للمنظومات المعرفية والخبرات التعليمية، بناء يقوم على رغبة المتعلمين وإشباع حاجاتهم وبإتاحة الفرص لهم للقيام بأنواع النشاط التي تتفق مع ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، ويمكنهم من النمو الشامل جسميا وعقليا وروحيا واجتماعيا، وتتكون لديهم عادات واتجاهات مطلوبة وتسمو لديهم القيم.

ظهر هذا المنهاج وفقا لأفكار ورؤى "جون ديوي" في العقد الأول من القرن العشرين، وهذه الأفكار نقلت الاهتمام من المواد الدراسية إلى التلميذ الذي يتعلم هذه المواد من خلال نشاطه وممارسته. وقد ارتكز جون ديوي على أن القهر والقوة في عملية التدريس يسهمان بدرجة كبيرة في نفور التلميذ من التعلم وهما يؤديان إلى كراهيته للمدرسة وقد يكونان سبب تركه للمدرسة في نهاية الأمر. ويمكن القول بأن منهاج النشاط قد نقل محور الاهتمام من مادة الدراسة إلى التلميذ، بدلا من التركيز على تزويد التلاميذ بالمعلومات ثم تدريسها له بإحدى الطرق الدراسية، فأصبح المنهاج يركز على التلميذ وجعله محور العملية التعليمية وبالتالي الاهتمام بميوله وحاجاته واستعداداته وقدراته.(الرباط ، 2015)

ومنهج النشاط يعبر عن تنظيم منهجي يقوم على الميول الإيجابية للتلاميذ وحاجاتهم داخل المجتمع الذي يعيشون فيه.هو منهج يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط التلاميذ الذاتي، وما يتضمنه هذا النشاط من مرور التلاميذ فى خبرات تربوية متنوعة، تؤدى إلى تعلمهم تعلما سليما مرغوبا فيه، وإلى نموهم نموا متكاملا منشودا.

<u>أسس منهاج النشاط:</u>

يقوم منهج النشاط على مجموعة من الأسس هي:

-التركيز على حل المشكلات في التدريس والبحث والاستقصاء.

- تحقيق النمو المستمر في شخصية المتعلم.

– يمارس المتعلمون ألوانا مختلفة من النشاط بحرية موجهة مما يساعد على نموهم بشكل متكامل.

– بنا المنهج وفقا لميول التلاميذ وحاجاتهم واهتماماتهم.

– الاعتماد على الأنشطة وإيجابية المتعلم.

– تنظيم الأنشطة في صورة مشكلات أو مشروعات

– إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة والالتزام بالتنظيم السيكولوجي.

– لا يتم التخطيط للمنهاج مسبقا: حيث أنه يبنى على ميول التلاميذ وحاجاتهم وبالتالي فهو يختلف من عام إلى آخر ويحدث وفق لتفضيل التلاميذ وتناولهم أنشطة معينة وبالتالي فمخططوا المناهج لا يستطيعون تنظيمه مسبقا كما يحدث في بقية التنظيمات المنهجية الأخرى..

طرق تنفيذ منهاج النشاط

أ– **طريقة المشروعات:** حيث يتم ممارسة النشاط في ضوء مشروع ما يتم تناوله على أن تكون خطوات المشروع هي: اختيار المشروع، ووضع خطة له، وتنفيذه، وتقويمه.

ب– الطرق القائمة على حل المشكلات المجتمعية:

يتم في هذه الطرق تناول مشكلة مجتمعية معينة مثل التلوث أو انتشار القمامة أو البطالة ويتم عرض كيفية التصدي لهذه المشكلة وحلها. والأفضل هو الجمع بين منهاج النشاط القائم على المشروعات والقائم على حل المشكلات.

***المزايا:**

– يتحدد محتوى المنهج فى ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم

– لا يعد هذا المنهج مسبقا لأنه من المتعذر التنبؤ بميول التلاميذ لأنها تتغير بتغير الظروف، وتتنوع بتنوع التلاميذ، وتختلف من وقت لآخر

– تنظيم الأنشطة فى هذا المنهج غالبا ما يكون فى صورة مشروعات أو مشكلات.

– يعتمد هذا المنهج على العمل الجماعي والتخطيط المشترك.

– الطرق المختلفة لتطبيق منهج النشاط.

– يعمل على تحقيق تعلم وظيفي لأنه يهتم بالمواقف الحقيقية التي يواجهها المتعلمون.

– يعمل على تحقيق النمو الشامل لدى المتعلمين(جسميا،عاطفيا واجتماعيا).

– يساعد على ممارسة النشاط، يتم اختياره على أساس سيكولوجية المتعلمين، وبالتالي يكون هناك دوافع أساسية لدى المتعلم تشجعه على التعلم وتتمثل في المشاركة والحماسة والنشاط.

– تحقيق مبدأ التقويم الشامل(مبدئي، جزئي، نهائي).

– جعل المعلم موجها ومرشدا في الموقف التعليمي وليس مسيطرا أو ناقلا للمعرفة أو متسلطا على المتعلمين.

– يساعد على تنمية قدرات التلميذ المختلفة وعلى إكسابه بعض المهارات المفيدة له ولمجتمعه.

– يحقق للمتعلمين تكامل المعرفة، فهم عندما يحلون مشكلة معينة يلجأون إلى الرياضيات والعلوم والتاريخ والاقتصاد...الخ.

– يشبع لدى المتعلمين حاجات نفسية أثناء ممارستهم للنشاط القائم على ميولهم.

– يساعد على تغيير وتعديل لدى المتعلمين في مفاهيمهم وسلوكهم وقيمهم وميولهم واتجاهاتهم.

– يمكن التلاميذ من تحمل المسؤولية كاملة وذلك عندما يواجهون مشكلات ويقومون بحلها.

– يسهم في إكساب التلاميذ الاعتماد على النفس في جميع المعلومات وهذا يؤدي إلى نموهم مهنيا.

– يساعد المدرسة على المشاركة في حل مشكلات البيئة التي توجد بها.(البمرجع السابق)

– المعرفة ليست غاية في ذاتها، بل وسيلة لحل المشكلات.

– يستجيب للفروق الفردية وذلك لتنوع أنشطته وخبراته.

– تخطيط الهداف والأنشطة والمواد التعليمية والتقويم يكون تعاونيا ومشتركا بين المعلم وتلاميذه، مما أعطى مزيدا من فرص التفاعل بينهم. (السر، 2016، ص 146–147)

***العيوب:**

– صعوبة تحديد الميول والحاجات الخاصة بالمتعلمين تحديدا دقيقا.

– التركيز على ميول المتعلمين كأسس لبناء المنهاج وتنظيمه يقلل من الاهتمام بالمجتمع والبيئة التي يعيش فيها المتعلمون، وبالتالي ينشأ الطلاب على عدم فهم مجتمعهم والتعايش مع مشاكله.

– لا يساعد على إتقان المادة الدراسية لأنه لا يسير بشكل منهجي منظم يعتمد على تتابع المفاهيم والمبادئ وفقا لترتيب منطقي معين ولكنه يعتمد على الأنشطة التي يختارها الطلاب وهي لم يتم التخطيط لها بشكل مسبق، وبالتالي قد يحدث إهمال لبعض هذه المفاهيم والمبادئ اللازمة لتعلم الطلاب بما ينفعهم في مستقبلهم.

– عدم الاهتمام بالتراث الثقافي المتراكم عبر الزمن أي الماضي، وكذلك عدم الاهتمام بالنظرة للمستقبل وتركيزه فقط على الحاضر.

– صعوبة تنظيم برنامج تعليمي منظم يقوم على ميول وحاجات المتعلمين واهتماماتهم.

– لا يسمح بترابط الخبرات بطريقة جيدة ومنظمة، فقد يختار التلاميذ مشروعا يرتبط بشيئ معين وبعد الانتهاء منه قد يختار مشروعا آخر لا يرتبط بأي صلة بالمشروع الأول.

– بعض ميول التلاميذ قد تكون تافهة وغير ذات أهمية وتركيز المنهج عليها يؤدي به إلى أن يكون غير ذي أهمية.

– يصعب تطبيق هذا المنهاج في ظل النظام المدرسي القائم حاليا، حيث إنه يحتاج إلى إعادة النظر في الجدول الدراسي القائم.

– تنظيمه في صورة عدد من المشكلات يجعله قاصرا، بينما من الأفضل تنظيمه في ضوء عدد من المشروعات ودمجه مع عدد من المشكلات.

– لا يوفر القدر المناسب للمعارف والمفاهيم للمتعلمين في الوعاء الزمني المحدد ولا يسمح بالتعمق في المعلومات بالقدر الكافي.

– لا تتاح الفرص لتنظيم المادة تنظيما فعالا لأنه يقوم على حاجات و اهتمامات المتعلمي.

– لا تتوفر فيه شروط الاستمرارية والتتابع.

– يحتاج إلى معلم متميز ومن نوعية خاصة

– يحتاج إلى مصادر تعلم عديدة ومتنوعة وتكاليف وميزانيات مالية قد لا تتوفر. (الرباط، 2015)

4. منهاج الوحدة الدراسية:

ليس للوحدة تعريف محدد يتفق المتخصصون عليه في ميدان المناهج، فبعضهم ينظر إليها كطريقة لتنظيم المحتوى، والبعض الآخر ينظر إليها كتنظيم وطريقة للتدريس، أو كوحدة للخبرة .ويمكننا أن نقتصر على تعريف (الكسباني، 2010 ، 16) الذي عرفها بأنها جزء من المقرر الدراسي يتضمن مجموعة من الدروس اليومية أو الموضوعات الدراسية المتتابعة التي تندرج تحت اسم مفهوم واحد مثل :الطاقة، الحركة، الكائنات الحية، ويرتبط به النشاط الذي يقوم التلاميذ به، والخبرات التربوية التي يمرون بها والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم التي ينمونها . وقد يكون هذا الموضوع تعميما أو مشكلة أو حاجة من حاجات التلاميذ أو المجتمع.

إذن يتضح أن الوحدة هي نقطة الارتكاز التي تجمع حولها المعلومات والأفكار المختلفة وقد تكون الوحدة مشكلة أو خبرة أو ظاهرة معينة، ويستند اختيار الوحدة إلى الكتاب المدرسي والمادة الدراسية، مع مراعاة اهتمامات المتعلمين. ولمنهج الوحدة الدراسية تعاريف متعددة، منها:

1) أنها تنظيم خاص للمادة الدراسية وطريقة التدريس تهيئ التلاميذ لمواقف تعليمية متكاملة تثير انتباههم وتتطلب نشاطاً متنوعاً يناسب ويراعي الفروق الفردية بينهم ويتطلب مرورهم بخبرات تربوية معينة وهذا يؤدي إلى فهم المعرفة واكتساب مهارات وعادات واتجاهات وقيم مرغوب فيها.

2) هي أنشطة تعليمية متنوعة تحت إشراف وتوجيه المعلم وهي دراسة مخطط لها مسبقاً وتركز على موضوع من الموضوعات التي تهم التلاميذ أو على مشكلة من المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية ولا يتقيد بتنظيم الحقائق التي تدرس في الوحدة تنظيماً منطقياً ولا يلتزم بالحدود الفاصلة بين فروع المادة.

ولقد ظهرت هذه الفئة من المناهج بهدف الجمع بين مزايا كل من مناهج المواد الدراسية والمناهج التي تركز على دور المتعلم. فيتم فيه تنظيم عدد من أنواع النشاط وخبرات التعليم حول موضوع معين أو مشكلة ذات معنى في حياة المتعلم. مثل البترول فهو موضوع عام وشامل يستهوي التلاميذ دراسته لأنه يشكل العمود الفقري في الاقتصاد المعاصر، كما أن دراسته مفيدة للمجتمع حيث يدرك التلميذ مشكلات البترول وواجبهم نحو هذا المصدر من مصادر الثروة. وأيضا تكون دراسته من جميع النواحي (الجيولوجية، الاقتصادية، الجغرافية، التاريخية ...) وعند تدريس هذه الوحدة يشارك التلاميذ المعلمين من مختلف التخصصات وبذلك تكون دراسة الموضوع متكاملة وشاملة، ويكتسب التلاميذ الحقائق ومفاهيم جغرافية وتاريخية واجتماعية وجيولوجية وغيرها ويشعر التلاميذ بوحدة المعرفة وتكاملها.

ما ذكره" جود" (Good,1999 :629) بأنها تنظيم للنشاطات والخبرات، وأنماط التعليم المختلفة حول هدف معين أو مشكلة معينه، تحدد بالتعاون بين مجموعة من المتعلمين ومعلمهم، ويشتمل هذا التخطيط على تنفيذ هذه الخطط وتقويم النتائج."(العجلان وبن سميح، 2016/2015، ص5)

***تطور مفهوم الوحدة الدراسية:**

مر تنظيم الوحدات الدراسية بعدة مراحل وقد رتبها (العجمي، 2005 م، 299–301) وهي بإيجاز:

1–ترجع بداية فكرة الوحدات إلى أفكار ونظريات الفيلسوف الألماني هيربارت (JOHN F.HERBART,1776-1841) الذي نقد المنهج في عصره، وتتلخص نظريته في أن كل فكرة مهمة يمكن أن يقوى ارتباطها وتماسكها بالأفكار الأخرى التي لها علاقة بها.

إذ تؤكد فكرته على ضرورة المدخل الكلي للتعلم إلى إدراك أن أهداف التربية لا تتحقق عن طريق تقديم وتدريس المادة في صورة أجزاء مفككة وإنما تتحقق عندما توضع في صورة وحدات مترابطة، تؤدي إلى ترابط الأفكار لد التلميذ وإدراكه لتعميمات والمفاهيم، أي تتحقق عندما ينظم المحتوى على أساس التأكيد ما بين الخبرات المختلفة من علاقات.

2–هيلين بارك هيرست(HELEN PARK HURST, 1920) قدمت هيلين طريقة العقود التي تقسم المواد الدراسية إلى وحدات يستطيع المتعلم أن يدرسها وفق سرعته وإمكانته، وذلك بموجب عقد يتفق فيه على المدة التي يقضيها بدراسة كل موضوع.

3- هنري موريسون(HENRY MORISON, 1926) أعد موريسون خطة لتحقيق الوحدة بين عدة موضوعات، عن طريق تدريس المنهج في صورة وحدات مترابطة، يقوم المعلم بالتشاور بين المتعلمين لاختيار وحدة تعليمية معينة، ثم يتعاونون معا في تحديد أهدافها واختيار محتواها وتحديد أنشطتها، والخبرات التي لابد للمتعلمين من المرور بها، ثم يرسمون خطة لتنفيذها فيبدأ المتعلمون بعد ذلك بالعمل تحت توجيه معلمهم.

وكان دور المسلمين الأوائل الذين كان لهم السبق في هذا النوع من المناهج حيث كان هناك التفسير الموضوعي وهو أن ينظر الباحث إلى الآيات القرآنية المتنوعة في القرآن كله ويجمع تلك الآيات ذات الموضوع الواحد والهدف المشترك في موضوع واحد، ويقوم بدراستها دراسة متكاملة مراعيا ترتيبها حسب أسباب النزول لكي يعرف المتقدم منها من المتأخر مستعينا في ذلك بالسنة الصحيحة وفهم السلف لذلك .ومحاولا قدر جهده وطاقته الإحاطة بجوانب الموضوع كله.(المرجع السابق، ص6)

***فلسفة منهاج الوحدات الدراسية:**

تقوم فلسفة منهاج الوحدات الدراسية على دمج أساسيات المعارف العلمية بحاجات المتعلمين ومشكلاتهم، مع ربطها جميعا بالحياة اجتماعيا وثقافيا واقتصاديا، آخذين بعين الاعتبار مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين من حيث الرغبات والهوايات والحاجيات والقدرات. وبذلك يتحقق التكامل على جميع مستوياته، وبخاصة إذا جرى تصميم مواقف صفية وتعليمية وخبرات مناسبة، وصاحب ذلك النشاط المتعلمين وإيجابياتهم، لما في ذلك من ربط بين التعليم والتعلم من جهة وكل من البيئة والمجتمع والحياة من جهة أخرى.

***الأسس:**

تقوم الوحدة على الأسس التالية:

- إزالة الحواجز بين المواد الدراسية حتى يتحقق مبدأ وحدة المعرفة.
- بناء الوحدة يكون على أساس نشاط التلاميذ وإيجابيتهم.
- ينحصر الدور الرئيسي للمعلم أثناء تدريس الوحدة فى إرشاد التلاميذ وتوجيههم.
- تعمل على ربط الدراسة بحياة التلاميذ.

***أنواع الوحدات:**

هناك أنواع متعددة من الوحدات، أمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسين هما:

أ•الوحدة القائمة على المادة الدراسية:

تعتبر المادة الدراسية المحور الرئيس لهذا النوع من الوحدات، فهي تتفق مع منهج المواد الدراسية المنفصلة من حيث تركيزها على المادة وتختلف عنه في أنها تعالج نواحي هامة في حياة التلاميذ بدلا من التركيز

على المعلومات لأنها ليست غاية في حد ذاتها، كما أنها تعمل على إزالة الحدود والفواصل بين الفروع المعرفية المختلفة. وقد تأخذ الوحدات صورا متعددة مثل أحد موضوعات المادة كالطاقة في حياة الانسان أو العولمة أو الانتماء، وقد تأخذ صورة مشكلة أو قاعدة أو تعميم مثل البطالة وأزمة سكن...الخ

ب•الوحدة القائمة على الخبرة :

يهتم هذا النوع من الوحدات بالخبرات التربوية، ويكون محورها حاجات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم، وهي بذلك تتفق مع منهج النشاط وهذه الحاجات تختلف من بيئة لبيئة أخرى ومن فرد لآخر. وبالرغم من هذا الاختلاف فهناك قدر مشترك منها بين معظم التلاميذ.

فالوحدة القائمة على المادة الدراسية تعتمد على المادة وبالتالي يمكن إعدادها مسبقا، أما الوحدة القائمة على الخبرة لا يمكن إعدادها مسبقا وهي بذلك تتفق مع منهاج النشاط.

***خصائص الوحدات الدراسية:**

– **وحدة المعرفة:** الوحدة الدراسية سواء انصبت على موضوع من الموضوعات أو على مشكلة من المشكلات فإن المعلومات التي يكتسبها التلاميذ من خلال دراستهم لها ليس بينها حواجز أو فواصل فالوحدة الدراسية تحاول إظهار وحدة المعرفة والدراسة بها تتصف بالوحدة والشمول والتكامل.

– **اعتماد الدراسة على النشاط:** يعتمد التعليم في الوحدات الدراسية على أساس قيام التلاميذ بأنشطة مستمرة ومتنوعة تشبع ميولهم وحاجاتهم وتعتمد على إيجابياتهم في عملية التعلم في المجالات المتعددة مثل التخطيط للوحدة, والقيام بتنفيذها, وجمع البيانات والمعلومات وتحليلها...إلخ.

– ربط الدراسة بواقع الحياة: تدعم الوحدات الدراسية علاقة التلاميذ بالحياة العامة مما يؤدي إلى تدعيم الصلة بين المدرسة والبيئة والمجتمع.

– تقوم على إيجابية المتعلمين في تنفيذ المهام والسعي لاتقان التعلم.

– مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بإتاحة الفرصة لكل منهم للعمل وفق ما يتناسب مع استعداداته وقدراته وميوله.

– بناء عادات اجتماعية واتجاهات إيجابية نحو العمل التعاوني والتعلم الذاتي.

– شمول التقويم مجالات النتاجات كلها: العقلية، القلبية، والمهارية.

– ربط المعرفة بالبيئة والحياة.

– توفير أنواع النشاط التي تمكن المتعلمين من المرور بالخبرات التي تلبي احتياجاتهم وتراعي اهتماماتهم.

***العيوب:**

– عدم صلاحيتها للمتعلمين في المرحلة الأساسية (الابتدائية) بخاصة ثم الإعدادية (المتوسطة).

– عدم التعمق في المعرفة والخبرة التعليمية.

– صعوبة التنفيذ في الدول النامية بسبب ارتفاع التكاليف المالية من حيث ضخامة المباني اللازمةوالتسهيلات والتجهيزات، إلى جانب البرامج التدريبية اللازمة لتدريب المعلمين والهيئات الإدارية ذات العلاقة.

– التزام المعلمين بمرجعية الوحدة يحول دون تنوع مصادر المعرفة ويجعل المنهاج منهاجا تقليديا. وإذا اكتفى المعلمون بمرجع الوحدة أو دليل المعلم يؤدي ذلك إلى الجمود خلافا للغاية المحددة من المنهاج، ألا وهو نمو كل من المتعلمين والمعلمين معرفيا ومهاريا.

5. المنهاج المحوري:

يعرف المنهاج المحوري بأنه البناء المنظم للمعارف والخبرات التعليمية يقدم للمتعلمين جميعا متكاملا بحيث يمكنهم من الاندماج في المجتمع ومواجهة متطلبات الحياة ومشكلاتها مع توفير مناسب من الخبرات التعلمية والمعارف التخصصية التي تمكن كل متعلم من تحقيق أقصى درجات النمو الذي تمكنه منه قدراته واستعداداته وميوله الخاصة.

فالمناهج المحورية إذا تدور حول مشكلات الحياة وحاجيات المتعلمين وهي بذاتها تدور حول الأمور أو الخبرات العامة التي ينبغي أن يتعلمها المتعلمون جميعا في صف معين أو مرحلة تعليمية ما بقصد إيجاد روابط وعلاقات قوية، تعد أساسا يشترك فيه الدارسون جميعا، تمهيدا لإعدادهم للمواطنة وتحمل مسؤوليات الحياة.

والمحور مصطلح يشير إلى النقطة المركزية التي يدور حولها شيء ما، أو الجزء الرئيس من الموضوع الذي يرتبط به الأجزاء الأخرى وتدور حوله، لذلك فإطلاق المنهاج المحوري يفيد مراكز الاهتمام أو المحاور التي تدور الدروس حولها جميعا والتي يتلقاها المتعلمون وهو بهذا يمثل الوجه العام للمنهاج الدراسي، بينما يمثل الجانب العلمي وجهه الخاص.

***فلسفة المنهاج المحوري:**

تقوم فكرة المنهاج المحوري على اعتماد حاجيات المتعلمين محورا رئيسا ونقطة ارتكاز تدور حولها الدروس بدلا من ميولهم، ويرى المؤيدون لهذا النوع من المناهج أن حاجيات المتعلم أكثر التصاقا بجسمه وعقله وقلبه من ميوله وأغراضه. فهي المحركات الأولى للتعلم والتفاعل مع البيئة، والتي يتم من خلالها اكتساب الإنسان للمعرفة والخبرة التعليمية ذات الجوانب المتعددة، أضف إلى ذلك أن ميوله يتم اكتسابها أو

تغييرها وتعديلها عند محاولة إشباع حاجياته، فالميول تنشأ وتتأثر بإشباع الحاجيات.(الخوالدة، 2015، ص 238– 239)

***المزايا:**

1– تحديد حاجات التلاميذ ومشكلات حياتهم مجالات الدراسة فى المجال العام:

2– لا يتم تحديد مجالات الدراسة فى المجال العام بطريقة علمية.

3– تؤدى الدراسة فى المجال العام إلى تكامل المعرفة.

4– التوجيه والإرشاد عملية أساسية في المنهج المحوري.

5–يستخدم البرنامج المحوري أسلوب حل المشكلات كوسيلة للتعلم المثمر .

6. يتطلب استخدامه تخصيص فترات زمنية مناسبة له.

7. تنمية مهارات جديدة كمهارة القراءة السريعة وطلاقة التعبير وجودة التفكير.

8. بناء عادات اجتماعية طيبة تتمثل في العمل التعاوني سواء أكان ذلك بين العلم والمتعلمين أم بين المتعلمين أنفسهم، واحترام الرأي الآخر ومراعاة حقوق الآخرين.

9. زيادة درجة حسن التكيف الاجتماعي سواء أكان ذلك في مجتمع المدرسة، أم في المجتمع الخارجي.

***العيوب:**

– يحتاج إلى درجة عالية من التخطيط والتنسيق بين المعلمين والإدارات التعليمية

– صعوبة إعداد الجدول المدرسي. نظراً لطول الفترة الزمنية المستخدمة فيه.

– يقتضي الاستعانة بمصادر كثيرة من البيئة لجمع المعارف والمعلومات.

– التغيرات الاجتماعية المتعاقبة والمتسارعة في بنية المجتمع تؤثر سلباً في تحديد محتوى المنهج المحوري

– يحتاج إلى معلمين ذوي درجة عالية من الأداء المهني المتميز

– يحتاج إلى موارد مالية وميزانيات كافيه لتنفيذه.

المحاضرة الخامسة: الأهداف التربوية ماهيتها وتصنيفاتها

تمهيد:

لا يمكن أن يبنى المنهاج التربوي بدون تحديد الأهداف العامة والخاصة، باعتبار أن ترسيخ المعرفة للمتعلمين لا يكون إلا بالطرق المنظمة المراعية للخصائص النمائية للمتعلم من أجل اكسابه أنماط من السلوك الذي من خلاله يحقق المواطنة الفاعلة. وعليه نحاول في هذه المحاضرة شرح وتحديد الأهداف التربوية من حيث ماهيتها وأنواعها.

1-مفهوم الأهداف التربوية:

الهدف في اللغة هو كل ما ارتفع من بناء أو كثب رمل أو جبل، ونجد هناك مترادفات في المراجع منها الغاية والمقصد والمرمى والفرض والمأرب. ففي اللغة الإنجليزية نجد في اللغة الإنجليزية مصطلحات مثل الغايات Ends ، المقاصدAims ، الأهداف Goals، المرامي Tatgets، الأغراضObjectives ، والمآرب Purposes.

والهدف في التربية يعني تنظيم النشاط والعوامل الداخلية في المواقف التعليمية وما يحيط بها من عوامل أخرى، فهو يتضمن اتجاها للنشاط والعمل، كما يساعد على اختيار الوسائل واتخاذ الخطوات اللازمة للوصول إلى النتائج المنشودة، والهدف (عمل منظم بخطواته المتسلسة والمتتالية والقائمة على دراسة الظروف المحيطية وعلى بصر بالإحتمالات المختلفة أثناء التحرك نحو توقعات وتطلعات معينة".

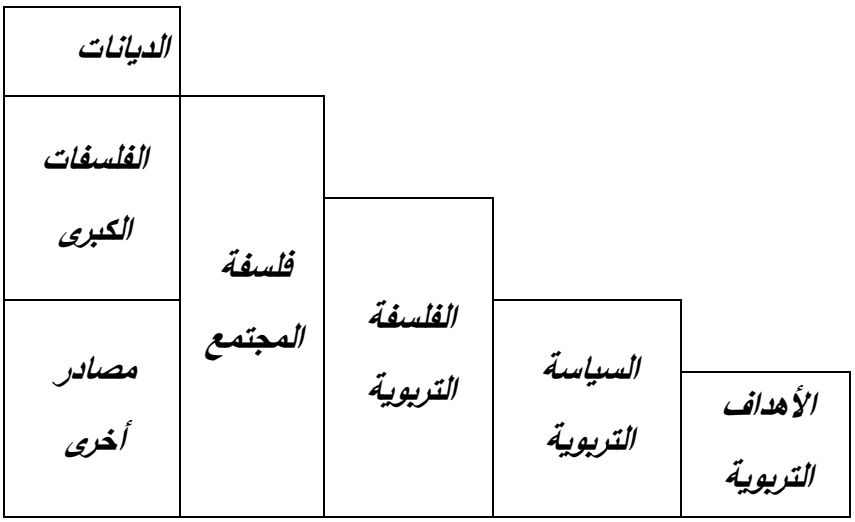
أما الأهداف التعليمية فهي السلوك النهائي أو القدرات النهائية التي يجب أن تحدث في سلوك المتعلم بعد الإنتهاء من الموقف التعليمي ن وتعتبر موجها رئيسيا لنشاطات المعلم والمتعلم، وتتباين الأهداف من حيث شمولها وغاياتها. والأهداف التعليمية أهداف ظاهرية أي أهداف سلوكية.(القضاه والترتوري، 2006: 69) ويعدّ الهدف التعليمي نقطة البداية لعمليات المنهج الدراس ي سواء ما يتصل منها بالناحية التخطيطية أو ما يتصل منها بالناحية التطبيقية، م نتيجة لمروره بخبرة تعليمية والهدف التعليمي هو التغيّر المرجو حدوثه في شخصية المتعلم معيّنة .أي" :وصف السلوك المعرفي أو المها ر م ي أو الوجداني الذي نريد أن يقوم به المتعل بعد دراسته لأجزاء معيّنة من محتوى تعليمي، أمّا الهدف السلوكي فيعدّ وصفا لتغير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وثقافية مع موقف تدريبي وهذا الهدف يمكن ملاحظته، ويكون المتعلم قادرا على أدائه بعد أن تكتمل مدّة تعلمه ."

وللوصول إلى تحقيق الهدف التعليمي، يستوجب امتلاك المعلم لمهارات لصياغتها، وذلك بعد معرفته للمصادر التي يشتق منها الهدف التعليمي، وخصائصه.(سيد، 2020، ص65)

2-مصادر اشتقاق الأهداف التربوية :

عرفت الأهداف نتاجات تعليمية مخططة، وأن على المتعلم أن يكتسبها بأقصى ما تسمح به قدراته وإمكانياته، وضرورة انسجامها مع حاجات المجتمع وحاجات المتعلم وتكاملها في المستويات المختلفة، وشمولها ما دامت التربية مخططة ومقصودة، فلا بد أن تكون عملية اختيار الأهداف وتحديدها حجر الزاوية في هذه العملية. والهدف لتغير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعلمية. وتشتق الأهداف التربوية عادة من السياسة التربوية التي تعبر بدورها عما يريد المسؤلون ويتوقعونه من المتعلمين. وتنطلق السياسات التربوية من الفلسفة التربوية، وهي الإطار الذي يحدد السلوك التربوي في المؤسسة التربوية . وتشتق هذه الفلسفة من فلسفة المجتمع، والتي تشتمل عادة على المنظومة القيمية لذلك المجتمع وحاجاته ومطالبه وأمانيه.

ونظرا لانفتاح شعوب العالم بعضها على بعض ، فإننا نرى تنوعا كبيرا في مصادر تأطير فلسفة أي مجتمع، ومن هذه المصادر: الديانات، والفلسفات الوضعية المختلفة.



وعليه لا يوجد مجال واحد يمكن أن تشتق منه الأهداف، وهناك العديد من المصادر التي لها أهميتها في اشتقاق الأهداف التربوية ، وبالإضافة إلى ذلك هناك مصادر أخرى نجزها بالتفصيل وهى:

أ - فلسفة المجتمع وحاجاته:

تشتق المدرسة فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه. وتتبع المدرسة طرق وأساليب معينة من أجل تحقيق أهدافها التي تنبع من فلسفة المجتمع .فهناك علاقة وثيقة بين مناهج المدرسة والفلسفة التربوية التي تؤمن بها مما يحتم علينا دراسة تلك الفلسفة . وترتبط فلسفة التربية مع فلسفة المجتمع، فإذا كان المجتمع ديمقراطيًا فإن التربية فيه تقوم على مبادئ الديمقراطية من احترام شخصية الفرد وحريته وإعطاءه فرصًا متكافئة في التعليم والحياة وما إلى ذلك، وبالتالي فإن أهداف التربية تشتق من تلك المبادئ.(عباش، 2007/2008)

ب -خصائص المتعلمين:

فحاجات وميول واتجاهات واهتمامات التلاميذ تعتبر من المصادر الهامة لاشتقاق الأهداف التربوية، فمن حاجات الفرد ما هو أساسي كالطعام والشراب ومنها ما هو ثانوي كالحاجة إلى المعرفة في الميادين المختلفة، والحاجة إلى استخدام بعض الأجهزة في الحياة العملية.

فإذا ما واجهت الفرد مشكلة تسببت في حرمانه من حاجة أساسية، فإنه يبدأ في التفكيرفي حلها والتغلب عليها . وبالتالي يصبح من الضروري أن تهتم المناهج التي يدرسها التلاميذبحاجاتهم الأساسية والثانوية.

فالمعلم قادر على التعرف على حاجات تلاميذه، ومن ثم يكون دوره ذا أهمية فى تحديد الأهداف التربوية التي تؤدى إلى إشباع حاجاتهم. فدراسة هذه الحاجات لدى جماعة من الأطفال سوف يؤدى إلى تحديد الحاجات التي لمتشبع بطريقة حسنة . كما يسهم هذا فى إيضاح الدور الذى يمكن أن تلعبه المدرسة في إشباع هذه الحاجات. وقد تتكون بعض ميول واتجاهات الفرد أثناء سعيه لإشباع حاجاته، فقد تدفعه الحاجة إلى الطعام مثلا إلى محاولة تجهيز وإعداد الأطعمة وطهيها، وخلال هذا قد يكتسب الفرد ميلا إلى عملية الطهي أو قد يؤدى هذا إلى عزوفه عنها تمامًا.

لهذا فإنه ينبغي أن يراعى المنهج ميول واتجاهات التلاميذ، وأن تتاح الفرصة للمعلم ليتعرف على ميول تلاميذه التي تتمشى مع أهداف المجتمع وفلسفته وظروفه. كذلك الحال بالنسبة لاهتمامات التلاميذ فهي تعتبر مصدرًا من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، وينبغي على المنهج أن يراعى تلك الاهتمامات، فحينما تكون تلك الاهتمامات من النوع المرغوب فإنها تبين نقطة البداية للتعليم الفعال المثمر، أما إذا كانت هذه الاهتمامات غير مرغوبة فأنها تضع أيدينا على أوجه القصور التي تتطلب جهودا للتغلب عليها حتى تكون تربية التلاميذ تربية فعالة تسير في الطريق الصحيح.

ج -طبيعة الحياة المعاصرة خارج المدرسة:

دراسة الحياة المعاصرة للأفراد والجماعات لمعرفة ما بها من نشاطات، وما بها من نواحي هامة له أهميتها في تحديد واشتقاق الأهداف . فتحليل سلوك الأفراد والجماعات، وكتاباتهم وآرائهم وخاصة المفكرين الرواد في شتى المجالات كل هذا يؤدى إلى تحديد جوانب هامة في الحياة المعاصرة يمكن أن يشتق منها بعض الأهداف التربوية، والحياة المعاصرة تتطلب بعض الحاجات والاهتمام من جانب أفراد المجتمع مما يفرض ضرورة أن تشتق بعض الأهداف منها.

د -اقتراحات المتخصصين فى المادة الدراسية:

يستطيع المتخصصون في المادة الدراسية أن يقدموا بعض الاقتراحات المفيدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف التربوية، وهذه الاقتراحات تعكس وجهة نظرهم الشخصية . ولهذا فإنه كثيرا ما يوجه النقد لهذه المقترحات على أساس

أن الأهداف التي يقدمونها تتصف بأنها فنية للغاية . ولا يعنى هذا أنها ليست ذات قيمة، بل لابد أن توضع في الاعتبار عند اشتقاق الأهداف بعد دراستها دراسة دقيقة بهدف استنباط الأهداف المرغوبة منها.

فهذه التقارير يمكن أن تزودنا برؤوس موضوعات عامة يمكن أن يوضح لكل منها الأهداف الممكنة حيث تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

وفى ميدان العلوم مثلا يمكن أن تشتق أهداف كثيرة من تقارير المتخصصين التي تتعلق بمصادر الثروة النباتية والحيوانية والتي تتعلق بالعالم الذي نعيش فيه وعن علاقات الكائنات الحية بعضها البعض، ومن تلك التقارير التي تهتم بصحة الأفراد وصحة المجتمع بوجه عام. كذلك الحال في المجالات الأخرى الأدبية والفنية، فهناك تقارير تهتم بتنمية خصائص المتعلمين ومنها التفكير التأملي، والتذوق الجمالي، والتسامح، والاعتزاز بالنفس . . . الخ، كل هذه التقارير يمكن أن يشتق منها بعض الأهداف التربوية الهامة.

هـ - سيكولوجية التعلم:

الأهداف التربوية التي تحددها المدرسة لمناهجها عبارة عن غايات تربوية يتم تحقيقها عن طريق التعلم، فإذا لم تتمش هذه الأهداف مع ما ثبتت صحته من نظريات في علم النفس ومع سيكولوجية التعلم فإنه في مثل هذه الأحوال لا يمكن تحقيق تلك الأهداف. فمعرفتنا لسيكولوجية التعلم تساعدنا فى اختيار الأهداف التى يمكن تحقيقها في سن معينة أو في مرحلة تعليمية معينة . فليس من الممكن مثلا إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات معقدة في استخدام الأجهزة العلمية.

كذلك فإن معرفتنا الجيدة لسيكولوجية التعلم تمكننا من تحديد الأهداف الصعبة التحقيق والتي تتطلب مزيدا من الجهد والوقت يتضح من هذا أن استخدام سيكولوجية التعلم يمكننا من تحديد الأهداف التربوية المناسبة وتوزيعها على الصفوف الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.

3- مستويات الأهداف وتطبيقاتها:

للأهداف التربوية مستويات مختلفة، فقد تكون أهدافًا عامة بعيدة المدى كأهداف المجتمع، وقد تكون أقل عمومية ومدى كأهداف التربية والمراحل التعليمية، كما قد تكون أهدافًا خا صة ذات مدى قصير كأهداف المنهج وموا ده الدراسية. فهناك ثلاث مستويات للأهداف التربوية متعارف عليها يمكن ترتيبها كما يلي:

أ -الغايات (Gaols): وهي أهداف عريضة طويلة وعامة وبعيدة المدى، أي يأخذ بلوغها فترة زمنية وتتدرج تحتها أهداف المجتمع.

ب -المرامي (Aims): وهي أهداف أقل عمومية من الغايات، ومداها أقصر من مدى الغايات، تتدرج تحتها أهداف التربية وأهداف المراحل التعليمية.

ج -الأهداف السلوكية (Behavioural Objecives): وهي عبارات تصف الأداء المتوّقع أن يصبح المتعلم قادرًا على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، وتتدرج تحتها أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية.(بومعراف وساعد، ص 51–52)

وتصف الناتج التعلمي الذي يستطيع المتعلم القيام به بعد تعرضه للموقف التعليمي في حصة دراسية، ومروره بالخبرات التعليمية فيه، وهي الأهداف الأكثر تحديدا، والتي يرتجى من خلالها ظهور تغير ملحوظ، ومباشر في شخصية المتعلم، بما يحقق نموه في جوانب شخصيته المختلفة. وتعتبر الأهداف التعليمية الإجرائية جزءا من الأهداف التربوية العامة، ومكملة للأهداف التعليمية الخاصة ومحللة لها.(الحاوي وقاسم، 2016، ص 54–55)

ويحدد أيضا(القضاه والترتوري، 2006) مستويات للأهداف بالشكل التالي:

أولا: **المستوى العام للأهداف** ذات الدرجة المرتفعة من التعميم والدرجة المنخفضة من التحديد أو التخصيص، وهذا ما يطلق عليه الأهداف التربوية. كتنمية الأخلاق والقيم الوطنية والدينية واتجاهات إنسانية أو تنمية القدرات العقلية، حيث تعنى هذه الأهداف بوصف نتائج العملية التربوية بمجملها في نهاية مرحلة تعليمية معينة. ويضع هذه الأهداف لجان خاصة من خبراء تربويين ورجال فكر وسلطة وعلم ودين وعلماء النفس.

ثانيا: المستوى الثاني فهو المستوى المتوسط للأهداف ويعني بدرجة متوسطة من التحديد والتجريد، وتعنى بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم بعد تدريس مادة دراسية معينة أو منهاج دراسي مثل مهارات رياضية معينة وكتابية وقرائية وتسمى الأهداف التعليمية الضمنية ويضعها بعض الهيئات أو السلطات المسؤولة عن وضع المناهج وتساعد المعلمين على أداء عملهم التعليمي.

ثالثا: المستوى المحدد للأهداف المستوى الثالث، ويشير إلى درجة مرتفعة من التحديد والتخصص ودرجة منخفضة من التعميم أو التجريد، وتسمى بالأهداف التعليمية الظاهرية أو الأهداف السلوكية التي تصف السلوك أو الأداء الذي يترتب على المتعلم القيام به بعد تدريس وحدة دراسية معينة وذلك من خلال تحديد دقيق لهذا السلوك. ويضع المعلم مثل هذا النوع من الأهداف بمساعدة المشرف التربوي بداية في صياغتها.

جدول(1): العلاقة بين المستويات الثلاثة لأهداف التعلم

مستوى الأهداف	الأنواع	الأصل	الملامح
المستوى الأول	غايات واسعة	وضعت على مستوى المقاطعة من قبل المجالس أو مجلس إدارة المدرسة	نادرة المراجعة
المستوى الثاني	عام ولكن أكثر تحديدا من المستوى الأول	وضعت على مستوى المدرسة والقسم	تحتوي على الخطوط العرضية لعملية تحقيق أهداف المستوى الأول
المستوى الثالث	سلوكية	وضعت من قبل فريق من المعلمين أو معلم واحد.	وصف النتائج المتوقعة . الأدلة من تقييم النتيجة، ومستوى الأداء.

المصدر: (المشاعلة، 2015، ص 126)

4- كيفية صياغة الأهداف:

إن صياغة الأهداف هي تنظيم وترتيب لموضوع ومحتوى بطريقة نضمن معها هذا المحتوى أو الفرض ، وتصاغ الأهداف التربوية على شكل مبادئ أوعبارات عامة قابلة للتفسير والتفصيل وتصاغ عادة بصيغة المصدر لأنها تعبر عن حالة سامية يراد الوصول إليها.

أما الأهداف التعليمية فتصاغ بصيغة الفعل لأنه ينم عن أداء معين نرغب بالوصول إليه وترمي إلى حدوث مهارات معينة.

ومن المحتمل أن تتوفر في العبارة الهدفية الخصائص الأساسية التالية:

أولا:السلوك: يجب أن يحدد عبارة الهدف السلوك النهائي بدلالة الفعل الذي سيقوم به المتعلم بعد عملية التعلم ، وكذلك يؤخذ المحتوى المراد تحقيق السلوك فيه وهذه الخاصية تشمل بعدي تايلور الذي قسم في ضوئها نوع السلوك وهما البعد السلوكي وبعد المحتوى . يعني أن العبارة الهدفية تصف السلوك النهائي للمتعلم

ثانيا: الظروف: يجب أن تحدد عبارة الهدف الشروط والمواصفات الهامة التي يجب أن يحدث ضمنها السلوك النهائي أو بناء عليها تحديد شرط الاستجابة فمثلا أن يحلل الطالب نصا أدبيا (مذكورا). فهل يعتمد الطالب في تحليله على قاموس مثلا أو مراجع معينة أو أن يحلل من ذاكرته ودون أخطاء دون أن يستعمل أي مرجع (فهنا يتم تحديد شرط الإستجابة)

ثالثا: المستويات: (تحديد محك الأداء المقبول) من الضروري تحديد معيار للأداء عن طريق وصف كيف يمكن للمتعلم من الأداء السليم والمقبول إذا كان الفعل الذي نستعمله يدل على عمل يتطلب درجة معينة من الإتقان ، فمثلا أن يتكلم العربية بطلاقة ولمدة خمس دقائق(فخمس دقائق هي معيار الداء) ويمكن المعلم أن يسأل نفسه هذه الأسئلة ، فالإجابة تساعده في كتابة الهدف كتابة جيدة:

–السلوك النهائي: ما هو السلوك الذي أريده من المتعلم والذي يمكن ملاحظته؟

– الشروط: تحت أي ظروف –شروط– يجب أن يظهر ذلك السلوك الملاحظ؟

– المعيار: إلى أي درجة من الجودة أو الاتقان يجب أن يكون عليه ذلك السلوك الملاحظ؟

6-أهمية تحديد الأهداف:

تحديد الأهداف التربوية ضروري لاختيار كل من الخبرات التعليمية، وأوجه النشاط التعليمي وأيضًا لإجراء التقويم السليم ويتضح ذلك فيما يلي:

أ -تحديد الأهداف التربوية ضروري لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة:

إن زيادة وتشعب المعرفة الإنسانية في شتى المجالات فرض ضرورة الاختيار من بين ما توصل إليه الإنسان وهذا الاختيار لا ينبغي أن يتم بصورة عشوائية، بل يتم فى ضوء أهداف واضحة محددة، ولقد حدث تزايد معرفي أطلق عليه " الانفجار المعرفي " وذلك فى شتى الميادين مما أدى إلى تطور هذه الميادين بدرجة كبيرة . وبالتالي فرض ضرورة الاختيار من بين ما توصل إليه الإنسان من معرفة جديدة، فتدريس العلوم مثلا لا يمكن أن يوجد إلا في ضوء أهداف واضحة ومحددة، كذلك الحال في تدريس المواد الاجتماعية واللغات وغيرها.

والخبرة التعليمية لا تعنى مجرد المعلومات فهي تشمل بالإضافة إلى ذلك المهارات وطرق التفكير والاتجاهات والعادات والميول والقيم، فمشكلة الاختيار التي تواجه تدريس مادة معينة لا يمكن أن تتم بطريقة علمية منظمة إلا في ضوء أهداف محددة وواضحة، تتمثل في كل جوانب الخبرة السابقة الذكر .

أما فيما يختص بمصادر اختيار خبرات التعليم فلا ينبغي أن يتم اختيار خبرات التعلم من التراث الإنساني "خبرات الماضي "فحسب، بل يجب أن تمتد عملية الاختيار إلى الحاضر والمستقبل، فوظيفة التربية العلمية لا ينبغي أن تقتصر على مجرد نقل التراث من جيل لأخر ، بل هي عملية الإعداد للحاضر والمستقبل.

ب -تحديد الأهداف ضروري لاختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة:

يتوقف النشاط التعليمي الذي يستخدمه المعلم في تدريسه على الهدف الذي يرجو تحقيقه، فإذا كان ضمن أهدافه مثلا إكساب التلاميذ مهارات وطرق تفكير واتجاهات معينة. فمما لا شك فيه أن هذا سيساعده في اختيار أنواع

الأنشطة التعليمية التي تمكنه من تحقيق هذه الأهداف، ويتم تعلم التلميذ بتفاعله مع الموقف ومن ثم يمكنه اكتساب الخبرة .ومن هذا يتضح أن وضوح الأهداف وتحديدها بدقة، شرط أساسي لاختيار الأنشطة التعليمية المناسبة.

ج – تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم:

التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف تحسين عملية التعليم والتعلم فعن طريق التقويم يمكن التعرف على مواطن القوة والضعف في عمل ما حتى يمكن إثراء نشاط القوة وعلاج نقاط الضعف. فإذا كانت هذه هي وظيفة التقويم، فلا بد من أن يكون هناك أساس تبنى عليه الأحكام .ومن هنا كان وضوح الأهداف وتحديدها ضروري لتوجيه التقويم. فوضوح الأهداف وتحديدها سيحدد ما الذي ينبغي أن يقوم وبأية وسيلة يمكن تقويمه.

7 -معايير اختيار الأهداف التربوية:

لما كان تحديد الأهداف ضروريًا، فإن هناك مجموعة من المعايير التي يمكن أن يتم

في ضوئها اختيار الأهداف التربوية نوجزها فيما يلي:

-يجب أن تراعى الأهداف التربوية حقوق الإنسان.

-أن تتمشى مع الاتجاه الديمقراطي.

-أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع.

-ينبغي أن تلبى الحاجات الشخصية للمتعلمين.

-أن تتصف الأهداف بالتوازن.

8- تصنيف الأهداف التربوية:

من القضايا الشائكة التي واجهات عملية صياغة الأهداف، قضية تصنيفها طبقا لمعاير معينة، فبدون هذه المعايير، تتجمع الأهداف عشوائيا، ولا تعبر في مجموعها عن إطار فكري واحد.

وتساعد عملية تصنيف الأهداف المعلم على تحديد أفضل الشروط التعليمية ذات العلاقة الوثيقة بالمهام التي يجب على المتعلم تعلمها، وهذا يجعل العملية التعليمية أكثر نجاحا. فشروط تعليم التفكير الإبداعي تختلف عن شروط تعلم المفاهيم أو شروط اكتساب بعض المهارات، كما تساعد المعلم على إعداد الاختبارات والإجراءات التي تمكنه من معرفة مستوى تقدم طلابه من حيث إنجاز الأهداف في ميادين متنوعة.(القضاه والترتوري، 2006، ص 73)

قام فريق من خبراء التقويم وعلى رأسهم "بنيامين بلوم" بإجراء العديد من الدراسات والبحوث التي تهدف إلى تحديد الأهداف التربوية بطريقة نظامية منطقية. وبعد سنوات من العمل الدؤوب استطاعوا تطوير نظام

لتصنيف الأهداف التربوية، يقوم على تقسيمها إلى مجالات كبرى ثلاثة هي: المجال المعرفي، والمجال العاطفي، الوجداني، والمجال النفس حركي. فهذه المجالات هي نفسها نتاجات تعلم الإنسان، فكل تعلم مهما كان ، يمكن أن يقع تحت مجال من هذه المجالات.

ففي المجال المعرفي تتطور قدرة المتعلم على الإدراك، والفهم وإصدار الأحكام، والتعليل، غير ذلك من القدرات المعرفية العقلية. أما في المجال العاطفي الوجداني فإن التطور يطرأ على الكيفية التي يشعر أو يحس بها المتعلم، أو يثمن الأشياء أو يقيم الأحداث أي أنها تغيرا تحدث في مواقف المتعلم واتجاهاته وقيمه. وأما في المجال النفس حركي أو مجال المهارات الحركية الأدائية فإن التغيرات التي تحدث فيه تتناول الطريقة التي بها يتمكن المتعلم من السيطرة على حركات أعضاء جسمه المختلفة والتنسيق فيما بينها بشكل ييسر له استخدامها في تحقيق غايات محددة ومقصودة.

وفيما يلي أشهر تصنيفات الأهداف التربوية في مجالاتها الكبرى لثلاثة من أشهر الخبراء والباحثين في هذا المجال وهم:

1- <u>تصنيف "بلوم" لأهداف المجال المعرفي</u>:

اشتمل التصنيف على ستة مستويات هرميا تتعلق بمختلف المهارات المعرفية والعقلية، ويتضمن تصنيف بلوم فئتين وهما فئة المعرفة وتتعلق باستدعاء المعلومات والمعارف من الذاكرة، وفئة المهارات التي تشمل الاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وتتمثل هذه المستويات :

أولا: مستوى الذاكرة:

يدل هذا المستوى على القدرة على تذكر المعلومات والمعارف المخزنة، ويتم استدعاؤها بتزويد المتعلم ببعض القرائن التي تسهل عملية التذكر مثل أسماء بعض الشخصيات أو تواريخ بعض الثورات القومية والعالمية أو جداول الضرب أو رموز مصطلحات محددة. مثال: أن يذكر الطالب أسماء ثلاثة من العلماء المسلمين.

ثانيا: مستوى الاستيعاب:

يقصد به تكون المقدرة لدى المتعلم على تحويل الموضوع من صيغة إلى صيغة أخرى موازية لها ومحافظة عل المعنى الأساسي دون أن يربطها بغيرها من المعلومات الأخرى ، ويمكن الاستدلال على هذه القدرة من خلال ثلاث عمليات:

أ-**الترجمة**:التي تعني أن الفرد يستطيع وضع عملية الاتصال في لغة أخرى، أي تحويل المعلومات من صيغة إلى أخرى على نحو دقيق بحيث يحافظ على كافة العناصر والمعاني والأفكار التي تحتويها الصيغة

الأساسية، وتشمل الترجمة تحويل من صورة مجردة أو رمزية أو لفظية إلى أخرى أو تحويل مسألة رياضية إلى كتابية إلى الشكل الرمزي.

ب–التفسير: يعني أن المتعلم يكون قادرا على تنظيم الأفكار التي تشملها مادة دراسية معينة ويفهم ما بينها من علاقات ويعرضها ويشرحها ويفسرها.

ج–الاستكمال: يعني أن الفرد يستطيع ترجمة نص وكذلك تفسيره ويستنتج ما يترتب عليه من اتجاهات وميول من سياق العرض، كالآثار التي تنجم عن تلوث الهواء أو تكاثر السكان.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يعبر بلغته، يوضح، يفسر، يعيد ترتيب، يستنتج، يلخص.

مثال: أن يفسر الطالب المفاهيم المعطاة على ضوء النص الذي درسه بلغته الخاصة.

ثالثا: مستوى التطبيق:

يشير إلى القدرة على استخدام الطرق والمبادئ والنظريات في أوضاع واقعية جديدة، كالمقدرة على نقل ما يتعلمه الطلاب إلى مواقف أخرى جديدة مثل استخدام ميزان الحرارة لقياس حرارة الجسم. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يطبق، يستخدم، يحل، يحسب. مثال: أن يضبط الطالب أواخر الكلمات في الجمل ضبطا صحيحا.

رابعا: مستوى التحليل:

وهي عملية تجزئه للمادة المتعلمة إلى عناصرها أو أجزائها الأولية المكونة لها، ويتناول التحليل ثلاثة جوانب هي:

1–**تحليل العناصر**: وهو عملية تحديد المكونات أو الأجزاء الرئيسة للمادة مثل تميز بين وجهات النظر أو تحديد العناصر الأساسية لرواية أو مسرحية.

2–**تحليل العلاقات**: وهو عملية تحليل العلاقات بين الأجزاء المكونة للمادة مثل العلاقة بين الفروض والنتائج أو العلاقة بين الأعضاء المختلفة لعضوية ما.

3–**تحليل المبادىء**: عملية تحليل الأسس والقواعد والمفاهيم والمبادىء التي تجعل من المادة بنية كلية منظمة، كتحليل أسس انتشار الإشاعات أو أسس التعليم الفعال. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يبرهن على صحة ، يقارن، يميز، يحلل موضوعا.

مثال على التحليل: أن يحلل الطالب المادة إلى عناصرها.، أن يقارن بين النبات والحيوان من حيث أوجه الشبه والاختلاف.

خامسا– مستوى التركيب: يشير إلى القدرات اللازم توافرها للتآلف بين الوحدات والعناصر والأجزاء لتكون كلا جديدا متكاملا، ويؤكد عادة على الانتاج الابتكاري للمتعلم ويتبدى في ثلاثة أنواع هي:
إنتاج المضمونات الفريدة، وإنتاج الخطط والمشاريع، وإنتاج المجردات. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: يصمم، يركب، يخطط يشتق، يعيد ترتيب، يرتجل. مثال أن يصمم جهازا لقياس الضغط الجوي.

سادسا: مستوى التقويم: يعتبر أعلى وأعقد النشاطات العقلية المعرفية في تصنيفات بلوم، ويحدد بأنه عملية إصدار حكم معياري لغرض ما على قيمة أفكار أو أعمال أو حلول... وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعال مثل: ينفذ، يصدر كلاما، يناقش بالبرهان، يدعم بالحجة، يبرز. مثال يعطي رأيا في حادثة أو موضوع ما.

2– تصنيف الأهداف في المجال الوجداني:

هو المجال الذي يحتوي أهدافا تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقديرات. ويعتبر المجال الوجداني من أصعب المجالات الثلاثة في التعامل معه وتنميته، ويرد ذلك للأسباب التالية:

1–عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية

2–الحاجة إلى وقت طويل لتنمية مكونات هذا المجال

3–نواتج التعلم موقفية، أي قد تختلف من موقف لآخر كما أنها خادعة إذ قد يظهر المتعلم غير ما يبطن.

أمثلة على الأهداف الانفعالية –العاطفية

–أن يقدر الطالب جنود وطنه ويحترمهم.

–أن ينمو في نفس الطالب حب العمل المهني.

–أن يتمثل الطالب قواعد السلوك الإنساني والمتسامح

–أن يحرص الطالب على سلامة بيئته ونظافتها وجمالها وثرواتها.(القضاه والترتوري، 2006)

ويعنىهذا المجال بتنمية مشاعر المتعلم، وتطويرها، ويعمل على بناء القيم، وتمثلها، في صورة سلوك قيمي يميز شخصية الفرد، وفلسفته في الحياة. ويمكن تصنيف المجال الوجدانِ في ست مستويات، هي :الانتباه، والتقبل، والاهتمام، وتكوين الاتجاه، وتكوين النظام القيمي، والسلوك القيمي، وفيمايلي شرح لذلك:

أ. مستوى الانتباه:

ويقصد به جذب انتباه المتعلم عن طريق الحواس، بما يثر فضوله، ورغبته في معرفة المزيد عن هذا المثير، والاحتفاظ بهذا الانتباه ضروري لحدوث التعلم المطلوب .ومن الأفعال التي تستخدم في توضيح أهداف هذا المستوى: يستمع بيقظة، ينتبه، يتابع، يركز على، يصغي، يلاحظ، يحس، يشعر.

ب. مستوى التقبل أو الاستجابة:

ويقصد به التصرف الذي يقوم به التلميذ تجاه الظاهرة التي أثارته، من خلال المشاركة الحية، وتدرج الاستجابة في هذا المستوى من كونها استجابة مفروضة على المتعلم، أو ذاتية طوعية .ومن الأفعال التي تستخدم في بيان أهداف هذا المستوى :يستجيب، يبادر، يتقبل، يطيع، يجيب بحرية، يشترك في، يناقش، يبدي استعدادا، يوافق على...الخ.

ج. يتجاوز المتعلم في هذا المستوى الانتباه، والاستجابة، إلى إبداء الحرص، وإظهار الرغبة في تعرف الظاهرة التي أثارته، وصرف جزء من وقته، وجهده في بعض الأعمال المرتبطة بها طواعية، سواء داخل المدرسة، أو خارجها. ومن الأفعال التي ت ستخدم في التعبير عن أهداف هذا المستوى :يشارك، يثير نقاطا جديدة، يشترك طواعية، يعتني ب ، يبدي اهتماما ب ، يتعاون في، يتطوع للقيام بعمل ما، يقرأ حول الموضوع، يجمع مادة علمية حول الموضوع. ...

د . مستوى تكوين الاتجاه:

يهتم هذا المستوى بإدراك المتعلم للموضوع أو الظاهرة المدروسة، وتقديرها تقديرا ذاتيا، بحيث يتجلى ذلك في سلوكه المتكرر، بصفة تتسم بالثبات، والاستمرارية في عدد من المواقف المختلفة على مستوى معين من الانفعال يطلق عليه اتجاه .وتكوين الاتجاه هو الأساس الذي يبنى عليه تكوين القيم، وفيه يستطيع المتعلم تقديم وجهة نظره حول الموضوع بجرأة وشجاعة، والدفاع عنها أمام الرأي المخالف قولا وعملا .ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى :يختار بحرية، يمارس بحماس، يتبنى فكرة، يظهر ولاءه ، يبذل مجهودا، يبادر بـ ، يدافع عن، يفضل ...الخ.

هـ. مستوى تكوين النظام القيمي:

وفي هذا المستوى يتقوى الاتجاه ويصل إلى حد الإيمان به، والسلوك الدائم إزاءه، ويرتبط الانفعال في هذا المستوى بتكوين القيم، ولا بد أن تستقر هذه القيم في ذات الإنسان بشكل سوي، يقبله ويرتضيه، وأن يحدد مكانة كل قيمة في نسق قيمي، يحدد سلوك الفرد .ومن الأفعال التي ت ستخدم في بلورة أهداف هذا المستوى :يفاضل، يصنف، يرتب تبعا للأهمية، يوائم ويكيف، يعدل ويطور، يبرر ...الخ.

و. مستوى السلوك القيمي:

هذا المستوى هو أعلى مستويات المجال الوجدانِ، حيث تتكامل في هذا المستوى الأفكار، والاتجاهات، والمعتقدات، والقيم، ويثبت النظام القيم ي، ويصدر عنه سلوك الفرد وطبيعة شخصيته، وفلسفته في الحياة . ويكرره بصورة ثابتة ومستمرة بما يمكن من التنبؤ به، وتوقعه قبل حدوثه .ومن الأفعال التي تستخدم في تحديد أهداف هذا المستوى :يسلك، يتصرف، يواظب، يحافظ على، يدافع عن، يتطوع لـ...(الحاوري وقاسم، 2016)

3- تصنيف الأهداف في المجال النفس حركي(المهاري):

هو المجال المهاري خاصة ما يتصل بتنمية الجوانب الجسمية الحركية والتنسيق بين الحركات. ويتضمن المهارات الحركية ويتطلب هذا النوع من المهارات التنسيق والتآزر بين العقل وحركات أجزاء الجسم المختلفة والحواس. وتكتسب هذه المهارات في صورة مجموعة من الخطوات تمثل المستويات الخمسة التالية:

1- **المحاكاة (التقليد):** ويقصد بها قيام المتعلم بالحركات المطلوبة نتيجة مشاهدة الآخرين.

2- **المعالجة اليديوية:** ويقصد بها قيام المتعلم بالحركات المطلوبة منه على تعليمات محددة وليس عن طريق التقليد.

3- **الدقة:** ويقصد بها أن يصل الداء إلى مستوى عال من الإتقان.

4- **الترابط:** ويقصد به التوافق بين مجموعة من الحركات المختلفة لأعضاء الجسم المختلفة.

5- **التطبيع:** ويقصد به الوصول إلى أعلى درجة من الإتقان في الأداء المهاري.

ويتضح المستوى المهاري في المواد الدراسية المختلفة من الأمثلة التالية:

- أن يجري التلميذ تجربة تفاعل حمض مع مادة أخرى بطريقة صحيحة

-أن يرسم التلميذ أشكالا متنوعة في برنامج الرسام بإتقان.

-أن يستخدم التلميذ الآلة الحاسبة استخداما صحيحا

-أن يضبط التلميذ فقرة ما ضبطا صحيحا.

- أن يضيف التلميذ برنامجا إلى حاسبه من شبكة الإنترنت بسهولة.

- بأن ينشء التلميذ عرضا تتوافر فيه عناصر الوسائط المتعددة (صوت، صورة، نصوص) ببراعة

ومن أنواع هذا التصنيف هناك:

أولا-تصنيف زايز Zais:

أورد زايس تصنيفا لهذا المجال النفس حركي تصاحب الخصائص المعرفية والوجدانية، لكن الخصائص النفس حركية تغلب على استجابات المتعلمين:

-ملاحظة أداء شخص ماهر.

- تقليد العناصر الأساسية للمهارة.
- التمرين، وتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة، مع تقليل الجهد المبذول في الأداء تدرجيا.
- إتقان المهارة مع احتمال زيادة هذا الاتقان.

ثانيا- تصنيف أنيتا هارو Anita Harrow:

يقسم هذا التصنيف إلى ستة مستويات هي:

1-**الحركات الانعكاسية:** وهي حركات لا إرادية بطبيعتها، وتظهر في مرحلة مبكرة من العمر، سواء كانت منعكسات الحاجات الأساسية أو منعكسات حفظ التوازن والحركات الدفاعية.

2- **الحركات الأساسية:** تنشأ من تجمع حركات منعكسة في أنماط أساسية، ويستعان بها في أداء الحركات الإرادية مثل المشي والجري والقفز والرفع والذب وتناول الأشياء. مثل أن يدحرج المتعلم كرة لزميل له، أن يمسك المتعلم القلم ليكتب

3- **القدرات الحركية الحسية:** يحتاج المتعلم أن يدعم هذه القدرات بالنضج، وخبرات المتعلم المناسبة التي تصل به إلى درجة من التحمل والمرونة، تجعله يؤدي النشاطات الحسية بمهارة، مثل القدرة على التمييز حسيا بين أشياء متشابهة كقطع الجملة مثلا أو القدرة على التنسيق بين اليد والعين للقف الكرة مثلا مثال أن يكتب المتعلم حروف الهجاء نقلا عن نموذج يوجد أمامه.

4- **القدرات الجسمية:** وهي الحركات التي تتصف بالقوة والرشاقة والمرونة والتحمل، ولذلك فإن الأهداف بهذا المستوى تركز على النمو السمي السليم للقيام بحكات في مستوى أعلى، كما أن الخبرات التعليمية هي التي تهذب القدرات الحركية الحسية والسمية. مثال: أن يؤدي المتعلم ست ضغطات من وضع الانبطاح. (القضاه والترتوري، 2006)

المحاضرة السادسة: تنفيذ المنهاج

تمهيد:

إن تصميم المنهاج التربوي يتطلب تطبيقه وتنفيذه في مختلف المدارس، وذلك بمشاركة جميع الأطراف التي لها علاقة بعملية التنفيذ والتي يقوم بها المعلم بالدرجة الأولى في عملية التدريس. وعليه سنورد في هذه المحاضرة كيفية تنفيذ المناهد الدراسية بالتعرف على الشروط الواجب مراعاتها في تنفيذ المنهاج والاتجاهات التربوية العامة التي يجب أن تقوم عليها عملية تطبيق مناهج المواد المختلفة والمبادئ العامة التي يجب مراعاتها في تطبيق مناهج المواد المختلفة، مع تقديم نماذج في ذلك وتحديد مستلزمات نجاح المعلم في تنفيذ المنهاج.

1- معنى تنفيذ المنهاج:

إن صناعة المنهاج تشمل عمليات البناء والتنفيذ والتقويم والتطوير، التي تتناول أبعاده كافة، وبعد أن يتم بناء المنهاج وتنظيم محتواه تأتي خطوة تنفيذ المنهاج أي تطبيقه في المدارس المعنية والصف المعني والمادة المعينة. وتنفيذ المنهاج عملية تتضمن جميع الإجراءات والممارسات التي يقوم بها جميع المشاركين في تنفيذ المنهاج، وتنقل المنهاج من طور التصميم إلى طور التطبيق الفعلي في التعليم المدرسي. وقد عرف تنفيذ المنهاج بأنه عملية تتضمن الإجراءات أوالممارسات لنقل المنهاج من التصميم إلى التطبيق الفعلي في التطبيق الصفي.

فمصطلح تنفيذ المنهاج يطلق على العملية العامة التي ينتقل بها المنهاج المصمم إلى التعليم المدرسي وعملية التنفيذ هذه تشتمل على أدوار عديدة يقوم بها الأطراف المشاركون في المنهاج مثل المعلمين، الطلاب، إدارات المدارس، المشرفين، إدارات التعليم، أولياء الأمور والمؤسسات الاجتماعية ذات العلاقة. وتنفيذ المنهاج يعني الانتقال بالمنهاج الذي تم تصميمه نظريا للتعليم المدرسي الفعلي، أي هو وضع المنهاج موضع التطبيق الفعلي. وقد بدأ الاهتمام بتنفيذ المنهاج في الثلاثينات من نهاية القرن العشرين

2-عوامل تنفيذ المنهاج:

يمكن تصنيف عوامل تنفيذ المنهاج إلى:

1- العوامل البشرية:

ويمكن تحديد عناصرها كالآتي:

أ- إدارة التعليم: وهي الجهة الرسمية المسؤولة عن المؤسسات التعليمية التي تمتلك السلطة الرسمية في تنفيذ المنهاج.

ب- دوائر الإشراف التربوي المرتبطة بإدارة التعليم التي تهتم بتوجيه الإدارات المدرسية والمدرسين وتتابع أدائهم في تنفيذ المنهاج.

ت- إدارات المدارس المعنية بتطبيق المنهاج.

ث- المدرسون أو معلمو المنهاج الذين يقع عليهم العبء الأكبر في عملية تنفيذ المنهاج، وتختلف أدوارهم في عملية التنفيذ باختلاف الفلسفة التي يقوم عليها المنهاج والتصميم الذي يقدم به إلى المتعلمين. فقد يكون مخططا موجها، مرشدا، قائدا قدوة غير ذلك ومن بين أدواره في عملية التنفيذ:

- تنظيم البيئة الصفية.
- توجيه المعلمين نحو مصادر التعلم.
- تكييف المنهاج مع متطلبات المتعلمين.
- استخدام طرائق التدريس التي تزيد من فعالية التعليم أو التعلم.
- التلاميذ ومستوى دافعيتهم ورغبتهم في التعلم ورضاهم عن المنهاج.
- المشرفون ومستوى تأهيليهم وقناعتهم بالمنهاج ومتابعتهم عملية التنفيذ.
- مصممو المواد والوسائل التعليمية ذات الصلة بالمنهاج.
- أسر التلاميذ وما تقدمه من عون في عملية تنفيذ النهاج.
- عمال الخدمات المدرسية.
- الخبراء الذين يستعان بأرائهم في عملية تنفيذ المنهاج.

2) العوامل التربوية:

من العوامل التربوية التي يمكن أن تؤثر في تنفيذ المنهاج مايلي:

- المنهاج من حيث محتواه وأهدافه، وطريقة تنظيمه ومدى ملاءمته للطلبة ومستوى القناعة بأهميته وفائدته.
- التقنيات أو الوسائل المتاحة ومدى صلتها بالمنهاج وفعاليته في العملية التعليمية، ومدى تسخيرها لخدمة أهداف المنهاج.
- استراتيجيات الإدارة المدرسية المتبعة لتنفيذ المنهاج.
- استراتيجيات التدريس المعتمدة في تنفيذ المنهاج ومستوى فعاليتها وملاءمتها للمنهاج وأهدافه.

3) العوامل النفسية:

- النظم الإدارية والمناخ النفسي الذي توفره.
- العلاقات الاجتماعية بين المنظمين.
- العلاقات التربوية بين المعلمين والمتعلمين وبين الإدارة والمتعلمين.

– طبيعة المناخات النفسية السائدة في البيئة المحلية والمجتمع.

4) العوامل المادية والتسهيلات الإدارية:

– موقع المدرسة

– قاعات الدراسة.

– التجهيزات المدرسية والإدارات المستخدمة.

– ملحقة المدرسة المتمثلة في المختبرات وورش العمل، المكتبات، الساحات والألعاب، الجناح الإداري وغيرها.

– ميزانية المدرسة.

– التشريعات المعمول بها.(جواد، 2014، ص2–3)

3-الشروط الواجب مراعاتها في تنفيذ المنهاج:

1.3. إعداد المعلمين:

تتضمن برامج إعداد المعلمين في مساقات دراسية وتدريبات عملية (المشاهدة والتطبيق). ولكن في حالة اعتماد مناهج دراسية جديدة لمادة دراسية أو أكثر لابد من ملاحظة اعتبارين هما:

أ– تدريب المعلمين في أثناء الخدمة على كيفية التعامل مع المواد الدراسية الجديدة ومتطلباتها.

ب– تضمين برامج إعداد المعلمين في المعاهد والكليات التي تعد المعلمين ما يعزز تدريس المناهج الجديدة.

2.3. تهيئة البيئة المدرسية للتنفيذ:

تتطلب الأنشطة التعليمية التي يتم من خلالها تنفيذ المنهاج تجهيزات ومواد ومرافق محددة، لذلك يلزم مسح إمكانات المدرسة من هذه المتطلبات، إذ أن لمدير المدرسة دورا أساسيا في تهيئة المناخ التربوي المطلوب لتطبيق المنهاج.

3.3. عدم إلقاء مسؤولية التنفيذ على المعلم لوحده:

يتوقع من المعلم من الناحية العملية أن ينفذ المنهاج شعورا منه بالمسؤولية الأخلاقية تجاه المجتمع الذي يعيش فيه والمؤسسة التي ينتمي إليها، ومع ذلك فإن على القيادات التربوية ألا تكتفي بالاعتماد على هذا الافتراض، بحيث أن مديري المدارس والمشرفين التربويين ومتخصصي المناهج وغيرهم من المعنيين بهذه المسؤولية الأخلاقية في تنفيذ المنهاج.

4.3. إعداد المواد المنهاجية:

وتسمى المواد المنهاجية أيضا بالرزمة أو الحزمة التعليمية، وتشتمل على الكتاب المدرسي المخصص للطالب، وكتاب دليل المعلم، وكتاب التدريبات أو النشاطات أو المختبر، إضافة إلى الوسائل التعليمية

التعلمية التي ترافق مادة المنهاج، ويجري اقتراح تطويرها لتسهيل تنفيذ المنهاج خصيصا.(مرعي والحيلة، 2014، ص208)

4-الاتجاهات التربوية العامة التي يجب أن تقوم عليها عملية تطبيق مناهج المواد المختلفة:

ينادي البعض أن تكون هناك اتجاهات تربوية عامة تصلح لكل مادة من المواد الدراسية بغض النظر عن مرحلة التعليم المعينة، بينما ينادي البعض الآخر باتجاهات خاصة بكل مادة.

* **اختيار موضوعات الكتب على أساس الوحدات التعليمية التي تدور حول مفاهيم عامة معينة:** يحتم هذا الاتجاه على محتوى منهاج كل مادة من المواد الدراسية المختلفة مايلي:

أ- أن يلبي المحتوى حاجات المتعلمين المختلفة باختلاف المراحل التعليمية.

ب- أن يكون وظيفيا للمتعلم.

ت- أن يكون منفتحا على التراث الإنساني العالمي مع التركيز على الحضارة العربية الإسلامية، وتراثها، وواقعها الحالي.

ث- أن يأخذ بالتكرار الهادف. معاصرة الأحداث الجارية.

ج- أن يهتم بتطبيق مادة المحتوى في المواقف التعليمية الآخرين وفي المواقف الحالية.

* **التأكيد على القضايا والمشكلات المعاصرة والأحداث الجارية:**

ويتم هذا التأكيد إذا كان منهاج مادة ما بعامة وكتابها بخاصة مفتوحي النهاية، وإذا كان المنهاج نفسه بعيدا عن التأطير الصارم. ولا تكون القضايا، والمشكلات والأحداث محصورة بالجزائر بعينها بل تعرض على مستوى البيئة المحلية والوطن العربي والمجتمع الإسلامي وأخيرا المجتمع الإنساني. وتتوزع هذه المستويات يتوازن وتكامل وبنوع من الشمول.

* **اعتبار الأنشطة التقويمية والمواد المساندة والمساعدة والمشروعات التعاونية التي يقترحها المنهاج والكتاب جزء أساسيا مهما، وليست مواد كمالية:** ومن هذا المنطلق يتوجب التعامل معها على أساس أنها مصادر تعلم مهمة، مكملة وليست كمالية، وتعالج في الصف أو خارجه، ولا يجوز للمعلم أن يقف عندها وكأن مهماته قد انتهت.

* **ممارسة الطالب للأنشطة بكل أنواعها بنفسه:** بغض النظر عن الوقت المخصص، أو الإمكانات المادية المتوافرة، أو أعباء المتعلمين الكثيرة. وتكون الممارسة حسب هذا الاتجاه بشكل فردي أو زمري أو جماعي. وينحصر دور المعلم إثراءها بأن يوجه التعلم وييسره ويوفر له الإمكانات.

* **اعتبار العلاقات الزمانية والمكانية من المفاهيم الأساسية:** وهذا يحتم أن لا نتعلم محتوى المنهاج إلا مع مسرحه المكاني وفي إطاره الزماني.

* **التعامل مع كل مجال من مجالات المعرفة بطريقة البحث والتفكير الخاصة به:** الطريقة العملية في العلوم الطبيعية والطريقة الفلسفية في الإنسانيات، والطريقة المنطقية الرياضية في الرياضيات والطريقة التاريخية في التاريخ والطريقة الجغرافية في الجغرافية وهكذا.

5- الاتجاهات الخاصة:

بالرغم من أن هناك اتجاهات عامة لكل المواد في كل المراحل، إلا أن هناك اتجاهات خاصة بكل مادة. ومن الصعب حصر هذه الاتجاهات وتتبعها. فهذه بعض الأمثلة عن كل مادة:

*** مادة التربية الإسلامية:**

التركيز على انعكاسات التربية الإسلامية على المواد الأخرى، وخاصة اللغة العربية والتاريخ، والتركيز على وحدة مواد التربية الإسلامية، وعلى ربط العمل فيها بالإيمان والقول: يا أيها الذين آمنوا لم تقولون ما لا تفعلون.

*** مادة اللغة العربية:**

مراعاة أن تكون اللغة العربية وحدة مترابطة، لا فروحا مستقلة، وذلك بالربط العضوي بين فروعها من جهة، وبينها وبين بقية المواد من جهة ثانية.

*** مادة الدراسات الاجتماعية:**

مراعاة أن ينعكس منهاج الدراسات الاجتماعية في المراحل المختلفة تفاعل الإنسان مع بيئته الاجتماعية والطبيعية، ويكون ذلك بالتدرج من المنزل، إلى المدرسة، فالقرية، أو المدينة، فالولاية، فالمنطقة، فالقطر، فالوطن العربي الإسلامي والمجتمع الإنساني ويعكس هذا التفاعل مايلي:

– تحليل جميع مظاهر البيئة ومشكلاتها المختلفة وحاجاتها القائمة والمنتظرة.

– ممارسة التعلم الذاتي لنواحي النشاط المختلفة بحيث ينمي لديه الاتجاه الإيجابي للإسهام في تطوير البيئة في حدود استعداداته وقدراته.

*** مادة العلوم:**

اعتماد الطريقة العلمية في العمل والتفكير مع تكوين الاتجاهات العلمية السليمة.

***مادة الرياضيات الحديثة:**

مراعاة وحدة وتكامل الرياضيات، الحساب، والهندسة، والجبر وخاصة في المرحلة الابتدائية بحيث يكون موضوعها الرياضيات الحديثة.(مرعي والحيلة، 2014)

6- مبادئ عامة تراعى في تطبيق مناهج المواد المختلفة:

تتم عملية تصميم المناهج في ضوء الاتجاهات العامة والخاصة. وفي ضوء الاتجاهات نفسها وعدد من المبادئ العامة تتم عملية تطبيق المناهج. وتتناول هذه المبادئ التعلم والتعليم الفعالين:

أولا- المبادئ التي ينبغي مراعاتها حتى يتم التعليم الفعال:

أ- **توضيح الأهداف:** على نحو يمكن الطلاب والمعلمين من ترجمتها إلى أنماط سلوك ملاحظة.

ب- **التنظيم:** يجب أن تنظم المواد، والخطط التي تستعمل في الموقف التربوي بشكل يجعلها حية غنية بالمعنى وذات مغزى في نظر الطلاب.

ت- **النشاط الذاتي:** لا يتعلم الطالب في حقيقة الأمر إلا بجهده الذاتي، أي بأن يعمل ويطبق ويمرن قدراته العقلية الخاصة.

ث- **تنويع التعلم:** يجب أن تحوي خبرات الطالب التربوية جميع أنواع التعلم (تجربة حسية، إدراك، ذاكرة، حل المشكلات، تجربة انفعالية، أو عاطفية...)

ج- **تهيئة التعليم:** يجب أن يكون الجو الاجتماعي وظروف المدرسة الطبيعية سارة للمتعلم لكي يقترن التعلم باللذة والسرور في ذهن الطالب.

د- **استخدام طرق تعليم واضحة:** في توجيه التعلم الذي جرى في الصف على المعلم أن يستخدم طرق مباشرة واضحة الغرض، أي تلك الطرق لتي تؤدي إلى النتائج المرغوبة في أقصر مدة ممكنة على أن تكون واضحة وغير مزعجة للطلاب.

ثانيا- المبادئ التربوية والنفسية التي يقوم عليها التعلم الفعال:

لكي يتحقق التعلم الفعال لابد من مراعاة المبادئ التالية:

أ- **الملاحظة الدقيقة من قبل المتعلم:** وتعني أن تتوافر الملاحظة الثاقبة من قبل المعلم لما يحدث في الصف. للوقوف على الطريقة التي يتأثر بها كل طالب، وأن لا يقنع المعلم بمجرد الملاحظة البسيطة لمستوى أداء الطالب. وأكثر من هذا أن يعرف المعلم غايات الطالب وأهدافه، وأن السلوك أكثر من كونه استجابة الفردية للمثيرات الخارجية، بل عمل خلاق من جانب الطالب حينما يعرف المعلم أن فعل له هدف، سيعلم أن كل سلوك له مغزى ولا يأتي عشوائيا.

ب- التشجيع: أي أن يقنع الطالب بأن هناك الكثير الذي يمكنه أن يفعله حتى ولو بدأ العمل الموكل إليه صعبا، أو عسيرا والمعلم الذي يشعر الطالب أنه بحاجة لمزاولة العمل المدرسي، ويكون المصدر الذي يلجأ إليه الطالب عند الحاجة يدفعه إلى التقدم، وبذلك يحقق ما نعتقده الحصول على التعلم الفعال.

على المعلم أن يثير دوافع الطالب للتعلم ويحافظ على هذه الدوافع، وأن يثبت في نفس الطالب الثقة بالنفس، والشعور بالنجاح، وليس هناك من شيء يولد النجاح كالنجاح؟

ت- اعتبار الأخطاء جزءا من التعلم: هنا لابد على المعلم أن يشخص الأخطاء ويعالجها ويساعد المتعلم في تصحيح أخطائه بنفسه.

ث- النجاح ليس له بديل: يعني هذا أن المعلم ملزم بأن يوجد مجالات للطلاب يشعر أن بإمكانهم أن يحققوا النجاح فيها.

ج- يقوم التعلم الفعال على الاستعداد له: فإذا لم يتوافر الاستعداد فلن يحدث التعلم، وإذا حدث فسيكون تعلما ضعيفا سرعان ما تزول نتائجه.

د-يقوم التعلم الفعال على تنظيم التعلم:

ويقصد بتنظيم التعلم تنظيم محتواه تنظيما منطقيا، يقوم على المفاهيم، المبادئ، التعميمات (الاستقراء) أن يقوم على التعميمات فالمبادئ فالمفاهيم أو تنظيما نفسيا من السهل إلى الصعب ومن الكل إلى الجزء وم المحسوس إلى المجرد ومن المعلوم إلى المجهول.

هـ-يهتم التعلم الفعال بالمفاهيم: تشكل المفاهيم وحدات التعلم الأساسية وبدون المفاهيم تكون الحقائق مركزية لا يستطيع المتعلم إدراك العلاقات فيها وتوظيفها أو تطبيقها في مواقف جديدة ولا إجراء العملات العقلية عليها.

ي-دور المعلم ومسوؤولياته في ممارسة التعليم الفعال وتوفير فرص التعليم الفعال لطلابه

6- نماذج وأمثلة لتطبيق مناهج المواد المختلفة:

يهتم المربون بإيجاد نماذج وطرق وأساليب لتطبيق المناهج ففي مجالات الإعداد للدروس ومشاهدة الدروس والتدريس نفسه. يكون الاهتمام منصبا بوجه خاص على تصميم طرق التدريس العامة والأساليب الخاصة وتمثل هذا الاهتمام بعدة اتجاهات أهمها الاتجاهات الثلاثة:

1- **الاتجاه الأول:** اشتقاق عدد من المبادئ النفسية والتربوية يراعيها المعلمون ويتم تطبقها في المواقف الصفية المختلفة

2- **الاتجاه الثاني:** تصميم أنماط التعليم.

3- **الاتجاه الثالث:** تحديد الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم الناجح.

7-مستلزمات نجاح المعلم في تنفيذ المنهاج:

إن نجاح المعلم في تأدية أدواره لتنفيذ المنهاج يقتضي الآتي:

- أن يكون مؤهلا في مجال التدريس تخطيطا وتنفيذا وتقويما وتطويرا عارفا بأدوار وبأهداف المنهاج مؤمنا بأهميتها.

- أن يؤسس تعامله في المدرسة مع المتعلمين والزملاء والإدارة على قاعدة الإيمان بالله والإيمان بمهنة التعليم أشرف المهن، وأن يؤمن بالفلسفة التربوية التي يستند إليها المنهاج، وأن يؤمن بأنه يؤدي رسالة يقدسها في نفسه، ويعتز بها ويرغب في أدائها. وأن يؤمن بالجيل الذي يتولى تعليمه ودوره في عملية التغيير في حياة المستقبل.

- أن يدرك أن دور المعلم لم يعد الإلقاء والتلقين، إنما أصبح المعلم موجها ومرشدا وميسرا لعملية التعليم والتعلم ومشجعا على التعلم الذاتي والبحث عن المعلومة، كما يدرك أن مهنة التعليم تتطلب كفايات معرفية وأدائية، ومهارات خاصة، وأن يدرك أن هذه الكفايات تتطور تبعا لتطور أهداف التعليم وما تتوصل إليه الدراسات والبحوث.

- أن يدرك أنه لم يعد المصدر للمعرفة، وأن المتعلم أصبح بوسعه الحصول على المعلومة من مصادر متعددة لاسيما الشبكة المعلوماتية، كما أن مشاركة الطالب في الدرس وتفاعله يعد عنصرا أساسيا في نجاح التعليم، وعلى المعلم الكشف عن مواهب المتعلم وقدراتهم وميولهم ورغباتهم.

- أن يعمل كل ما بوسعه من أجل تمكين الطلبة من الوصول إلى مصادر المعرفة وتحصيلها بأقل ما يمكن من الجهد والوقت والكلفة، كما عليه أن يدرك أن طبيعة عمله إنسانية تقتضي المرونة والرحمة والاحترام وأن عمله يقتضي الصدق مع نفسه ومع الآخرين.

- أن يتحلى بصفات تجعله محبوبا وموضع تقدير واحترام من طلبته والعاملين معه في عملية تنفيذ المنهاج.

- متابعة ما هو جديد في مجال تخصصه، وما توصلت إليه الدراسات والبحوث وأن يكون ماهرا في التعامل مع تقنيات التعليم الحديثة وينظر إلى المتعلم على أنه محور العملية التعليمية.

- أن يهتم بالتغذية الراجعة وأساليب التقويم، ويسخر نتائجها لخدمة العملية التعليمية، ويحرص على تنظيم البيئة التعليمية وينظم المادة تنظيما منطقيا متدرجا.

- أن يعمل على تشخيص المشكلات والصعوبات ونقاط الضعف ويحسن إدارة الصف ويستثمر الوقت.

- أن يجعل التعليم الجديد ذا معنى يتأسس على التعلم السابق بتحديد مستوى التعلم السابق والبناء عليه، وأن يحسن التخطيط لتنفيذ المنهاج بنوعيه التخطيط السنوي والتخطيط اليومي.(جواد، 2014، ص9)

8- الوثائق المرافقة للمناهج:

ترفق المناهج بوثائق موجهة للتلميذ وللمدرس، وذلك لشرحها وتطبيقها. كما توجه وثائق أخرى أيضا إلى مختلف الشركاء: أوليا التلاميذ، المجتمع المدني، القطاع الاقتصادي..

أ. الوثائق الموجهة إلى التلميذ: يظلّ الكتاب المدرسي وسيلة لا يمكن الاستغناء عنها بالنسبة لأغلب المواد الدراسية. وتتكفّل تكنولوجيات النشر بعرض جذّاب وبيداغوجي في آن واحد. إنّه إذن جيل جديد من الكتب المدرسية التي ستؤكّد دورها المساعدعلى التعلّم، إلى جانب السندات والوسائط المطبوعة، والسمعية البصرية، والإلكترونية... التي يجب أن تكون ملائمة للعالم الذي يعيش فيه التلميذ

ب. الوثائق الموجهة إلى المدرس: يجب أن يرفق إعداد المناهج بإعداد ملازم أدلّة موجهة للمدرس، وذلك لشرح مضامينها من جانب تصورها ومواضيعها المتعلّقة بالمعارف والكفاءات التي ينبغي إكسابها للتلاميذ، والمتعلّقة أيضا بالوضعيات، حتّى يصبح هذا الاكتساب ممكنا. كما ينبغي أن يمكّن هذا الدليل المدرس من تحديد الفترات التي يكون فيها مستقلاّ ومبادرا.

ج. الوثائق الموجهة إلى الشركاء الآخرين: قصد توعية الأسرة وشركاء المجتمع المدني، يمكن أن تعد بعض الوثائق الإعلامية الخاصة بالمناهج.(اللجنة الوطنية للمناهج، 2009، ص24-25)

المحاضرة السابعة: تقويم المنهاج

تمهيد:

يقيم المنهج كعملية تربوية وعلم متخصص حديث، ويصل التقييم حسب معظم المتخصصين إلى نهاية واحدة في الغالب، تتمثل في الحكم على أهلية المنهج لتحقيق أهداف تربوية منشودة، حيثيجري تحسين هذه الأهلية أو إلغاء المنهج إذا اضطر الأمر لذلك، للتناغم مع طبيعة ومتطلبات الحكم الصادر بخصوصه.(موسى،2015، ص97)

1- مفهوم تقويم المنهاج:

يقصد بتقويم المنهاج عملية شاملة تهدف إلى جمع معلومات كمية ونوعية عن المنهاج؛ سواء أكان منه بذاته أم بآثاره؛ ثم استخدام هذه المعلومات في استخلاص نتائج محددة وإعداد تقارير وتقديم توجيهاتها إلى الجهات التربوية ذات العلاقة؛ أو إصدار أحكام وفق معايير وضوابط محددة مسبقا لغايات التقويم.

والحديث عن المنهاج لا يقف عند حد البرامج المتعلقة بالخطوط العريضة أو المصفوفات والمنظومات العامة بل هي شاملة لتعلقاتها من كتاب دراسي مقرر ودليل معلم وغيرها.

عرّف الشافعيّ وزميلاه تقويم المناهج بأنّها عمليّة " إصدار حكم على صلاحيّة المناهج الدراسيّة عن طريق تجميع البيانات الخاصّة للحكم عليها، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء معايير موضوعيّة تساعد على اتّخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهج ".(العمري والخنيزان، 2014)

وعرفه مرعي والحيلة: بأنه عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصحيحه وتنفيذ مسيرة تطويره وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا.

2- وظائف تقويم المنهاج:

تتمثل أهم وظائف تقويم المنهج فيما يلي:

1/ يفيدنا ويزودنا بالعديد من المعلومات الواسعة عن العملية التعليمية عامة، والمنهج خاصة.

2/ إن الاستفادة بالعديد من المعلومات تسهل اتخاذ القرارات فيما يتعلق باستمرار منهج قائم ومعمول به أو تعديله أو الغائه.

3/ إعداد تقرير من قبل المختصين يستخدم أساساً لإدخال مناهج أكثر فاعلية.

4/ الكشف عن الطريقة المتبعة للتعلم، وتحديد أهم النقاط التي تم التركيز عليها، والنقاط الأخرى التي أُغفلت عند تنفيذ المنهج.

5/ يوجه التقويم المتعلمين إلى الطريقة التي ينبغي أن يتعلموا بها.

6/ يمدنا بالمعلومات عن أوجه القوة في المنهج وأوجه الضعف فيه، وذلك عن طريق تقويم جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلاب وأيضا عن طريق الجوانب المختلفة للمنهج وعناصره.

7/تحديد جوانب التعليم وبيانها خاصة التي تحتاج إلى المزيد من العناية والاهتمام.

8/ يزودنا بالمعلومات عن الفروق بين الطلاب في تحصيلهم العلمي.

9/ توجيه وإرشاد المعلمين إلى ما ينبغي أن يُلاحظوه في تدريسهم. (العمري والخنيزان، 2014)

3. دواعي تقويم المنهج:

من أهم الأسباب التي تدعونا إلى القيام بعملية تقويم المنهج ما يلي:(إبراهيم محمد الشافعي وآخرون "المنهج المدرسي من منظور جديد:

أ- أن مراجعة المشروعات من وقت لآخر ومتابعتها أمر ضروري. لمعرفة كيف يسير تنفيذ هذه المشروعات وحتى يمكن تلافي الأخطاء قبل استفحالها. والمنهج التعليمي من أكثر المشروعات حاجة للتقويم المستمر.

ب- كثرة التغيرات التي تحدث في المجتمعات والتي تقتضي إعادة النظرفي المناهج، الأمرالذي يحتم تقويم آثارها.

ت- زيادة المعارف والمعلومات بشكل هائل.

ث- اهتمام الناس بالتربية اهتماما متزايدا وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة، مما يستدعي تقويمها للإجابة عن أسئلتهم.

ج- عدم رضا الناس بنتائج الطلاب أحيانا وبتقصيرالتربية في إعدادهم للحياة وفي إكتسابهم السلوكيات المرغوبة.

6. المناداة من وقت لآخر بضرورة الإصلاحات التربوية من أجل مواكبة المستحدثات في المجتمعات.(موسى، 214، ص 112)

4. أنواع تقويم المنهج :

سيتم هنا تصنيف أنواع تقويم المنهج وفق زمن التعامل مع المنهج، وعلى ذلك فأنواع التقويم هي أربعة أنواع:

أ. التقويم المبدئي (التمهيدي): Evaluation Initial

ويكون قبل البدء في تطبيق المنهج، ويتعلق بتقويم بيةة تطبيق المنهج، ومعرفة الواقع الذي سوف يطبق فيه المنهج، سواء من حيث توفر اإلمكانيات المادية والبشرية، أو من حيث معرفة خصائص الطلبة وتحديد مستوياتهم المدخلية، ومعرفة مستوى الخبرات السابقة لديهم.

ب. التقويم البنائي (التطويري): Evaluation Formative

ويكون أثناء تطبيق المنهج، ويهدف بشكل أساسي إلى توفير التغذية الراجعة حول سير المنهج، ومعرفة مدى قابلية عناصر المنهج للتطبيق، ومدى فاعليتها، لتوجيه عملية تطوير المنهج باستمرار.

ت. التقويم الختامي(النهائي):Evaluation Summative

ويجري في نهاية تطبيق المنهج للحصول على تقييم شامل للمنهج، وتقدير أثره تقديرا شاملا، وبالتالي الحصول على تقييم نهائي ومتكامل للحكم على المنهج.

ث. التقويم التتبعي: Follow-up Evaluation

ويقصد به متابعة آثار المنهج بعد تطبيقه، وتقويم فعالية المنهج الإنتاجية، والمتعلق بالمتعلمين، من خلال متابعتهم بعد تخرجهم في مواقع عملهم، ومعرفة مدى احتفاظهم بحصيلة ما تعلموه، وذلك انطلاقا من أن دور المنهج ينتهي بمجرد تخرج المتعلم منه، بل يستمر أثره على المتعلم وفعاليته في مواقع العمل.(السر، 2016، ص168–169)

6- مجالات تقويم المناهج التربوية:

إن عملية تقويم المنهاج لها مجاالن هما:

الأول: **التقويم الداخلي:** وهو ما يتضمن تقويم عناصر المنهج ومكوناته ويشمل:

أ–تقويم الأهداف من حيث: وضوحها، ودقة صياغتها، ومال ءمتها مستوى التلاميذ وخصائص نموهم وشمولها، وم ارعاتها الموازنة بين مجاالت شخصية المتعلم، ومدى مطابقتها محتوى المنهاج.

ب–تقويم المحتوى والخبرات التي يقدمها من حيث: كونه هادفا ومرتبطا بأهداف المنهاج، ومدى صدقه وموازنته بين الشمول والعمق، وموازنته بين الخبرات المباشرة والخبرات غير المباشرة، ومراعاة كساب حاجات المتعلمين، وميولهم وقدراتهم المعرفية، والفروق الفردية بين المتعلمين، ومبدأ الاستمرارية والتلاميذ مكانية

تحقيق أنماط التفكير، ومدى استجابته للحداثة والتجديد، ومدى واقعيته وارتباطه باهتمامات المجتمع ومشكالته.

ج- تقويم تنظيم المادة وترتيبها: من حيث الموازنة بين الترتيب المنطقي والسيكولوجي ومراعاته مبدأ تراكم المعرفة، واستمرارية التعلم، ومخاطبة أكثر من حاسة من حواس المتعلم، ومراعاته الأساس الهرمي في تدرج أأفكار والتطور الفكري للتلميذ

د- تقويم عرض المحتوى في الكتاب المدرسي: من حيث غناء المحتوى توافر الدقة والموضوعية، والارتباط بالمثيرات، والتوازن في عرض المعارف داخل الكتاب، ومدى سالمة اللغة واستخدام الأشكال والرسوم التوضيحية، والإستمرارية، والتدرج، ومراعاته حسن الطباعة وجودة الورق، وحسن الاخراج، واستخدام المثيرات المحفزة.

هـ تقويم طرائق التدريس واستراتيجياته: من حيث فعاليتها في تحقيق الأهداف وتنوعها، ومال ءمتها محتوى المنهاج وأهدافه، وخصائص التلاميذ، ودورها في إثارة التفكير وفاعلية التلاميذ وتفاعلهم ومشاركتهم في العملية التعليمية.

و- تقويم علاقة المنهاج بالبيئة: من حيث ارتباط المنهاج بالبيئة ومراعاة التوافق بين الخبرات المقدمة كسابهم اتجاهات عداد المتعلمين لمواجهة التغي ارت االجتماعية، ومواجهة بيئة المستقبل، والواقع البيئي، والإيجابية نحو البيئة والعالقات الاجتماعية والمحافظة عليها.

ز- تقويم العلاقة بين المنهاج وثقافة المجتمع: من حيث نقل الخبرات النافعة، ومراعاة شمولها وتكاملها كساب المتعلمين العادات والتقاليد المرغوب فيها واستجابتها لحاجات المتعلمين.

خ- تقويم النشاطات التعليمية: من حيث ملاءمتها محتوى المنهاج، وارتباطها بأهدافه، ومراعاتها الفروق الفردية، وشمولها وتكاملها، واستجابتها لحاجات المتعلمين.

ط- تقويم الوسائل التعليمية: من حيث ارتباطها بالأهداف، ودقة معلوماتها، ومستوى جاذبيتها للمتعلم والمكان الذي تستعمل فيه، وتوافر عنصر الأمان في استخدامها وحداثتها.

ي- تقويم أساليب التقويم: من حيث صالحية أدواتها وارتباط أدوات التقويم بالأهداف، ومراعاتها الشمول والتنوع والتكامل واالستمرار، وتناولها التقويم الخارجي والذاتي والتقويم التكويني والنهائي، وقلة مكانية تطبيقها، وسهولة تصحيحها تكاليفها.

الثاني: التقويم الخارجي: وهو ما يتضمن مقارنة المستوى الذي وصل إليه المتعلم بالمستوى المخطط له الذي كان ينبغي أن يصل إليه. ويشمل:

أ-**أسلوب التجريب:** ويعني أن يجرب المنهج على مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، ثم يستخرج متوسط المجموعة الضابطة ومتوسط المجموعة التجريبية، وتجرى الموازنة بين المتوسطات لمعرفة فعالية المنهج عن طريق الفرق بين متوسط درجات المجموعتين.

ب- تقويم المنهاج في ضوء ما يحققه المتعلمون من الأهداف: ويتم عن طريق الدرجات التي حصل عليها المتعلمون، وتقاس فعالية المنهاج في ضوء تلك الدرجات.

ج- كفاءة المنهاج: ويتم الحكم على كفاءة المنهاج من خلال الموازنة بين المدخلات والمخرجات ومستوى ملائمة الفرق بين المدخلات والمخرجات لما تم بذله واستخدامه من مدخلات في عمليات المنهاج.(عزي،2018/2017، 96-97)

7- خطوات تقويم المنهاج:

تمر عملية تقويم المنهج بجملة من الخطوات المتتالية وهي:

*** وضع أهداف التقويم:**

تعدّ مرحلة وضع أهداف تقويم المنهج من أكثر المراحل أهميّة، حيث تبنى المراحل التالية على أساسها، وكلّما كانت أهداف تقويم المنهج محدّدة بدقّة، وواضحة في أذهان المقوّمين، كلّما آتت عملية التقويم أكلها.

وقد تكون عمليّة تقويم المنهج شاملة لأسس المنهج وعناصره كافّة، وقد تقتصر وتنصبّ على أساس واحد أو مكوّن واحد أو أكثر من أسسه ومكوّناته، وهذا يعني أنّ أهداف عمليّة التقويم تختلف باختلاف طبيعة التقويم، ومدى شموليّته.

***تحديد أدوات التقويم وبناؤها وتحكيمها:**

تتحدّد أدوات تقويم المنهج وفقاً لأهداف تقويمه، فقد تتناول مختلف أدوات التقويم في حال التقويم الشامل، وقد تقتصر على عدد منها يناسب المجال المراد تقويمه، فإذا كان هذا المجال يتعلّق باتّجاهات المتعلّمين نحو مكوّن بعينه من مكوّنات المنهج، فإنّ الأداة المناسبة للتقويم في هذه الحال هي مقياس الاتّجاهات، وإذا كان المجال يتعلّق بتقويم أثر المنهج، فإنّ اختبارات التحصيل بمختلف أشكاله تكون أنسب الأدوات.

وبعد تحديد أدوات التقويم المناسبة لأهداف التقويم يقوم المتخصّصون والخبراء ببناء تلك الأدوات بشكل أوّلي، ثمّ يتمّ تحكيمها من خلال تعرّف درجة صدقها وثباتها وملاءمتها المجال المستهدف من التقويم.

***تطبيق أدوات التقويم:**

وفي هذه المرحلة يتمّ إعداد العناصر البشريّة التي ستتولى الإشراف على تطبيق أدوات البحث من خلال إقامة الدورات التدريبيّة التي تتناول أهداف التقويم، والأدوات المستخدمة فيه، وأساليب تطبيق هذه الأدوات، والشروط الموضوعيّة المساعدة على نجاح عمليّة التطبيق.

وبعد إعداد العناصر البشريّة يبدأ تطبيق أدوات التقويم مع الحرص الكامل على التحلّي بأعلى درجات الحسّ العلمي، وتحمّل المسؤوليّة.

***معالجة نتائج التقويم وتفسيرها:**

بعد الانتهاء من عمليّة تطبيق أدوات التقويم، تبدأ مرحلة جديدة، حيث تجمع نتائج التقويم، ويتمّ التعامل معها، وتحليلها ومعالجتها بالأساليب الإحصائيّة المناسبة بإشراف متخصّصين من التربويين والأكاديميين وذوي الخبرة في هذا المجال مع الاستعانة بتكنولوجيا المعلومات للوصل إلى نتائج تتّصف بالسلامة والدقّة، ثمّ يتمّ عرض تلك النتائج على لجنة من المتخصّصين لتفسير تلك النتائج، بحيث تكون دلالاتها واضحة لدى صاحب القرار.

- **اتّخاذ القرار:**

يقوم صاحب القرار بالاطلاع على نتائج التقويم ودلالاتها، ثمّ يتّخذ القرار المناسب بشأن المنهج من حيث العمل على تطويره كلّيّاً أو جزئيّاً أو الإبقاء على وضعه، وبذلك فإنّ عمليّة تقويم المنهج تعدّ مرحلة أساسيّة لا يمكن الاستغناء عنها عند وضع خطّة لتطوير المنهج القائم، كما أنّه ليس غاية في حدّ ذاته، وإنّما هو وسيلة للتطوير.

***تقويم التقويم:**

قد يتمخّض التقويم عن جملة من الثغرات في أسس المنهج أو مكوّناته، وهذا يعني أنّ التقويم قد حقّق بعضاً من أهدافه، غير أنّ هناك إشكاليّة من عدم إظهار نتائج التقويم السلبيّات المتوقّعة في المنهج، على الرغم من أنّ الناتج التعليميّ له يشير إلى خلل ما، إنّ تفسير ذلك يعود بالدرجة الأولى إلى خلل عمليّة التقويم ذاتها.(شوان، دس)

8- مبادئ وأسس تقويم المنهج وعناصره المقترحة:

- أن يكون التقويم منتظما، شاملا، يرافق عمليات صناعة وتطبيق المنهج من أولها وحتى نهايتها.
- أن يكون التقويم في بنائه صالحا يجسد مباشرة الأغراض والأهداف المنشودة.
- أن يكون التقويم مرنا قابلا لتعديل أهدافه وغايته.
- أن يتصف التقويم بالتتابع والتسلسل في منهجيته.
- أن يكون التقويم خاصا بالجهات المعينة بالمنهج المدرسي.
- أن يكون التقويم عملية تعاونية تشارك فيها كل الأطراف المعنية بالمنهج في التخطيط والتنفيذ.
- أن يكون التقويم عملية مستمرة أي تقدير مستمر كما حققه المنهج من أهداف.
- أن يكون التقويم معتمدا على الوسائل والأساليب التي تحقق الغايات والأهداف المنشودة.

– أن يكون التقويم مكتشفا عن ما اكتسبه التلاميذ من معلومات ومهارات وقيم إضافة إلى جوانب نمو التلاميذ العقلية، الجسمية، النفسية، الوجدانية، المهارية.

– أنيكون التقويم شموليا أي يشمل جميع جوانب المنهج وعناصره والعوامل المؤثرة فيه.

– أن يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا وتطويريا للمنهج وعناصره.(الزبيدي، 2014، 250– 251)

9. أغراض تقويم المنهج :

يؤدي التقويم وظائف متعددة في العملية التعليمية وهي كالتالي:

1.أغراض تعليمية: تعد هذه الأغراض مهمة في تقدير مدى تقدم التلاميذ في ظل الأهداف، فعن طريق التقويم يمكن الكشف عن نواحي القوة والضعف عند التلاميذ وتوجيه العملية التعليمية بحيث تؤدي إلى تقدم التلاميذ وبذلك يصبح التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية.

2.**أغراض توجيهية:** يمكن أن يستخدم التقويم خدمة أغراض الدراسة من المفاهيم الإدارية ويتمثل في الاحتفاظ بسجلات خاصة لكل تلميذ يمكن الاستفادة منها عند نقل التلميذ من مدرسة لأخرى .

3.أغراض تتعلق بالأبحاث: إن تقدم العملية التعليمية يحتاج إلى الأبحاث والدراسات التربوية وعن طريق الأبحاث يمكن تحديد محتوى المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية التي تصلح لتحقيق أهداف معينة لمجموعة معينة من التلاميذ تحت شروط أو عوامل بيئية معينة ويتطلب تحديد كل هذا التجريب والتقويم على أسس علمية سليمة. (الريس وآخرون، 2018/2017، ص13)

10. **أدوات تقويم المنهج** :

تتعدد أدوات تقويم المنهاج وتختلف بتعدد واختلاف مصادر التقويم، أي أن مصدر التقويم هو الذي يحدد الأداة إلى حد كبير، ولقد ذكر (فرحان ومرحي، 1990) عددا من أدوات التقويم وهي:

–الملاحظة

–قوائم الرصد

– الاختبارات

–المناقشة

–مقاييس التقدير.

–المقابلات

–جلسات الاستماع.

–التقارير الفردية المكتوبة

– تحليل المحتوى.

– التقارير الجماعية المركبة

–أدوات أخرى مثل: المؤتمرات، مشاغل العمل، البحوث العلمية، الدراسات الميدانية، دراسة حالة.(مرعي والحيلة، 2014، 223–224)

11. مشاكل تقويم المنهاج في العالم العربي:

1– الافتقار لنظريّة واضحة في تقييم المناهج.

2– الافتقار للمعلومات والبيانات الحاسمة التي تتدخل بشكل مباشر في تقييم المناهج.

3– الافتقار إلى الأدوات والطرق النظامية الإجرائية المتخصصة في تقييم المنهج المستهدف.

4– عدم توفر الطرق والوسائل العلمية المتخصصة والكافية لتنظيم المنهج ومعالجة وتقرير المعلومات التي يجمعها.

5– يفتقد تقييم المناهج عملياً للمختصين المؤهلين بأعداد كافية.

6– فساد ومحسوبية الجهات المعنية بتقييم المناهج.

7– يعبر عدم التطبيق لنتائج التقييم من أكبر المشاكل التي تواجه المختصين، فلا يتم تحسين المنهج أو إلغائه أو إدخال تعديلات محددة عليه.

المحاضرة الثامنة: تطوير المنهاج

تمهيد

يقدم تغيير المناهج الدراسية للمدرسين والمدارس ومجالس الإدارة فرصة فريدة للمشاركة في التطوير المهني، وتحسين نتائج التعلم، وإعداد الأطفال لتحديات وفرص المستقبل. مهمة تنفيذ المناهج الدراسية معقدة: فهي تتطلب فرق إدارة داخل المدرسة ومديري ومجالس إدارة لقيادة تنفيذ التغيير في المدرسة كمنظمة. يتم تغيير المناهج الدراسية في الفصل الدراسي ويشمل ذلك قيام المعلمين بترجمة وثائق المناهج إلى ممارسة، وتبني برامج ومنهجيات تعليمية جديدة، وتوفير مجموعة واسعة من خبرات التعلم لتلاميذهم.

1.مفهوم تطوير المنهاج التربوي:

تنحصر عملية تطوير المنهاج استنادا إلى المفهوم الضيق للمنهج والذي يقصره على المقررات الدراسية وما تتضمنه من مقررات وخطط دراسية في إعادة النظر في موضوعات المقررات الدراسية وفى مفرداتها فيضاف إليها أو يحذف منها مواد أو تعاد صياغتها، ثم تتألق كتب دراسية في ضوء المنهج الجديد، بينما التطوير يقوم على خطة شامله مبنية على تحضير متقن.

لما كان التقويم والتطوير وجهين لعمله واحده، حيث يعتمد كل منهما على الأخر فان تطوير المنهاج يعنى به تحسين ما أثبت تقويم المنهاج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهاج أو من المؤثرات عليه ودفع كفاية المنهاج على وجه العموم في تحسين الأهداف المنشودة. ويعرف تطوير المنهاج بأنه عمليه صنع قرارات منهجية ومراجعة نتائج هذه القرارات على أساس تقويم مستمر.

هناك مصطلحات متعددة تستخدم في هذا المجال منها التطوير والتحديث. فتطوير المنهاج يعرف بأنه عملية تستند إلى مجموعة من المبادئ العلمية والفنية وتتشكل من إجراءات إنسانية وفنية تسمح للمعنيين من توجيه المنهاج بعناصره ومكوناته المختلفة نحو تحقيق أهداف محددة. وهو صناعة تقوم على أسس علمية ويشترك فيها عدد من الخبراء المختصين في المناهج وعلم النفس والبحث التربوي وفروع العلم الأخرى، وتستهدف إجراء تغييرات إيجابية في سلوك الطلاب من خلال إدخال تحسينات على المنهاج وتخليصه من نقاط الضعف فيه ومفهوم تحديث المنهاج يقصد به إعادة النظر في بناء المنهاج بما يتسق مع المستجدات.

تطوير المنهج هو العملية التي يتم عن طريقها تحديد الكيفية التي سيتم بها بناء المنهج وتطويره ويلزم أن يكون هناك تكامل بين عمليتي البناء والتطوير ولا يمكن إغفال التكامل، فبناء المنهج عملية تركز على المنهج نفسه بينما توجه عملية تطوير المنهج نحو كيفية تشييد المنهج.(سلامة، 2015، ص65)

2- الفرق بين التطوير والتغيير والتحسين في المناهج:

هناك عدة علماء أشاروا إلى هذه المسألة وحاولوا التفريق بين هذه المصطلحات، ولكن سنشير إليها باختصار . وإذا أردنا أن نضع خطة ذات خطوط محددة لتطوير المنهج فإننا يجب أن نفرق أولا بين ما يسمى بتحسين المنهج Curriculum Improvementوتطوير المنهج Development Curriculum وتغيير المنهج Curriculum Change حيث إن هناك خلطاً في الاستعمال، والمناقشات الجارية بين هذه المفاهيم، ومع ذلك فينبغي أن ندرك أن هناك تداخلاً بينها، فكل من التحسين والتطوير يتطلب تغييرا، مع اختلاف في الحجم والعمق. وعلى أية حال فإن تحسين المنهج يمكن فهمه على أنه تغيير مظاهر معينة في المنهج، ولكن دون تغيير المفاهيم الأساسية فيه أو في نظام، فالتحسين يعني توسيع الإدراك الحالي للمنهج ونظامه، وذلك كالتغيير في الأهداف وفي طريقة صياغتها، أو إضافة بعض الأفكار والخبرات إلى المحتوى المنهجي، أو إعادة تنظيم خبراته أو إيجاد الروابط بين هذه الخبرات بعضها ببعض، أو بينها، ومواده أو تحسين طرائق التدريس، وبين خبرات من مادة دراسية أخرى المتبعة وإضافة طرائق جديدة إليها، أو تحسين نظام التقويم المتبع . ومن أهم الفروق بين التغيير والتطوير ؛ أن التغيير قد يتجه أحياناً نحو الأفضل وأحيانا نحو الأسوأ، أما التطوير فهو عملية هادفة تؤدي دوماً إلى التقدم والرقي، وقد يتم التغيير بإرادة الإنسان أو بدونها، بينما التطوير لا يتم إلا بإ رادة الإنسان ورغبته الصادقة، وإ رادة الانسان تعد شرطا أساسيا في عملية التطوير ، وقد كون التغيير جزئيا أو كلياً، أما التطوير فلا يكون إلا جذرياً، وفي كافة عناصر النظام.(لمطوش وناصري ،2018، ص355– 356)

3. علاقة تطوير المنهج ببناء المنهاج:

يعتبر اصطلاح " تطوير المنهج مشابهاً لاصطلاح "بناء المناهج" غير أنهما يشيران إلى عملية وليس إلى نتيجة والجدير بالذكر أن تطوير المنهاج يحدد سير عملية بناء المنهج لأنه يحاول اتخاذ قرارات معينة. إن عمليتي تطوير وبناء المنهج تقومان جنبا على جنب وعلى هذا يمكن القول بأن عملية تطوير المنهج عملية واقعية تستمد عملها من صميم المنهج الموجود أصلاً، بينما بناء المنهج يبدأ من العدم فمثلا: يأخذ بناء المنهاج بميول المتعلمين واتجاهاتهم وتلبية احتياجاتهم واستعداداتهم، وفي تطوير المنهاج ينظر أهل الاختصاص في التغييرات التي طرأت والاحتياجات التي برزت من جديد.

4. مبررات تطوير المناهج:

يوجد مبررات عديدة تدفن المعنيين بالمناهج إلى ضرورة تطويرها منها:

1.4.التطور التربوي العام:

لا شك أن التغيرات المستمرة في مفهوم التربية وأهدافها، وفي أدوار المعلمين والمتعلمين، وفي مفاهيم وتنظيمات المناهج الدراسية، أدى إلى إعادة النظر في الأدوات والأساليب التربوية النتبعة والعمل على تطويرها بشكل يحقق الغايات التربوية المنشودة، هذا إذا علمنا أن المناهج هي أكثر الأدوات أهمية وعن طريقها يكون التغيير الفعال.

2.4. قصور المناهج الدراسية الحالية:

ويأتي ذلك نتيجة للتغير الاجتماعي الذي يحصل في المجتمع، بحيث المناهج غير ملائمة للمرحلة الحالية ويمكن معرفة عدم مناسبتها من خلال القصور الواضح في مستويات أداء المعلمين الذين يقومون بتنفيذ المناهج، أومن خلال كثرة التسرب والرسوب، أو غياب قواعد الانضباط المدرسي، وأحيانا يكون هناك إجماع عام من المجتمع على عدم كفاءة المناهج الحالية.

3.4.حاجات المجتمع المستقبلية:

تكشف الأبحاث والدراسات أحيانا أن المناهج الحالية غير قادرة على تلبية حاجات المجتمع المستقلبلية ولهاذا يجب تطويرها لكي تنسجم مع تلك الحاجات. (الجعافرة، 2015، ص142–143)

4.4.المقارنة بأنظمة أكثر تقدما:

قد يرتبط التطوير بعوامل متصلة بالماضي أو متصلة بالمستقبل، ومع ذلك فإنه لا يؤدي إلى الصورة المرجوة منه على أتم وجه، لذلك نرى أن من الضروري التطلع إلى الدول التي قطعت شوطا بعيدا في طريق المدينة والتقدم حتى نتمكن من الاستفادة من خبرتها، فالانسان لا يستطيع أن يحكم على شيء بطريقة سليمة إلا عند مقارنته بأشياء أحيانا. فإذا ما تأملنا في أوجه التقدم وفي النظم المتطورة للدول المتقدمة، لإغن ذلك بدون شك سيكون دافعا على إحداث نوع من التغيير في حياتها وفي نظمها حتى تقترب من هذه الدول المتقدمة، ومن هنا تأتي فكرة التطوير أي أن النظرة إلى النظم المتطورة في كافة المجالات في الدول المتقدمة توجد الدافع لدى الدول النامية لمحاولة اللحاق بالدول الأكثر تقدما.(السامراتي، 2013، ص124–125)

5- المبادئ الأساسية لتطوير المنهاج:

–تتم عملية تطوير المنهج في ضوء الطريقةالعلمية في البحث والتفكير، وتعتمد على التخطيط ولا تكون عشوائيةأو مزاجية، ولابد أن تسبقها عملية التقويم لتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف.

– تستدعي عملية التطوير مسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة وروح العصر.

–تتوخى عملية التطوير أن تكون شاملة لعناصر المنهاج وأسسه وعملياته، ومتكاملة بحيث تشمل الكتب والأدلة والاختبارات وإعداد المعلمين وطرق التدريس.

– تتم عملية التطوير بتعاون كل من له علاقة بالمنهاج ويتأثرون به بشكل مباشر أو غير مباشر (معلم، طالب، ولي أمر...)

– تتسم عملية التطوير بالاستمرارية حتى يتمكن المنهاج من مسايرة التغيرات والتطورات في مجالات العلم والمعرفة والحياة.

– تنطلق عملية تطوير المنهاج من المبادء التربوية والنفسية التي بنيت عليها عملية تصميم هذا المنهاج.

– تتم عملية التطوير بعد التأكد من تهيئة العاملين في عملية التطوير لهذه العملية والتأكد من توافر القدرات والاستعدادات والدافعية لهم.

– مراعاة التوازن في عملية التطوير بين الكم والنوع، وإذا كانت هناك مفاضلة فالنوعهو الأصل.

– مراعاة إمكانية تطبيق ما تقترحه عملية التطوير بأقل كلفة وأعلى فائدة وبوقت قصير.(الجعافرة، 2015، 139–140)

6- الجهات المسؤولة عن تطوير المنهاج:

تتضمن المشاركة مستويات متعددة من التخطيط على مستوى الصف أو المدرسة أو المستوى المحلي أو العالمي، ويعمل المشاركون بشكل متجانس أحيانا وبشكل ثنائي أحيانا أو كلاهما يصب في تطوير المنهاج:

أ.المشاركون في الميدان السياسي:

إن سياسة التربية تهتم بمن هم يستفيدون من المنهاج وكيف تحدد ذه الفوائد.

ب. المشاركون من المدرسة:

–**المعلم:** يحتل المركز الرئيسي في اتخاذ القرار فهو يقرر مفاهيم المنهاج سواء المقررة أو الحالية، كما أنه يلعب دورا كبيرا في تحديد الوقت، والمراقبون يوضحون أن المعلم عندما يغلق باب الغرفة الصفية يحدد تفاصيل المنهاج بغض النظر عن خطط المنهاج الأخرى.

– **الطلاب:** إذا تقبلنا فكرة أن كل من يتأثر بالمنهاج بحاجة إلى أن يكون مشاركا في تخطيطه، فإننا لا نستطيع إهمال الطلبة في هذه الحالة يقول (رونالد دول) بأن التلاميذ م مستهلكي التعليم وهذا يعني أنه لا نستطيع أن نجمل الطلاب خارج ما يتم تحقيقه.

– **المدراء:** يعتبر المدراء هم قادة المنهاج في المدرسة وهذا بسبب أن المدراء هم الوسيط بين المكتب الرئيسي والآباء، وأعضاء هيئة التدريس.

– **المشرفون التربويون:** لهم دور في تطوير مشاريع المناهج وتحسينها من خلال الزيارات التفتيشية للمعلمين الذين من يبدون ملاحظاتهم لمشرفيهم وهؤلاء بدورهم يبلغنون الإدارة العليا بضرورة التعديل أو التحسين.

ت. مختصو المناهج: وذلك لمعرفتهم الواسعة بطبيعة المنهاج وخبراتهم في إيجاده وتنفيذه ويقوم المختصون بمهام منها:

*تحديد الغايات والأهداف.

*تطوير الحاجات والمشكلات.

*إعداد نماذج ذات مفهوم لتطوير المنهاج.

* التخطيط والتنفيذ.

ث.مجالس التربية والتعليم: وهي المسؤولة عن الإدارة الكلية للمدرسة وعن المعلومات حول حقل المنهج وعن العلاقة بين المنهج والأهداف في النظام المدرسي.

ج. المشاركون من خارج قطاع المدرسة:

هناك عدة مشاركين خارج منطقة المدرسة يؤثرون على طبيعة ومجال المنهج وكذلك على من سوف يخطط المنهج، هؤلاء المشاركون يوجدون على مستويات مختلفة مثل الحكومة الفيدرالية، التنظيمات المحلية. والمشاركون الآخرون مثل الناشرون التربويون ومؤسسات الاختبارات، والتنظيمات المهنية...الخ.(سلامة، 2015)

ويمكن لأولياء التلاميذ أن يسهموا في إبداء ملحوظاتهم حول المناهج، وأن يطالبوا بإجراء التطوير الذي يرونه، وخاصة تلك الملحوظات المتعلقة بالتضمينات الاجتماعية العامة للمناهج. وفي بعض البلدان يكون لأولياء أمور الطلبة والمهتمين دورا كبيرا يمارسون فيه ضغوطا شديدة لقبول مناهج دراسية معينة أو رفضها، أو لاجراء تعديلات معينة في المناهج تتعلق بفاسفة المنهاج أو بعض عناصره.

7. أشكال وأساليب تطوير المنهج:

أولا: أساليب التطوير القديمة:

1– التطوير بالحذف:

نتيجة للتطور والتغيير الدائم قد تتخلف المعلومات الموجودة في المنهج وقد لا تناسب المجتمع فيتم حذف هذه المعلومات من المنهج. ويتم عن طريق حذ ف جز ء من الماد ة الدراسية وهو ما يطلق عليه بالحذ ف الجزئي، كما أنه قد يتم عن طريق حذف مواد بأكملها كما حد ث عندما حذفت اللغة الفرنسية في مصر في أحد السنوا ت.

2- **التطوير بالإضافة:**

وذلك بأن نضيف فقرات جديدة لم تكن موجودة بالمنهج أصلا وهذه الفقرات والإضافات تكون مسايرة للتطورات الحاصلة في المجتمع .ويتم عن طريق الإضافة الجزئية لبعض الصفحا ت أو الفصول، أو قد يتم عن طريق إضافة كاملة لمادة لم تكن مقررة من قبل.

3- **التطوير بالاستبدال:**

ويقصد به تغيير هيكل المادة الدراسية بهيكل آخر مخالف مثل استبدال الرياضيا ت التقليدية بالرياضيا ت الحديثة .ويتم بأن نستبدل معلومة بمعلومة أخرى أصح وأفضل منها تظهرها معطيات العلم.

4- **تطوير الكتب أو طرائق التدريس أو الوسائل أو الامتحانات:**

من الركائز الأساسية في عملية التطوي ر تضمنها لعنصر الشمول، بمعنى أن التطوير ينبغي أ ن ينصب على تطوير الكتا ب المدرسي(المحتوى)، مع عدم إغفال بقية جوانب المنهج مثل الطريقة والوسيلة والتقويم وغيرها. وعلى سبيل المثال فيمكن أن نطور أحد عناصر المنهج مثل الوسائل التعليمية فبدلا من أن نستخدم اللوحات أو المجسما ت، نستخدم السبورة الضوئية أو جهاز عرض. Data Show

كما أن عملية التقويم يمكن أن نطورها لتتعدى اقتصارها على الاختبارات التحصيلية فقط، إلى أنواع من الاختبارات التي تهدف إلى قياس نمو التلاميذ في مجالا ت متعددة مثل الجانب التحصيلي، القدرات، المهارات،(الحاوري وقاسم، 2016، ص143- 144)

ثانيا – أساليب التطوير الحديثة:

1- **الأخذ بالتجديدات التربوية :**إن إدخال التجديدات التربوية كما هو حال بقية الدول المتقدمة والتي تضم نشاطات رياضية وفنية وإقامة معارض ومكتبات علمية وسفرات ترفيهية ومجالس الآباء واعطاء الأوسمة للمتفوقين وعمل بطاقات مدرسية وغيرها تعتبر احد أساليب التطوير ويجب أن لا نكتفي بهذا القدر وإنما علينا البحث عن طرق جديدة وذلك باستثمار مقترحات الطالب في مختلف المجالات مما يسهم في إبداعه ورغبته في اكتشاف أساليب جديدة.

2 -الاهتمام بتطوير محتوى المناهج المطورة: ذكر الشافعي وزملائه خب ا رت التعلم التي يمر بها المتعلم سواء كانت معلومات ومعارف وحقائق يحصلها المتعلم ويكتسبها أو أنشطة يمارسها أو مواقف يعيشها ليكتسب من وراء ذلك ما نهدف إليه من اكتساب مهارة أو اتجاه.

3-تطوير تنظيمات المناهج: إن عملية التطوير تهتم بتنظيم المنهج وجعله متسلسل ومرتبطة مواضيعه أي جعل المناهج في مرحلة محددة مرتبطة بالمرحلة التي تليها عن طريق تنظيم المنهج. كما قد تتجه المناهج بإدخال مواد جديدة مثل علم الأرض للمرحلة الاعداية لكن في كثير من الأحيان يؤدي تنفيذ التنظيمات الجديدة

بالأساليب القديمة وأخطاؤها مما يؤدي إلى الإخفاق في عملية التطوير أي أن عدم تسلسل المعلومات لمنهج علم الأرض يجعل التطوير غير مجدي.

4 -تطوير طرائق التدريس والوسائل المستعملة: في السابق كان التركيز على شرح الدرس من قبل المعلم من أجل أن يحفظ الطالب درسه ويستعد للامتحان من اجل الحصول على درجات عالية ولكن بعد الانتهاء فان الطالب ينسى ما حفظه. أما في الوقت الراهن فأصبح إدخال أساليب جديدة من أجل إكساب الطالب خبرة تفيده في حياته واتباع طرائق التدريس الحديثة في جميع المواد وبأسلوب مميز من أجل إعداد جيل يتميز بالإبداع ولكن الملاحظ أن استخدام المعلم لمثل هذه الطرائق والأساليب يتم في الغالب دون تدريب له على استخدامها وفق الأسس التي وضعت لها؛ مما يؤدى إلى تخبط المعلم، وارتجاله عند استخدام هذه الطرق؛ مما يزعزع الثقة في التربية بشكل عام.

5 -**تطوير الامتحانات:** في المفهوم العام إن حصيلة المواد الد ا رسية لعام دراسي كامل والمعلومات التي

يضعها الطالب بورقة الامتحان في نهاية كل عام هي أساس مهم لتقيم المستوى العلمي للطالب، ونظرا للدور

المهم للامتحانات في العملية التعليمية فقد سعت بعض المدارس إلى تطوير الامتحانات لما لها أهمية في عملية التطوير وأدخلت أساليب وطرق اختبا ا رت جديدة تهدف إلى زيادة نمو قدرات الطالب وتحسين مها رته العلمية والفكرية، وهذا التطوير يتطلب تدريب المعلم وتهيئته لخلق النجاح المثمر الذي يسعى إليه عن طريق دورات مكثفة تسهم في إنجاح العملية التطويرية.

ويرى حسن (2001) أنه بالإمكان مواجهة التطو ا رت والتغيرات السريعة من خلال المناهج الدراسية عن طريق:

- الاستفادة الكاملة من معطيات التقنية الحديثة واستثمارها لصالح العملية التعليمية.
- التركيز على تنمية عمليات التفكير العليا من خلال المناهج الد ا رسية لدى المتعلمين.

*انفتاح المناهج الدراسية على المستجدات المعرفية. (مردان وجبر، 2017، ص8-9)

8. أسس تطوير المنهج الدراسي:

*أن يكون ذو روح تعاونيّة عند مشاركة المعنيين بهذه العمليّة سواء بشكلٍ مباشر أو غير مباشر.

*أن يعتمد التطوير على أهداف واضحة ومحددة يتم من خلالها تنميّة الفرد بشكلٍ كامل شامل ومتوازن بالدرجة التي تسمح بها قدراته، وبالتالي إشباع حاجته، وحل مشاكله وتحقيق أهدافه بما ينسجم مع مصلحة المجتمع وأهدافه.

*أن يكون التطوير منسجماً مع الاتجاهات التربوية الحديثة، بحيث يكون التعلم من خلال المشاركة والنشاط، واستخدام التكنولوجيا، وتحويل الاهتمام من الكميّة إلى الكيفيّة.

*أن يستند إلى فلسفة تربويّة نابعة من أهداف المجتمع وطموحاته وتصوراته، وأن يكون هناك رؤية واضحة في ذهن المطور لأهداف العمليّة التربويّة وغاياتها.

*الاستفادة من التجارب السابقة، ونتائج الدراسات والبحوث العلميّة الخاصة بالتعليم وطرق واستراتيجياته في تطوير المناهج.

*أن يكون التطوير ذا منحى علمي، وبعيد كل البعد عن العشوائية من خلال الاعتماد على التخطيط السليم، واستخدام الأساليب العلميّة المعتمدة.

*أن يكون شاملاً لكل أسس المنهج وأساليبه ومكوناته، وأن يكون منفذوه ذوي كفاءات أكاديميّة وتربويّة.

*أن يتصف بالاستمراريّة، حيث إنّ المناهج لا تبقى على درجة عالية من الفاعليّة والكفاءة في نفس الزمن، وهذا ما يفسر ضرورة استمراريتها مع تغيّر الوقت.(محمود، 2015)

9.خطوات تطوير المنهج :

من أهم الخطوات المتبعة في تطوير المنهج:

- الرغبة في تجديد وتطوير المنهج

- تحديد الأهداف التربوية التي يجب إدخالها في المنهج الجديد بما تتلاءم مع الظروف المحيطة التي يعيشها البلد وتسهم في رقيه وتقدمه

- خطة تطويرية شاملة متكاملة ومترابطة

- اختيار المحتوى والمضمون للمنهج المطور لتحقيق الأهداف التعليمية وبكفاءة عالية.

- تحديد الوسائل المستعملة والمناسبة لتطبيق المنهج المطروح.

- اختيار طرق تدريس حديثة تناسب المنهج المقترح.

- تجريب المنهج المقترح: بعد وضع خطة تطويرية يجب تطبيق المنهج وتجربته على عدد من المدارس في أماكن متفرقة حتى نتمكن من معرفة الخلل الموجود في المنهج المطور ومعالجته

- الاستعداد لتعميم المنهج المطور: وذلك بتوفير الكتب المدرسية اللازمة والأدوات والأجهزة المستعملة. بالإضافة إدخال المعلمين دورات تدريبية تمكنهم من تطبيق المنهج بشكل صحيح.

- تعميم المنهج المطور ومتابعته: بعد الانتهاء من الاستعداد لتعميم المنهج تبدأ مرحلة تعميم المنهج على المدارس وعادة تكون في بداية العام الدراسي الجديد .

- المتابعة والتقييم.(مردان وجبر، 2017، ص9- 10)

10. دور المعلم في تطوير المنهاج التربوي وتقويمه:

يعد المعّلم أحد الأركان الرئيسية في العملية التعليمية – بعد التلميذ – بل إن نجاحها أو فشلها يتوقف إلى حد بعيد على مدى كفاءته، فالمعلم (المربي) هو الذي يرى عن قرب ما يجري في الميدان، وهو القادر على التشخيص، أي معرفة الأسباب الكامنة إزاء هذا العيب أو ذاك حيث أن التلاميذ في مرحلة تنفيذ المنهج لا يرون أماهم سوى المعلم، وبالتالي فهو الملاذ عندما يواجهون صعوبات أو شكلات.

ويحتاج المعلم في سبيل جمع البيانات والمعلومات عن المنهاج المراد تطويره إلى إتقان مهارات إعداد الاستبيانات واستطلاعات الرأي وبطاقات الملاحظة، كما لا بد أن تتوّفر فيه مهارة إدارة المناقشة والتوصل إلى استنتاجات وغيرها من المهارات الأساسية التي تجعله في موقف يستطيع فيه أن يحصل على معلومات وافية من تلاميذه.

إن البحوث والدراسات التي يقوم بها المعلم حينما يكون بصدد تنفيذ وتقويم المنهاج التربوي يتم التو صل من خلالها إلى نتائج، وهذه النتائج بدورها في حاجة إلى تسجيل وتحليل حتى يستطيع المعلم استنباط علاقات تساعده في التفسير ، وهذا أمر مفيد لكلّ من يشارك في عملية تقويم المنهج وتطويره.

إن المعلم يعيش مع تلاميذه داخل الفصل (القسم) وخارجه، وفي أثناء قيامهم بأي نشاط سواء داخل المدرسة أو خارجها، فهو مطالب هنا بأن يكون قادرًا على رصد ما يجري من تفاعلات بينه وبين تلاميذه، بحيث يستطيع المعلم من خلال ذلك معرفة مستويات الدافعية ومستويات الإقبال أو الإحجام عن خبرات المنهج المراد تطويره والاستعداد والفاعلية بين التلاميذ.

وعندما يصل المعلم إلى قرارات بشأن عيوب المنهج الذي يقوم بتنفيذه يجب أن تتاح له الفرص لمناقشة كل شيء مع زملائه من المعلمين والمو هين وكل المعنيين بأمر المناهج التربوية، إذ تتاح الُفرص للجميع لتوحيد الفكر ، ولا شك أن الاّتفاق على تصو ر واضح بين الجميع يعطي القرارات قوة وصدقًا.

ويشترك المعلم في مرحلة التجريب الميداني سواء المحدود أو الموسع ويقد مقترحات بشأن كل ما يحتاج إلى مراجعة أو تعديل أو حذف أو إضافة، أي أن مسألة التغذية الراجعة في هذه المرحلة تعتمد تمامًا على فردية المعّلم في هذا الصدد.(عباش، 2008/2007، ص119–120)

11.معوقات تطوير المنهاج:

تعود أهم المعوقات التي تعترض طريق تطوير المناهج إلى ما يلي:

أ– المعوّقات المادية:

إن عملية التطوير تتطلب مبالغ مالية كبيرة من أجل:

-إقامة المباني المدرسية المتطورة.

-توفير الأماشن اللازمة لبناء ما يتطلبه المنهاج المطور من مخابر ومعامل...وغيرها.

-تأمين التجهيزات والمعدات والوسائل التعليمية.

-إعداد الشتب المدرسية وكتاب المعلم والشتيّبات المصاحبة وطباعتها.

-تأمين المكتبات المدرسية.

-توفير الأنشطة والخدمات للطلاب.

-إعداد المعلمين وإعادة تدريبهم.

-زيادة الرواتب والحوافر المادية للقائمين بالعملية التعليمية.

ولذا لا بد من تخصيص ميزانية كافية لعملية التطوير، وإذا لم ترصد الدولة المبالغ التي تسمح بالإنفاق على كل هذه العمليات فإن ذلك سيؤدي بالتطوير إلى عدم بلوغ أهدافه.

ب. المعوّقات التشريعية:

يشكل النظام التشريعي في التعليم عقبة أساسية في عملية تطوير المناهج، فقد يذهب بعيدا في التفصيلات والجزئيات كتحديد ساعات كل مادة، أو عدم السماح للأطفال بالخروج من مدرستهم أثناء ساعات الدوام للقيام بنشات ما، ومما يثير العجب، أننا نرى كثيرا من الدول تقوم بعمليات تطوير لمناهجها، دون أن تعدل قوانينها الخاصة بالنظام التربوي.

ت. معوّقات من داخل المدرسة:

قد تظهر بعض المعوقات التي تقف أمام المنهاج المطوّر من داخل المدرسة منها ما يتعلّق بالمعلمين، لذا لابد من التركيز على المعلمين، واعدادهم إعدادا جيدا يمكنهم من أداء رسالتهم بشكل فعال، وورورة ووع برامج تدريبية لهم حتى يكونوا على صلة وثيقة بما هو جديد في مجال التربية .وهناك معوقات تتعلق بالمتعلم وأولياء الأمور الذين غالبا يرفضون فكرة التطوير، ويتخوّفون من كلّ ما هو جديد في المجال التربوي، ويفوضلون البقاء على المنهاج المعتاد.

ويقترح ترمب وملر Miller &Trump بعض الخطوات التي يمكن أن تساعد في التغلّب على معظم معوّقات تطوير المناهج:

1- إدراك القائمين على تطوير المنهاج أنّ وجود تلك المعوّقات أمر طبيعي، فالحاجة إلى تطوير المنهاج لا تبرز بإلحاح إلا إذا كانت هناك بعض المعوقات في طريق تطبيقه. والتطوير في حد ذاته ينشأ على شكل أفكار تهدف إلى تحسين مسار العملية التّعليميّة. ونادرا ما يتّفق من يمسهم التطوير على تلك الأفكار وهذا يتطلب من القائمين على تطوير المنهاج إجراء تحليل دقيق لمواقف كل من يمسّهم التطوير ومحاولة مراعاة مواقف جميع القوى العاملة أو ذات العلاقة قدر الإمكان.

2- العمل على تجميد دور القوى التي توغ على الأف ا رد والمجموعات المختلفة لاتخاذ مواقف معادية للتطوير، لأن التطوير قد يمسّ مصالو الشخصيات أو الجماعات ذات العلاقة بمجريات التعليم .لذا فإن

على مطوّري المناهج تقديم الومانات اللازمة لتخفيف أثر تلك المعاروة، وبهذا يمكن تشوين جو مدرسي مستقر يقبل بالتطوير.

2- قيام العاملين في مجال تطوير المنهاج بجمع أكبر قدر ممكن من المعلومات وتقديمها للمعنيين وطرح أفكارهم ومقترحاتهم بطريقة مباشرة وسهلة وصادقة، وأن يتحلّوا بالصبر وتحمل المسؤولية خاصة في بعض المواقف التي يتخلى فيها بعض الناس عن تحمل مسؤولياتهم خوفا من أن يطول التطوير بشكل أو بآخر.

3- الحرص على الإخلاص في العمل والاستخدام الأمثل للموارد المادّية، وخب ا رت ومهارات المعلمين بهدف توفير أجواء أفضل للتعليم، وتطوير مناهج واقعية، واستخدام المدارس بطريقة فعَّالة.

4- استغلال القضايا الساخنة التي يتحدّث عنها القادة السياسيون والتّربويون، وما تطرحه الصحف من أفراد وأفكار، وبهذا يمكن ضمان دعم تلك الفئات الهامة من أفراد المجتمع لعملية تطوير المنهاج.

5- الإبقاء على بعض ملامح المنهاج القديم لفترة من الزمن تكون كافية لأولياء الأمور وأصحاب الشأن بالعملية التربوية ليستوعبوا عملية التطوير، ويقبلوا مبرراتها.

6- العمل على إيجاد الجو المناسب، بشكل يمكن الجميع من العمل كوحدة واحدة، ومساعدة بغضهم البعض، وإزالة الحواجز النفسية بين العاملين في المدرسة، وتبادل الخبرات، والمهارات فيما بينهم ومناقشة ما يعترضهم من مشكلات.

مما سبق يظهر حجم الأعباء والمسؤوليات التي تقع على عاتق القائمين على تطوير المناهج، وضرورة إلمامهم بالصعوبات والمعوّقات التي يمكن أن تواجههم في أثناء عملية التطوير، وكيفية التغلب عليها، وهذا يتطلّب توافر العديد من المهارات والقدرات لدى القائمين على عملية التطوير، وتنمية هذه المهارات والكفايات، بإجراء تدريب معمَّق للقائمين على تطوير المناهج.(سعد، 2018/2017)

المصادر والمراجع:

أولا: المصادر:

*القران الكريم:

-سورة المائدة الآية 48 .

-سورة الجاثية، الآية 13.

ثانيا: المراجع:

- أبو جلالة، صبحي حمدان.(2007). مناهج العلوم وتنمية التفكير الابداعي، ط1، عمان: دار الشروق.

- ابريعم سامية وبوشلاغم حنان.(2017). دور البرامج التعليمية في تعزيز النشاط الذهني لدى فئة الأطفال المتخلفين ذهنيا، مجلة علوم الانسان والمجتمع، ص733- 749.

- الأحمدي، مريم بنت محمد عايد.(2015). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مفهوم المنهج الخفي وتحليله وتوظيفه لدى معلمات المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 10(3)، 301- 311.

- الأغا، مراد هارون سليمان.(2009). أثر استخدام إستراتيجية العصف الذهني في تنمية بعضمهارات التفكير الرياضي في جانبي الدماغ لدى طلاب الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

- البارودي، منال أحمد.(دس).العصف الذهني وفن صناعة الأفكار، ط1، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

- التميمي، أسماء فوزي حسن.(2012).العصف الذهني وعلاقته بالألغاز الرياضية، مجلة دراسات تربوية، العدد 18، ص47-100.

- الرباط، بهيرة شفيق إبراهيم.(2015). المناهج وتوجهاتها المستقبيلة، ط1، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

- الريس، سارة بنت عبدالرحمن ؛ البلوي، عهود بنت سعد؛ الشثري، هبة بنت مشعل.(2018/2017) ، مفهوم وأغراض ومشكلات تقويم المنهج حقيبة تعليمية مقدمة ضمن متطلبات مقرر تقويم المنهج، برنامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس /مستوى رابع، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

- الزبيدي، صباح حسن.(2014). مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، ط1، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

- الجعافرة، عبد السلام يوسف.(2015).المناهج اسسها وتنظيماتها، ط1، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

-الجهني، عوض بن زريبان.(2015). تقويم كتب الفقه بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 10(3)، ص329- 348.

- حليمة، أحمد مصطفى. (2015). جودة العملية التعليمية آفاق جديدة لتعليم معاصر، ط1، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

– الحاوري، محمد عبد الله؛ قاسم، محمد سرحان علي.(2016). مقدمة في علم المناهج التربوية، ط1، صنعاء: دار الكتب.

– الخوالدة، ناصر أحمد؛ عبد، يحي اسماعيل.(2014). المناهج أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها، ط1، الأردن: زمزم ناشرون وموزعون.

– العمري، أشواق بنت محمد؛ الخنيزان، سارة بنت عبد العزيز.(2014). مفهوم تقويم المنهج وأغراضه ومشكلاته. http://master1435-4.blogspot.com/2014/04/blog-post_5189.html

– السامراتي، طارق عبد الحميد.(2013). تصميم المنهج المدرسي الحديث(رؤية معاصرة)، ط1، عمان: دار الابتكار للنشر والتوزيع.

– السر، خالد خميس (2016). المنهج التربوي، ط 7، فلسطين.

– السر، خالد خميس.(2019/2018). أساسيات المناهج التعليمية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

–العجلان، مها بنت صالح ؛ بن سميح، نورة بنت يحيى.(2016/2015). المناهج الحديثة في مجال التعليم قبل المدرسي، منهج الوحدات الدراسية، ورقة عمل لمقرر (الاتجاهات الحديثة في المناهج، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

–القضاه، محمد فرحان؛ الترتوري محمد عوض.(2006). أساسيات علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.

– اللولو، فتحية صبحي سالم.(2006). استراتيجيات حديثة في التدريس، كلية التربية، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.

– المشاعلة، مجدي سليمان.(2015). تطوير المناهج دليل الممارسة، ط1، الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

– الهاشمي، هند بنت حمود؛ الوهيبي، فايقة بنت راشد.(2011/2010). التعليم العلاجي ماهيته وفنياته واستراتيجيات.

– باهمام، إيمان سعيد أحمد.(2009). دور المنهج الدراسي في النظام التربوي الاسلامي في مواجهة تحديات العصر –تصور مقترح، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

– بحري، منى يونس.(2015). المنهج التربوي أسسه وتحليله، ط2، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

– بن مشيه، بن يحي؛ سحوان، عطاالله (2019). جودة المناهج التعليمية في ظل الإصلاحات التربوية الأخيرة في الجزائر، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، 6(4)، ص89– 104.

– بودي، زكي بن عبد العزيز؛ الخزاعلة، محمد سلمان.(2012). استراتيجيات التدريس، ط1، الأردن: زمزم ناشرون وموزعون.

–بوحوت، إدريس.(دس). مفهوم المنهاج ومكوناته، مجلة علوم التربية. 104–104
file:///C:/Users/amine%20windows/Desktop/%D8%B7%D8%B1%D8%A7% % D9%85.pdf

–بومعراف نسيمة؛ ساعد، شفيق.(2017) تطوير المناهج التربوية. مجلة دفاتر المخبر، 11(2)، ص25–46.
– جواد، شهج كاظم.(2014). تنفيذ المنهاج، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية.
https://www.slideshare.net/shahadkathem/ss-63496811
–دبلة، عبد العالي؛ بونيف حنان.(2018). المناهج الدراسية الجزائرية للمرحلة الابتدائية" دراسة تقييمية"، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد(7)، ص 135– 136.
– دعمس، مصطفى نمر.(2008). استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان: دار غيداء.
– تمار، ناجي ؛ بن بريكة، عبد الرحمن (د س). المناهج التعليمية والتقويم التربوي.
https://www.dzexams.com/ar/documents/902206
– رشيد، رجاء حميد.(2013). تأثير طريقة الاكتشاف الموجه في تنمية مهارات تشكيل المشغولات الفنية لطالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة الديالي.
– زاهد، منال عبد الله.(2008/2007). استراتيجية التدريس بالمشروعات (برنامج مهارات عضوات الهيئة التدريسية)، وكالة الجامعة للشئوون التعليمية والأكاديمية، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
– سعد، رائد نعمان.(2018/2017). تحليل واقع التطوير التربوي في الجمهورية العربية السورية خلال الفترة الممتدة ما بين 2000–2014 وتقديم تصور مقترح للتطوير، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية المقارنة والإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
–سلامة، حمدي أحمد حسين.(2017/2016).المنهج المدرسي ما له وما عليه، قسم مناهج وطرق التدريس(عربي)، كلية التربة، جامعة أسيوط.
–سلامة، عادل أبو العز.(2015). تخطيط المناهج المعاصرة، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
–سليماني، صباح.(2012/2011).إصلاح المناهج التربوية في الجزائر: بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية(منهج التربية المدنية نموذجا: 2003–2011)، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
–سيد، أحمد محمد عبد الله.(2020). شروط إعداد البرامج التعليمية في نظام التعليم عن بعد، مجلة العربيّة، عدد خاص، 7(1)، ص57–70.
–عباش، أيوب.(2008). تطوير المناهج التربوية وعلاقتها بدافعية الميول لممارسة الأنشطة البدنية والرياضية لدى تلاميذ الطور الثالث من التعليم الثانوي -دراسة ميدانية بثانويات الجزائر العاصمة. رسالة ماجستير، معهد التربية البدنية والرياضية بسيدي عبد الله، جامعة الجزائر.
– عزي الحسين.(2018/2017).المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة دراسة ميدانية لتالميذ الصف الرابع متوسط بمدينة بوسعادة، أطروحة دكتوراه العلوم، كلية العلوم الإنسانيةاالجتماعية، جامعة محمد بوضياف املسيلة، الجزائر.

– عراقي، السعيد محمود السعيد؛ نمر برهان.(2010). فعالية استخدام استراتيجية حل المشكلات في تدريس مبحث الثقافة الإسلامية في تنمية القدرة على حل المشكلات لدى طالبات الجامعة، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد18، ص 3–45.

– صلاح، عبد الحميد مصطفى (2000). المناهج الدراسية -عناصرهاوأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

– فرحاوي، كمال.(2020/2019). محاضرات في وحدة تصميم وتطوير المناهج الدراسية، تخصص الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية، السداسي الثاني، قسم علوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر2.

– قارة، ساسية؛ لعمور، منى.(2015). كثافة البرامج التعليمية وتأثيرها على أداء معلم الابتدائي–دراسة ميدانية على عينة من المعلمين ببعض المدارس الابتدائية بولاية قسنطينة، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد8، ص135– 144.

– قزقوز، محمد.(2018/2017). محاضرات طرائق وأساليب تدريس التربية البدنية والرياضية، السنة الثانية لسانس تخصص(نشاط رياضي تربوي)، السداسي الأول، قسم علوم و تقنيات النشاطات البدنية والرياضية، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، المركز الجامعي نور البشير بالبيض

–قندسي، ليلى(2020). المنهاج ومكانته في النظام التربوي. مجلة التعليمية. 1(7) .

– قنديل، يس عبد الرحمن.(1998). التدريس وإعداد المعلم، ط2، الرياض: دار النشر الدولي.

– لمطوش، لطيفة ؛ ناصري، عبد العزيز. (2018)، تطوير المناهج الد ارسية وأهميته في جودة التعليم، مجلة آفاق علمية، 10(3)، ص 352 –363.

– لوعيل، عادل.(2017/2016). أهمية استخدام بعض طرق التدريس الحديثة في مادة التربية البدنية والرياضية "من وجهة نظر أساتذة المادة (دراسة ميدانية على مستوى ثانويات بلدية برج بوعريريج، رسالة ماستر أكاديمي، معهد العلوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.

– فنطازي، كريمة؛ مراد، فاطمة الزهراء. (2018) دور المناهج الدراسية في تحقيق ال ندماج الدراسي لذوي صعوبات التعلم، مجلة العلوم الإنسانية – المركز الجامعي علي كافي تندوف – الجزائر العدد 06. ص59 –76.

– محمود، محمد ميرفت.(2015). تطوير المناهج – دليل نظري وتطبيقي للباحثين. مركز ديبونو لتعليم التفكير. https://store.almanhal.com/print-69962.html

– محي، مائدة مردان؛ جبر، ندية خلف.(2017). تطوير المناهج الدراسية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم الثانوي في محافظة البصرة مجلة ابحاث البصرة للعلوم الانسانية، المجلد 42، العدد 5، ص1–20.

–مدكور، علي أحمد.(2001). مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، القاهرة: دار الفكر العربي.

– مرعي، توفيق أحمد، الحيلة، محمد محمود.(2014). المناهج التربوية الحديثة(مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها)، ط11، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

– معداوي سامية؛ داب، دليلة.(2019/2018). المقارنة بين مناهد التدريس في الجزائر الجيل الأول والجيل الثاني(السنة الأولى ابتدائي أنموذجا)، كلية الآداب، جامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة، الجزائر.
file:///C:/Users/amine%20windows/Desktop/%D9%85%D9%84%D8%AA%
– مليكي، إيمان.(2016/2015). أهمية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي (دراسة تجريبية بمركز نداء الجزائر للتكوين الصناعي والتأهيل المؤسساتي والتدريب القيادي وتطوير الموارد البشرية ببسكرة، رسالة ماستر منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر، الجزائر.
– موسى، حسين حسن. (2014). القياسوالتقويم والتطوير في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية، ط1 القاهرة، دار الكتاب الجامعي.
- نعمان، رياض أحمد محمد. (2016). استخدام استراتيجية حل المشكلات إبداعيا في تدريس العلوم لطلاب الصف السادس الأساسي وأثرها في إتجاهاتهم وتفكيرهم الإستقرائي، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
– نعمان، مواهب حميد؛ نعمان، أمال حميد؛ جياد، دريد ستار (دس). استخدام الحوار والمناقشة في طرائق التدريس، جامعة بغداد، كلية التربية.
– يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد.(2009). المدخل للمناهج وطرق التدريس، ط1، سلسلة الكتاب الجامعي العربي، جمهورية مصر العربية.
-Druzhinina, Maria; Belkova, Natalia; Donchenko,Elena; Liu, Feng; Morozova,Olga. (2018). Curriculum Design in Professional Education: Theory and Practice, SHS Web of Conferences. Russia. retrieved from https://doi. org/ 10. 10 51/shsconf/20185001046 CILDIAH-2018.

-Richards, Jack C.(2013).Curriculum Approaches in Language Teaching:Forward, Central, and Backward Design, RELC Journal 44(1) 5 –33. Retrieved from file:// /C:/Users/amine %20 win d ows/Desktop/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%86%D8%A7%D9%87%D8%AC%20%D8% A7%D9%84%D8%AA%D8%B1%D8%A8%D9%88%D9%8A%D8%A9/Curriculum_Approac hes_in_Language_Teaching_Forward.pdf

-Westbrook, Jo; Durranim, Naureen; Brown,Rhona; Orr, David; Pryor, John; Boddy, Janet; Salvi, Francesca. (2013). Pedagogy, Curriculum, Teaching Practices and Teacher Education in Developing Countries Education Rigorous Literature Review Centre for International Education, University of Sussex. the DFID Research for Development website, retrieved from http:// sro .s ussex.ac.uk/id/eprint/47345/1/Rigorous_Review.pdf