الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⵜ -
Institut des Sciences et Techniques
des Activités Physiques et Sportives

الرقم030./م.ع.ت.ن.ر.ب/2022

التا يخ : 2022/10/02..

مستخرج من محضر اجتماع المجلس العلمي لمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية
المنعقد بتاريخ 04نوفمبر 2020 بالمعهد (الدورة العادية)

بناء على محضر اجتماع المجلس العلمي لمعهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية في دورته العادية المنعقد بتاريخ :04 نوفمبر 2020 وبعد الاطلاع على الطلب المقدم من طرف الدكتور: طراد توفيق، قسم : النشاط البدني الرياضي التربوي، بخصوص تحكيم المطبوعة تحت عنوان : "تصميم وبناء المناهج التربوية" المستوى : السنة الاولى ماستر.

قرار المجلس:

الموافقة على طلب الدكتور: طراد توفيق، قسم : النشاط البدني الرياضي التربوي، بخصوص تحكيم المطبوعة تحت عنوان : "تصميم وبناء المناهج التربوية" المستوى : السنة الاولى ماستر.

. وهذا بعد استلام تقارير لجنة التحكيم بالإيجاب.

رئيس المجلس العلمي

المجلس العلمي
رئيس المجلس العلمي
مزيان

جامعة أكلي محند اولحاج-البويرة-
معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

قسم: النشاط البدني الرياضي التربوي

مطبوعة تدرسية لمقياس: تصميم و بناء المناهج التربوية

تصميم وبناء المناهج التربوية

إعداد: الدكتور طراد توفيق

الموسم الجامعي:2020/2019

تصميم و بناء المناهج التربوية

- **توصيف مقرر دراسي (المقياس)**

المؤسسة: جامعة آكلي محند أولحاج – البويرة –

معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية

اسم المقياس الدراسي: تصميم وبناء المناهج التربوية

المستوى الدراسي: السنة الأولى ماستر (تخصص تربوي) *السداسي الأول *

طبيعة المقياس: أعمال موجهة + محاضرة

الأرصدة: 05

المعامل: 02

المدة: ساعة ونصف للأعمال موجهة + ساعتان محاضرة

- **أهداف المقياس:**

- محاولة معرفة أو بناء تصور نظري مفاهيمي في عملية تصميم منهاج(المنهج) تعليمي في مجال التربية البدنية والرياضية.
- التمكن من تحليل بعض النماذج لمناهج التعليمية المعتمدة في النظام التربوي الجزائري في مجال التربية البدنية والرياضية، خلال الحصص التوجيهية.
- إعداد وتقديم أعمال جامعية ذات الصلة متبوعة بالمناقشة الجماعية.
- محاولة بناء كفاءة القيام بتحليل محتويات منهاج التربية البدنية والرياضية لمختلف مراحل التعليم للنظام التربوي الجزائري.

فهرس المحتويات:

الحصة	المحور	مواضيع المحاضرة	عدد الساعات في الأسبوع
01	الأول	تقديم لمحة عن المقرر الدراسي، توزيع المحاور الأساسية وصيغة التواصل مع الطلبة، الهدف من تدريس الأنشطة البدنية والرياضية مع تحديد الفائدة العلمية والعملية من المقرر الدراسي وفائدته في الحياة العملية .	01:15
02	الثاني	مدخل مفاهيمي، مصطلحات	01:15
03	الثالث	نماذج بناء المناهج	01:15
04	الرابع	المقاربات البيداغوجية	01:15
05	الخامس	مكونات المنهاج	01:15
06	السادس		01:15
07	السابع	أسس بناء المناهج	01:15
08	الثامن	أنواع المناهج	01:15
09	التاسع		01:15
10	العاشر	نظريات المناهج	01:15
11	الحادي عشر	تقويم المناهج	01:15
12	الثاني عشر		01:15
13	الثالث عشر	تطوير المناهج	01:15
14	الرابع عشر		01:15
15	الخامس عشر	مراجعة عامة للمقرر	01:15

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

مدخل مفاهيمي عام

1. المنهج.

1.1. مفهوم المنهاج:

أ- لغة :

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

- المنهج من نهج: نهجا الأمر: أبانه ووضحه، ونهج لطريق: سلكه.

- المنهج والمنهاج: منهج: مناهج ويعني: الطريق الواضح، ومنه: منهج أو مناهج التدريس.(لونيس،1966، ص841)

- كما جاء في معجم" لسان العرب" في مادة نهج :والمنهاج :الطريق الواضح، واستنهج الطريق: صار نهجا.

- في حديث العباس: لم يمت رسول الله صلى الله عليه وسلم حتى تركّكم على طريق ناهجة أي واضحة بينة.... وفلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك نهجه والنهج الطريق المستقيم.(ابن منظور، 1999، ص300)

ب- اصطلاحا:

- كان مفهوم المناهج أو المنهج في أصله اللاتيني(Runway) يعني الطريق الواضح والسبيل المستقيم الذي يلجا إليه الفرد للوصول إلى الهدف، وقد انتقل هذا المفهوم حديثا إلى ميدان التربية فأصبح يطلق أحيانا على، المنهاج المدرسي(curriculum) ، وأحيانا أخرى على خطة المدر(course of study) وفي كل الأحوال يحدد المنهاج الطريق الذي يضمن وصول المعلم والمتعلم إلى هدف أو غرض التربية، وبذلك يكون المنهاج إحدى الوسائل التي يتم من خلالها تحقيق الهدف العام وترجمته إلى حيز التنفيذ، ورغم التعريفات المتعددة للمنهاج الدراسي والاختلافات حول طبيعته إلا انه يمكن تحديد ثلاثة اتجاهات رئيسية في النظر إلى المناهج الدراسية على النحو التالي: (عزيزي، 2003، ص36)

- **الاتجاه الأول:** يركز على محتوى المنهاج بما يتضمنه من المواد الدراسية التي تقدمها المدرسة، وينظر إلى المعرفة باعتبارها محور العملية التعليمية، مع إغفال الدوافع الشخصية للمتعلم.

- **الاتجاه الثاني:** يركز على التلميذ المتعلم، ويجعل من ميوله ورغباته وخبراته أساسا لاختيار محتوى المنهاج بما يصاحبه من أنشطة تربوية وخبرات عملية.

- **الاتجاه الثالث:** يركز على المجتمع ويجعل من فلسفته وثقافته وحاجاته محور للمنهاج الدراسي، الذي يعد التلميذ للحياة والعمل في مجتمع معين.

- يرى معظم المتخصصين المعاصرين في المناهج أن المنهج التربوي هو مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للتلاميذ بقصد احتكاكهم بها وتفاعلهم معها، ونتيجة لذلك الإحتكاك والتفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم، ويؤدى هذا إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية، ويعلق أحمد مذكور 1997 م على التعريف السابق بأمرين هما:

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

- **الأول:** أنه واسع بحيث يشمل الخبرات التربوية المختلفة التي عن طريقها ينتقل محتوى المنهج، كما يشمل أيضا المواد المستخدمة والطرق والوسائل المتبعة في عملية التدريس والتقويم.

- **الثاني:** أن مفهوم المنهج يشمل البرنامج، والبرنامج يشمل المقررات، والمقررات تشمل الوحدات، والوحدة قد تكون من درس أو عدة دروس.(أحمد مذكور، 1997، ص ص 32-33)

- المنهج التربوي حسب الكثير من المختصين في المناهج وطرق التدريس أمثال" محمد عزت عبد الموجود" أنّ المنهاج التربوي هو" مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدّمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة".(محمد عزت، 1981، ص11)

لإلقاء المزيد من الضوء فالمنهج بمفهومه الواسع وفقًا لهذا التعريفات يعني :

1- أن المنهج يتضمن خبرات تربوية أو خبرات مربّية وهي خبرات مفيدة تعمم تحت إشراف المدرسة لاكتساب التلاميذ مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.

2- أن هذه الخبرات تتنوّع بتنوّع الجوانب التي ترغب المدرسة في إحداث النمو فيها، ولا تركز على جانب واحد من جوانب النمو.

3- أن التعلم هنا يحدث من خلال مرور المتعلم بالخبرات المختلفة ومعايشته ومشاركته في مواقف تعليمية متنوعة.

4- إنّ الهدف الذي يسعى إليه المنهج عن طريق مختلف الخبرات التعليمية هو النمو الشامل والمتكامل للمتعلم والذي يؤدي إلى تعديل سلوكه ...أي إلى تعلمه.

5- أنّ تفاعل المتعلم بنجاح مع البيئة والمجتمع يعني أنه يتأثر بما يحدث فيهما أيضًا، ونعني بذلك إعمال المتعلم لعقله في مواجهة التحدّيات والمشكلات ومحاولة التغلب عليها وحلها، لذا أصب تنمية قدرة المتعلم على حل المشكلات هدفًا من أهداف المنهج.(حلمي الأسس، 1999، ص07)

2.1. المفهوم التقليدي والحديث للمنهاج التربوي.

1.2. تعريفات المنهاج التقليدي:

في مجال المناهج لا يختلف معنى المنهج في جوهره عن كونه وسيلة منظمة ومحددة تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات محددة، وبالرجوع إلى الكتابات في هذا المجال نجد أن هناك مفهوما تقليديا للمنهج وآخر حديثا، فالمفهوم التقليدي للمنهج يعتبر أن المنهج " نبع من التربية التقليدية التي تعتبر أن الهدف الأسمى للتربية هو تزويد المتعلم بأكبر قدر من المعلومات وذلك تمشيا مع اعتقادهم بأن للمعرفة قيمة في حد ذاتها وبأنّ تزويد المتعلم بهذه المعرفة يكفي لتوجيه سلوكه بما يّتفق مع مضمون هذه المعرفة. (حلمي، 1999، ص ص05-06)

وقد قدم كل من (توفيق أحمد مرعى ومحمد محمود الحلية) مجموعة من التعاريف للمنهاج بمفهومه التقليدي تتلخص فيما يلي.(توفيق، 2004، ص22)

- كل المقررات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها.

جامعة أكلي محند أولحاج - البو... المجلس العلمي

- تنظيم معين لمقررات دراسية مثل منهاج الإعداد للجامعة ومناهج الإعداد للحياة أو العمل.
- كل المقررات التي تقدم في مجال دراسي واحد مثل منهاج اللغة العربية القومية ومنهاج العلوم ومنهاج الرياضيات.
- برنامج تخصص يرتبط بمهنة معينة.
- ما يختاره التلميذ من مقررات.
- ما يتعلمه التلميذ ويدرسه المدرسون.
- برامج دراسية وهي خبرات من الماضي والهدف منها نقل الثقافة من جيل إلى آخر.

إذا المنهج بمفهومه التقليدي عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وقد كانت هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة، أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية.

فالمنهج بمفهومه التقليدي يركز على المعلومات والحقائق والمفاهيم وقد أدى هذا التركيز إلى إهمال معظم جوانب العملية التربوية، ونتيجة لذلك فقد وجهت إليه الانتقادات التالية:

- إهمال النمو الشامل للتلميذ.
- إهمال حاجات وميول ومشكلات التلاميذ.
- إهمال توجيه سلوك التلاميذ.
- عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- إهمال تكوين العادات والإتجاهات لدى التلاميذ والإعتماد على النفس.

هذا بالنسبة للتلميذ كونه محور العملية التعليمية، أما بالنسبة للمواد الدراسية والجو المدرسي العام فقد وجهت للمنهج بمفهومه التقليدي الانتقادات التالية:

- تضخيم المقررات الدراسية.
- عدم ترابط الموّاد.
- إهمال الجانب العلمي.
- إهمال الأنشطة بمختلف أنواعها.
- ملل التلاميذ من المدرسة ونفورهم منها.

2.2. تعريفات المنهاج الحديث:

مع بداية القرن العشرين عالج كثير من المربين والتربويين مفهوم المنهاج التربوي حيث ظهرت الكتب المتخصصة والمجلات الدورية والنشرات العلمية ذات الاختصاص العالمي خاصة بعد ظهور كتاب المناهج

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

لمؤلفه " بوبيت " (Bobbitt)عام 1918م، وبتغير طبيعة المعرفة وتغير مفاهيم التعليم والتعلم، وتغير متطلبات الحياة الاجتماعية، كانت الحاجة إلى تغيير مفهوم المنهج، فلقد لاحظ " ديوي" (Dewey) أنّ أحد المشاكل الرئيسية التي تواجه التربية وبشدة هي انفصال المناهج عن الخبرة الحياتية.(محمد، 1997، ص26)

- يرى كل من" كازول" و" كمبل" أنّ المنهج" يتكون من جميع الخبرات التي يحققها الأطفال تحت توجيه المدرسين، بينما " تايلور" فيعرفه بأنه جميع الخبرات التعليمية المخططة والموجهة من المدرسة لتحقيق الأهداف التعليمية، وأما "بيكر" فيعرفه على أنه جميع النتائج المخططة للتعليم التي تكون المدرسة مسؤولة عنها، وأما "سايلو ولويس" فيعرفان المنهج التربوي على أنه خطة لتحقيق مجموعة من الفرص التعليمية لأشخاص يجب أن يعلموا.(إبراهيم، 1998، ص12)

- كل الخبرات المخططة التي يمر بها الطالب بصرف النظر عن مصادرها وطرائقها.

- كل الخبرات التي يمارسها الطالب تحت إشراف المدرسة.

- مجموع الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة لطلابها داخل المدرسة أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وتعديل سلوكهم لأهدافها التربوية.

المنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ سواء داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في كافة الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلول لما يواجههم من مشكلات.

3.2. مقارنة بين المنهج التقليدي والحديث:

المجال	المنهاج التقليدي	المنهاج الحديث
طبيعة المنهاج	- المقرر الدراسي مراد للمنهاج. - ثابت لا يقبل التعديل بسهولة. - يركز على الكم الذي يتعلمه الطلب. - يركز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يهتم بالنمو العقلي للطلبة فقط.	- المقرر الدراسي جزء من المنهاج. - مرن يقبل التعديل. - يركز على الكيف. - يهتم بطريقة تفكير الطالب. - يهتم بجميع أبعاد النمو.
تخطيط المنهاج	- يعده المختصون في المادة الدراسية. - يركز على اختيار المادة الدراسية. - تعد المادة الدراسية محور المنهاج.	- يشارك في إعداده جميع الأطراف. - يشمل عناصر المنهاج الأربعة. - المتعلم هو محور المنهاج.
المادة الدراسية	-غاية في ذاتها. - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها.	- وسيلة تساعد الطالب على النمو المتكامل. - تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس التوجيهي

	- يبنى المقرر على التنظيم المنطقي للمادة. - المواد الدراسية متكاملة. - مصدرها الكتاب المقرر.	- يبنى المقرر في ضوء سيكولوجية الطلبة. - المواد الدراسية متكاملة ومترابطة. - مصادرها متعددة.
طريقة التدريس	- تقوم على التعليم والتلقين المباشر. - لا تهتم بالنشاطات. - تسير على نمط واحد. - تغفل استخدام الوسائل التعليمية التعلمية.	- تقوم على توفير الشروط الملائمة للتعلم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها. - لها أنماط متعددة. - تستخدم وسائل تعليمية تعلمية متنوعة
المتعلم	- سلبي غير مشارك. - يحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات.	- إيجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف.
المعلم	- علاقة تسلطية مع الطلبة. -يحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه في الامتحانات - لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة. - يشجع على التنافس في حفظ المادة. - دور المعلم ثابت. - يهدد بالعقاب ويوقعه.	- علاقة تقوم على الانفتاح والثقة والاحترام. - يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة. - يراعي الفروق الفردية بينهم. - يشجع على اختيار الأنشطة وممارستها. - دور المعلم متغير ومتجدد. - يوجه ويرشد الطلبة.
الحياة المدرسية	- تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة المادية. - لا تربط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع. - لاتوفر جوًا ديمقراطيًا. - لاتساعد على النمو السوي للمتعلم.	- تهيؤ للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم. - تقوم على العلاقات الإنسانية الواقعية. - توفر الحياة الديمقراطية داخل المدرسة. - تساعد على النمو السوي المتكامل للمتعلم.
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	- يتعامل مع الطالب باعتباره فردًا مستقلا. - يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلمين. - لايوجه المدرسة لتخدم البيئة. - يقيم الحواجز بين المدرسة والبيئة المحلية.	- يتعامل معه لاعتباره فردا اجتماعيا متفاعلا - لا يهمل القيمة الاجتماعية. - يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية. -لا يوجد حواجز بين المجتمع والمدرسة.

3.1. مبادئ بناء المناهج :

القانون التوجيهي الصادر في 23 يناير 2008، والمرجعية العامة للمناهج، والدستور المعدل في نوفمبر 2008، فالقانون التوجيهي يحدد أسس المدرسة الجزائرية، ومبادئ التربية الوطنية، وكيفية تنظيم التمدرس، أما المرجعية العامة للمناهج فإنها تضع الإطار المفاهيمي للمنهاج العام الذي يشمل كافة برامج

جامعة أكلي محند أولحاج - البو...
المجلس العلمي

المواد، ويكون الإطار الموحد الذي تتضافر فيه غايات المنظومة التربوية، إنّ المنهاج الدراسي بناء منسجم يجند مجموعة من العناصر المرتبة في نظام، وبروابط محددة بوضوح، وعلاقات تكاملية، فكلّ منهاج ينبغي أن يعتمد في إعداده على منطق يربط الأهداف المقصودة بالوضعيات والمضامين وترتيبات تحقيقها، والإمكانات البشرية والتقنية والوسائل التي ينبغي تجنيدها بقدرات المتعلّم وكفاءات المدرس.

يعتمد بناء المنهاج على احترام مبادئ:

- **الشمولية** :بناء منهاج لكلّ مرحلة تعليمية.
- **ألانسجام**: شرح العلاقات بين مختلف مكونات المنهاج العام.
- **قابلية التطبيق**: التكفّل بعملية التكيف مع شروط التنفيذ.
- **المقروئية**: توخي البساطة والوضوح والدقّة.
- **الوجاهة**: توخي التطابق بين أهداف التكوين التي تحملها المناهج والحاجات التربوية.

ومن الأمور التي يقتضيها إعداد المنهاج أيضا، المعرفة الجيدة بمهام المدرسة، وهيكلة المنظومة وتنظيم مسارات التعليم.

1.3. مهام المدرسة:

أ. **في ميدان التربية:** لقد كانت ومازالت التربية والتعليم الغاية العليا للمدرسة في كلّ المستويات التعليمية، ولكونها لا ترتبط بمسار مستمر يتوّلد منه منتوج دائم البناء والهدم، وفي اتّصال بعالم دائم التطور، فإنّها تحيل إلى مكون مزدوج(أخلاقي وفكري)، ففي التعليم يتوجه المدرس إلى المتعّلم، ويسائل المنهجية، وفي التربية يقصد الفرد ويعمل على تكوينه، وعندما نعمل على هذا المسار المزدوج :التربية/التعليم(وهو أساس صفة المجتمع)، فإن الشخص متعّلم يتلّقن وفرد ينبني في آن واحد.

لقد حدد القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 يناير 2008، للمدرسة الغايات الآتية في مجال التربية:

- **ترسيخ الشخصية الجزائرية:** وترسيخ وحدة الأمة بترقية وحفظ القيم المتصلة بالإسلام، والعروبة والأمازيغية، وبذلك فإنه ينبغي توعية التلميذ بانتمائه إلى هوية تاريخية جماعية مشتركة ووحيدة والتي تكرسها رسميا الجنسية الجزائرية وتغرس الشعور الوطني لديه وتنمية لديه التعّلق بالجزائر والوفاء لها، وبالوحدة الوطنية وسلامة أراضيها.
- **التكوين على المواطنة** : من خلال تعّلم ثقافة الديمقراطية (أفضل ضامن للانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية) بصفة تساعدهم على الفهم الأفضل والتقدير الأكبر لأهمية المساهمة الفعالة في الحياة العامة، والإدراك الأوسع للتربية المدنّية.
- **التفتّح والاندماج في الحركة التطورية العالمية:** وذلك بترقية التعليم ذات التوجه العلمي والتكنولوجي المدرج في إشكالية التكوين الروحي واكتساب المعارف والمهارات، عن طريق تنمية تعليم اللغات الأجنبية قصد تمكّن

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

التلميذ الجزائري من التحكم (نهاية التعليم الأساسي) في لغتين أجنبيتين، وذلك بجعل نظامنا التربوي في سياق أنظمة تربوية أخرى.

- **تأكيد مبدأ ديمقراطية التعليم:** الذي يمكّن كلّ الشبان الجزائريين من التعليم الإلزامي المجاني الذي يمكّن من تراجع ظاهرة الأمية بدرجة كبيرة، وإنشاء محيط ملائم لتربية دائمة مدى الحياة.

- **إعطاء قيمة للموارد البشرية وترقيتها** :باعتماد مقاربات تفضل التنمية الكّلية للمتعّلم واستقلاليته وكذا اكتساب كفاءات وجيهة صلبة ودائمة

في إطار هذه الغايات حدد القانون ثلاث وظائف للمدرسة:

- وظيفة التنشئة التربوية.
- وظيفة التنشئة الاجتماعية.
- الوظيفة التأهيلية.

ب. في ميدان التعليم: للمدرسة المهام الآتية:

- ضمان لكلّ التلاميذ تعليما ذا نوعية يحقّق العدالة، والازدهار الكّلي المنسجم والمتزن للشخصية.
- توفير إمكانية اكتسابهم مستوى جيد من الثقافة العامة، ومن المعارف النظرية والتطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة.
- تمكينهم من اكتساب معارف في مختلف مجالات المواد، والتحكم في الأدوات الفكرية والمنهجية للمعرفة الميسرة للتعّلم.
- إثراء ثقافتهم العامة بتعميق التعّلمات ذات الطابع العلمي والأدبي والفّني، وتكييفها بصفة دائمة مع التطورات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية والمهنية.

ج. في ميدان التنشئة الاجتماعية: للمدرسة مهمة تربية التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري، وكذا قواعد الحياة في المجتمع بالتعاون مع الأسرة التي تعتبر الخلية الأولى في المجتمع.

بهذه الصفة تقوم ب:

- تنمية الطبع المدني للتلاميذ.
- منح تربية وتعليم منسجمين مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان.
- توعية الأجيال الشابة بأمية العمل.
- تحضير التلاميذ للحياة في المجتمع بتعليمهم قواعد العيش مع الغير.
- تكوين مواطنين يتحّلون بروح المبادرة والابتكار.

هـ. في ميدان التأهيل: للمدرسة مهمة الاستجابة للحاجات الأساسية للتلاميذ توفير المعارف والكفاءات الرئيسة التي تمكّنهم من:

- استثمار المعارف والمعارات التي اكتسبوها وجعلها عملية.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

- متابعة تكوين عال أو مهني أو الحصول على منصب شغل يناسب قدراتهم وطموحاتهم.
- التكيف بصفة دائمة مع تطور المهن، والتغييرات الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية.
- التجديد والمبادرة.
- مواصلة الدراسة، أو القيام بتكوين جديد بعد تخرجهم من المنظومة التربوية. (وزارة التربية الوطنية،2009، ص ص6-7-8)

4.1. المبادئ التي تبنى عليها المناهج الدراسية :

المناهج كما كانت دائما هي نتيجة مسار طويل من الإعداد، تتخلّله فترات للنقاش والتشاور والتحرير، الوثائق المؤطّرة التي تحدد توجهاتها الكبرى هما وثيقتان أساسيتان(القانون التوجيهي والمرجعية العامة للمناهج)، أما لمبادئ المؤسسة لها (كلّ المناهج) فهي أربعة أصناف هم: القيمي، الإبستيمولوجي، المنهجي، والبيداغوجي.

1.4. على المستوى القيمي (أكسيولوجي) مجال القيم:

دور التربية في كلّ مجتمع هو نقل قيمه إلى الأجيال، سواء تلك التي يشترك فيها جميع أفراده وهدفها تعزيز الوحدة الوطنية، ونقصد بذلك :القيم السياسية والاجتماعية والثقافية والروحية، أو تلك التي تتميز بالخصوصية الفردية، ونقصد بها: القيم الوجدانية والأخلاقية، القيم الفكرية والجمالية، القيم الإنسانية المتفتّحة على العالم.

يمثّل اختيار القيم وتنظيمها أول مصدر لتوجيه المنظومة التربوية وغاياتها، وكذا طبيعة المنهاج واختيار المضامين وطرائق التعلم، لكن على أي مبادئ، وعلى أي قيم ينبغي أن نؤسس التكوين ؟

حسب المبادئ الواردة في المرجعية العامة للمناهج، فإن المنظومة التربوية الجزائرية مطالبة بإكساب كلّ متعلّم مجموعة من الكفاءات المتعلّقة بالقيم، وتسعى إلى تحقيق بعد مزدوج، وتشكل كلا متكاملا ومنسجما.

- إكساب التلميذ مجموعة من قيم الهوية ذات مرجعية (الإسلام والعروبة والأمازيغية التي يكون اندماجها الانتماء الجزائري).
- دعم اكتساب القيم العالمية.

في مجال قيم الهوية الوطنية، فإن القيم المستهدفة ينبغي أن تنمي لدى المتعلّم ما يلي:

- تربية إسلامية أساسية تنمي زيادة عن حفظ سور من القرآن الكريم والحديث الشريف .
- اكتساب السلوك الفردي والجماعي المطابق للقيم النبيلة للإسلام (روح العدل، النظافة والصحة، التضامن، العمل وبذل الجهد، النزاهة، والتسامح...).
- ترسيخ قيم الهوية (العروبة والأمازيغية) التي تساهم في بنية هوية التلميذ بتمكينه من اكتساب معالم تمكّنه من معرفة انتمائه إلى جماعة تتقاسم معه قيما مشتركة.
- ازدهار هويته وتفتّح شخصيته في إطار قيم الهوية الوطنية المرجعية وتنمية استقلاليته.
- تنمية القيم الأخلاقية التي تستلزمها، مثل روح الحق، الحرية، العدل، الصدق، واحترام الحياة.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

- التمسك بالتراث الوطني بكل أشكاله.
- الاحترام في علاقاته مع الأطفال الآخرين ومع الكبار على مبدأ الانتماء إلى الجماعة المدرسية، والمحلية، والوطنية والدولية.
- اكتساب معارف عن المواطنة، حقوق الإنسان، الديمقراطية، وعن سير المؤسسات السياسية والاجتماعية، والتنمية المستدامة ....حيث تتجسد هذه المعارف في سلوك ينمي معنى حقوق المواطن وواجباته، وهو الأمر الذي يؤدي إلى التزام نشط، وشعور بالمسئولية تجاه المجتمع والصالح العام.
- تنمية الإحساس بالواجب، التضامن والتعاون، التسامح على مختلف المستويات: المحلي، الوطني، الجهوي والشامل.
- اكتساب طرائق عمل دقيقة فعالة، وذلك بتثمين الجهد، واحترام الوقت والآجال، واحترام المحيط.
- تنمية الحس الجمالي والفّني.

2.4. على المستوى الإبستيمولوجي المعارف المهيكلة للمادة:

المواد الدراسية (وهي أصل البرامج) هي كيانات خاصة أوجدتها المدرسة قصد الاستجابة للغايات الاجتماعية، وهي تتجذّر وتتغذى من تربة إبستيمولوجية ، فالمادة الدراسية هي قبل كلّ شيء تلك النظرة التي نوجهها نحو العالم لمساءلته، غير أنّه لا ينبغي الاعتقاد أن الموضوع المدروس هو الذي يميز المادة (لأن الموضوع نفسه يمكن أن تتناوله عدة مواد بشكل مختلف لكن بصورة متكاملة)، بل الذي يمكّن من تمييز خصوصيات المواد هو الكيفية التي ننظر بها إليه ونتصوره.

إن ما يميز المادة هو وجاهة ونجاعة الأسئلة، لأنّه يمكن من الوصول إلى تصور جديد للعالم، ثم إن التشكل الإبستيمولوجي المتميز هو الذي يربط بين الأهداف الخاصة لتجاوز العقبات الإبستيمولوجية أو المعرفية، وكذا تنمية كفاءات المادة والكفاءات العرضية، وفي داخل المادة الواحدة، فإن مبدأ الإدراك(المبدأ المنظم أو مصفوفة المادة) يمكن أن يتطور، ويحيل إلى تمثلات مختلفة تستلزم اختيارات نظرية في مناهج التعليم، فمصفوفة المادة تربط مواضيع التعلّم، والمهام، وكفاءات المادة والكفاءات العرضية.

هناك عدة كيفيات لتشكيل مادة من المواد الدراسية، من بينها: الربط التسلسلي للمفاهيم والتشارك الفوقي للمواد (Transdisciplinaire) ففي الربط التسلسلي للمفاهيم تبنى المادة على أنها مفاهيم (أو محاور) متعاقبة ترتبط ارتباطا خطّيا وزمنيا، لكن هذا التصور يتناقض ونمو المعارف الذي لا يّتصف بالخطية بل بالحلزونية، أما في التشارك الفوقي للمواد، فإن المادة متصورة في شبكة مزدوجة تتكون من كفاءات ومعارف في مجال الشبكات، وفي هذه الحالة يكون الاهتمام بالكفاءات المشتركة بين عدة مواد.

في هذا الإطار، لا ينبغي أن نهمل في إعداد المناهج الربط بين الميدان المعرفي والميدان الاجتماعي الثقافي، وبعبارة أخرى، ينبغي أن نسجل مختلف الطلبات الاجتماعية في الحقيقة، لأن الثقافة في قلب معارف

المادة، في الإبستيمولوجيا، كلّ صيغة غالبة لا بد أن تندرج في البيئة الاجتماعية الثقافية، لأنّها تحمل تصورا للمادة الدراسية وتصورا للمجتمع.

ينبغي أن تعطي المحتويات التعليمية الأولوية للمفاهيم، التصورات، المبادئ، الطرائق المهيكلة للمادة، لأنّها تشكّل أسس التعلّمات، وتسهل الانسجام العمودي للمواد الملائم لهذه المقاربة.

إن تسخير المعارف لتنمية الكفاءات يؤدي إلى اعتبار المعارف كموارد في خدمة الكفاءة، مع العلم أن هذه الموارد تغطّي مختلف طبائع ومجالات المعرفة المشار إليها سابقا.

يجب أن يوحد الانسجام الخاص بالمادة جهود مجالات النمو النفسي للمتعلّم والأخذ في الحسبان التمثّلات التي يمكن أن نتصورها في ظلّ الحالة الراهنة لمعارفنا.

3.4. على المستوى المنهجي: إن المقاربة النسقية على مستوى التصور والإنجاز سيضمن الوحدة المنهاجية والانسجام (انسجام بين مناهج مختلف المراحل، تشارك فوقي للمواد بين مناهج مختلف المواد، تطابق مضامين الكتب المدرسية مع المناهج، تطابق الممارسات داخل القسم مع التوجيهات البيداغوجية...)، واختيار المقاربة بالكفاءات في التعلّم له أثر على منهجية إعداد المناهج.

أ. المقاربة المنهاجية – مجالات التشارك الفوقي للمواد: إن هدف المقاربة المنهاجية هو جعل المناهج الدراسية تتضافر نحو متلق واحد هو التلميذ، ويرتكز هذا التضافر على الكفاءات العرضية (الأفقية)،لكن المواضيع العرضية أيضا يمكن أن تتناولها عدة مواد في الوقت نفسه، أو بصورة منفردة، أو بوساطة مشاريع المواد المتداخلة.

كما تربط المقاربة المنهاجية بين البرامج بتكريس وحدة المعارف التي تتحقق أولا في المواد المتقاربة التي تشكّل مجالات المواد المتداخلة، وتسعى إلى فك العزلة عن البرامج المنفردة بكلّ مادة دراسية، وجعلها في خدمة المشروع التربوي الموحد، وتدعو إلى تشكيل تقاطعات أفقية بين برامج مختلف المواد، أو على الأقلّ على مستوى مجالات المواد التي ستتكون.

مجالات المواد تستخدم التقاطعات الأفقية بين المناهج في إطار المقاربة المنهاجية، وتحيل إلى ميادين خاصة :

- ميدان نشاطات الإيقاظ وتنمية الشخصية.
- ميدان اللغات والآداب.
- ميدان العلوم الاجتماعية والإنسانية.
- ميدان العلوم والتكنولوجيا.

زيادة عن الطابع التعليمي للمجلات الميادين المذكورة، فإن بعد التشارك الفوقي للمواد الذي ترتبط به المقاربة المنهاجية سيطبع كلّ الاستراتيجيات البيداغوجية.

لضمان الانسجام العام للمنهاج، فإنّه ينبغي إعداد البرامج حسب المواد وفق المسعى الآتي:

- من الغايات إلى ملامح التخرج في نهاية كلّ مرحلة تعليمية.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
الموقع العلمي

- من ملامح نهاية كلّ مرحلة تعليمية إلى ملامح الأطوار التعليمية.
- من ملامح الأطوار إلى مناهج المواد حسب السنة.

4.4. على المستوى البيداغوجي:

1.4. التيار البنيوي الاجتماعي: على الرغم من أن بناء المعرفة أمر شخصي، إلاّ أنّه يتم في إطار اجتماعي، لأن المعلومات مرتبطة بالوسط الاجتماعي، ولأن السياق يأتي مما نفكّر ومما يساهم به الآخرون في عملية التفاعل

ويعتبر التيار البنيوي الاجتماعي امتدادا للبنيوية، ويركّز على التفاعلات الاجتماعية في بناء المعارف، أي على المسارات والتداخلات النفسية، ويوضح أن المواجهة بين الأفراد هي مصدر النمو، كما أنها تقترح نموذجا حلزونيا بتسلسل متناوب من الجمل :مواجهة فردية داخلية، وبناء نماذج معرفية.

تضع البنيوية الاجتماعية في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلّمين من بناء معارفهم، ويناقشون مساهماتهم داخل مجموعات الأقران، وبذلك فهم ينتجون بالاشتراك حالات من الواقع المدرك.

5. مفهوم البرامج المدرسية:

- كثير ما نجد أن كلمة برامج تستعمل كمرادف لكلمة مناهج، دون التفريق بينهما، ولهذا نجد انه عند الحديث عن البرامج المدرسية تستعمل في النص الواحد الكلمتين (برامج +مناهج)، كما أننا نجد اختلافا بين التربويين عند محاولتهم تعريف هذا المفهوم، فبحسب نظرة المفكر إليه، يكون تعريف له، ولهذا فان الذين ينظرون إلى مفهوم البرامج نظرة ضيقة يعرفونه بأنه (مجموعة المواد المقررة من طرف السلطات التعليمية والمحددة بلوائح رسمية) .

- أما الذين ينظرون إلى هذا المفهوم نظرة واسعة فإنهم يرون بأنه (يشمل على كافة الأنشطة التي تدور في المدرسة أو خارجها، بشرط أن تكون بتوجيهها وتحت إشرافها بقصد تنمية الطفل وتربيته، وتكوين شخصية تنفرد، في إطار أهداف الجماعة ومطالبها. (محمد، 1963 ،ص107)

- كما يرى " تركى رابح" أن المدرسة وظيفتها هي إعطاء التلميذ قدرا معينا في المعارف في كل من فرع من فروع العلوم يتناسب مع مداركه وحاجته.

- كما يتصل اتصالا وثيقا بحاجات البيئة والمجتمع، وتعبر المناهج التعليمية في مختلف مراحل التعليم، تعبيرا صادقا عن فلسفة الدولة واتجاهاتها وما تهدف إليه من تطلعات وآمال، والمناهج من زاوية أخرى، هي مجموعة من الثقافات والتجارب والمواقف التعليمية التي تشمل جوانب المعرفة النظرية و التطبيقية على حد تعبيره.(رابح، 1982، ص114)

- ويرى " صالح عبد العزيز " أن المنهج يجب أن يشمل نفسه لحاجات المجتمع المتغير، وإذا لم يطأطئ رأسه لهذا التغير فإنه يفشل في مواجهة حاجات هذا المجتمع الديناميكي، وهنا يبرز الخطر، إذ أن تطور المنهج سيتأخر سنوات عديدة وراء تطور المجتمع، ويصبح عبئا ثقيلا على المجتمع بدلا من أن يكون عاملا يغذيه

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

ويعضده، ومثل هذا التأخر لا بد أن يؤدى إلى ضياع الوقت وفقدان الطاقة المخصصة للأهداف المدرسية، فتلاميذ المدرسة سوف ينجذبون إلى مظاهر النشاط التقدمي خارج جدران المدرسة، وسوف تؤثر فيهم هذه المظاهر فيتركون المدرسة، وهناك احتمال كبير في أن يفقد أولياء الأمور الثقة في المدرسة فيعتبرونها مضيعة لأبنائهم وإتلافا للوقت والمال".(صالح ، بدون تاريخ، ص238)

على الرغم من اختلاف المجتمعات في تقديمها لهذه الاتجاهات الثلاثة من حيث نظرتها إلى طبيعة المعرفة وميول المتعلم وحاجات المجتمع، إلا أن تشييد المنهاج الدراسي في أي مجتمع لا يقوم على احد هذه الجوانب فقط، لان المناهج الدراسية وان كانت متباينة في تنظيمها إلا أنها تستند في بنائها إلى هذه الجوانب الثلاثة التي تشكل جميعا مصادر المنهاج، وتمثل أساسيته التي تؤثر في أهدافه، وتحدد محتواه وتشكل تنظيمه، وإذا كانت المعالجة التقليدية للمنهاج تستند إلى النظرية التربوية التي تضع المعرفة في بؤرة الاهتمام وتحدد مهمة المدرسة في نقل التراث الثقافي إلى الجيل الجديد عن طريق المعلمين الذين يمثلون سلطة المجتمع، ومن خلال الكتب المدرسية التي تمثل علم الماضي وحكمته، وفي إطار النظام المدرسي التقليدي الذي يتضمن قواعد السلوك المفروضة التي يجب الالتزام بها، ومعايير الأخلاق السوية التي يجب الخضوع لها وقمع الميول والرغبات التي تصطدم بها ولا تنسجم معها، فان المعالجة الحديثة للمنهاج تقوم على النظرية التربوية التي تضع المتعلم في بؤرة الاهتمام، وترفض معالجة المنهاج التربوي" كوديعة تسلم من جيل إلى جيل "وتحدد مهمة المدرسة في تنمية المواهب الفطرية واحترام الحرية الفردية، وتستبدل النشاط الحر بالنظام المفروض، والتفتح الداخلي بالقسر الخارجي، والتعلم عن طريق الخبرة والملاحظة المباشرة بالتعلم عن طريق الكتب والتلقي من المعلم، وفي إطار النظام التربوي الحديث الذي يتجاوز المعرفة الجامدة المخزونة في بطون الكتب، والمادة العلمية الثابتة في عقول المعلمين، إلى تعريف مشكلات الحياة الراهنة في عالم التطور ، وبينما كانت المعرفة في المنهاج التقليدي هي المعرفة بالحقيقة المطلقة التي تقع خارج المكان والزمان، أصبحت المعرفة في المنهاج الحديث معرفة بالواقع المتغير في الزمان والمكان ،ومعيار الصدق في هذه المعرفة النسبية هو تطبيقها في الواقع، ونجاحها في حل المشكلات والتغلب على الصعوبات، وإذا كان الترتيب المنطقي للمعرفة هو أساس العملية التربوية في المنهاج التقليدي الذي يهتم بتنمية العقل، فان الأسلوب الخاص بكل فرد في سعيه نحو المعرفة هو جوهر العملية التربوية في المنهاج الحديث الذي يؤكد النمو المتكامل للفرد .

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
طراد توفيق
العلمي

نماذج بناء وتصميم المنهاج التعليمي

1. مفهوم نموذج تصميم المنهاج :

- **النموذج في اللغة:** بفتح النون: مثال الشيء .
- **النموذج في مجال المناهج:**" هو تصور مبسط يصف ويوضح ويلخص طبيعة المنهج وعناصره والعلاقات التي تربط بين تلك العناصر وعمليات بناء المنهج وتنفيذه وفقاً لخطوات منظمة متتابعة لتحقيق الأهداف المرسومة ممثلاً بالرسوم التخطيطية وموضحاً بالألفاظ ". (لطيفة،1997، ص10)
- هو تنظيم يعطى عن شئ أو يصف طريقة لعمل ما فهو بهذا يستند إلى إطار نظري يمثل فلسفته وأسسه العلمية ويتألف من خطوات ويصف العلاقات والوسائل والأدوات التي ينبغي استخدامها.
- نموذج تصميم التعليم هو العملية التي تنظم الأفكار المتصلة بالمنهج بحيث تكون قابلة للتنفيذ والاستعمال . (محمد حسن، 1993، ص237)
- يعرف (سامي محمود عبد الله وآخرون 2006) نموذج تصميم المنهج بأنه" تصور مبسط يشرح أهم الخطوات التي يجب أن يشتمل عليها المنهج المراد بناؤه، ويصف بدقة أهم الخطوات التي يجب أن تتبع عند بناء المنهج وتنفيذه والإجراءات التي يجب أن تتبع للتأكد من فعاليته.
- يعرف أيضا بأنه : من المنشآت العقلية التي تعين في بناء النظريات وتصلح دليلا للفكر في العمل واتخاذ القرار فهو ليس صورة حقيقية للواقع ولا انعكاسا له وإنما هو تمثيل لجانب منه يلخص بيانات ومعلومات بقصد الفهم الشامل، فهو يعين على فهم ظاهرة المنهج بصورة واضحة وتحديد عناصره، ويوفر أسبابا منطقية لعمليات التحسين والتطوير والتعديل في المنهج.
- يعرفه "جريفز "(**1979**) بأنه تمثيل مبسط للواقع المعقد يساعد على الفهم الأفضل للواقع.
- تعريف " أوليفا "(**1988**)هو مخطط يؤدى وظيفته كموجه للعمل التربوي، ويمكن أن يكون بمثابة محاولة لحل مشكلة تربوية محددة.
- يعرفه حسن زيتون (2001) على انه تمثيل افتراضي يحل محل واقع الأشياء أو الظاهر أو الإجراءات واصفاً أو شارحاً أو مفسراً إياها مما يجعلها قابلة للفهم.(حسن، 2001، ص40)

2. فوائد نموذج تصميم المنهج:

- يركز الاهتمام على القضايا الأساسية في بناء المنهج.
- يزيد من احتمالية النجاح في العمل.
- يحقق الاقتصاد في الوقت والجهد.
- تسهيل الاتصال والتنسيق بين المشاريع أو المجالات ذات العلاقة. (إبراهيم مهدي الشبلي، 2000، ص15)

المجلس العلمي

لا يختلف نموذج بناء المنهج في المفهوم عن نموذج التطوير إلا أن بينهما تمايز في المضمون ويأتي هذا الاختلاف من اختلاف العمليتين فعملية بناء المنهج عملية تكوين للمنهج من عناصره الأساسية، وأما عملية تطوير المنهج فهي عملية تقوم بهدف تعديلها للوصول بها إلي الصورة المرغوبة .

3. خصائص نموذج بناء المنهج أو تطويره:

- الانطلاق من نظرية واضحة، الدراسة الدقيقة للسياق التعليمي.
- الانطلاق من رؤية متكاملة للمنهج.
- التحديد الدقيق للخطوات المتبعة في بناء أو تطوير المنهج.
- التغذية المرتدة .
- الدقة
- التحديد
- إمكانية الإثبات أو التحقق من صلاحيته. (سامي وآخرون ، 2006، ص ص90-91)

4. أنواع النماذج:

1.4. النموذج الحسي الملموس: وهو النموذج المجسم الذي يستخدم لإيضاح فكرة أو مفهوم معين مثل النموذج الذي يوضح الأعضاء في جسم الإنسان.

2.4. النموذج المفاهيمي: يهتم هذا النوع بتمثيل المفاهيم مثل تشبيه المدرسة بمؤسسة تجارية أو مصنع.

3.4. النموذج الرياضي: ويستخدم في العلوم الطبيعية حيث يوضح جوانب النظام بمعادلات رياضية.

4.4. النموذج التخطيطي: ويعتمد على الرسوم بأشكالها وأنواعها، وهو يصف مكونات النظام والعلاقة بينها، وهو من أكثر النماذج انتشاراً في المجال التربوي وخاصة في مجال النظريات التربوية، ومن أمثلته الرسوم البيانية والرسوم الإيضاحية والنماذج التعليمية.

5. تصنيف النماذج من حيث وظيفتها التربوية:

أ. نماذج تشرح ما يحدث، أو تصفه، وهذه تسمى نماذج وصفية.

ب. نماذج إرشادية توجيهية تقترح الاستراتيجيات والسياسات والإجراءات وهذه النماذج تتضمن وصفاً مسبقاً لما يمكن القيام به .(عادل سلامة، 2006، ص58)

ج. نماذج تقويمية، وتكون فائدتها تقويم وتشخيص جوانب القوة والضعف التي قد تعتري المنهج.

6. معايير تصميم نموذج المنهج:

- وضوح المنطق والفكر الذي ينطلق منه النموذج، وأن يظهر في جميع مراحل النموذج.
- وضوح الأهداف وقابلية مصادرها للتطور.
- أن يوضح النموذج العلاقة بين كافة عناصر المنهج، وما يحدث بينها من تفاعلات على اعتبار أن النموذج منظومة شبكية أساسها التفاعلات المتبادلة.

جامعة أكلي محند أولحاج - تامبو

- أن يكون النموذج على درجة كبيرة من المرونة بحيث يسمح بالمراجعة والتقويم والتطوير وفقاً للتطورات المؤثرة على المنهج.
- أن يكون مرتبطاً بالواقع قابلاً للتطبيق.(محمد،2003م، ص ص71- 72)

7. خطوات تصميم النماذج:

- دراسة البيئة المستفيدة من النموذج.
- دراسة خصائص الأفراد الذي سيخدمهم،وتحديد دورهم في العمل.
- تحديد عناصر النموذج (المتغيرات) والعلاقات بينها.
- اختيار نوع النموذج تبعاً لأهدافه فقد يكون الهدف وصفياً أو تنبؤياً أو معيارياً إرشادياً.
- صياغة وتصور الموضوع.
- إخراج النموذج في صورته النهائية.

8. مستويات تخطيط المنهج:

1.8. التخطيط للمنهج على المستوي القومي(المركزي): هنا تقع مسئولية تخطيط المناهج علي عاتق أجهزة التعليم المركزية المسئولة عن التعليم في الدولة، حيث تقوم الأجهزة المركزية بالتخطيط الشامل للمنهج وتحديد الأهداف التعليمية ووضع المقررات والكتب المدرسية وأساليب التقويم المختلفة، ومن هنا تكون المناهج للمواد الدراسية المختلفة موحده لدي جميع المدارس علي المستوي القومي، ومثل هذا النظام ينطبق في معظم الدول العربية، ويحدث ذلك عن طريق مراكز بحوث متخصصة في تخطيط وبناء المناهج، أو عن طريق أجهزة خاصة مسئولة عن التخطيط للمناهج موجودة ضمن أجهزة ووزارات التعليم المركزية، أو عن طريق لجان للمناهج تشكل لهذا الغرض وتضم الخبراء اللازمين لذلك.

وهناك بعض المأخذ علي هذا النظام ومنها:

- لا يعطي فرصة لأجهزة التعليم المحلية للمشاركة بدور ايجابي في عمليات تخطيط وبناء المناهج، مما يجعلها لا تتحمس لتطبيقها.
- مركزية المناهج وتصميمها في قالب واحد لكل البيئات والمجتمعات المحلية يجعلها ذات طابع جامد لا يتناسب مع جميع البيئات والمجتمعات المحلية داخل الدولة الواحدة.

2.8. التخطيط للمنهج علي المستوي المحلي (اللامركزي): هنا تقع مسئولية تخطيط المناهج علي عاتق أجهزة التعليم المحلية، ويقوم المسئولون عن التعليم على المستوي المحلي بتخطيط وبناء المناهج، بما يتناسب مع البيئات المحلية وبذلك لا تكون مناهج المواد الدراسية المختلفة موحدة على المستوي القومي وتختلف من مستوي محلي لأخر، وقد يكون المستوي المحلي وحدة تعليمية كاملة وقد يصل الأمر إلى أن يكون التخطيط على مستوي المدرسة أوعلى مستوي الفصل الدراسي، ومثل هذا النظام يطبق في بعض الدول كأمريكا وبريطانيا.

هناك بعض المأخذ علي هذا النظام ومنها:

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

- الاهتمام بتحقيق الأهداف المحلية قد يطغي علي تحقيق الأهداف التعليمية علي المستوي القومي.
- لامركزية المناهج قد تؤدي إلى عدم توفير مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص لكل المجتمعات والبيئات المحلية والطلاب على المستوي القومي.

من هنا يتبين أن لكل النظامين السابقين مزايا وعيوب، لذلك فيمكن الأخذ بهذين النظامين معا، بشرط أن يتضح دور الأجهزة المركزية والأجهزة المحلية في إعداد المنهج. (الوكيل والمفتي، 1998) (الكلزة وآخرون، 2006)

9. نماذج بناء المنهاج:

1.9. نموذج تايلور (Tylors Model): جاء هذا النموذج في كتاب " المبادئ الأساسية للمنهج وطرق التدريس" لمؤلفه "**رالف تايلور**"، حيث وضع تايلور نموذجه الشهير في تطوير المنهج وقد أطلق عليه المتخصصون في مجال المناهج وطرق التدريس قاعدة تايلور المنطقية، أو مبدأ تايلور (The Tyler Rationle) ويتعامل نموذج تايلور مع أربع أسئلة أساسية هي:

أ. ما الأهداف الرئيسة التي ينبغي للمدرسة أن تسعى لتحقيقها؟؛ حيث يرى تايلور أن هناك ثلاثة مصادر أساسية في تحديد الأغراض هي دراسة الحياة المعاصرة، الأهداف التربوية وهي المتعلم، والمادة الدراسية، كما يقترح تايلور بعد ذلك، أن تعرض هذه القائمة من الأهداف في ضوء الفلسفة وعلم النفس لاختيار أكثر الأهداف أهمية وفاعلية.

ب. ما الخبرات التربوية التي يمكن تزويدها بها للمساعدة على تحصيل هذه الأهداف؟؛ يرى تايلور أن تحديد المحتوى أو الخبرة التعليمية Educational Experience يتم بتنمية خبرات التلميذ التعليمية لتقليل هذه الأهداف، ولقد عرف تايلور الخبرة التعليمية بأنها "عملية التفاعل الحادث بين المتعلم والظروف الخارجية للبيئة التي يستطيع المتعلم أن يستجيب إليها".

ج. كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات التربوية بصيغ مؤثرة في التدريس؟؛ لقد رأى تايلور أن تنظيم الخبرة التعليمية يمكن أن يتم طبقًا لمعايير: أولها الاستمرارية Continuity ويعني بها تايلور العلاقة الرأسية لعناصر المنهج أو إتاحة الفرص للمتعلم لممارسة المهارات المتنوعة، وثانيها التتابع Sequence الذي يشير إلى أن خبرات التعلم التي يتعرض لها المتعلم ينبغي أن تكون مبنية على خبرات سابقة لها، وثالثها التكاملIntegration الذي يشير إلى العلاقة الأفقية لعناصر المنهج أو لعلاقة موضوعات المنهج المختلفة.

هـ. كيف يمكن أن نقرر إذا ما كانت هذه الأهداف قد تحققت؟؛ إن تقويم خبرات المتعلم Evaluation Learner Experience هو الخطوة الختامية في نموذج تايلور، ويشير تايلور إلى أن التقويم ينبغي أن يركز على التغيير في سلوك المتعلم، لذا ينبغي أن تستخدم اختبارات قبلية Pretest تساعد المعلمين في معرفة ما إذا كان أداء المتعلمين أبدى تحسنًا وفعالية، وفي نموذج تايلور تجمع البيانات من خلال الامتحانات والملاحظات والمقابلات الشخصية والاستبيانات والإنتاج الفعلي للمتعلم، ويؤكد تايلور أن كافة إجراءات التقويم يجب أن تكون ذات صلة

بالأهداف الأساسية، وهناك عددًا من التطبيقات على نموذج تايلور، ومنها برنامج المهن الهامة في الحياة للمرحلة الابتدائية، ودور طالب المرحلة المتوسطة تجاه بيئته، والتربية ورعاية الأطفال لطالبات المرحلة الثانوية.

لقد جمع نموذج تايلر العديد من الانتقادات أهمها:

- أنه أبسط مما يتطلبه الفهم والعمل في ميدان المناهج.
- ترك التقويم إلى المراحل الأخيرة مع أن التقويم ينبغي أن يجد له مكاناً في كل مرحلة.
- أنه نموذج خطي ولا توجد فيه تغذية راجعة.

والجدير بالذكر أن سبب انتشار نموذج تايلور هو وجود الكثير من الطلاب الذين تتلمذوا على يده، وهذا ما جعل طلابه ينشرون نموذجه.

2.9. نموذج سوتو: قسم نموذج سوتو (Soto s Model) المعدل لنموذج تايلور إلى ثلاثة أقسام:

أ. العناصر أو المكونات الأساسية: تضم علم النفس والفلسفة ومصادر التعلم، ويلاحظ أن سوتو لم يبدأ بالأهداف وصياغتها كما فعل تايلور، وإنما بدأ بما أسماه بالمكونات الأساسية وهي تلك الميادين التي يمكن أن تساعد على صياغة الأهداف في ميداني الفلسفة وعلم النفس، والمقصود بالفلسفة النظام التربوي واتجاهاته الفكرية، أما المقصود بعلم النفس فهو علم النفس التكويني وعلم النفس التعلمي المرتبط بشروط التعلم ونماذجه وعملياته، وفي اقتراحات الفلسفة ومفاهيم وأفكار علم النفس يمكن أن تتحدد حاجات المتعلم، وحاجات المجتمع المعاصر، وحاجات المادة الدراسية.

ب. العمليات الأساسية: وتضم اختيار الخبرات في المادة الدراسية، والتنظيم، والتقويم، وبهذا فالتقويم في نموذج سوتو ليس ختاميًا، كما هو الحال في نموذج تايلور، بل مركزيًا، أو كما اقترح سوتو عبارة "المدار المركزي"، وبذلك يتخلص سوتو من اعتبار التقويم مرحلة ختامية، إلى اعتبار التقويم مدارًا مركزيًا يحيط بكل عناصر بناء النموذج، ويساعد المخطط على متابعة عناصر المنهج وتعديل بعض الأجزاء خلال العملية وليس نهاية العملية كما اقترح تايلور.

ج. المفاهيم الأساسية: تضم الأهداف والأنشطة والخبرات التعليمية، ويلاحظ أن سوتو هنا قد ميز بين الخبرة المعرفية المستمرة من المادة الدراسية، والخبرة النشاطية المصاحبة لخبرة التعلم، وقد عرف سوتو الأهداف بأنها مجموعة من الخبرات التي يحاول المتعلم تحقيقها، والخبرة في رأي سوتو هي تلك الأنواع من السلوك المصاغة على شكل أهداف، أما الخبرات النشاطية أو الأنشطة فهي الخبرات التي يكتسبها المتعلم وتتحقق في السلوك المتوقع تعلمه، فالسلوك المتوقع (الأهداف) والأنشطة يتم تنظيمها خلال الخبرة المعرفية ويتم أيضًا اختيارها، وكتطبيقات لنموذج سوتو، تم عمل برنامجًا تدريبيًا بعنوان " تدريب المعلمين على استخدام التقنيات في تعليم الرياضيات وفق نموذج سوتو"، وبرنامجًا للموهوبين وفق نموذج سوتو أيضًا.

3.9. نموذج هيلدا تابا: حددت هيلدا تابا (Hilda Taba) خطوات النموذج الذي جاءت به بشكل أدق من نموذج تايلور، وأكدت أهمية الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها، وقامت بتوضيح العلاقة بين تلك الحاجات،

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

وركزت على استخدام الطريقة الاستقرائية لتطوير المنهج أي البدء من الجزء إلى الكل، ويحتوي نموذج هيلدا تابا على خمس خطوات رئيسة لتحقيق تطوير المنهج الدراسي وهي:

أ. **إنتاج الوحدات الدراسية حسب مستوى الصف الدراسي والمادة العلمية:** هذا يتطلب إتباع ثماني خطوات فرعية عند تطوير المنهج تتمثل في تحديد الحاجات ونواحي السلوك المراد تغييرها (تشخيص الحاجات)، وصياغة الأهداف، واختيار المحتوى، وتنظيم المحتوى، واختيار الخبرات التعليمية، وتنظيم الخبرات التعليمية، وتحديد ما يمكن تقويمه وكيفية تقويمه، والتأكد من التوازن والتتابع.

ب.اختيار الوحدات الدراسية.

ج. تعديل ودمج الوحدات الدراسية.

ت. تطوير ودمج الوحدات الدراسية.

هـ. تنفيذ الوحدات الدراسية.

يؤخذ على نموذج هيلدا تابا أنه نموذج خطي العلاقة بين عناصره، كما أنه نموذج تخطيط يخدم المستوى العام للتخطيط لا المستوى التدريسي، ولذلك لم يتناول عمليات التنفيذ وعمليات التغذية الراجعة بين مختلف العناصر، وتوجد تطبيقات على نموذج هيلدا تابا، وهي: برنامج التربية الإسلامية لطلاب المرحلة الثانوية في المدارس باستخدام نموذج هيلدا تابا، وبرنامج الموهوبين في المرحلة الثانوية باستخدام نموذج هيلدا تابا، وتطبيق نموذج هيلدا تابا في استخدام الوسائل التعليمية.

1.3. مبادئ التدريس عند هيلدا تابا:

- تتابع أنشطة المحتوى.
- التفاعل بين المعلم والتلميذ والمادة التعليمية من خلال أسئلة الإثارة والتحفيز وأنشطة العقل الضمنية مما يؤدي للمظاهر السلوكية لحدوث التعلم.
- بتم تطبيق نموذج التعلم من خلال حث التلاميذ على التفاعل مع المعلومات المعطاة كمنطق للوصول إلى أهداف أخرى مما يولد القدرة لديهم على التفكير الإبتكاري.

4.9. نموذج ويلر: نموذج ويلر (Wheeler s Model) هو أحد النماذج الشائعة والمستخدمة في بناء المناهج المدرسية وهو يتسم بالمرونة والاستمرار، حيث لا يقف عند التقويم، بل يتصل مرة أخرى بالأهداف والغايات ثم يتم الاتصال ببقية العناصر، وبهذا لم يصبح للمنهج وفق هذا النموذج بداية ونهاية، وهذا يعني أن ويلر قد حاول التغلب على الأخطاء التي وقع فيها تايلور، حيث جعل تايلور التقويم آخر مرحلة في نموذجه، وهذا النموذج يتميز بما يلي:

- أن العملية التعليمية مستمرة دائرية مرتبطة عناصرها بعضها ببعض.
- أن المحتوى ينتقى ويختار في ضوء الأهداف.
- أن هناك اتساقًا وتكاملاً بين كل من المحتوى والخبرات التعليمية.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

- أن التقويم لا يعتبر نهائيًا، بل إنه يتصل بالأهداف والغايات وبقية العناصر الأخرى.

يأتي نموذج ويلر في خمس خطوات مرتبطة في شكل دائري، وهي كما يلي:

أ. **تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة:** فالغايات هي أهداف بعيدة المدى، ويندرج تحت هذه الغايات أهداف المجتمع الموضوعة في ضوء المبادئ التي ترتكز عليها الفلسفة السائدة في المجتمع، أما الأهداف العامة والأغراض فهي أقل عمومية من الغايات وأقصر منها مدى، ويندرج تحت الأهداف العامة أهداف التربية وأهداف المرحلة التعليمية، وأخيرًا فالأهداف الخاصة أو الأهداف السلوكية هي عبارة عن السلوك المتوقع حدوثه من التعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، ويصنف تحت هذا المسمى أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية.

ب. **اختيار الخبرات التعليمية:** وهي تعني الأنشطة اللاصفية المعنية والمختارة على أساس تحديد الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة.

ج. **اختيار المحتوى ويقصد به اختيار الخبرات التعليمية غير المباشرة المراد إكسابها للمتعلم.**

ت. **تنظيم وتكامل الخبرات التعليمية والمحتوى:** هذا يعني التنسيق والترتيب والتكامل بين الخبرات التعليمية المباشرة مع الخبرات غير المباشرة.

هـ. **اختيار وتطوير أنشطة ووسائل التقويم:** هذا يأتي في نهاية عملية بناء المنهج ليأتي بعد ذلك التنفيذ. فالتقويم لا يعتبر نهاية المطاف، بل لابد أن يتصل مرة أخرى بالأهداف وبقية العناصر في حركة مستمرة دائرية.

5.9. نموذج كير (John Kerr s Model): ينظر كير إلى المنهج من خلال نموذجه على أنه بناء متكامل تتداخل عناصره ويؤثر بعضها في بعض، وبهذا فتطوير أحد عناصر المنهج يحتم تطوير العناصر الأخرى، ويتكون نموذج جون كير من أربعة عناصر رئيسة هي: الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية، والتقويم.

لقد حدد كير الأهداف التعليمية، ومصادر اشتقاقها وهي: طبيعة المجتمع، وطبيعة التلاميذ، والمجالات الرئيسة. كما صنف الأهداف التعليمية حسب تصنيف بلوم إلى الأهداف المعرفية، والأهداف النفس حركية، والأهداف الوجدانية، ثم اختبر ونظم المجالات الدراسية بناء على المفاهيم والمبادئ، كما حدد كير معايير تنظيم المعلومات المقدمة في المنهج على أساس: الاستمرار، والتتابع، والتكامل، ولقد اهتم كير بالخبرات التعليمية والتربوية والعوامل التي تؤثر فيها، مثل: طرق التدريس، ومحتوى الدرس، واستعدادات الطلاب، والفروق الفردية، وعلاقة المدرس بالتلاميذ والمجتمع المدرسي والفرص الاجتماعية، كما حدد وسائل التقويم في المنهج من خلال الاختبارات والمقابلات والتقدير، واهتم بالتغذية الراجعة لكل عنصر من عناصر النموذج، وهناك تطبيقات لنموذج كير لتطوير المناهج الدراسية بالمدارس المصرية في مراحلها المختلفة.

6.9. نموذج هاموند(Hammond s Model): بالنظر لما لعملية التقويم التربوي من أهمية بالغة تتمثل في القرارات التي تتخذ في ضوء نتائجها بخصوص برنامج أو ظاهرة تربوية، وضع العديد من المهتمين بالتقويم التربوي نماذج لتنفيذ العمليات المتتابعة والمترابطة التي تؤلف بمجموعها العملية الكبيرة عملية التقويم التربوي.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

ويؤكد نموذج دارلينغ هاموند "Hammond Darling " التقويمي معرفة مدى فاعلية البرنامج التربوي في تحقيق الأهداف الموضوعة، وهو بذلك يتفق مع نموذج تايلور لتقويم السلوك، ويتضمن نموذج هاموند عددًا من الخطوات والإجراءات المتتالية التي ينبغي إتباعها لإنجاز عملية التقويم، ولمعرفة مدى تحقيق البرنامج لأهدافه. وهذه الخطوات هي:

- تحديد الجوانب التي يراد تقويمها.
- تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب.
- تحديد الأهداف بصيغة إجرائية.
- تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف الإجرائية.
- تحليل النتائج لمعرفة مدى تحقيق كل هدف إجرائي.

يؤخذ على نموذج هاموند أنه لم يتناول تقويم المنهج تقويمًا شاملًا، بل اقتصر على النتاجات التعليمية متمثلة في درجة بلوغ التلاميذ للأهداف، كما أنه لم يشر إلى مشاركة المعلمين والإداريين والطلاب في عملية تقويم المنهج وهو ما يعتبر شرطًا من شروط التقويم الجيد، وكتطبيق لنموذج هاموند في مجال تطوير المناهج الدراسية يوجد تطبيقًا لتقويم منهج اللغة الإنجليزية بالمدارس المصرية.

7.9. نموذج ستيك(Stake s Model): هو نموذج يهتم أيضًا بعملية التقويم التربوي فيما يتعلق بالمنهج تحديدًا. ويكلف القائم بتقويم المنهج، مجموعة من الملاحظين للتقويم بملاحظة المنهج موضوع التقويم وكتابة ما توصلوا إليه من معلومات، وكذلك تنظيم هذه المعلومات وعرضها بشكل يساعد على تقرير أن هذه المعلومات ستكون ذات فائدة للمتأثرين بالبرنامج، إن وظيفة القائم بالتقويم في نموذج ستيك ليست نقدًا للبرنامج والمتأثرين به على الاستجابة للمعلومات التي جمعها وأعدها وقدمها لهم، إن وجهة نظر ستيك تلغي قيمة مقوم البرنامج كإنسان مهني كفء ومؤهل لإصدار الحكم وتوجيه النقد، ونموذج ستيك لجمع المعلومات يتضمن ثلاثة مجالات لهذه المعلومات وهي:

أ. **المدخلات:** تعني أية ظروف قبل عملية التعليم والتعلم وذات علاقة بالنتاجات.

ب. **العمليات:** هي التفاعلات بين التلاميذ والمعلم، وبين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ والآباء والمرشدين، وهكذا.

ج. **النتاجات:** هي قدرات التلاميذ وتحصيلهم واتجاهاتهم وتطلعاتهم الناتجة عن الخبرة التربوية.

وفقًا لنموذج ستيك، فإن أي نوع من المعلومات يمكن مقارنة درجة توافقها ضمن المجالات الثلاثة (المدخلات، العمليات، النتاجات) ما بين المقصود والملاحظ، أما العلاقة بين المدخلات والعمليات والنتاجات سواء أكانت مقصودة أم ملحوظة فهي علاقة تتابع، أي أنه لابد من وجود الارتباط بين هذه المجالات، فالحالة في المدخلات المقصودة، والعمليات المقصودة، والنتاجات المقصودة تتابع منطقيًا، أي لابد أن ترتبط معًا ارتباطًا منطقيًا، أما في حالة المدخلات والعمليات والنتاجات الملحوظة فإن العلاقة تكون علاقة تتابع تجريبي، أي تحكم

بالواقع ومن خلال ما يظهره تطبيق المنهج في الواقع، ويمتاز نموذج ستيك لتقويم المناهج بأن المقوم يعتمد كثيراً على الوصف والتقارير التي يقدمها أشخاص عديدون من ذوي العلاقة بالمنهج مما يزيد الثقة بالنتائج التي توصل إليها، كما أن المقوم لا يكتفي بكمية المعلومات، بل يصفها كيفيًا، لأن المعلومات تخضع لعملية تحليل دقيقة بغية تحديد درجة ملاءمة أو صلاحية المنهج.

8.9. نموذج أوليفا(Olivs s Model): ينبني نموذج أوليفا للمنهج على ثلاثة معايير رئيسة هي: أن يكون المنهج بسيطًا من حيث عناصره وخطواته، وأن يكون شاملًا، وأن يتبع أسلوب النظم، وقد قدم أوليفا نموذجه على هيئة شكل تخطيطي، مكون من اثني عشر مكونًا، يبدأ مخطط المنهج من مصادر المنهج وينتهي بالتقويم ومكوناته كلها مرقمة بالأرقام الرومانية من العدد واحد إلى اثني عشر، وقد استخدم أوليفا المربعات والدوائر كأشكال للتمييز بين المراحل المختلفة، وتمثل المربعات مراحل التخطيط، أما الدوائر فتمثل مراحل الإجراءات ووفق نموذج أوليفا فإن المكونات من الأول إلى التاسع هي مرحلة التخطيط، بينما المكونات من العاشر إلى الثاني عشر هي مرحلة الإجراءات، أما المكون الخامس فهو همزة الوصل بين التخطيط والتنفيذ الفعلي، ويعتبر نموذج أوليفا من النماذج الدائرية التي وضحت عملية التغذية الراجعة، وقد أضاف أوليفا إضافة تحسب له، عندما ميز بين نوعية الحاجات بحسب نوعية المجتمعات، حيث حدد حاجات المجتمع وحاجات المتعلم التي أخضعها لمعايير لم ينتبه لها من سبقوه في تخطيط النماذج، ففي ضوء حاجات وأغراض المجتمع الكبير الكلي تتحدد حاجات وأغراض المجتمع المحلي التي ليست منفصلة عن حاجات وأغراض المجتمع الأم، ولكنها تخدم قيمًا وحاجات المتعلمين داخل هذه المجتمعات الصغيرة، ويفرق أوليفا بين الغرض والهدف التربويين، فالأغراض عامة يشترك فيها كافة الناس داخل المجتمعات الكبيرة والصغيرة، والأهداف ترتبط عادة بالحاجات الفعلية للمتعلم سواء أكان المتعلم في المجتمع الكبير أو الصغير، ومعنى ذلك أن الأهداف تختلف في صياغتها تلبية للحاجات باختلاف الأفراد وحاجاتهم، ويوجد تطبيقًا لنموذج أوليفا وهو برنامج لإدارة العلاقات العامة المدرسية.

9.9. نموذج جريفز (Grave's Model،1979): (محمد السيد،2003، ص ص96-97)

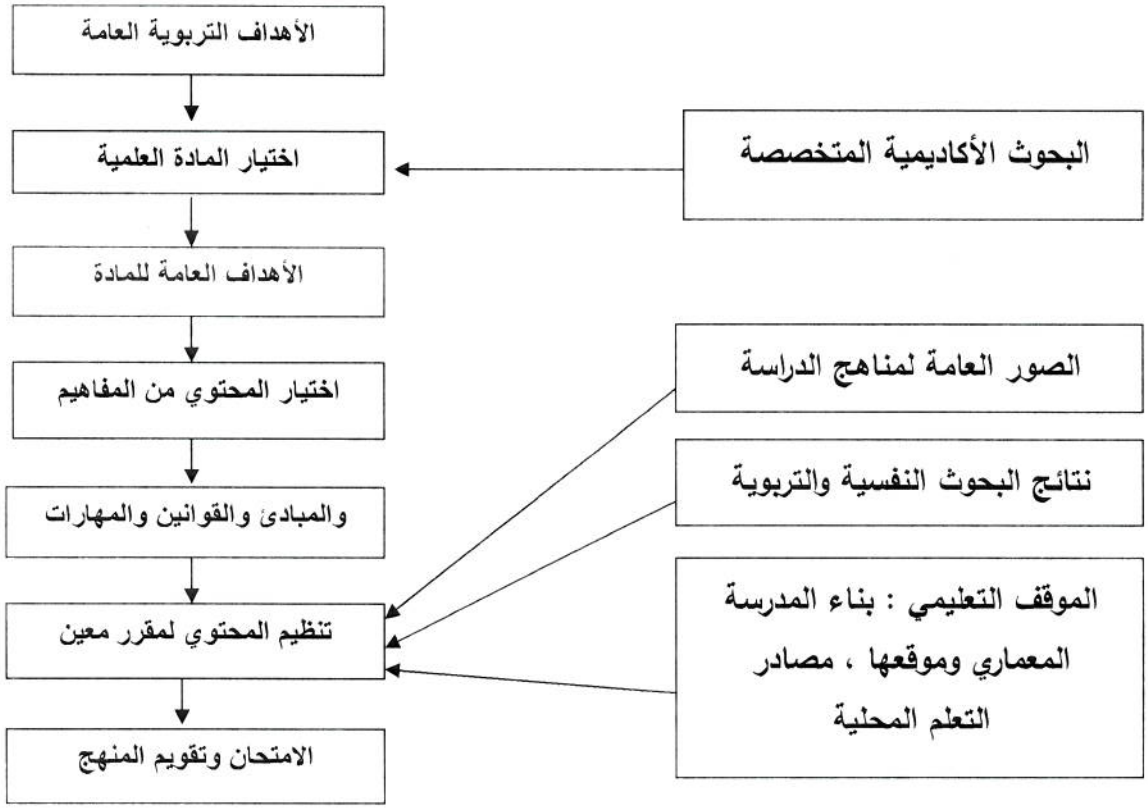
يعد نموذجا على درجة كبيرة من الشمول والتكامل أوضح فيه العلاقات بين مختلف الأبعاد الرئيسية للمنهج، وقد أستند جريفز في هذا الأنموذج على اعتبارين:

أ. **الاعتبار الأول** : يتمثل في أن الغاية الأساسية من التعليم هي دفع المتعلم إلى إثارة الأسئلة والبحث عن العلاقات والخروج بأفكار جديدة.

ب. **الاعتبار الثاني** : يتمثل في أن المعلم يجب أن يكون واعياً بكل أبعاد العملية التعليمية، وليس مجرد الإلمام بالمادة العلمية.

فعملية تخطيط المنهج يجب أن يقوم بها المختصون في هذا المجال ولا تترك كليةً للمعلم، وبذلك يحاول أن يحدد اختصاصات المعلم وخبراء المناهج حتى لا يكون المعلم عرضة للتخبط والارتجال حين يخطط المنهج،

ومن ثم فهو ينادي بأن يبدأ المعلم في تخطيط وحدات المنهج اعتمادا على ما يضعه الخبراء من الأسس العامة، ويوضح الشكل التالي نموذج جريفز للمنهج وعناصره الأساسية:



10.9. نموذج محمد السيد علي (2003):

قام " محمد السيد " بدراسة النماذج سالفة الذكر والعديد من النماذج الأخرى وعمل على وضع نموذجه بناء على منظومة هندسة المنهج وتم عرض النموذج على أساتذة في المناهج وطرق التدريس للوقوف على مدى صدقه وشموله لمكوناته ومعاييره، ومكونات هذا النموذج وهو كالتالي:

أ. **المدخلات:** تشمل أربعة مدخلات مترابطة تبادليا ومتكاملة وظيفياً:

- مدخلات فنية.
- مدخلات علمية.
- مدخلات اجتماعية.
- مدخلات مادية.

ب. **العمليات:** وتتضمن ثلاث عمليات فرعية هي:

- تخطيط المنهج.
- تنفيذ المنهج.
- تقويم المنهج.

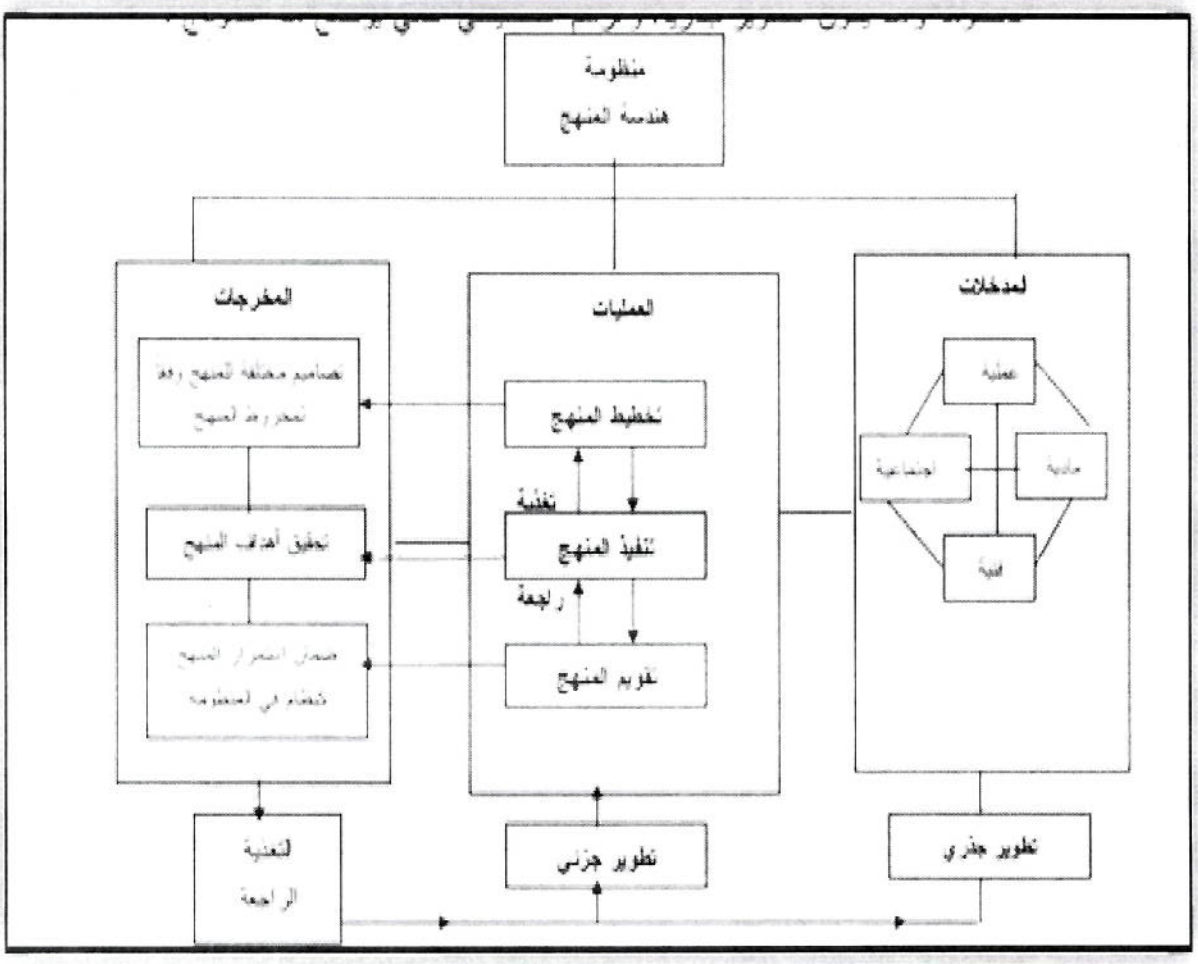
جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - الجزائر
الصالح العلمي

ج. **المخرجات:** وتتمثل في ثلاث مخرجات تقابل العمليات الثلاثة:

- **المخرج الأول:** مخرج عملية تخطيط المنهج وهو تصاميم مختلفة للمنهج وفقا لمخروط المنهج.
- **المخرج الثاني:** مخرج تحقيق الأهداف للمنهج المخطط وهو مخرج عملية تنفيذ المنهج.
- **المخرج الثالث:** هو ضمان استمرارية المنهج كنظام في المنظومة التعليمية، وهو مخرج عملية تقويم المنهج.

د. **التغذية الراجعة:** هي البيانات والمعلومات والنتائج التى نحصل عليها من خلال مقارنة أهداف المنظومة بمخرجاتها، والتي تدلنا على مواطن القوة والضعف، فإذا ما تطابقت الأهداف مع المخرجات، فإن هذا يدل على عدم تحقق أهداف المنظومة، وقد يعدو هذا القصور إما إلى عمليات المنظومة، وهنا يكون التطوير جزئياً، وإما إلى مدخلات المنظومة وهنا يكون التطوير جذرياً.

الرسم التخطيطي التالي يوضح هذا النموذج



جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

- المراجع:

- عبد اللطيف حسين فرج، صناعة المناهج وتطيرها في ضوء النماذج، مجلة المعرفة، العدد205، 2012.
- محمد السيد علي، تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.
- حلمي أحمد الموكّيل، ومحمد أمين المفتي، المناهج : المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، ط3، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1998.
- محمد عزة عبد الموجود، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر، 1981.
- عبد علي محمد حسن، المنهج الدراسي، الطبعة الأولى، المنامة، دار الثقافة، 1993.
- سامي محمود عبدالله، وأخرون، المناهج الدراسية أسس بنائها وتطويرها ، كلية التربية، جامعة الأزهر، 2006.
- حسن حسين زيتون، تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة، 2001.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - معهد علوم
المجلس العلمي
طراد توفيق

المقاربات البيداغوجية

1. المقاربة بالكفاءات:

1.1. مفهوم الكفاءة:

أ. لغتا: نقرأ في لسان العرب لابن منظور: كفأ: كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه، تقول: مالي به قبل ولا كفاء أي مالي به طاقة على أن أكافئه، وقول حسان بن ثابت: " وروح القدس ليس له كفاء"، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل.

ب. اصطلاحا:

- يعرفها"بيرنو " Ph. Perrenoud"(1998) "هي قدرة عمل فاعلة لمواجهة مجال مشترك من الوضعيات التي يمكن التحكم فيها بفضل التوفر على المعارف الضرورية والقدرة على توظيفها عن دراية في الوقت المناسب، من أجل التعرف على المشاكل الحقيقية وحله"، ويضيف نفس الباحث قائلا" بأن الكفاءة هي عبارة عن هدف تكويني يستلزم لتحقيقه إدماج وليس تراكم نواتج التعلم السابقة".(VINCENT, 2005, P51)

- يعرفها فيتورسكير " WITORSKIR " يقول أن الكفاءة عبارة عن مجموع من قدرات معرفية، أدائية، كما وقيم، ومواقف وسلوكات يوظفها الفرد في وضعية معينة وفقا لهدف معلوم".

- يعرفها عبد الكريم عزيب (2001): بأنها نظام من المعارف المفاهمية والإجرائية، التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادر على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات ويضيف بأنها تتكون من:

- ❖ مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات.
- ❖ نماط من البرهنة العقلية.
- ❖ إطارا تنظيميا لمكتسبات المتعلم السابقة.(محمد، 2004، ص26)

- هي مجموعة التصرفات الإجتماعية الوجدانية والمهارات المعرفية أو المهارات الحس حركية التي تمكن من ممارسة دورة وظيفية، نشاط، مهمة أو عمل معقد على أكمل وجه (تعريف دينو)، أما ديكاتل قد أعطاها تعريفا آخر لا يكاد يختلف عن سابقيه حيث عرفها بأنها: مجموعة من المعارف ومن القدرات الدائمة من المهارات المكتسبة عن طريق إستيعاب معارف وجيهة و خبرات مرتبطة في مجال معين .

2.1. المقاربـة:

- تصور مستقبلي لفعل قابل للتنفيذ وفق مرامي وخطط منسجمة مع الشروط والعوامل الضرورية اللازمة للأداء (الكفاءات المستهدفة، الطرئق، الوسائل، الوسط التربوي .....) وهذا كله لتحقيق المردود المرتقب .

جامعة الجزائر - سعد دحلب - البليدة
المجلس العلمي

– المقاربة هي أسلوب تصور ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكل أو تحقيق غاية، وتعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية، تتضمن مجموعة من المبادئ، يستند إليها تصور وبناء منهاج تعليمي، وهي منطلق لتحديد الاستراتيجيات والطرق والتقنيات والأساليب الضرورية، والمقاربة تصور ذهني، أما الإستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي والدراسة والتدخل. (المجلة الجزائرية للتربية، 2006، ص15.)

– المقاربة هي تصوّر وبناء مشروع عمل قابل للانجاز في ضوء خطّة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية. (طيب وآخرون، 2004، ص29)

3.1. تعريف المقاربة بالكفاءات:

– أسلوب تعليمي ظهر في أوربا حوالي سنة 1468م طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها ثم إنتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدءا من سنة 1960م ثم إلى بلجيكا عام 1993م و تونس عام1999.....

– هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطقها الأنشطة البدنية والرياضية كدعامة ثقافية وكذا مكتسبات المراحل التعلمية السابقة، والمنهج (طرق التوصل والعمل) الذي يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم.

– تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات ومعارف ومهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعلمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة، أين يكون هذا النشاط دعامة لها(كفاءة مادوية=تكوين خاص).

– كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية وأخرى عملية تساعد في التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل المواجهة(كفاءة عرضية=تكوين شامل). (وزارة التربية الوطنية، 2003، ص84)

– تتفق كل التعاريف للكفاءة على أنّها تتأسس على الوضعية المعّقدة (المركبة) التي تمكنها من البروز والظهور فلابد من حاجز قوي يصطدم به للمتعلم حتى يتمكن من تجنيد معارفه، لكن الحواجز المصطنعة المتواجدة خارج منطقة النمو غير محفّزة، ولا تمكن من تنمية الكفاءة.

– يرى " فيليب بيرينو(Philippe Perrenoud) تبنى الكفاءات إلا بمواجهة عقبات حقيقية في مسعى المشروع أو حلّ مشكلات ولا يمكن للتلميذ أن يعتبر المشكل المطروح مشكلته الخاصة إلا إذا كان يتناول موضوعا راسخا في حياته الخاصة أو العائلية أو الاجتماعية، ولا يحاول إيجاد حلّ له بإمكاناته الخاصة إلاّ إذا شعر بامتلاكه، وذلك بتجنيد موارده وليس باستنساخ إنتاجات غيره.

– في المقاربة بالكفاءات (كصيغة جديدة) نلجأ عادة إلى إمكانية تجنيد المتعّلم بصفة داخلية مجموعة مدمجة من الموارد قصد إيجاد حلّ لوضعيات مشكلة من عائلة واحدة.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

– بذلك، فإن وضعيات التعّلم (في المقاربة بالكفاءات) لا تركز على المضامين فقط، بل على تجنيدها الفعال والمدمج في الوضعيات المشكلة أيضا، وعلى استغلال تعّقد الوضعيات المقدمة للتلاميذ كسند للتعّلم والتقييم التكويني و الإشهادي (التتويجي)، وهي لا تقتصر في مسار التعّلم على تكديس المعارف من مختلف المواد، بل تجعل منها أدوات للتفكير والتصرف في المدرسة وخارجها، أي بث الحياة في المعارف.(وزارة التربية الوطنية، 2009، ص17-25)

4.1. لماذا المقاربة بالكفاءات؟

من الإشكاليات التي واجهت النظام التربوي في بلادنا كغيره من الأنظمة التربوية في العالم مشكلة تجزئة المعارف التي ميزت المناهج السابقة، إذ تضم في ثناياها قائمة من المفاهيم يجب على المتعلم تعلمها، وبعض المهارات عليه اكتسابها في كل مادة من المواد الدراسية، والنتيجة هي تراكم المعارف لدى المتعلم دون إقامة روابط بينها، مما يحول دون امتلاكه لمنطق الانجاز والاكتشاف، بعبارة أخرى، بجد نفسه يتعلم من أجل أن يتعلم، وليس لفعل شيء ما أو تحليل واقع والتكيف معه استنادا على ما تعلمه، وكحل لهذه الإشكالية، تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كاختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم، من منطق أن هذه المقاربة تستند إلى نظام متكامل ومندمج مع المعارف، الخبرات، والمهارات المنظمة والأداءات، التي تتيح للمتعلم ضمن وضعية تعليمية/ تعلميه انجاز المهمة التي تتطلبها تلك الوضعية بشكل ملائم، من ثم تغدو هذه المقاربة بيداغوجيا وظيفة تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، وبالتالي فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في الحياة، من خلال تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة .

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج منظم للعملية التعليمية/ التعلمية، تستند إلى ما أقرته النظريات التربوية المعاصرة وبخاصة النظرية البنائية التي تعد نظرية نفسية لتفسير التعلم وأساسا رئيسيا من الأسس النفسية لبناء المنهج المدرسي، الذي ينطلق من كون المعرفة:

- تبنى ولا تنقل.
- تنتج عن نشاط.
- تحدث في سياق.
- لها معنى في عقل المتعلم.
- عملية تفاوضية اجتماعية.
- تتطلب نوعا من التحكم.

من هنا فالمناهج من خلال مختلف المواد الدراسية تستهدف تنمية قدرات المتعلم العقلية والوجدانية والمهارية ليصبح مع الأيام وبمرور المراحل الدراسية مكتمل الشخصية، قادرا على الفعل والتفاعل الايجابيين في محيطه الصغير والكبير، وعموما في حياته الحاضرة والمستقبلية، ولكي تكون المناهج في خدمة هذا التوجه، كان من

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

الضروري التركيز على الكيف المنهجي بدلا من الكم المعرفي من خلال نظام الوحدات الذي يمكن المتعلم من التركيز على مضامين بعينها تتوفر فيها شروط التماسك والتكامل تمكن المتعلم من كيفية الاعتماد على نفسه، وتفجير طاقاته، وإحداث تغيرات ضرورية في ذاته للتكيف مع حاجات طارئة، إنه مسعى يمكن المتعلم من اكتساب كفاءات ذات طبيعة مهارية وسلوكية تتكيف مع الواقع المعاصر سواء في عالم الشغل أو المواطنة أو الحياة اليومية.

هذا النوع من المناهج، يركز على بيداغوجيا الإدماج، باعتبارها مسار مركب يمكن من تعبئته المكتسبات أو عناصر مرتبطة بمنظومة معينة في وضعية دالة، قصد إعادة هيكلة تعلمات سابقة وتكييفها مع متطلبات وضعية ما لاكتساب تعلم جديد، ومن ثم فالمنهاج المبني على هذه البيداغوجيا يقود المتعلم نحو تأسيس روابط بين مختلف المواد من ناحية، وربط هذه الأخيرة بخبراته وقيمه وكفاءاته وواقع مجتمعه من جهة أخرى، وعموما فإن المناهج ذات الطبيعة الإدماجية تعمل على جعل المتعلم:

- يعطي معنى للتعلمات التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة، وفائدة بالنسبة له، وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا.
- يتمكن من التمييز بين الشيء الثانوي والأساسي والتركيز على هذا الأخير كونه ذو فائدة في حياته اليومية أو لأنه يشكل أسسا للتعلمات التي سيقدم عليها.
- يتدرب على توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة التي يواجهها.
- يركز على بناء روابط بين معارفه والقيم المجتمعية والعالمية، وبين غايات التعلمات، كأن يكون مثلا مواطنا مسؤولا، عاملا كفؤا، شخصا مستقلا.
- يقيم روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة واستغلالها في البحث عن التصدي للتحديات الكبرى لمجتمعه، وما يضمن له التجنيد الفعلي لمعارفه وكفاءاته. (المجلة الجزائرية للتربية، 2006، ص06)

لتمكن المتعلم مما سبق ذكره، يستلزم أنشطة تعلم ذات الخصائص الآتية:

- اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية/ التعلمية.
- التركيز على إدماج الكفاءات المستعرضة في الأنشطة التعليمية/ التعلمية.
- الاهتمام بتنمية الأنشطة الفكرية والتحكم في توظيف المعارف
- جعل المتعلم يوظف مجموع الإمكانات المتنوعة (معارف، قدرات، معارف، سلوكية).
- إدماج التعلمات يقاس كما بعدد الأنشطة التي تتدخل في تحقيقه، ويقاس نوعيا بكيفيات تنظيم التعلمات.

لكي يتم انجاز النشاط بالشكل المأمول والعمل على تحقيق الهدف منه، على المدرس أن يتيح للمتعلم:

- الانهماك الفعال، وذلك بتوفير الوقت الكافي للمتعلم لتأمين انخراطه في عمل يفضله ويرغب فيه، ويشعر بأنه يستجيب لحاجاته، أي وضعية يمارس فيها تعلمه بكيفية نشيطة، وموظفا طاقاته المختلفة.
- الانغماس، من خلال توفير محيط مثل الوسائل المستهلة للقيام بالنشاط التعليمي المستهدف.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

- التملك، بمعنى جعل المتعلم يشعر بأنه صاحب النشاط التعلمي أو ما ينتج عنه، وذلك بحكم اختياره للنشاط في شكله ومحتواه.
- النمذجة، بمعنى تمكين المتعلم من أن يرى توضيحا علميا من المدرس للكفاءات المستهدفة.
- الاستجابة المشجعة، أي أن أداء المتعلم يجب أن يتبعه رد من المدرس ليشعر بأنه محل رعاية واهتمام، وأن يكون الرد بناءا ومشجعا.

وهذا التعليم/ التعلم، يحتاج إلى طرائق تدريس نشيطة من بينها التدريس بالمشكلة، إذ يوضع المتعلم أمام وضعيات تعلم باعتبارها نشاطات معقدة تطور لديه روح الملاحظة، الإبداع، الفعل،

وبمعنى آخر انجاز مهمات مثل (كتابة رسالة شفهية أو كتابية، حل مشكل في الرياضيات...)، وتعتبر الوضعيات بمنظور بيداغوجيا الإدماج:

- **وضعيات للتعلم:** فيها يقترح على المتعلم انجاز هدف خاص لدرس أثناء تعلمات منهجية تقوده إلى صياغة موضوع، فكرة، استنباط، تعريف، عرض قاعدة...الخ، وهذه الوضعيات تنمى من خلال نشاطات ملموسة تستجيب لحاجات المتعلم.
- **وضعيات للإدماج:** بحيث تختبر أثناء مهلة توقف للمتعلم خلال التعلمات المنتظمة، هذه المهلة هي ما يطلق عليه "**لحظة الإدماج**" حيث أثناءها المتعلم بتجنيد مختلف المعارف، حسب الأداء، وعلى أساس لحظة الإدماج هذه وبناءا عليها يتم تطوير المعرفة السلوكية.
- **وضعيات للتقويم:** ذلك أن وضعيات التقويم تماثل وضعيات الإدماج، إذ كلما حقق المتعلم نجاحا في عملية الإدماج، نال ما يعبر عن هذا النجاح، وأخيرا فأساليب التعليم والتعلم تغيرت، وبتغيرها أصبح دور المدرس يرتكز على مساعدة المتعلم باعتباره في قلب منظومة التعلم، إذ يقوم بتعلماته بنفسه اعتمادا على طرائق تدريس نشيطة تمكنه من تجاوز اكتساب الكفاءات، واكتساب قيم واتجاهات، والقدرة على التفكير المنطقي، وحل المشكلات وتقييم المفاهيم، والثقة بالنفس، والاستقلالية، وذلك هو الهدف الجوهري الذي تسعى إلى تحقيقه مختلف الأنظمة التربوية في العالم ومنها منظومتنا. (المجلة الجزائرية للتربية، 2006، ص06)

5.1. مبادئ المقاربة بالكفاءات:

تعتبر التربية عملية تسهل النمو، وتسمح بالتواصل والتكيف والاهتمام بالعمل.

- تعتبر المدرسة امتداد للمجتمع، ولا يليق الفصل بينهما.
- تعتبر التربية عنصرا فعالا في اكتساب المعرفة.
- تعتبر التربية عملية توافق بين انشغالات التلميذ وتطلعاته لبناء مجتمعه.
- يعتبر التعلم عنصرا يتضمن حصيلة المعارف والسلوكات والمهارات التي تؤهله لـ:

أ- القدرة على التعرف (المجال المعرفي).

ب- القدرة على التصرف (المجال النفسي حركي).

ج- القدرة على التكيف (المجال الوجداني).

- يعتبر التلميذ المحرك الأساسي لعملية التعلم وهذا ما يستدعي:

أ- المعارف... فطرية...فطرية موهوبة أو مكتسبة، تأتي عن طريق التعلم.

ب- المهارات.....قدرات ناضجة، مقاسها: الدقة، الفعالية والتوازن.

ج- القدرات العقلية.....عقلية، حركية أو نفسية.

- تعتبر الكفاءة قدرة انجازيه تتسم بالتعقيد عبر صيرورة عملية التعلم، قابلة للقياس والملاحظة عبر مؤشراتها.

- يعتبر مبدأ التكامل والشمولية كوسيلة لتحقيق الملمح العام للمتعلم.

كما أن هناك من يرى، إمكانية تحليل نماذج التكوين المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات من تحديد المبادئ الآتية:

- تنظيم برامج التكوين انطلاقا من الكفاءات الواجب اكتسابها.

- تغير الكفاءات وفق السياق الذي يطبق فيه.

- وصف الكفاءات بالنتائج والمعايير.

- وصف مشاركة الأوساط المعنية لبرامج التكوين في مسار إعداد هذه البرامج.

- تقسيم الكفاءات انطلاقا من النتائج والمعايير المكونة لها.

- اعتماد التكوين على الجانب التطبيقي خاصة. (فريد، 2005، ص19)

6.1. خصائص المقاربة بالكفاءات:

يعد التعلم المستند إلى مشكلة بديلا للممارسة التقليدية، يقوم على نظريات سلوكية تعتبر التعلم عملية تفاعلية تنطلق من واقع التلميذ ويمكن تلخيص أبرز خصائصها فيما يلي:

- توفر سؤال أو مشكلة توجه التعلم، بمعنى أنه عوض أن تنظم الدروس حول مبادئ أكاديمية بحتة ومهارات معينة، فالتعليم بالمشكلة ينظم التعلم حول أسئلة ومشكلات هامة اجتماعيا وذات مغزى شخصي للمتعلمين، كما يتناول موقف حياتية حقيقية أصلية لا ترقى الإجابات البسيطة إلى مستواها ولا تناسبها، وتتوفر لها حلول وبدائل عدة.

- العمل التفاعلي، إذ يمارس التعلم بالمشكلات في جو تفاعلي هادف، يختلف عن الأجواء التقليدية التي تستهلك فيها معظم الأوقات في الإصغاء والصمت، والمواقف السلبية التي تحول دون التعلم الفاعل المجدي.

- توفير الظروف الكفيلة بضمان استمرارية العمل المنتظم، والسماح بمراقبته والتأكد من مدى تقدمه.

- اعتماد أسلوب العمل بأفواج صغيرة، بحيث يجد المتعلم في عمل الفوج (المنجز بالضرورة بصفة فردية) دافعية تضمن اندماجه في المهام المركبة، ويحسن فرص مشاركته في البحث والاستقصاء والحوار لتنمية تفكيره ومهاراته الاجتماعية.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

- إنتاج المنتجات لأن المتعلمين مطالبون فيه بصناعة أشياء وعرضها، كثر الحلول المتوصل إليها وتصويرها، أو تقديم عرض تاريخي، وقد يكون الناتج متنوعا كأن يكون حوارا، تقريرا، نص أدبيا، شريطا مصورا، نموذج مجسما، برنامجا إعلاميا، أو دراسة أكاديمية لظاهرة ما من الظواهر.. (مصطفى، 2004، ص09.)

7.1. أسس المقاربة بالكفاءات:

تتمثل أسس المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- يقع الدخل إلى التعليم عن طريق الكفاءات في سياق الانتقال من منطق التعليم الذي يركز على المادة المعرفية إلى منطق التعلم، الذي يركز على المتعلم ويجعل دوره محوريا في الفعل التربوي.(طيب وآخرون،2004، ص28)
- تحتل المعرفة في هذه المقاربة دور الوسيلة التي تضمن تحقيق الأهداف المتوخات من التربية، وهي بذلك تندرج ضمن وسائل متعددة تعالج في إطار شامل، تتكفل الأنشطة، وتبرز التكامل بينها.
- تسمح المقاربة عن طريق الكفاءات بتجاوز الواقع الحالي المعتمد فيه على الحفظ والسماع، وعلى منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- يتفادى هذا الطرح التجزئة الحالية التي تقع على الفعل التعليمي/ التعلمي المهتم أساسا بنواتج التعلم، لتهتم بمتابعة العمليات العقلية المعقدة التي ترافق الفعل باعتباره كما لا متناهيا من السيرورات المتداخلة والمترابطة والمنسجمة فيها بينها.
- يمكن اعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس من الاهتمام بالخبرة التربوية لاكتساب عادات جديدة سليمة، وتنمية المهارات المختلفة والميول مع ربط البيئة بمواضيع دراسة التلميذ وحاجاته الضرورية.
- يؤدي بناء المناهج بهذه الكيفية إلى إعطاء مرونة أكثر، وقابلية أكبر في الانفتاح على كل جديد في المعرفة، وكل ما له علاقة بنمو شخصية المتعلم.
- تستجيب مقاربة الكفاءات للتغيرات الكبرى الحاصلة في المحيط الاقتصادي والثقافي، كما تتوخى الوصول إلى مواطن ماهر يترك التعلم فيه أثر إيجابيا، يمكنه من مجابهة ومعالجة مشكلات حياتية.

8.1. أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن التعلم بالمشكلة لم يصمم لمساعدة المدرس على نقل كم هائل من المعلومات إلى أذهان المتعلمين بقدر ما صمم لتقديم المساعدة للمتعلمين على:

- تنمية تفكيرهم ومهاراتهم الفكرية وقدراتهم على حل مشكلة.
- تعلمهم أدوار الكبار من خلال مواجهة المواقف الحقيقية والمحاكاة.
- تحولهم إلى متعلمين مستقلين استقلالا ذاتيا.

ما أدى بعضهم على القول عن أهداف التعليم بالمشكلات "أنها تكاد تتلخص في هدف واحد هو التعلم". وهو طبعا هدف يمكن تحليله إلى سلسلة من الأهداف الفرعية المتضمنة، أهمها:

- اكتساب نتائج المتعلمين وتطوير خبراتهم ومهاراتهم بفعل الممارسة.
- تغيير علاقة المتعلمين بالمعرفة بعد تحويل موقفهم السلبي منها إلى موقف إيجابي يحفز طلب المعرفة واكتسابها.
- استيعاب المواد الدراسية والتحكم في سيرورة التعلم.
- تشجيع عمل الفرد مع الجماعة، من ثمة إعداده للحياة المهنية وإدماجه في المجتمع.

هذا فضلا عن أن لكل مشكلة أهدافها الخاصة التي ينبغي شرحها وتوضيحها لكافة المتعلمين في كل موقف تعلمي، بما في ذلك المهام التي يفترض نمكنهم من القيام بها بعد حصول التعلم.

9.1. التدريس بالكفاءات أساس المناهج الجديدة:

مع الانفجار المعرفي اللامحدود الذي شهد ويشهده العالم وتسارع وبشدة التطور الشامل وتعقد مطالب الحياة، وظهور التخصصات الدقيقة، زادت الحاجة إلى الدقة والإتقان في العلم والعمل، وأمام تراكم المعارف، أصبح لزاما على النظم التربوية الاختيار بعناية ما تقدمه للتلاميذ وتحدد بدقة شديدة ما الذي تريد تحقيقه في شخصياتهم، ثم ما تريد منهم أن يحققوه في المجتمع، الأكيد أن الفكر البراغماتي أصبح سائدا في كل النظم التربوية، ذلك للاهتمام أكثر بقيمة المعارف العملية قبل العلمية، حيث لم يعد طلب العلم من أجل العلم، إنما من أجل خدمة أو منفعة يحققها الفرد لنفسه أو يقدمها للآخرين.

أمام هذا التعقيد، لم تعد المعرفة كمعرفة قادرة على المواجهة أو التكيف، إنما طريقة بناء هذه المعرفة في شكل مهارات وكفاءات هي المستهدف الأساسي من العملية التعليمية والتعلمية التي أصبحت تحث المتعلم على البحث الجاد عن حلول لمشكلات تضعه فيها وهي أشبه وأقرب بالمشكلات التي سيواجهها في بيئته، وذلك عن طريق بناء معرفته بنفسه وفق استراتيجياته الخاصة بتوجيه من المعلم، لاكتساب المعلومات الجديدة عن طريق ربطها بالمعلومات الداخلية والانطلاق من مبدأ مفاده أن المعلم لا يقدم معارف جاهزة للمتعلم، إنما يقود إلى إدماج مركبات معرفية، وجدانية، حسية، مهارية وحركية في وضعيات تناسق تدريجي لبناء التعلمات الداخلية والخارجية، وهذا ما يصطلح عليه بالكفاءة.

إن توظيف المعارف ليس أمرا جديدا في المدرسة، إنما الجديد هو ضرورة البحث عن ضمان توازن بين المعرفة التطبيقية النفعية القابلة للتجديد والتعبئة على حد استعارة.(Louis, 2000, P 104.)

10.1. مؤشرات الكفاءة في المناهج الجديد:

أ. **الفعل:** يرتبط إدماج التعلمات ارتباطا وثيقا بالقدرة على الفعل والإنجاز حيث يدرك المتعلم فائدة التعلم، من خلال انجاز المشاريع المعقدة وإعداد التقارير وغيرها.

ب. **الفهم:** لتحقيق بناء الكفاءة، لابد من مجموعة من المعارف والمهارات الضرورية، وهو ما يمثل الجانب الأساسي من التعليم القاعدي، لهذا يجب ملاحظة النقائص على مستوى الفهم والاستيعاب بالنسبة للمتعلم.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

ج.الاستقلالية: يحتاج المتعلم إلى تدعيم وتجريب قدرته على الاعتماد على نفسه في مواجهة المواقف التعليمية الجديدة والإشكالية والتقليل من التدخل من طرف المعلم، لتحقيق استقلالية المتعلم الكاملة في الإنجاز .

11.1. مراحل بناء الكفاءة في المناهج الجديدة:

نحن لسنا بصدد مناقشة مراحل ومستويات بناء الكفاءة من الناحية الأكاديمية والعلمية البحتة، إنما نقوم بعرض جانبها الإجرائي كما استخدمت في مناهج الإصلاحات التربوية وعليه، فإن الإصلاحات حينما اعتمدت التدريس بالكفاءات كمنهجية بيداغوجية، قامت اللجان المتخصصة في المواد والمكلفة بإعداد مناهج كل مادة، قامت بوضع مستويات للكفاءات المستهدفة في كل مادة، أعطتها تسميات مختلفة، لكنها تتفق في تحديد المراحل الأساسية التي تمر بها الكفاءة في أثناء تكونها، وهي كما يلي:

أ. **الكفاءات القاعدية:** والكفاءات التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم في نهاية كل وحدة تعليمية أو محور تعليمي، وهي بمثابة قاعدة لكفاءات أخر وتعلمات مقبلة.

ب. **الكفاءات المرحلية:** مجموع الكفاءات القاعدية المكونة لكفاءة مدمجة تكتسب في نهاية مرحلة جزئية من التعلم، قد تكون نهاية الشهر أو الفصل أو السنة الدراسية أو أكثر.

ج. **الكفاءات الختامية:** يتم إدماج وبناء المعارف والمهارات والسلوكات وكل التعليمات من أجل بناء كفاءة مركبة تسمى الكفاءة الختامية، وهي التي تحقق في نهاية التعلم.

هـ. **الكفاءات العرضية:** هي الكفاءات التي يشترك في تحقيقها مجموعة من المجالات التعليمية أو المواد التعليمية، وتعتبر نقطة تقاطع بين أكثر من مادة دراسية ولهذا تعد من الكفاءات الأفقية .(المركز الوطني للوثائق التربوية، ص19)

د. **ملمح التخرج:** اعتمدت المنهج الجديدة في المنظومة التربوية الجزائرية تسمية ملمح الخرج، للدلالة على الخصائص التي يجب أن تظهر في تعلم التلميذ وسلوكه وشخصيته بعد تخرجه من طور تعليمي أو مرحلة تعليمية، و هي عبارة عن الأهداف المحددة ضمن المناهج، ملمح التخرج هو مجموعة مدمجة من المعارف والمهارات والسلوكات ، مكونة نواتج التعلم في بعدها المعرفي والعملي التطبيقي والحسحركية والوجداني.

12.1. البيداغوجيا الفارقة ومقاربة الكفاءات:

لقد أصبح من باب التسليم، بأن التلاميذ يختلفون فيما بينهم على مستوى الاستعدادات والقدرات والأداءات الذهنية والوجدانية والحسحركية، وأن هذه الفروق ومهما كانت أسبابها، تفرض نفسها كواقع يجب التعامل معه والاعتراف به وتخصيص مكان له وقد سبق أن ذكرنا أنه من خصائص التدريس بالكفاءات وأهدافه، تفريد التعليم على أساس أن التعليم فردي، أي أن كل تلميذ يتعلم حسب قدراته وإمكانياته الذاتية بكل تفاصيلها، ويواجه تحقيق هذا الهدف، كثرة الفروق الفردية بين التلاميذ مع كثرتهم داخل الصف الواحد بما أنه لا يمكن الاكتفاء بدراسة هذه الفروق من خلال علم النفس الفارقي، فإنه ينبغي استثمارها في عملية التعليم بمساعدة كل تلميذ حسب

ملامحه وخصائصه وفروقه على تحقيق الكفاءات المستهدفة، وفي هذا الإطار فرضت البيداغوجيا الفارقة (pédagogie différenciée) وجودها وأصبحت أساسا مهما من الأسس التي يرتكز عليها التدريس بالكفاءات.

- مع قدم الفكرة، يعتبر مصطلح البيداغوجيا الفارقة جديدا، لم يستخدم إلا في سنة 1975 يقول فيليب مير(P.Meirieu): "التفريق(différencier) هو الانشغال بالفرد دون إهمال الجماعة (Aicha, Alger 2002, P06.)

- يقول" رونالد فريسم (Ronald Freseme): " البيداغوجيا الفارقية هي ممارسة تعليم يركز على الفروق بين الأهداف ويحاول تنظيم تعلمات بالأخذ بعين الاعتبار كل فرد ".

- يوضح" أوزلوكس (Auzeloux): البيداغوجية الفارقة هي مسعى(démarche) يهتم بتفعيل مجموعة مختلفة من الوسائل والإجراءات التعليمية والتعلمية للسماح لتلاميذ مختلفين في استعداداتهم متباينين في قدراتهم، تحقيق نفس الأهداف بسبل مختلفة.

إن الغاية الأساسية للبيداغوجيا الفارقة، هي محاربة التأخر المدرسي، وهي إستراتيجية للنجاح في مستويات التعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي، ومن أهم الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها ما يلي:

- إثارة وعي التلاميذ بإمكانياتهم وقدراتهم.
- تنمية قدراتهم وإكسابهم كفاءات مختلفة .
- إثارة الدافعية للتعلم .
- مساعدتهم على إيجاد طريقهم نحو الإندماج في المجتمع .

بهذا تعتبر الفروق الفردية وعدم التجانس بين التلاميذ بمثابة ثراء للبيداغوجيا الفارقة تعمل من خلالها على تحفيز التلاميذ وإثارة دافعيتهم حتى تسمح لهم بتحسين مستواهم وتجاوز مشكلة الفشل الدراسي.

2. بيداغوجيا الأهداف(Pédagogie par objectifs):

بيداغوجيا الأهداف هي كل ممارسة تربوية تعليمية تقوم أساسا على تحديد أهداف معينة تصبح المنطلق الأول في عملية تحديد الاستراتيجيات الخاصة وأساليب التقويم وفعالياتها، ومن مميزات بيداغوجيا الأهداف أنها ترسم تحديدا ما بين المشكلة الموضوعة للحل وبين النتيجة النهائية مسارا كاملا الذي وضع معالمه الأولى البيداغوجي **ديوي** " Dewey " والذي يشبه كثيرا ذاك الذي وضعه الفيلسوف **باكون** "Bacon " في منهجه التجريبي، فهم الحالة، تصنيف المعطيات، اختيار الفرضيات، والتأكد من النتائج، والفكرة الأساسية من هذه المنهجية البيداغوجية تكمن في كون أن الصياغة الواضحة للهدف المرجو تحقيقه هي التي تبنى عليها عملية اختيار الطريقة التعليمية والوسائل التربوية المناسبة وحتى وان كانت هذه المنهجية تستخدم في استعمال معرفة حاصلة، فان هذا الأسلوب لا يأخذ هذه المعرفة المكتسبة على أنها هدف يرجى تحقيقه، لان هذا الهدف يمثل في حد ذاته وسيلة أو واسطة منوطة بإنتاج معرفة جديدة أخرى أو خبرة أو مهارة يراد بالهدف في الوقت نفسه النتيجة المتوقعة والتأكد من هذه النتيجة بعدما يكون المتعلم قد اكتسب قدرات تعليمية في المستوى المطلوب.(كمال، 2008، ص 62)

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

لمحاولة تجاوز نقائص الأولى كانت المقاربة بالأهداف التي تحول مركز الاهتمام من المحتوى إلى المتعلم فتضعه في بؤرة الفعل التعليمي، وتكون الأهداف ضمن هذه المقاربة عبارة عن سلوكات مجزأة يمكن ملاحظتها وقياسها آنيا، وتحدد هذه السلوكات في الغايات والمرامي والأهداف العامة للمناهج، واستطاعت هذه المقاربة أن تفرض وجودها لفترة زمنية وتتميز بكونها تنظم عمل المعلم وتخططه بشكل أحسن وأصدق لأن إعداد الدرس يكون جزءا إلى أصغر عناصره مما يساعد المعلمين المبتدئين على أداء مهامهم ويسهل عملية التقويم إلا أن هذه المقاربة لم تسلم هي الأخرى من النقد وكانت نتيجة هذا النقد أن غيرت بأخرى في الجزائر على غرار ما حدث دول العالم المتقدم بيداغوجيا الذي بدأ يتخلى عنها في فترة (1980/1975)

من أهم الانتقادات التي وجهت للمقاربة بالأهداف ما يلي:

- أن فعالية الأهداف ضمن التصور السلوكي تقف عند حدود تحقيقها الغايات والمرامي، والأهداف العامة التي تحدد بشكل ثابت ومفروض تقول(Viviane. De Landsheere).
- إن الصياغة السلوكية تنتج فقط أهداف قريبة المدى)أهداف خاصة وأهداف إجرائية (تهدف إلى إكساب التلميذ تعلمات محلية من النمط الأكاديمي في بعض الأحيان كما يؤكد على ذلك (Jean Claude Parisot)، ويذهب كل من (Viviane. De Landsheere) إلى التشكيك في العلاقة بين الأهداف العامة التي تعبر عما هو منتظر من المتعلم) ما الذي يجب أن يكون المتعلم قادرا على أدائه (وبين الأهداف الإجرائية التي هي عبارة سلوكات ينجزها المتعلم حسب شروط ومعايير الإتقان والتي تعبر عن تحقيق الهدف.
- ويبين"عبد الكريم غريب "في كتابه" إستراتيجيات الكفاءات "والذي سبق أن أشرنا إليه أن الأهداف التي يحددها التصور السلوكي لا تأتي من الواقع المعيشي أو التجربة اليومية الخاصة بكل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ بل تشتق من تصورات عامة مجردة ومثالية.
- في حين يذهب تاليزينا(N.F.Talyzina) إلى أن الأهداف التي تصف فقط الإنتاج النهائي والنتيجة الخارجية السلوكية والتي يجب أن يقوم بها المتعلم، لا تظهر التحولات التي يقوم بها النشاط الوجداني المصاحب.
- نظرا لكل هذه الانتقادات وانتقادات أخرى كثيرة من طرف متخصصين كثيرين، كان التراجع عن هذه المقاربة في كثر من الأنظمة التربوية وأيضا في النظام التربوي الجزائري.

3. المقاربة بالمضامين:

تجعل هذه المقاربة المحتويات العملية محورا وهدفا لها حيث تكيف الطريقة والوسائل وحتى طريقة تعلم التلميذ وملمحه وتهدف إلى حشو ذهن التلميذ بأكبر قدر ممكن من المعلومات بهدف إتمام البرامج في الوقت المحدد لها واسترجاع المعلومات وقت الامتحانات، ولقد تأكد أن هذا النوع من المقاربات أظهر نقصا واضحا لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلم حيث لا تعطي أهمية لقدرة التلميذ وخصائص تعلمه ولا لأهداف عملية التعلم مما أدى إلى ظهور صعوبة في اختيار وسائل وتدابير التقويم، وبما أن الهدف هو توصيل المعلومات وإتمام البرنامج، فإن المعلم يعتمد على نفسه فقط لتحقيق هذه الأهداف مستخدما الطريقة الإلقائية.

تعتمد هذه المقاربة على المحتويات المعرفية من أجل الوصول إلى تنمية القدرات والمهارات والمواقف لدى المتعلمين، إن المتعلم في نظر هذه المقاربة يستطيع أن يكتسب قدرات ومهارات ومواقف عندما يقطع مسارا دراسيا معينا، يتعامل فيه مع أنشطة دراسية مختلفة ذات محتويات معرفية، فالمعرفة حسب هذه المقاربة تصبح هي الهدف الأساسي الذي تتوخاه، من أجل ذلك كانت المناهج تحدد أهدافها وغاياتها إنطلاقا من هذا التصور النظري الذي يرتكز كثيرا على المعارف بإعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل المواقف التعليمية، كما إعتمدت هذه المقاربة على طرائق تربوية وأساليب تعليمية تهتم بتنظيم المادة الدراسية (تنظيم المعرفة) أكثر من إهتمامها بتنمية قدرات التلاميذ ومهاراتهم ومواقفهم.

لما كان إكتساب المعرفة هو غاية الغايات فقد وضعت أدوات التقويم ووسائله على أساس ذلك، بحيث لا تركز إلا على تحصيل المعارف والتحكم في إسترجاعها، وحسن ترتيبها وتنظيمها في مقالات، وليس هناك نموذجا يحقق هذه الأهداف إلا الإختبارات التقليدية، أي الإختبارات من نوع المقال، كما أن دور العلامة التي تمنح للتلميذ سيتعاظم بإستمرار في ظل هذه الفلسفة التقويمية وسيكون هو المؤشر الحقيقي لقياس الكفاءة العلمية الإستظهارية، من غير أن ينظر إلى القدرات والمهارات والمواقف التي إكتسبها التلميذ كأهداف أولية، ولقد تأكد أن هذا النوع من المقاربات أظهر نقصا واضحا لأنها تهتم فقط بنشاط التعليم دون نشاط التعلم حيث لاتعطي أهمية لقدرة التلاميذ وخصائص تعلمهم ، ولا لأهداف عملية التعلم.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

المراجع:

- مصطفى بن حبيلس، المقاربة بالمشكلات في ضوء العلاقة بالمعرفة، العدد 38، 2004.
- فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية، سلسلة موعدك التربوي، العدد 17، 2005.
- وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية، السنة الثانية من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر 2003.
- وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج، الدليل المنهجي لإعداد المناهج،2009.
- طيب نايت سلمان، زعتوت عبد الرحمان، قوال فاطمة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، مفاهيم بيداغوجية في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2004.
- محمد بوعلاق، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، 2004 .
- المجلة الجزائرية للتربية، المربي، العدد 05، المجلة الجزائرية للتربية، البيداغوجية الجديدة، بيداغوجية الإدماج، المركز الوطني للوثائق التربوية، يناير – فبراير 2006.
- كمال بن عقيلة، تطوير منهاج التربية البدنية والرياضية في ظل المقاربة بالكفاءات و انعكاسه على تدريس النشاطات البدنية والرياضية على مستوى مرحلة التعليم المتوسط في الجزائر، أطروحة دكتوراه، معهد التربية البدنية والرياضية، 2008 ، جامعة الجزائر.

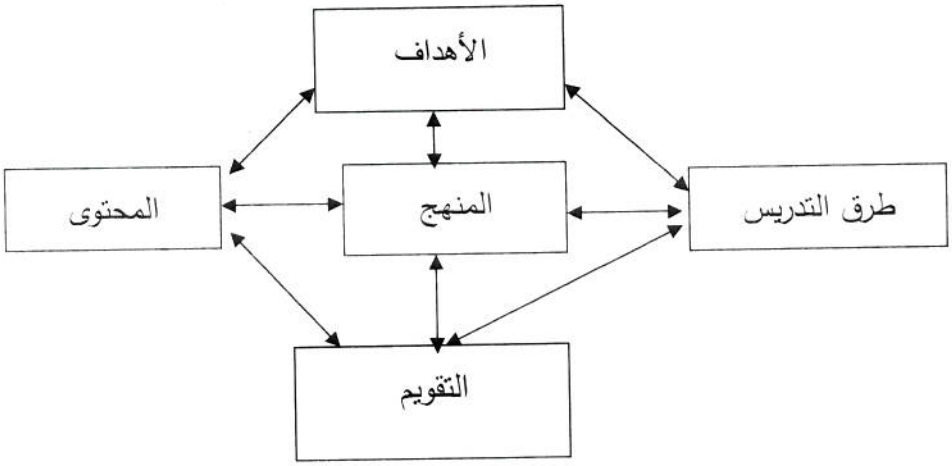
-VINCENT LAMOTTE : lexique de l'enseignement de l' E PS , Paris , édition PUF, 2005.
-Louis D'Hainaut : Des fris aux objectifs de l'éducation, Edition Labor, éducation 2000, 1988.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

مكونات (عناصر) المنهاج

1. مكونات المنهاج:

يعتبر المنهج نظاما فرعيا من النظام الرئيسي ألا وهو النظام التربوي، والذي يعتبر بدوره نظاما فرعيا للنظام الرئيس الأم وهو النظام الاجتماعي والمنهج باعتباره نظاما فرعيا يتكون من عناصر أربعة هي:



يتضح من خلال الشكل أن عناصر المنهج مترابطة متشابكة فهي تشكل كيانا عضويا متكاملا يؤثر كل منها في الأخر ويتأثر بها.

ولعل تيلر هو أول من حدد هذه العناصر الأربعة من خلال تساؤلاته حول المنهج وطرق التدريس:

س1 :ما هي الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟

س2 :ما هي الخبرات التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

س3 :كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات بشكل فعال؟

س4 :كيف نعرف أن الأهداف قد حققت؟

فالسؤال الأول يشير إلى الأهداف، بينما الثاني يؤكد على المحتوى (الخبرات)، ونجد أن الثالث يشير إلى طرق التدريس، والسؤال الرابع يؤكد أهمية التقويم.

فالخطوة الأولى في أي نظام هي تحديد الأهداف، وهنا في تخطيط المنهج تعتبر الأهداف وتحديدها هي الخطوة المهمة الأولى التي تقود إلى الخطوات الأخرى، فيجب اختيار المحتوى المناسب الذي يحقق الأهداف، ثم استراتيجيات التعليم المناسبة لتنفيذ هذا المحتوى الذي يحقق الأهداف بدوره، ومن ثم المرحلة الأخيرة وهي التغذية الراجعة المستمرة (التقويم) لتحديد نقاط الضعف والقوة، فنعزز نقاط القوة، ونعدل جوانب الضعف، ونود التأكيد هنا على نقطة هامة ألا وهي تفاعل جميع هذه العناصر بعضها مع البعض الآخر، وهذا ما يؤكد مفهوم النظام

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

الذي أشرنا إلى تعريفه، أما "هليلدا تابا " فقد وسعت من نموذج تيلر هذا، حيث فصلت بين المحتوى وطريقة التدريس، بينما دمجهما تايلور.

وإذا حاولنا تفصيل صورة المنهج على النظام نجد أن مدخلات هذا النظام هو المتعلمين، وعملياته ما يتم من تعليم داخل المدرسة أو خارجها تحت إشرافها، أما المخرجات فهم المتعلمين، وقد تحسن أداؤهم، ثم التقويم وهو التغذية لراجعة المصاحبة لكل خطوة من خطوات النظام . (علي، 2000، ص47 -48)

1.1. العلاقة بين مكونات المنهج:

إن مكونات المنهج هي الأهداف، والمحتوى (الخبرات)وأنشطة التعلم (طرق التدريس)، والتقويم، بحكم صلتها وطبيعة تطويرها ووحدة غرضها الذي تنشده جميعها وهو التعلم، ترتبط جميعها بعلاقات عضوية ومنطقية، ففي بداية كل منهج أو وحدة أو موضوع توجد الأهداف التربوية العامة والخاصة، حيث تمثل ما يقصد المربون تحقيقه من مهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم واتجاهات لدى التلاميذ، وهذه الأهداف تتطلب معلومات ومعارف مختلفة حسب نوع المهارة أو القدرة التي تحقق كل منها، ومن هنا يختار المختصون ما يسمى بالمحتوى (أي المعرفة المنهجية)، ولترجمة الأهداف والمحتوى إلى مهارات محسوسة يتجه المربون إلى اختيار وتطوير أنشطة التعلم وخبراته، حيث يتولى المعلم بعد قيام التلاميذ بها تقويم مدى تعلمهم أو مدى ما تحقق من أهداف المنهج لديهم.

أي أن طرق ووسائل التقويم تعود في أنواعها وكيفياتها إلى كل من أنشطة التعلم والمحتوى وأهداف المنهج، كما أن أنشطة التعلم ترجع أيضًا فى نوعها وكيفيتها إلى ما تستلزمه الأهداف والمحتوى لتحويلها من صيغها النظرية إلى صيغ أخرى سلوكية وواقعية مفيدة، وبالمثل نجد أن محتوى المنهج ينبع بالضرورة من الأهداف الخاصة والعامة للمنهج، ومما لا شك فيه أن المنهج بدون هذه العلاقة المنطقية والعضوية، يفقد ذاته كوسيلة تربوية منظمة تهدف إلى تعلم التلاميذ.

2.1. الأهداف التربوية:

عند القيام بعمل معين يجب أن يكون هذا العمل موجها نحو تحقيق أهداف معينة حتى لا يكون هذا العمل عرضة للانحراف والارتجال، مما قد يسبب الخسارة في الوقت والمال والجهد.

المراحل التعليمية المختلفة لها مجموعة من الأهداف التربوية تسعى إلى تحقيقها، فهناك أهداف للمرحلة الابتدائية وهناك أهداف للمرحلة الإعدادية وكذلك للمرحلتين الثانوية والجامعية بحيث تتكامل هذه الأهداف في النهاية لتحقيق أهداف التربية بوجه عام، لكن قد نجد أن المرحلة الابتدائية تهتم بعض الأهداف فتوليها عناية خاصة وهكذا الحال في المراحل التعليمية التالية .ويكون هذا الاهتمام في ضوء عوامل منها قدرات المتعلم وميوله واستعداداته وحاجاته، وفى ضوء طبيعة المواد الدراسية، وتجدر الإشارة إلى أن أهداف التربية يتم تحديدها فى ضوء أهداف المجتمع وبالتالي فإن تحديد أهداف المجتمع وأهداف التربية يتم فى ضوء تحديد الخطوط العريضة لأهداف المنهج.

عملية تحديد الأهداف ضرورية لعدة أسباب، فهي ضرورية لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة، وضرورية لاختيار أوجه النشاط التعليمي، كما إنها ضرورية للتقويم السليم.

1.2. مفهوم الهدف التربوي:

- تمثل النواتج المرغوب في تحقيقها من جانب المتعلم معا، ويعرف على أنه المحصلة النهائية للعملية التربوية، وهو الغاية التي ننشدها في الحياة المدرسية.(مروان، 2006، ص77).
- هو النتيجة النهائية لتعليم ناجح بل هو في الوقت نفسه محصلة تشير إلى أن قد أخذ مكانة فعلا وأعطى ثماره عند المتعلم.(مجاور، وأخرون، 1996، ص25)
- يضيف" حلمي أحمد الوكيل " في قوله:" إن أي عمل علمي جلاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح، ثم اختيار الوسائل المناسبة التي تمكن من الوصول للأهداف....،ولكل مجتمع أهداف تختلف بينهم باختلاف الفلسفة التي تسود ذلك المجتمع".(حلمي، 1980، ص143)

الهدف التربوي تعبير عن غاية أو شيء نرغبه ونسعى إلى تحقيقه بقصد منا، ويكون الهدف نوعا من السلوك الظاهر الذي يمكن قياسه وتقويمه، فقد يكون السلوك سلوك أداء حركي أو عقلي عن طريق أداء مهارات معينة باستخدام جهاز معين، أو قد يكون كتابة تقرير عن موضوع معين، أو يكون الأداء عن طريق الحديث الشفوي، وللهدف التربوي المصاغ بطريقة جيدة بعدان أحدهما البعد السلوكي والآخر بعد المحتوى. ويمكن القول بأن غاية مناهج التعليم هي إحداث تغيير في سلوك المتعلمين، وهذه التغييرات السلوكية يمكن إجمالها في التصنيف التالي الذي يشمل ثلاثة أقسام هي:

أ. استدعاء وفهم ما يلي:

- الحقائق النوعية، الأحداث، والرموز.
- طرق ووسائل التعامل مع الحقائق والأحداث والرموز.
- العموميات والتجريدات المتضمنة بالمجال.

ب. أما القسم الثاني فيشمل ما يلي:

- الشعور، الإحساس، العقائد، الاتجاهات، والقيم.

ج. أما القسم الثالث فيتضمن المهارات التالية:

- المهارات العقلية.
- المهارات الاجتماعية : داخل الشخص الواحد، وتلك التى بين الأفراد كمجموعة.
- المهارات النفسية الحركية.

على هذا فإن أهداف المناهج الدراسية لا تخرج عن كونها تمثل جنبا أو أكثر من الجوانب السالفة الذكر.

3.2. أهمية تحديد الأهداف:

تحديد الأهداف التربوية ضروري لاختيار كل من الخبرات التعليمية، وأوجه النشاط التعليمي وأيضًا لإجراء

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

- أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع.
- ينبغي أن تلبى الحاجات الشخصية للمتعلمين.
- أن تتصف الأهداف بالتوازن.

فيجب أن تراعى الأهداف التربوية الفرد كعضو في المجتمع، وأن تحترم حقوقه السياسية والاقتصادية والثقافية، ولأن التعليم شكل من الأشكال الاجتماعية فقد يكون جيدًا أو قد يكون رديئًا، مثل الأهداف التي تشتق من أيديولوجية المجتمع فقد تكون جيدة أو رديئة، والأهداف الصادقة يمكن أن تشتق فقط من الأيديولوجية الديمقراطية، فالنظام الديمقراطي فقط هو الذي يراعى الحاجات الإنسانية الأساسية، ففي هذا النظام:

- تحترم كرامة الفرد وملكيته الشخصية.
- تعطى له الفرصة المتكافئة مع الآخرين ليطور نفسه، وتتاح له الفرصة ليسهم في تطور الآخرين.
- تكون الحكومة مسئولة عن تلبية رغبات أفراد المجتمع.
- يتمتع فيه الفرد بحرية التفكير، والحديث، والكتابة، والقراءة.

ويجب أن تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بالمجتمع، فلا بد أن تعكس القيم السائدة بالمجتمع، وأن تكون صادقة لمستقبل المجتمع، ولكن عندما يكون التغير سريعًا في المجتمع فإن الأهداف التي توضع لتناسب فترة مستقبلية معينة سوف تصبح غير وثيقة الصلة بالمجتمع نتيجة التغير السريع، ولذلك يجب أن يوضع هذا في الاعتبار، ولهذا فإنه ليس من الضروري فقط أن تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بالحاجات الحالية للمجتمع، ولكن أيضًا ينبغي أن تجرى بعض المحاولات التي تهدف إلى التنبؤ بالحاجات المستقبلية لهذا المجتمع.

ينبغي كذلك أن يعرف المسئولون عن المناهج الحاجات الأساسية للأفراد، وأن يعملوا على ربط هذه الحاجات بالأهداف التي سيتم تقويمها، وعليهم أن يميزوا بين الحاجات اللازمة لمجموعات خاصة من الأفراد، وبين الحاجات المشتركة بين جميع أفراد المجتمع، فالمتعلم يحتاج إلى أن ينمو ويطور نفسه وفقًا لمعدلاته الشخصية في النمو والتطور ويحتاج إلى بعض الحاجات الأساسية خلال فترة نموه المختلفة، ويحتاج جميع أفراد المجتمع للأمان، والتلميذ على وجه الخصوص يحتاج إلى الشعور بالأمان من جانب أبويه ومن جانب الآخرين، وعلى وجه العموم هناك نوعان من الحاجات ينبغي على واضعي المناهج أن يراعوهما هي:

أ. **النوع الأول:** يتمثل في حاجات الإناث التي تتصل بالجوانب السيكولوجية للفرد، أما النوع الآخر: فهي الأشياء التي تحتاجها مرحلة الرشد، وحتى يكون التوازن أحد معايير صدق اختيار الأهداف التربوية، فإن هذا يعنى أن يؤخذ في الاعتبار عند عملية الاختيار كافة سمات نمو الفرد في مراحل حياته المختلفة، ويتضح عدم التوازن عندما تقارن الأهداف العامة للمنهج بالأهداف النوعية التي سوف تمارس على مستوى حجرة الدراسة، فإذا ما أهملت إحدى سمات نمو الفرد عند اختيار الأهداف، فإن عدم التوازن بين الأهداف التربوية سيكون هو النتيجة الحتمية.

بالإضافة إلى ما سبق من معايير هناك مجموعة من الأسس التي يجب أن تراعى عند تحديد واختيار الأهداف التربوية يمكن إجمالها فيما يلي:

- أن تستند الأهداف التربوية إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة.
- أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق.
- أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة.
- أن تشترك في تحديدها ويقتنع بها المعنيون جميعًا.
- أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها.
- أن تكون الأهداف شاملة.

ونعرض فيما يلي كل أساس من هذه الأسس بشيء من التفصيل:

5.2. مصادر اشتقاق الأهداف:

يكثر الجدل حول المصادر التي ينبغي أن تشتق منها الأهداف التربوية وما ينبغي أن نشير إليه منذ البداية أنه لا يوجد مجال واحد يمكن أن تشتق منه الأهداف، وهناك العديد من المصادر التي لها أهميتها في اشتقاق الأهداف التربوية وهي:

- خصائص المتعلمين.
- طبيعة الحياة المعاصرة خارج المدرسة.
- اقتراحات المتخصصين في المادة الدراسية.
- فلسفة المجتمع وحاجاته.
- سيكولوجية التعلم.
- المعرفة العالمية.

6.2. طرق صياغة الأهداف:

بعد تحديد الأهداف التربوية واشتقاقها من مصادرها التي تم العرض لها سابقا تأتي خطوة تالية هي صياغة تلك الأهداف بطريقة سليمة، ومن الأهمية بمكان أن توضح أي صياغة لأهداف العملية التعليمية التغيرات السلوكية المراد إحداثها لدى التلاميذ، فإذا ما توافرت مثل هذه الصياغة أمكن تحديد أنواع النشاط التي ينبغي على المعلم أن يقوم بها من أجل تحقيق تلك الأهداف، وساعد ذلك أيضًا في توجيه عملية التدريس، فالصياغة الحديثة للأهداف تقوم على أساس أن صفات الفرد يمكن التعرف عليها من خلال ملاحظة سلوكه، فسلوك الإنسان يمكن تحليله إلى عمليات سلوكية بسيطة يمكن ملاحظتها وقياسها، وصياغة الأهداف بطريقة سلوكية تعنى إبراز التغير المرغوب في سلوك المتعلم، وهذه الطريقة في الصياغة هي التي يطلق عليها الصياغة الإجرائية، والأهداف يمكن أن تصاغ بحيث توضح النشاط التعليمي الذي ينبغي أن يقوم به المعلم والأمثلة التالية توضح ذلك:

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

مثال01:

" رسم قطاع عرضي في جذر نبات ذات فلقتين بدقة. "

يتضح من هذه الصياغة أنها توضح ما سيتحقق لدى التلميذ من ناتج تعليمي وهو أن يرسم بدقة القطاع العرضي، وهذه الطريقة في صياغة الأهداف هي المفضلة لأن تحديد الأهداف بهذه الصورة يسهم في مساعدة المعلم على تحقيق أهداف درسه، وتمكن المعلم من اختيار المحتوى التعليمي وطرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة، كما تمكن المعلم من اختيار أساليب التقويم الأكثر مناسبة لتلاميذه.

وبهذا يكون الخطوة الأولى في تحديد الأهداف التعليمية هي تحديد نواتج التعلم التي نتوقع أن تحدثها عملية التدريس.

مثال02:

" أن يشرح المعلم عمليا تركيب جهاز الميكروسكوب الضوئي المركب."

فهذه الصياغة للأهداف يتضح أنها تركز على النشاط التعليمي الذي سيقوم به المعلم، وهذا الهدف يمكن أن يتحقق بمجرد أن ينتهي المعلم من شرح تركيب الجهاز، ولا تهتم هذه الصياغة بكون التلاميذ استفادوا من شرح المعلم أم لم يستفيدوا، ومن الواضح أن هذه الصياغة للأهداف ليست جيدة.

أما إذا ما اهتمت طرق الصياغة بما سوف يحدث من تغير في سلوك التلاميذ أي بالنتائج التعليمية فإننا في المثال السابق نتوقع أن يكون دور التلاميذ أكثر إيجابية ويتضح ذلك بالنسبة للمثال السابق كما يلي:

- فهم يتعرفون على الأدوات والمواد والأجهزة المستخدمة في شرح تركيب الجهاز.
- يصفون الخطوات التي ينبغي أن تتبع في تركيب الجهاز.
- يتبعوا الاحتياطات اللازمة عند تركيب الجهاز.
- يكتسب التلاميذ مهارة تركيب وإعداد الجهاز.

وبهذا نجد أن بؤرة الاهتمام تتحول من:

- المعلم إلى التركيز على التلميذ.
- ومن العملية التعليمية إلى التركيز على نتائج التعلم.

1.6. الصياغة الصحيحة للهدف التعليمي:

أما الصورة الصحيحة في صياغة الأهداف فهي أن تصاغ في ألفاظ تميز نوع السلوك الذي يراد تنميته لدى التلاميذ، وتوضح أيضا جانب الحياة أو المحتوى الذي ينطبق عليه هذا السلوك، بمعنى أن نحدد كل هدف تعليمي فى عبارات توضح أنواعا معينة من سلوك التلاميذ يستدل منها على حدوث التعلم المرغوب وبالتالي تحقيق الهدف.

وهذه الطريقة في الصياغة هي التي يطلق عليها الصياغة الإجرائية فكما نعلم أن هناك أهدافًا عامة شاملة وهناك أهدافًا تفصيلية يمكن أن تعبر عن الهدف العام وتوضح ما به من عمليات سلوكية.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

ويوضح لنا المثال التالي هدفا عاما، ثم مجموعة من العبارات السلوكية التي توضحه وتعبر عنه:

هدف عام: أن يعرف التلاميذ حقائق معينة من تاريخ الأمة الإسلامية.

مجموعة العبارات السلوكية الموضحة للهدف

- أن يذكر التواريخ، الأحداث، الأماكن، والشخصيات الهامة.
- أن يصف الخصائص المميزة لفترة تاريخية معينة.
- أن يكتب قائمة بالأحداث التاريخية الهامة حسب ترتيبها الزمني.
- أن يربط بين الأحداث ومسبباتها الأكثر احتمالا.

ويلاحظ أن كل عبارة من العبارات السلوكية السابقة تحتوى على ناتج تعليمي فكل منها تبدأ بفعل يوضح السلوك الذي يمكن ملاحظته وهذه الأفعال هي: يذكر، يصف، يكتب، يربط.

7.2. تصنيف الأهداف التربوية:

لقد صنفت الأهداف التربوية في عدة صور تساعد في اختيارها وتحديدها وتجعل المتخصصين في المناهج قادرين على تضمين كافة جوانب التعلم عند تحديد الأهداف وتساعدهم في صياغتها بطريقة جيدة، فقد صنفت الأهداف إلى ثلاثة أقسام هي:

أ. **الأهداف المعرفية**(Cognitive Objectives): وتشمل أهدافا تعبر عن المعرفة وتذكرها، واسترجاعها.

ب. **الأهداف الانفعالية**(Effective Objectives): وتتضمن أهدافا تعبر عن الجوانب العاطفية والوجدانية للفرد.

ج. **الأهداف المهارية** (Psychomotor Objectives): وتتضمن أهدافا تعبر عن المهارات البسيطة والمركبة والمعقدة، ومنها المهارات اليدوية والحركية والقدرات المختلفة.

وعلى واضع ومخطط المنهج أن يختار أهدافه بحيث تمثل فيها هذه الجوانب.

ولقد قام بلوم وزملاؤه (Bloom، 1981) بوضع تفصيلات لهذه الأقسام، واهتم كثيرًا بالمجال المعرفي.

3.1. المحتوى(الخبرات):

1.3. مفهوم المحتوى: شاع بين كثير من التربويين أن المحتوى الدراسي يقصد به الإطار العام للموضوعات الدراسية المقررة على تلاميذ صف دراسي معين، فهو ينحصر في مجموع الكم المعرفي المتراكم وترتيبه ترتيبا منطقيا أو تاريخيا، ولعل هذه النظريات أتت من اهتمام المربين بالمعرفة باعتبارها وسيلة أساسية لتكوين العقل الإنساني باعتباره أثمن ما في الإنسان، وكما اتضح من قبل فإن الإنسان ليس عقلا فقط، بل عقل وروح وجسم، ومن هنا تغيرت النظرة إلى المحتوى فأصبح ينظر إليه على أنه كل ما يصنعه المخطط من خبرات سواء كانت هذه الخبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ.

ويتضح من هذا أن محتوى المنهج يتكون من عدة جوانب مترابطة متماسكة هي:

- جوانب معرفية كالمفاهيم والمبادئ والحقائق العلمية والقوانين والنظريات...
- جوانب مهارية كالملاحظة والتصنيف والقياس والاتصال والاستنتاج والتفكير الناقد واتخاذ القرار...

- جوانب وجدانية كالقيم والمعتقدات عن الخير والشر والصواب والخطأ والجمال والقبح والحياة الفاضلة والتنافس والتعاون، والاتجاهات...

2.3. علاقة المحتوى بعناصر المنهج الأخرى:

فكما سبقت الإشارة إليه من ذي قبل بأن عناصر المنهج صارت متعددة تتكون من الأهداف والمحتوى وأنشطة التعلم والتقويم فإن هذه العناصر ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا، وتعمل فيما بينها بصورة متكاملة، فكل عنصر منها يؤثر في العناصر الأخرى ويتأثر به، فالأهداف هي نقطة البداية في المنهج، ويعبر عنها بالتغيرات المرغوب إحداثها في سلوكيات التلاميذ سواء في الجوانب المعرفية أم في الجوانب الوجدانية أم في الجوانب المهارية، وكما سبق الإشارة إليه فإن تحديد الأهداف خطوة لها أهميتها في اختيار محتوى المنهج، إذ أن محتوى المنهج ما هو إلا ترجمة حقيقية للأهداف المنصوص عليها في المنهج، ونحن نعلم أن الكم المعرفي في تزايد مستمر وأن الخبرات على هذا السؤال تقضى بان نحدد أولا الأهداف لنعرف من خلالها كم الخبرات المراد تقديمها لتلاميذ هذا الصف، ثم نترجم هذه الأهداف إلى محتوى تعليمي.

كما أن اختيار طريقة التدريس المناسبة والتي تصلح لتحقيق الأهداف التعليمية يتوقف على عدة عوامل منها الأهداف المطلوب تحقيقها من كل درس أو وحدة تعليمية، والمحتوى الدراسي، وأسلوب عرضه وتنظيمه، وطبيعة الفرد المتعلم، ففي ضوء هذه العوامل والتي منها المحتوى الدراسي تأخذ طريقة التدريس شكل المحاضرة، أو الخبرات العملية المباشرة، أو طريقة المناقشة، أو العرض المسرحي التمثيلي، أو الطريقة الاستقرائية أو الطريقة القياسية التحليلية، أو طريقة حل المشكلات، أوالتدريب الجزئي على مهارات أو واجبات محددة...، كذلك فإن اختيار الوسيلة التعليمية والأنشطة المدرسية لا تتم إلا في ضوء الأهداف التعليمية والأنشطة المدرسية لا يتم إلا في ضوء الأهداف التعليمية والمحتوى الدراسي، وأخيرا فإن التقويم يرتبط كذلك ارتباطا مباشرا بالأهداف، فهو الذي نحكم به على مدى ما تحقق من الأهداف، وهكذا فإن عناصر المنهج تترابط بينها بصورة تكاملية كل عنصر يؤثر في بقية العناصر ويتأثر به.

3.3. اختيار المحتوى:

تعد عملة اختيار المحتوى من الخطوات الأساسية في بناء المنهج المدرسة، ويقصد بها تحديد الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية المناسبة لصف دراسي معين في مادة معينة، وتقع هذه العملية من الأهمية بمكان خاصة في الوقت الحاضر الذي يتسم بالزيادة الرهيبة في حجم المعرفة العلمية في كافة المجالات بصورة لم يسبق لها مثيل في التاريخ، ويؤكد ذلك تزايد حجم المعرفة العلمية باستمرار، وأن ما أضيف إلى المعرفة الإنسانية خلال الخمسين سنة الماضية يعادل ما عرفه الإنسان عبر تاريخه الطويل أو ربما تزيد، ولما كان من إحدى وظائف المدرسة الأساسية نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، والمعرفة جزء من التراث الثقافي، لذا أصبح من الصعب على المدرسة فى ظل المعرفة المتزايدة كل يوم أن تنقل كل ما يعرفه الإنسان إلى التلاميذ، ومن ثم

أصبح الاختيار ضرورة قصوى، وهنا تبدو الأسئلة التالية في حاجة إلى إجابة لبيان الغرض من اختيار المحتوى وهذه الأسئلة تتمثل فيما يلي:

- على أي أساس يكون اختيار المحتوى؟
- وكيف يمكن تحديد المفاهيم الرئيسية و المفاهيم الفرعية التي يقوم عليها اختيار المحتوى؟
- وأي مفاهيم يمكن أن تؤخذ؟
- وأي مفاهيم يجب أن تترك؟

قبل الإجابة عن ذلك يجب أن نسلم أولا بأن المعرفة لا تتساوى كلها في درجة أهميتها بالنسبة للإنسان، لذا فإنه لابد لواضع المنهج من أن يحدد الأولويات أولا، ومن ثم أصبح وجود معايير علمية يتم على ضوئها اختيار خبرات المنهج ضرورة علمية.

إن الحديث عن اختيار المحتوى في نقطتين اثنين هما:

- مراحل اختيار المحتوى.
- معايير اختيار المحتوى.

أ. مراحل اختيار المحتوى:

تمر عملية اختيار المحتوي بثلاث مراحل أساسية متشابكة ومترابطة ومن ثم لا يمكن الفصل بينها، وسنفصل بينها هنا بغرض الدراسة، وهذه المراحل هي:

- مرحلة اختيار الهياكل الأساسية للمادة الدراسية.
- اختيار الموضوعات الفرعية والأفكار الرئيسية للموضوعات الكبرى.
- اختيار المادة العلمية المرتبطة بالموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية.

ب. معايير اختيار المحتوى:

أجتهد علماء التربية في وضع المعايير العلمية لتحكم اختيار محتوى المنهج حتى لا يصبح عشوائيا بلا ضوابط تحكمه، وبعضهم قسم هذه المعايير إلى أولية كمعيار الصدق والأهمية، وثانوية كالاهتمام بحاجات التلاميذ، وارتباط المحتوى بواقع المجتمع، واتصاف المحتوى بالعمق والشمول، وقدرته على التعلم.

وفيما يلي إجمال لهذه المعايير.

- ارتباط المحتوى بالأهداف.
- صدق المحتوى.
- حداثة المحتوى.
- ملاءمة المحتوى لمستوى التلاميذ.
- اتصاف المحتوى بالعمق.

المجلس العلمي

4.3. تنظيم المحتوى:

بعد تنظيم محتوى المنهج من الأهمية بمكان حيث يعد من أكثر العوامل تأثيرا في تحديد مسار العملية التعليمية، وكما أن المنهج المدرسي قد يفقد فعاليته لأن محتواه غير مناسب، كذلك يمكن للمنهج أن يفقد فعاليته لأن خبرات محتواه بطريقة تقلل من كفاءته وفاعليته.

ويقصد بتنظيم المحتوى وضع خبراته وأنشطته التي تم اختيارها في صورة منظمة بحيث تحقق الترابط والتكامل على المستوى الأفقي أي في صف دراسي واحد، أم على المستوى الرأسي بين خبرات محتوى منهج معين وغيرها من خبرات في محتويات أخرى في مرحلة تعليمية معينة، هذا وقد أفرزت إقتراحات علماء التربية تنظيمين أساسيين يمكن لخبرات محتوى أي منهج أن تنظم في ضوء أحدهما، وهذين التنظيمين هما:

أ. التنظيم المنطقي:

يعد هذا التنظيم من أقدم التنظيمات المنهجية، وهو يعنى تنظيم خبرات محتوى المنهج وأنشطته وفقًا لطبيعة المادة الدراسية من القديم إلى الحديث، ومن الجزء إلى الكل، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، أي أن مركز الاهتمام في هذا التنظيم هو المادة الدراسية بما تشتمل عليه من مفاهيم ومبادئ وحقائق وقوانين ونظريات، ويشترط في هذا التنظيم أن تعرض المعارف والمعلومات فيه في شكل منظم مترابط كل جزء ينبغي أن يبنى على ما قبله ويمهد لما بعده وهكذا.

ب. التنظيم السيكولوجي:

يقصد بالتنظيم السيكولوجي للمحتوى هو وضع خبرات محتوى المنهج وترتيبها وفقًا لخصائص نمو التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، فالمحور الأساسي الذي يدور حوله هذا التنظيم هو الفرد المتعلم، ومن ثم فخبرات المحتوى وفق هذا التنظيم لا تفرض على التلاميذ فرضًا من قبل الكبار وأصحاب الخبرة إنما تختار وتنظم في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصائص نموهم.

5.3. معايير تنظيم المحتوى:

سبق أن أشرنا إلى أن اختيار المحتوى وحده بما يحتويه من معارف وحقائق علمية لا تكفى لصنع محتوى جيد يقبل عليه التلاميذ والمعلمون معًا بمحبة وشغف، إنما من الضروري اختيار التنظيم المناسب لعرض المحتوى المختار وفق معايير معينة تسمى معايير تنظيم المحتوى وهى كالآتي:

أ. **التتابع:** يعنى التتابع أن كل عنصر ينبغي أن يبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذي عولج به من حيث الاتساع والعمق، فتتابع أفكار المحتوى لا يعنى مجرد الإعادة والتكرار ولكنه يعنى مستويات أعلى من المعالجة، وهذا يعنى مدى ما بين موضوعات المحتوى من صلة، وعلاقات متبادلة بينهما، وهل هي علاقات نفسية أم علاقات منطقية؟؛ أي هل الترتيب الذي رتبت في ضوئه الموضوعات والأفكار ترتيب منطقي أم ترتيب نفسي؟.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

تفهم من ذلك أن تتابع أفكار محتوى المنهج وموضوعاته يعنى تنظيمها في سنة دراسية واحدة، ماذا يتبع ماذا؟ ولماذا ؟ وعلى هذا الأساس ينظم المحتوى إما منطقيًا أو نفسيًا، والتنظيم المنطقي يؤكد على ترتيب المادة بحسب ارتباط موضوعاتها بعضها ببعض، أو بحسب نوع معين من العلاقة كالقدم، والحداثة، أو القرب والبعد، أما التنظيم النفسي فهو يراعى حاجة التلميذ وقدراته، وماذا يناسبه من الموضوعات المختارة، وهذا التنظيم قد يتفق مع التنظيم المنطقي وقد لا يتفق في الموضوعات المقدمة.

تركز المناهج الحديثة على التنظيم النفسي، حيث إنه يلبى حاجة المتعلمين مع ميولهم، وينمى لديهم الدافعية للتعلم، لكن هذا لا يمنع أحيانًا من إتباع التنظيم المنطقي للمادة إذا رأى الخبراء ذلك.

ب. الاستمرار: يقصد بالاستمرار هنا استمرار العلاقة الدراسية بين العناصر الرئيسية لمحتوى المنهج، فبعد أن تنظم الموضوعات في صف دراسي معين وليكن الصف الأول الابتدائي، ينظر إلى موضوعات الصف الثاني ومدى علاقتها بما قدم في الصف الأول أي أن الاستمرار هو أن تكون الموضوعات المقدمة في صف لاحق مرتبطة عضويًا وفكريا بالموضوعات المقدمة في الصف السابق.

يرى خبراء المناهج أن الاستمرار يحقق النمو لدى التلاميذ، ويخلق دائمًا الحافز للتعلم، ويمنع الملل، ويوفر الجهد والوقت والمال، وبصفة عامة فإن الاستمرار في تقديم الموضوعات يؤدى إلى تنمية الفكر والمعارف، وينمى في ذات الوقت شخصية المتعلم، ويعنى كذلك أن تكون الموضوعات المقدمة في الصف اللاحق استمرارًا لما يقدم في الصف السابق، وتنمية لها، لا تكرارًا أو لغوًا.

ج. التكامل: يعنى التكامل في المحتوى أن تقدم موضوعات وحداته في صورة متكاملة مترابطة يقوى بعضها بعضًا بحيث تساعد التلميذ على نظرة موحدة ومنسقة، قادرًا من خلالها على معرفة الروابط والعلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة، وبذلك يمكن التأثير على شخصيته من جوانبها المختلفة من خلال ما يقدم له في المحتوى من معرفة متكاملة وخبرات تربوية متنوعة، ويأتي الاهتمام بالتكامل وجعله معيارًا من معايير تنظيم المحتوى للتغلب على المآخذ التي تواجه تقديم المعرفة بصورة مجزءة ومفتتة حيث يؤدى هذا إلى ضعف واضح في البناء المعرفي للمتعلم وبذلك لا يتضح لديه صورة العلوم الإنسانية ولا علاقات بعضها مع البعض، ولعلاج ذلك كان الاهتمام بالتكامل باعتباره معيارًا من معايير تنظيم المحتوى.

4.1. أنشطة التعلم:

تعتبر أنشطة التعلم (Learning activities) بمثابة القلب بالنسبة للمنهج حيث أن لها دورًا هامًا ورئيسيا في تشكيل خبرة التلميذ وتربيته، فالأهداف الجيدة والمحتوى الممتاز لا يحققان شيئا يذكر إذ كانت أنشطة التعلم التي يشترك فيها التلاميذ لا تمدهم بخبرة لها استمرارية تربوية.

وتمثل أنشطة التعلم كل ما يقوم به التلاميذ لتحقيق الأهداف والمحتوى ولترجمتها لديهم لمهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

ومن المفيد أن تشير هنا إلى معنى" خبرة التعلم"(Learning experience) ليتضح " الفرق بين " أنشطة التعلم" و"خبرات التعلم."

1.4. الفرق بين مفهوم خبرة التعلم وأنشطة التعلم: يشير رالف تايلور بأنه لا يقصد بمفهوم" خبرة التعلم" محتوى المنهج ولا النشاطات التي يقوم بها المتعلم، ذلك لأن مفهوم" خبرة التعلم " يشير إلى التفاعل بين المتعلم وبين الظروف الخارجية في البيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها، فالتعلم يحدث عن طريق سلوك التلميذ النشط، فهو يتعلم على نحو أفضل ما يعمله هو وليس ما يعمله المعلم .. وتعريف الخبرة على أنها تستلزم تفاعلا بين التلميذ وبيئته يتضمن أن التلميذ مشارك نشط، وأن بعض ملامح بيئته تجذب انتباهه وان هذه الملامح هي التي يستجيب إليها.

ظهور كل من مفهوم" أنشطة التعلم"، ومفهوم " خبرات التعلم " في المنهج:

حتى بداية القرن العشرين لم يظهر مصطلح " أنشطة التعلم"(Learning Activities)، ولا مصطلح" خبرات التعلم" وإنما كانت توجد بعض المسميات التي كانت تستعمل لتوضيح بأنه يجب على التلاميذ أداء الأعمال المدرسية مثل التسميع، والتمرينات والواجبات، والأمثلة والمسائل، وكان المنهج في تلك الفترة الزمنية يتكون أساسا من إطار عام للمحتوى الذي يجب تدريسه مع قليل من المقترحات لأنشطة التعلم التي يشترك فيها التلاميذ، وأحيانًا لا توجد مثل هذه المقترحات وكان دور المدرسين هو تقويم المحتوى بأسلوب المحاضرة والواجبات معًا، أو الواجبات وحدها، وأما دور التلاميذ فهو الحفظ والاستعداد للتسميع في الامتحان.

بسبب التطور الذي حدث في مجال علم النفس، ومن خلال عمل جون ديوى وغيره من قادة التربية، زاد التركيز على أنشطة المتعلمين (التلاميذ) كعامل حاسم في عملية التعلم، ومن ثم وفى عام (1925) أخذ مفهوم " أنشطة التعلم " يستعمل باتساع في مجال المناهج ليشير لعناصر رئيسية في موقف التعليم والتعلم وكانت المناهج في هذه الفترة عادة تشتمل على قوائم بالأنشطة التي يشترك فيها التلاميذ لكي يتفاعلوا بايجابية مع محتوى المنهج.

التحليل المستمر لعمليات التعلم جعل قادة التربية يتوصلون إلى أن مصطلح" أنشطة التعلم "غير كاف لوصف موقف التعليم والتعلم فقد لاحظوا بأنه قد يشترك طالبان في أنشطة واحدة، مثل: قراءة كتاب معين، ولكن الخبرة التي يحصل عليها كل منهما تكون مختلفة عن الآخر وليست واحدة.

على ذلك وبحلول عام (1935) فإن مصطلح" أنشطة التعلم " قد حل محله مصطلح "خبرات التعلم "حيث أن الأخير ينقل بدقة أكثر ما كان يحدث في التفاعل بين المتعلم والموقف التعليمي ولذلك أخذ معظم الكتاب في مجال المناهج يستخدمون مصطلح " خبرة التعلم. "

من جهة أخرى فإن على واضعي المنهج أن يقوموا بوصف " أنشطة التعلم " التي سيشترك فيها التلاميذ وتوقع ما ستؤدى إليها هذه الأنشطة من الخبرات المرغوبة، ثم التأكد من مدى تحقق هذه الخبرات، ثم قياس هذه

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة المجلس العلمي

الخبرات التي اكتسبها المتعلمون نتيجة لأنشطة التعلم التي ساهموا فيها، واستخدام المعلومات التي حصلوا عليها بعد هذا القياس كتغذية راجعة وكمرشد في عملية تطوير محتوى المنهج وأنشطته.

كما يضيف زايس(Zais) بأن التفرقة بين " أنشطة التعلم " وخبرات التعلم " تقوم على أساس أنه عند مرحلة تخطيط المنهج، فإن أنشطة التعلم يجب تحديدها وتوصيفها، ولكن عند مرحلة " تقويم المنهج " فإن " الخبرات" الناتجة ستوظف في الحكم على مدى فاعلية الأنشطة التي سبق تحديدها وتوصيفها.

يتضح من العرض السابق أن مصطلح " أنشطة التعلم " " وخبرات التعلم "غالبًا ما تستخدم بالتبادل في مجال المناهج، وقد يمكن وضع أحدهما مكان الآخر بذلك ويمكن تفضيل مصطلح " أنشطة التعلم " حيث أنه يصف بدقة أكثر ما يحدده مخططو المناهج في بناء العنصر الثالث للمنهج، مع مراعاة أن مصطلح خبرات التعلم لا يقل أهمية عن ذلك.

2.4. معايير اختيار أنشطة التعلم:

تشترك معايير اختيار أنشطة التعلم مع معايير اختيار المحتوى مثل: الارتباط بالأهداف والصدق ومراعاة ميول وحاجات التلاميذ، وبالإضافة إلى ذلك فإن أنشطة التعلم يجب أن تكون متنوعة لكي تعمل على تحقيق الأهداف ليس فقط في المجالين العاطفي والمهارى، بل أيضا في المجال المعرفي، أي أنه يجب أن تختار أنشطة التعلم بحيث تغطى مدى واسعا من الأهداف وهذا يستلزم أن تكون أنشطة التعلم متنوعة، فالتنوع يضمن احتوائها على أنماط متعددة من السلوك التي نرغب أن يمارسها التلاميذ، ويمكن تلخيص أهم هذه المعايير فيما يلي:

أهم معايير اختيار أنشطة التعلم ما يلي:

- ارتباط الأنشطة المباشرة بأهداف محتوى المنهج وتجسيدها لها.
- تنوع متطلبات الأنشطة فتكون شفوية وتحريرية وعملية.
- تنوع مستوى الأنشطة المعرفي والعاطفي والمهارى.
- تنوع تخصص أنشطة التعلم – معرفي – عاطفي – حركي.
- تنوع الأنشطة حسب مرحلة التعلم كأن تكون أنشطة لبدء التعلم وأنشطة لتطوير التعلم ثم أنشطة لتركيزه وختامه.
- مراعاة الأنشطة لحاجات التلاميذ وقدراتهم المعرفية والاجتماعية والحركية والجسمية ومساهمتها في بناء الإنسان المتكامل.
- الارتباط بخبرات التلاميذ السابقة.
- الارتباط بميول التلاميذ ورغباتهم.
- الاستفادة من البحوث والدراسات العلمية الخاصة بأنواع الأنشطة المفيدة لتعلم أهداف ومحتوى منهج معين لنوع محدد من التلاميذ.
- قابلية التطبيق العملي للأنشطة بما يتفق مع إمكانات البيئة المدرسية.

المجلس العلمي

– مدى الاستفادة من آراء المختصين واقتراحاتهم.

3.4. معايير تنظيم أنشطة التعلم:

عند تنظيم أنشطة التعلم فإنه يلزم مراعاة بعض المعايير حتى نضمن سلامة عملية التنظيم، وقد أشار رالف تايلور (R.Tyler) وغيره من علماء التربية والمناهج إلى عدد م ، المعايير التي يمكن استعمالها لتنظيم الأنشطة المنهجية وذلك لتسهيل تعلمها والقيام بها من طرف التلاميذ.

أ. **الاستمرار**: يشير الاستمرار إلى التكرار الرأسي لعناصر المنهج الرئيسية، وهذا يعنى بالنسبة لأنشطة التعلم تكرارها رأسيا، أي تكرار نفس نوع النشاط المرة بعد المرة خلال تعلم المنهج، فإذا كان النشاط على سبيل المثال هو إعداد التقارير الفردية الخاصة بالمادة عندئذ يقوم التلميذ بمثل هذا النشاط لعدة مرات حتى يتحقق الهدف الذي وضع أو اقترح من أجله أيضًا فإذا كانت مهارات الاستقراء(Inductive Skills) ضمن أهداف المنهج، مثلا فإن أنشطة التعلم خلال المنهج يجب أن تصمم بطريقة ما بحيث تتيح للتلميذ فرصا مستمرة ومتكررة لكي يمارس فيها هذا النشاط.

ب. **التتابع** (Sequence) : يتصل التتابع بالاستمرار ولكنه يذهب إلى مدى أبعد منه، فالنشاط ليس كليا فقط كما هو في المعيار السابق بل نوعيا وكميا، والتتابع كمعيار للتنظيم يؤكد أهمية أن النشاط لا يتكرر فقط على نفس المستوى خلال سنوات الدراسة ولكنه يجب أن ينتقل من النشاط البسيط إلى الأكثر تركيبا وتعقيدا حتى ينتهي بدرجة عالية من التركيب وتعدد المتطلبات، فأنشطة القراءة مثلا تنظم بطريقة بحيث تتيح للتلميذ التعامل مع مفردات الجملة وتركيبها بصورة متزايدة في التعقيد عند التعامل مع المنهج وفى نفس الوقت يستمر التلميذ في التقدم والتدريب على مهارات نطق الكلمة وسرعته، وفى مرحلة متقدمة أكثر من المنهج فإن التلميذ قد يساهم في أنشطة تعلم تتطلب منه التفسير والنقد وترجمة الكلمات المكتوبة إلى لغة ونطق هذه اللغة.

ج. **التكامل**(Integration): وهو المعيار الثالث لرالف تايلور لتنظيم أنشطة التعلم في المنهج، والمقصود منه هنا أنه بالنسبة لأنشطة المنهج عند أي نقطة في التتابع أن تكون مرتبطة ببعضها بطريقة ما بحيث تقدم للتلاميذ خبرة موحدة متكاملة تفيد في تعلم التلاميذ وتؤدى بهم من خلال الخبرات المركزة المتكاملة إلى تحصيل المهارات المطلوبة، فمثلا يمكن للأنشطة في دروس مادة البيولوجي أن ترتبط بالأنشطة في المواد الاجتماعية لتساهم في حل مشكلة تلوث المياه، وأيضًا أنشطة حل مسائل الهندسة يمكن أن ترتبط بأنشطة عمل الخرائط في دروس الجغرافيا بمعنى ألا تنمى هذه الأنشطة على أنها أنواع منعزلة من النشاط تستخدم فقط في مقررات معينة مثل الهندسة، وإنما تنمى على أنها أنشطة مترابطة يمكن للتلميذ أن يستخدمها في جميع المقررات والمواقف المتنوعة في حياته.

د. **التدرج الزمني** : كما هو الحال في أنشطة التاريخ والأدب.

جامعة أحمد دراية - أدرار
المجلس العلمي

هـ. تدرج الأنشطة : ويمكن أن يسترشد في ذلك بتقسيمات بلوم المعرفية للأهداف ومستوى الأنشطة المناسبة لها، أو تقسيم آخر مثل تقسيم جانبية(Gagne) للمهارات العقلية، أو تدرج أنشطة المنهج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب، أي تدرج الأنشطة استقرائيا.

و. مراعاة أساسيات المنهج : حيث أن تحديد الأساسيات التي يبنى عليها المنهج بالأفكار الرئيسية والمفاهيم والمبادئ أو ميول التلاميذ وخبراتهم أو مشاكل حياتيه محددة يساهم في اختيار وبناء وتنظيم الأنشطة حولها.

ز. مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ : في اختيار أنشطة المنهج وبناؤها وتنظيمها ينبغي أن تراعى الفروق الفردية للتلاميذ بحيث تستجيب نفسيا وتربويا لحاجات التلاميذ المتنوعة واهتماماتهم المختلفة.

ح . **مراعاة تنظيم الأنشطة حسب درجة وطبيعة مشاركة التلاميذ والغرض منها:** فعند القيام بالأنشطة ينبغي أن يراعى فيها درجة مشاركة التلاميذ والغرض منها كأن تكون أنشطة جماعية أو فردية أو أنشطة لمجموعات صغيرة، يستفيد منها التلاميذ في جوانب التعلم المختلفة للمنهج المعرفية والمهارية والوجدانية.

5.1. التقويم:

التقويم هو العنصر الرابع من مكونات المنهج وهو يلعب دور هاما بالنسبة للمنهج وما يتضمنه من جوانب أساسية ترتبط بالأهداف التربوية المراد تحقيقها، وبالمحتوى، وطبيعة الأنشطة المختلفة وأيضًا يرتبط بطرق التدريس التي يقوم بها المعلمون، كما أنه يرتبط أيضًا بنتائج العملية التعليمية ومدى التقدم في تحقيقها.

1.5. مفهوم التقويم:

تأثر مفهوم التقويم بالفلسفة التربوية التي ينبثق منها ويعمل على دعمها، كما تأثر بتقدم الدراسات الإحصائية، واستخدام الأسلوب العلمي في سائر مجالات العمل والنشاط البشرى، وبسبب ما أهدته " التقنيات " الحديثة إلى التربية من وسائل وأساليب وأدوات، ففي ظل التربية التقليدية التي كانت تقتصر عنايتها على الإلمام بالتراث وحفظ المعلومات، كان التقويم يعنى الامتحانات بصورتها التقليدية، وكانت صورته العتيقة تتمثل في إعطاء درجات للطلاب نتيجة لاستجابتهم لاختبارات تقليدية تجريها المدارس في نهاية العام الدراسي، تمهيدا لإصدار أحكام على التلاميذ يتبنى عليها توزيعهم إلى شعب أو نقلهم من صف إلى آخر.

كان التقويم بهذا المفهوم الضيق يستند إلى عدد من الفرضيات والمسلمات الخاطئة، في مقدمتها أن التقويم مرادف للامتحانات، وأن أفضل أنواع الامتحانات هو امتحان المقال التحريري، وأن التقويم عملية ختامية تأتى في نهاية العام أو المرحلة التعليمية، وأن أفضل أدواته هي تلك الأدوات اللفظية التي تساعد على معرفة ما حفظه التلاميذ.

كما أن هذا المفهوم التقليدي كان يجعل التقويم قائما بمعزل عن العملية التربوية، فلقد كان في معظم الأحيان هدفا في ذاته بدلا من أن يكون وسيلة لتحسينها والارتفاع بمستواها، وركنا من أركانها، بل لقد تحول التقويم فى ظل هذا المفهوم الضيق له إلى حاكم مستبد يوجه عمل كل من التلميذ والمعلم ويترتب على استخدامه كثير من النتائج السيئة التي تلحق بعقول التلاميذ ونفوسهم وأبدانهم وشخصياتهم.

المجلس العلمي

لقد كان هذا النوع من التقويم يعكس فلسفة تربوية معينة، مؤداها أن مواصلة التعليم محتاجة إلى استعدادات خاصة لابد من توافرها لدى الدارسين .وأن وظيفة المدرسة هي العمل على اكتشاف أصحاب هذه الاستعدادات وهم القلة الممتازة التي تحرص المدارس على استبقائها فيها حتى نهاية مراحل التعليم، أما الأكثرية ذات المستوي المتدني فينبغى العمل على اكتشافها حتى يمكن استبعادها، ثم تبين لرجال التربية أن هذه النظرية لا تصور واقع التربية تصويرا سليما، وأن كثيرا من التلاميذ الذين يخفقون في الامتحانات التقليدية، لايرجع إخفاقهم إلى نقص في الاستعدادات، بقدر ما يرجع إلى خطأ فى بناء المنهج أو سوء تنفيذه، أو إلى عيوب في الامتحانات ذاتها . وإذا ما تهيأت أمام هؤلاء المخفقين في الامتحانات ظروف تعليمية أفضل فإنهم غالبا ما يستطيعون تحقيق النجاح.

لقد تطورت تبعًا لذلك وظيفة المدرسة من تعرف القادرين والعاجزين إلى تعرف الظروف اللازمة لتحقيق النجاح أمام كل تلميذ، وفق مواهبه واستعداداته، حتى يحقق أقصى إمكاناته، ويسهم في بناء مجتمعه ويخطو قدما نحو الأمام، فالتلميذ الذي يفشل في حفظ المعلومات النظرية الهامة البعيدة عن حاجاته ومشكلات بيئته قد يكون لديه من الاستعدادات الفنية أو الأدائية أو الجسمية، ما يمكنه من تحقيق النجاح في الحياة وإسداء خدمات لا تحصى إلى مجتمع يتطلب تقدمه الاستعانة بجميع الكفاءات والقدرات والاستعدادات، ثم تعدل مفهوم التقويم في ظل الحركة العلمية التي أدت إلى تقدم كبير في المقاييس التربوية والنفسية، وظهر مفهوم جديد للتقويم يجعله مكافئا للقياس، وفى ظل هذا المفهوم تركز الاهتمام على تحسين المقاييس التربوية لكي تصل إلى ما وصلت إليه المقاييس المادية الكمية التي تستخدم في الكيمياء والفيزياء وغيرها من المجالات العلمية والتكنولوجية، فحرصت هذه المقاييس على الصدق والثبات والموضوعية، واقتصر نشاط العاملين في مجال التقويم على تحسين وسائله وأدواته.

من عيوب هذا المفهوم اقتصاره على الجانب الكمي، وإغفاله الأحكام التي تتصل بالقيم والاتجاهات، والسلوك والشخصية وما لا يمكن قياسه قياسا كميا دقيقا، فإذا تذكرنا أن التربية تستهدف بناء الشخصية وتوجيه السلوك، وتهتم بتكوين الظاهر والباطن، وتقوم على أساس النظرة الكلية المتكاملة للإنسان فأنه تبدوا أمامنا نقائص هذا المفهوم القياسي للتقويم على الرغم من أهميته البالغة في تحسين أساليب التقويم، وهنا ينبغي أن نقف لحظة لكي نوازن بين مفهومي " التقويم "، و"القياس."

2.5. أنواع التقويم:

للتقويم ثلاثة أنواع هي التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التجميعي.

أ. **التقويم التشخيصي:** يعتبر التقويم التشخيصي من أهم عمليات التقويم إذ أنه من المعروف أنه حين يبدأ التلاميذ خبرة تعليمية جديدة (سواء على مستوى المنهج، أو على مستوى مادة دراسية جديدة أو موضوع جديد في صف جديد) فإنهم يبدؤون هذه الخبرة بخلفية متباينة، وخبرة مختلفة وكفاءة متقاربة أيضًا، وهكذا فإن التقويم التشخيصي ضروري عند البدء في تطبيق منهج جديد وذلك لتحديد المستويات الفردية للتلاميذ من حيث الكفاءة

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

ولتمييز أولئك الذين حققوا إتقانا لعناصر التعليم المطلوبة وبالتالي لعناصر المنهج، ولذا نجد أن هذا التقويم التشخيصي يساعدنا على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات للبدء في تنفيذ المنهج، والقيام بالعملية التعليمية.

كثيرًا ما يستند التقويم التشخيصي على أدوات اختباريه من النوع التجميعي، سواء أكانت اختبارات مقننة، أو اختبارات من إعداد المعلم حيث تزودنا بقياس شامل للكفاءات والمهارات المتضمنة والمتوقعة في المنهج عند إتمام فترة من فترات التعليم، ومن الحكمة أن نستخدم اختبارات تشخيصية يضعها بعناية مصممو المنهج والمعلمون، وعند المستوى المدخلى للمنهج الدراسي يظهر التلاميذ في مستويات مختلفة من الكفاءة والمهارة، ولذا نجد أن التشخيص في هذه الحالة يحدد المستوى المدخلى الذي نبدأ به لتطبيق المنهج وعملية التعليم بالنسبة لغالبية التلاميذ، وسوف نجد بين التلاميذ فروقا في الكفاءة بحيث يكون من الميسور أن نقسمهم إلى عدة مجموعات للتعلم، حتى يستطيع المعلم أن يبدأ مع كل مجموعة على حسب مستواها المدخلى ولكي تتقدم بمعدلات متفاوتة، والتقويم التشخيصي لا يقتصر على تحليل كفاءة المستوى المدخلى للتلاميذ فحسب، وذلك لأن هذا التشخيص ينبغي أن يستمر ليحقق جزءا من التغذية الراجعة التقويمية الأساسية وذلك لتصميم وتطوير المنهج من خلال عملية التعليم على نحو مستمر.

ب. التقويم التكويني:

يهتم التقويم التكويني بمعرفة مدى كفاءة خطة المنهج الدراسي وأجزائه بشكل مستمر، ولهذا فهو يستخدم بين الفترة والأخرى مع التقدم والمضي في عملية بناء وتصميم المنهج الدراسي وكذلك عمليتي التعليم والتعلم المصاحبة له.

إن اتخاذ القرارات من خلال التقويم التكويني يخضع للتدقيق والتمحيص، كما أن هذا النوع من التقويم نجده متنوع الأهداف والغايات، وأمثلة ذلك : دراسة المناهج التعليمية المتعلقة بعلم الأحياء واختيار الكتب الدراسية الجديدة للمرحلة الابتدائية، وإنشاء مقرر دراسي جديد في العلوم الإنسانية بالدراسة الثانوية، هذا إلى جانب إعداد المدرس للأهداف السلوكية.

من كل هذه الشواهد المذكورة آنفا، وكذلك المعلومات المتعلقة بنوعية المنهج الدراسي وكذا الأنواع المختلفة من أنماط السلوك والعادات، يمكن أن تتخذ القرارات بما يجب أن يقدم التلاميذ في المادة التعليمية على مستوى المرحلة الدراسية وما يجب أن يكون عليه المنهج بصفة عامة.

إن التقويم التكويني من شأنه أن يزود المتعلم وأيضًا المعلم ومصمم المنهج بتغذية مرتدة من أخطاء المتعلم، ومعدل تقدمه، ومستوى تحصيله الذي يرتبط بالمستوى المقبول من الكفاءة، ويعتبر التقويم التكويني من أهم عمليات التقويم، لأنه يساعد التلاميذ على اكتساب الكفاءة الضرورية في المادة الدراسية والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعلم، لذلك نجد أن التقويم التكويني الذي يعكس تقدم التلاميذ كثيرا ما يكون مرجعي المحك أي أنه يتصل بمستويات نوعية من الكفاءة تبين الحد الأدنى من الأداءات المطلوبة قبل التقدم لوحدات جديدة من التعلم ويمكن استخدام طريقة " المرجع المعياري" (Norm Reference) في التقويم التكويني، وللمرجع

المعياري هذا يستخدم الأداء النسبي للطالب داخل الجماعة، بدلا من تحديد مستوى كفاءة أو مهارة محددة لتقدير كفاءة التلميذ ومهارته، ويفيد التقويم التكويني واضعي المنهج في معرفة العديد من الأمور منها:

- معرفة تقديرات مؤقتة لمحتويات المنهج الدراسي وكذلك لتقدم التلاميذ أثناء العملية التعليمية.
- تزويدهم بتشخيصات محددة لنواحي القوة والضعف سواء على مستوى المنهج الدراسي أو مستوى التلاميذ عند تطبيق هذا المنهج.
- تزويدهم بتغذية راجعة منتظمة يستفيد منها مصمم المنهج الدراسي وكذلك يستفيد من هذه التغذية الراجعة كل من المعلم والتلميذ أثناء العملية التعليمية.

مما سبق يمكن القول: أنه لابد أن يكون التقويم التكويني مرجعي المحك، أي أنه يتصل على نحو ما بمحك معياري يعتبر الحد الأدنى المقبول لمستوى الأداء في كفاءة المنهج المصمم أو المهارات التي يكتسبها التلاميذ والتي على أساسه يمكننا أن نجيز هذا المنهج، وإذا أريد للتقويم التكويني أن يزود مصمم المنهج الدراسي والمعلم والمتعلم بتوجيه وإرشاد نافعين فأنه لابد أن يشتمل هذا التقويم على تقدير متكرر، لكي يزودنا بتغذية راجعة منتظمة دالة على مدى التقدم التحصيلي، وهذا يتيح للمعلم والمتعلم على السواء أن يمضيا في عملهما بمعدل مناسب، وأن يسرع أو يبطئ كل منهما حسب الضرورة، أو يستخدم بدائل أخرى، ويستمر على نفس البديل الذي بدأ به، ليعالج نواحي الضعف عنده، وقد يتجه اتجاهات أخرى، ليحقق تعزيزا عن طريق وسائط أخرى، وأشكال للتعلم وأن يقفز إلى الأمام حين يحقق الكفاءة والمهمات المطلوبة.

كل هذه الخطوات والنتائج السالف ذكرها تعتبر تغذية راجعة لمصمم ذلك المنهج الدراسي، بل هي إمارات دالة على مقدار ما يحقق من أهداف المنهج الذي صممه لتلك العملية التعليمية وعلى أساس ذلك يمكن لمصمم المنهج هذا أن يعيد تخطيط المنهج ويصممه حتى تتحقق هذه الأهداف المرجوة منه.

ج. التقويم التجميعي أو الشامل:

يهتم هذا النوع من التقويم بالمنهج وبمكوناته، وبعملية التعلم نفسها والغرض منه المساهمة في تطوير عملية التعلم بالمنهج وتحسينها، ولذا نجد أن هذا النوع من التقويم يجب أن يكون جزءًا متممًا لعملية التخطيط للمنهج الدراسي ولهذا النوع من التقويم العديد من الأغراض منها:

- تقدير مدى كفاءة المنهج الدراسي موضوع الدراسة.
- تقدير مدى تحصيل التلاميذ أو كفاءتهم في نهاية التعليم الذي يوضح من أجله هذا المنهج.
- تزويدنا بأساس لوضع درجات أو تقديرات بطريقة عادلة للمقرر أو المنهج.
- تزويدنا ببيانات يمكن على أساسها أن يعدل ويعاد تخطيط المنهج موضوع الدراسة.

التقويم التجميعي يلخص التقدم في التعلم لكل من المتعلمين كأفراد وجماعات تبعا للمنهج الدراسة المصمم، على أن يكون هذا التقويم مرجعي المحك، ويستند على معايير ثابتة أو مستويات الكفاءة والمهمات تتحدد عند

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
إطراء توفيق

تصميم المنهج وكذلك عند بداية عملية التعلم، قد يكون التقويم المرجعي في أشكال التعلم الأخرى إما مرجعي المحك أو مرجعي المعيار.

إن هذه المستويات للتقويم (التشخيصي – التكويني – التجميعي) حيوية وهامة في عمليات تصميم أو تخطيط المناهج وهى هامة كذلك في عملية التعليم سواء أكان جماعيا أو فرديا، وعلى سبيل المثال يمكن تحديد معايير ثابتة أو توقعات نوعية سواء للمنهج الدراسي أو ما يقوم به المعلمون في ممارستهم في عمليات التعليم، ويمكن استخدام إجراءات علاجية واختيار بدائل التعلم وتستخدم الأهداف باعتبارها محورا للمنهج أو للتعليم والتقويم، ومن الواضح هنا أنه يمكن أن يشترك في هذه العملية مصمم المنهج والمعلم، وذلك للمساعدة على تحديد وتمييز التوقعات التعليمية، وفضلا عن ذلك فان كل أداة من أدوات القياس، وكل أسلوب من أساليب التقويم قابل للتطويع، لكي يتلاءم مع المنهج وعملية التعليم المصاحبة له، على أنه من المهم في هذا الشأن والذي يجب التأكيد عليه هو أن مصممي المنهج والمعلمين ينبغي أن يختاروا الطرق والاستراتيجيات المناسبة للتقويم فى كل مرحلة من مراحل التعليم بحيث تكون واضحة ومحددة عند تصميم المنهج وذلك لكي يستطيعوا تقدير المحتوى النوعي الذي يقومون بتصميمه أو بتعليمه، أو تقدير لمدى بلوغ الأهداف التي وضعت لهذا المنهج، وكذلك مدى تحقيق هذه الأهداف.

3.5. وظائف التقويم:

لقد عرف الناس التقويم في التربية منذ زمن بعيد، واستخدموا الامتحانات كوسيلة للتقويم، يتعرفون بها العناصر الصالحة لمواصلة التعليم، والاستفادة من خدماته، وقد تطور التقويم بتطور الفلسفة التربوية وتنوعت أساليبه وتعددت وظائفه بحيث لم يعد مقصورا على الانتقاء والاصطفاء، ويلخص الدمرداش سرحان فيما يلي أهم الوظائف التي يمكن أن يسهم التقويم في أدائها:

- التقويم حافز على الدراسة والعمل.
- التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية.
- التقويم يساعد على وضوح الأهداف.
- التقويم يساعد المتعلم على التعرف على تلاميذه وحسن توجيههم.
- للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها.
- للتقويم وظائف إدارية هامة.
- التقويم يساعد على توعية الجماهير بأهمية التربية، والمشاركة في حل المشكلات.
- للتقويم دور في الارتفاع بمستوى التعليم.

4.5. خطوات التقويم:

تمر عملية التقويم بخطوات متتابعة منسقة، يكمل بعضها بعضا، فإذا كان التقويم يستهدف تحديد مدى ما بلغناه من أهداف بقصد تعرف المشكلات وتشخيص الأوضاع وتحسين العائد، فمن الطبيعي أن يبدأ التقويم

المجلس العلمي

بتحديد الأهداف، وتعرف المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها عن طريق استخدام الأساليب المناسبة، واتخاذ ما يلزم للتعديل والتحسين ونستطيع في ضوء ذلك أن نلخص خطوات التقويم فيما يلي:

أ. **تحديد الأهداف:** إن تحديد الأهداف هو الخطوة الأولى في سبيل إصدار أحكام علمية مناسبة على العمل التربوي الذي نريد تقويمه، وينبغي أن يتسم تحديد الأهداف كما ذكرنا آنفا بالدقة والشمول والتوازن، وأن تكون الأهداف واضحة ومترجمة ترجمة سلوكية.

ب. **تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها:** إن الميدان التربوي يتضمن عددا كبيرا من المجالات التي يمكن تقديمها والعمل الدائم على تحسينها، فهناك المنهج بمكوناته العديدة، والمعلم وقضاياه، والتلميذ ونواحي نموه المتعددة، والمدرسة والمعلم والإدارة وغير ذلك من المجالات، وينبغي أن نحدد المجال أو المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقويم والدواعي أو المشكلات التي تسوقنا نحو هذا العمل في ظل الأهداف المنشودة.

ج. **الاستعداد للتقويم:** يتضمن الاستعداد مجموعة من العمليات التي تتناول إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس، وغير ذلك مما سوف يتم استخدامه للتقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات، كما يتضمن إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بالتقويم، وبخاصة عندما يتطلب ذلك مهارات خاصة، كما في استخدام بطاقات الملاحظة وقوائم المراجعة والمقابلات الشخصية، ذلك أن إساءة استخدام الوسائل تؤثر تأثيرا على نتيجة التقويم.

د. **التنفيذ:** ويتطلب اتصالا وثيقا بالجهات المختصة، وتفهمها من الجهات التي سوف يتناولها التقويم بأهداف العملية، ومتطلباتها وأهمية التعاون في الوصول إلى أفضل النتائج.

هـ. **تحليل البيانات واستخلاص النتائج:** إذا تجمعت لدينا البيانات المطلوبة عن الأمور التي نرغب في تقويمها فإن الخطوة التالية تتطلب رصد البيانات رصدا علميا يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

و. **التعديل وفق نتائج التقويم:** لا تنتهي عملية التقويم بمجرد جمع البيانات وإصدار الأحكام، وإنما ينبغي أن يكون ذلك تمهيدا لتقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ز. **تجريب الحلول والمقترحات:** إن الحلول المقترحة المقدمة، لاتعدو أن تكون افتراضات تقيم على أساسها خطة التحسين، لذلك ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة، للتأكد من سلامتها من جهة، ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم من جهة أخرى.

هكذا نرى أن التقويم يمثل مشروعا يبدأ بتحديد الأهداف والغايات والمجالات والمشكلات، ويتطلب الاستعداد للتنفيذ بتجهيز الوسائل والأدوات وينتهي بأحكام تعين على مراجعة الخطط والوسائل والأساليب واقتراح الحلول والتأكد من سلامتها بالملاحظة والتجريب، وبكل ذلك يؤدى التقويم رسالته في تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستواها وحل مشكلاتها، وضبطها والتحكم فيها وفق الأهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

المجلس العلمي
طرام توفيق

5.5. خصائص التقويم الجيد

- ينبغي أن يكون التقويم متسقا مع الأهداف.
- ينبغي أن يكون التقويم شاملا.
- ينبغي أن يكون التقويم مستمرا.
- ينبغي أن يكون التقويم ديمقراطيا وتعاونيا.
- ينبغي أن يكون التقويم علميا.
- ينبغي أن يكون التقويم مميزا.
- ينبغي أن يكون التقويم اقتصاديا.
- ينبغي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة.

- المراجع:

- نورمان جرونلتد : الأهداف التعليمية : تحديدها السلوكي وتطبيقاته، ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية، بدون سنة.

- محمد السيد علي، علم المناهج، القاهرة، دار الفكر العربي، ط2، 2000 .

- حلمي أحمد الوكيل ، المفتي محمد أمين، أسس بناس المناهج وتنظيماتها، مكتبة حسان، القاهر 1980 .

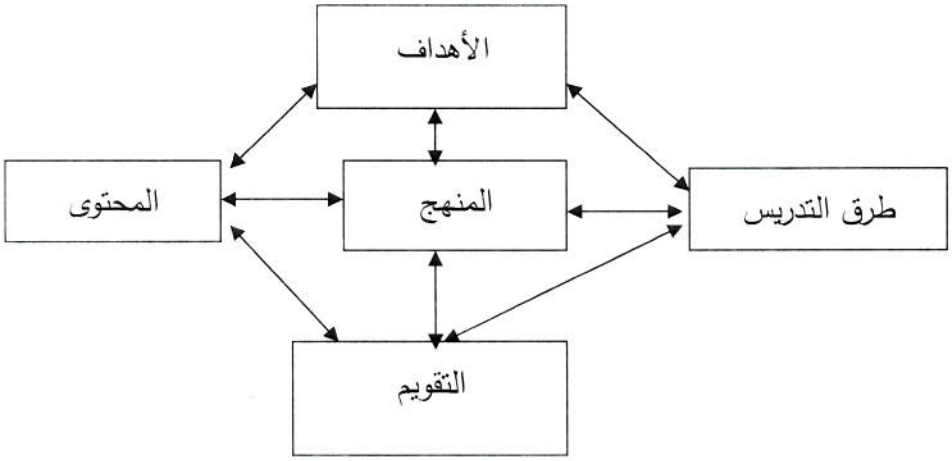
- مجاور، محمد صلاح الدين الديب وفتحي عبد المقصود، المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوي ، دار القلم، الكويت، 1996.

- أبو حويج مروان، المناهج التربوي المعاصرة ، مفاهمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،2006.

مكونات (عناصر) المنهاج

1. مكونات المنهاج:

يعتبر المنهج نظاما فرعيا من النظام الرئيسي ألا وهو النظام التربوي، والذي يعتبر بدوره نظاما فرعيا للنظام الرئيس الأم وهو النظام الاجتماعي والمنهج باعتباره نظاما فرعيا يتكون من عناصر أربعة هي:



يتضح من خلال الشكل أن عناصر المنهج مترابطة متشابكة فهي تشكل كيانا عضويا متكاملا يؤثر كل منها في الأخر ويتأثر بها.

ولعل تيلر هو أول من حدد هذه العناصر الأربعة من خلال تساؤلاته حول المنهج وطرق التدريس:

س1 :ما هي الأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها؟

س2 :ما هي الخبرات التي يمكن توفيرها لتحقيق هذه الأهداف؟

س3 :كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات بشكل فعال؟

س4 :كيف نعرف أن الأهداف قد حققت؟

فالسؤال الأول يشير إلى الأهداف، بينما الثاني يؤكد على المحتوى (الخبرات)، ونجد أن الثالث يشير إلى طرق التدريس، والسؤال الرابع يؤكد أهمية التقويم.

فالخطوة الأولى في أي نظام هي تحديد الأهداف، وهنا في تخطيط المنهج تعتبر الأهداف وتحديدها هي الخطوة المهمة الأولى التي تقود إلى الخطوات الأخرى، فيجب اختيار المحتوى المناسب الذي يحقق الأهداف، ثم استراتيجيات التعليم المناسبة لتنفيذ هذا المحتوى الذي يحقق الأهداف بدوره، ومن ثم المرحلة الأخيرة وهي التغذية الراجعة المستمرة (التقويم) لتحديد نقاط الضعف والقوة، فنعزز نقاط القوة، ونعدل جوانب الضعف، ونود التأكيد هنا على نقطة هامة ألا وهي تفاعل جميع هذه العناصر بعضها مع البعض الآخر، وهذا ما يؤكد مفهوم النظام

الذي أشرنا إلى تعريفه، أما "هليلدا تابا " فقد وسعت من نموذج تيلر هذا، حيث فصلت بين المحتوى وطريقة التدريس، بينما دمجهما تايلور.

وإذا حاولنا تفصيل صورة المنهج على النظام نجد أن مدخلات هذا النظام هو المتعلمين، وعملياته ما يتم من تعليم داخل المدرسة أو خارجها تحت إشرافها، أما المخرجات فهم المتعلمين، وقد تحسن أداؤهم، ثم التقويم وهو التغذية لراجعة المصاحبة لكل خطوة من خطوات النظام . (علي، 2000، ص47 -48)

1.1. العلاقة بين مكونات المنهج:

إن مكونات المنهج هي الأهداف، والمحتوى (الخبرات)وأنشطة التعلم (طرق التدريس)، والتقويم، بحكم صلتها وطبيعة تطويرها ووحدة غرضها الذي تنشده جميعها وهو التعلم، ترتبط جميعها بعلاقات عضوية ومنطقية، ففي بداية كل منهج أو وحدة أو موضوع توجد الأهداف التربوية العامة والخاصة، حيث تمثل ما يقصد المربون تحقيقه من مهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم واتجاهات لدى التلاميذ، وهذه الأهداف تتطلب معلومات ومعارف مختلفة حسب نوع المهارة أو القدرة التي تحقق كل منها، ومن هنا يختار المختصون ما يسمى بالمحتوى (أي المعرفة المنهجية)، ولترجمة الأهداف والمحتوى إلى مهارات محسوسة يتجه المربون إلى اختيار وتطوير أنشطة التعلم وخبراته، حيث يتولى المعلم بعد قيام التلاميذ بها تقويم مدى تعلمهم أو مدى ما تحقق من أهداف المنهج لديهم.

أي أن طرق ووسائل التقويم تعود في أنواعها وكيفياتها إلى كل من أنشطة التعلم والمحتوى وأهداف المنهج، كما أن أنشطة التعلم ترجع أيضًا فى نوعها وكيفيتها إلى ما تستلزمه الأهداف والمحتوى لتحويلها من صيغها النظرية إلى صيغ أخرى سلوكية وواقعية مفيدة، وبالمثل نجد أن محتوى المنهج ينبع بالضرورة من الأهداف الخاصة والعامة للمنهج، ومما لا شك فيه أن المنهج بدون هذه العلاقة المنطقية والعضوية، يفقد ذاته كوسيلة تربوية منظمة تهدف إلى تعلم التلاميذ.

2.1. الأهداف التربوية:

عند القيام بعمل معين يجب أن يكون هذا العمل موجها نحو تحقيق أهداف معينة حتى لا يكون هذا العمل عرضة للانحراف والارتجال، مما قد يسبب الخسارة في الوقت والمال والجهد.

المراحل التعليمية المختلفة لها مجموعة من الأهداف التربوية تسعى إلى تحقيقها، فهناك أهداف للمرحلة الابتدائية وهناك أهداف للمرحلة الإعدادية وكذلك للمرحلتين الثانوية والجامعية بحيث تتكامل هذه الأهداف في النهاية لتحقيق أهداف التربية بوجه عام، لكن قد نجد أن المرحلة الابتدائية تهتم بعض الأهداف فتوليها عناية خاصة وهكذا الحال في المراحل التعليمية التالية .ويكون هذا الاهتمام في ضوء عوامل منها قدرات المتعلم وميوله واستعداداته وحاجاته، وفى ضوء طبيعة المواد الدراسية، وتجدر الإشارة إلى أن أهداف التربية يتم تحديدها فى ضوء أهداف المجتمع وبالتالي فإن تحديد أهداف المجتمع وأهداف التربية يتم فى ضوء تحديد الخطوط العريضة لأهداف المنهج.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

عملية تحديد الأهداف ضرورية لعدة أسباب، فهي ضرورية لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة، وضرورية لاختيار أوجه النشاط التعليمي، كما إنها ضرورية للتقويم السليم.

1.2. مفهوم الهدف التربوي:

- تمثل النواتج المرغوب في تحقيقها من جانب المتعلم معا، ويعرف على أنه المحصلة النهائية للعملية التربوية، وهو الغاية التي ننشدها في الحياة المدرسية.(مروان، 2006، ص77).

- هو النتيجة النهائية لتعليم ناجح بل هو في الوقت نفسه محصلة تشير إلى أن قد أخذ مكانة فعلا وأعطى ثماره عند المتعلم.(مجاور، وأخرون، 1996، ص25)

- يضيف" حلمي أحمد الوكيل " في قوله:" إن أي عمل علمي جلاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح، ثم اختيار الوسائل المناسبة التي تمكن من الوصول للأهداف....،ولكل مجتمع أهداف تختلف بينهم باختلاف الفلسفة التي تسود ذلك المجتمع".(حلمي، 1980، ص143)

الهدف التربوي تعبير عن غاية أو شيء نرغبه ونسعى إلى تحقيقه بقصد منا، ويكون الهدف نوعا من السلوك الظاهر الذي يمكن قياسه وتقويمه، فقد يكون السلوك سلوك أداء حركي أو عقلي عن طريق أداء مهارات معينة باستخدام جهاز معين، أو قد يكون كتابة تقرير عن موضوع معين، أو يكون الأداء عن طريق الحديث الشفوي، وللهدف التربوي المصاغ بطريقة جيدة بعدان أحدهما البعد السلوكي والآخر بعد المحتوى. ويمكن القول بأن غاية مناهج التعليم هي إحداث تغيير في سلوك المتعلمين، وهذه التغييرات السلوكية يمكن إجمالها في التصنيف التالي الذي يشمل ثلاثة أقسام هي:

أ. استدعاء وفهم ما يلي:

- الحقائق النوعية، الأحداث، والرموز.
- طرق ووسائل التعامل مع الحقائق والأحداث والرموز.
- العموميات والتجريدات المتضمنة بالمجال.

ب. أما القسم الثاني فيشمل ما يلي:

- الشعور، الإحساس، العقائد، الاتجاهات، والقيم.

ج. أما القسم الثالث فيتضمن المهارات التالية:

- المهارات العقلية.
- المهارات الاجتماعية : داخل الشخص الواحد، وتلك التى بين الأفراد كمجموعة.
- المهارات النفسية الحركية.

على هذا فإن أهداف المناهج الدراسية لا تخرج عن كونها تمثل جنبا أو أكثر من الجوانب السالفة الذكر.

3.2. أهمية تحديد الأهداف:

تحديد الأهداف التربوية ضروري لاختيار كل من الخبرات التعليمية، وأوجه النشاط التعليمي وأيضًا لإجراء

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

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.

4.2. 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.

فيجب أن تراعى الأهداف التربوية الفرد كعضو في المجتمع، وأن تحترم حقوقه السياسية والاقتصادية والثقافية، ولأن التعليم شكل من الأشكال الاجتماعية فقد يكون جيدًا أو قد يكون رديئًا، مثل الأهداف التي تشتق من أيديولوجية المجتمع فقد تكون جيدة أو رديئة، والأهداف الصادقة يمكن أن تشتق فقط من الأيديولوجية الديمقراطية، فالنظام الديمقراطي فقط هو الذي يراعى الحاجات الإنسانية الأساسية، ففي هذا النظام:

- تحترم كرامة الفرد وملكيته الشخصية.
- تعطى له الفرصة المتكافئة مع الآخرين ليطور نفسه، وتتاح له الفرصة ليسهم في تطور الآخرين.
- تكون الحكومة مسئولة عن تلبية رغبات أفراد المجتمع.
- يتمتع فيه الفرد بحرية التفكير، والحديث، والكتابة، والقراءة.

ويجب أن تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بالمجتمع، فلا بد أن تعكس القيم السائدة بالمجتمع، وأن تكون صادقة لمستقبل المجتمع، ولكن عندما يكون التغير سريعًا في المجتمع فإن الأهداف التي توضع لتناسب فترة مستقبلية معينة سوف تصبح غير وثيقة الصلة بالمجتمع نتيجة التغير السريع، ولذلك يجب أن يوضع هذا في الاعتبار، ولهذا فإنه ليس من الضروري فقط أن تكون الأهداف التربوية وثيقة الصلة بالحاجات الحالية للمجتمع، ولكن أيضًا ينبغي أن تجرى بعض المحاولات التي تهدف إلى التنبؤ بالحاجات المستقبلية لهذا المجتمع.

ينبغي كذلك أن يعرف المسئولون عن المناهج الحاجات الأساسية للأفراد، وأن يعملوا على ربط هذه الحاجات بالأهداف التي سيتم تقويمها، وعليهم أن يميزوا بين الحاجات اللازمة لمجموعات خاصة من الأفراد، وبين الحاجات المشتركة بين جميع أفراد المجتمع، فالمتعلم يحتاج إلى أن ينمو ويطور نفسه وفقًا لمعدلاته الشخصية في النمو والتطور ويحتاج إلى بعض الحاجات الأساسية خلال فترة نموه المختلفة، ويحتاج جميع أفراد المجتمع للأمان، والتلميذ على وجه الخصوص يحتاج إلى الشعور بالأمان من جانب أبويه ومن جانب الآخرين، وعلى وجه العموم هناك نوعان من الحاجات ينبغي على واضعي المناهج أن يراعوهما هي:

أ. **النوع الأول:** يتمثل في حاجات الإناث التي تتصل بالجوانب السيكولوجية للفرد، أما النوع الآخر: فهي الأشياء التي تحتاجها مرحلة الرشد، وحتى يكون التوازن أحد معايير صدق اختيار الأهداف التربوية، فإن هذا يعنى أن يؤخذ في الاعتبار عند عملية الاختيار كافة سمات نمو الفرد في مراحل حياته المختلفة، ويتضح عدم التوازن عندما تقارن الأهداف العامة للمنهج بالأهداف النوعية التي سوف تمارس على مستوى حجرة الدراسة، فإذا ما أهملت إحدى سمات نمو الفرد عند اختيار الأهداف، فإن عدم التوازن بين الأهداف التربوية سيكون هو النتيجة الحتمية.

بالإضافة إلى ما سبق من معايير هناك مجموعة من الأسس التي يجب أن تراعى عند تحديد واختيار الأهداف التربوية يمكن إجمالها فيما يلي:

- أن تستند الأهداف التربوية إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة.
- أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق.
- أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة.
- أن تشترك في تحديدها ويقتنع بها المعنيون جميعًا.
- أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها.
- أن تكون الأهداف شاملة.

ونعرض فيما يلي كل أساس من هذه الأسس بشيء من التفصيل:

5.2. مصادر اشتقاق الأهداف:

يكثر الجدل حول المصادر التي ينبغي أن تشتق منها الأهداف التربوية وما ينبغي أن نشير إليه منذ البداية أنه لا يوجد مجال واحد يمكن أن تشتق منه الأهداف، وهناك العديد من المصادر التي لها أهميتها في اشتقاق الأهداف التربوية وهي:

- خصائص المتعلمين.
- طبيعة الحياة المعاصرة خارج المدرسة.
- اقتراحات المتخصصين في المادة الدراسية.
- فلسفة المجتمع وحاجاته.
- سيكولوجية التعلم.
- المعرفة العالمية.

6.2. طرق صياغة الأهداف:

بعد تحديد الأهداف التربوية واشتقاقها من مصادرها التي تم العرض لها سابقا تأتي خطوة تالية هي صياغة تلك الأهداف بطريقة سليمة، ومن الأهمية بمكان أن توضح أي صياغة لأهداف العملية التعليمية التغيرات السلوكية المراد إحداثها لدى التلاميذ، فإذا ما توافرت مثل هذه الصياغة أمكن تحديد أنواع النشاط التي ينبغي على المعلم أن يقوم بها من أجل تحقيق تلك الأهداف، وساعد ذلك أيضًا في توجيه عملية التدريس، فالصياغة الحديثة للأهداف تقوم على أساس أن صفات الفرد يمكن التعرف عليها من خلال ملاحظة سلوكه، فسلوك الإنسان يمكن تحليله إلى عمليات سلوكية بسيطة يمكن ملاحظتها وقياسها، وصياغة الأهداف بطريقة سلوكية تعنى إبراز التغير المرغوب في سلوك المتعلم، وهذه الطريقة في الصياغة هي التي يطلق عليها الصياغة الإجرائية، والأهداف يمكن أن تصاغ بحيث توضح النشاط التعليمي الذي ينبغي أن يقوم به المعلم والأمثلة التالية توضح ذلك:

مثال01:

" رسم قطاع عرضي في جذر نبات ذات فلقتين بدقة. "

يتضح من هذه الصياغة أنها توضح ما سيتحقق لدى التلميذ من ناتج تعليمي وهو أن يرسم بدقة القطاع العرضي، وهذه الطريقة في صياغة الأهداف هي المفضلة لأن تحديد الأهداف بهذه الصورة يسهم في مساعدة المعلم على تحقيق أهداف درسه، وتمكن المعلم من اختيار المحتوى التعليمي وطرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة، كما تمكن المعلم من اختيار أساليب التقويم الأكثر مناسبة لتلاميذه.

وبهذا يكون الخطوة الأولى في تحديد الأهداف التعليمية هي تحديد نواتج التعلم التي نتوقع أن تحدثها عملية التدريس.

مثال02:

" أن يشرح المعلم عمليا تركيب جهاز الميكروسكوب الضوئي المركب."

فهذه الصياغة للأهداف يتضح أنها تركز على النشاط التعليمي الذي سيقوم به المعلم، وهذا الهدف يمكن أن يتحقق بمجرد أن ينتهي المعلم من شرح تركيب الجهاز، ولا تهتم هذه الصياغة بكون التلاميذ استفادوا من شرح المعلم أم لم يستفيدوا، ومن الواضح أن هذه الصياغة للأهداف ليست جيدة.

أما إذا ما اهتمت طرق الصياغة بما سوف يحدث من تغير في سلوك التلاميذ أي بالنتائج التعليمية فإننا في المثال السابق نتوقع أن يكون دور التلاميذ أكثر إيجابية ويتضح ذلك بالنسبة للمثال السابق كما يلي:

- فهم يتعرفون على الأدوات والمواد والأجهزة المستخدمة في شرح تركيب الجهاز.
- يصفون الخطوات التي ينبغي أن تتبع في تركيب الجهاز.
- يتبعوا الاحتياطات اللازمة عند تركيب الجهاز.
- يكتسب التلاميذ مهارة تركيب وإعداد الجهاز.

وبهذا نجد أن بؤرة الاهتمام تتحول من:

- المعلم إلى التركيز على التلميذ.
- ومن العملية التعليمية إلى التركيز على نتائج التعلم.

1.6. الصياغة الصحيحة للهدف التعليمي:

أما الصورة الصحيحة في صياغة الأهداف فهي أن تصاغ في ألفاظ تميز نوع السلوك الذي يراد تنميته لدى التلاميذ، وتوضح أيضا جانب الحياة أو المحتوى الذي ينطبق عليه هذا السلوك، بمعنى أن نحدد كل هدف تعليمي في عبارات توضح أنواعا معينة من سلوك التلاميذ يستدل منها على حدوث التعلم المرغوب وبالتالي تحقيق الهدف.

وهذه الطريقة في الصياغة هي التي يطلق عليها الصياغة الإجرائية فكما نعلم أن هناك أهدافًا عامة شاملة وهناك أهدافًا تفصيلية يمكن أن تعبر عن الهدف العام وتوضح ما به من عمليات سلوكية.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

ويوضح لنا المثال التالي هدفا عاما، ثم مجموعة من العبارات السلوكية التي توضحه وتعبر عنه:

هدف عام: أن يعرف التلاميذ حقائق معينة من تاريخ الأمة الإسلامية.

مجموعة العبارات السلوكية الموضحة للهدف

- أن يذكر التواريخ، الأحداث، الأماكن، والشخصيات الهامة.
- أن يصف الخصائص المميزة لفترة تاريخية معينة.
- أن يكتب قائمة بالأحداث التاريخية الهامة حسب ترتيبها الزمني.
- أن يربط بين الأحداث ومسبباتها الأكثر احتمالا.

ويلاحظ أن كل عبارة من العبارات السلوكية السابقة تحتوى على ناتج تعليمي فكل منها تبدأ بفعل يوضح السلوك الذي يمكن ملاحظته وهذه الأفعال هي: يذكر، يصف، يكتب، يربط.

7.2. تصنيف الأهداف التربوية:

لقد صنفت الأهداف التربوية في عدة صور تساعد في اختيارها وتحديدها وتجعل المتخصصين في المناهج قادرين على تضمين كافة جوانب التعلم عند تحديد الأهداف وتساعدهم في صياغتها بطريقة جيدة، فقد صنفت الأهداف إلى ثلاثة أقسام هي:

أ. **الأهداف المعرفية**(Cognitive Objectives): وتشمل أهدافا تعبر عن المعرفة وتذكرها، واسترجاعها.

ب. **الأهداف الانفعالية**(Effective Objectives): وتتضمن أهدافا تعبر عن الجوانب العاطفية والوجدانية للفرد.

ج. **الأهداف المهارية** (Psychomotor Objectives): وتتضمن أهدافا تعبر عن المهارات البسيطة والمركبة والمعقدة، ومنها المهارات اليدوية والحركية والقدرات المختلفة.

وعلى واضع ومخطط المنهج أن يختار أهدافه بحيث تمثل فيها هذه الجوانب.

ولقد قام بلوم وزملاؤه (Bloom، 1981) بوضع تفصيلات لهذه الأقسام، واهتم كثيرًا بالمجال المعرفي.

3.1. المحتوى(الخبرات):

1.3. مفهوم المحتوى: شاع بين كثير من التربويين أن المحتوى الدراسي يقصد به الإطار العام للموضوعات الدراسية المقررة على تلاميذ صف دراسي معين، فهو ينحصر في مجموع الكم المعرفي المتراكم وترتيبه ترتيبا منطقيا أو تاريخيا، ولعل هذه النظريات أتت من اهتمام المربين بالمعرفة باعتبارها وسيلة أساسية لتكوين العقل الإنساني باعتباره أثمن ما في الإنسان، وكما اتضح من قبل فإن الإنسان ليس عقلا فقط، بل عقل وروح وجسم، ومن هنا تغيرت النظرة إلى المحتوى فأصبح ينظر إليه على أنه كل ما يصنعه المخطط من خبرات سواء كانت هذه الخبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ.

ويتضح من هذا أن محتوى المنهج يتكون من عدة جوانب مترابطة متماسكة هي:

- جوانب معرفية كالمفاهيم والمبادئ والحقائق العلمية والقوانين والنظريات...
- جوانب مهارية كالملاحظة والتصنيف والقياس والاتصال والاستنتاج والتفكير الناقد واتخاذ القرار...

المجلس العلمي

- جوانب وجدانية كالقيم والمعتقدات عن الخير والشر والصواب والخطأ والجمال والقبح والحياة الفاضلة والتنافس والتعاون، والاتجاهات...

2.3. علاقة المحتوى بعناصر المنهج الأخرى:

فكما سبقت الإشارة إليه من ذي قبل بأن عناصر المنهج صارت متعددة تتكون من الأهداف والمحتوى وأنشطة التعلم والتقويم فإن هذه العناصر ترتبط ببعضها ارتباطا وثيقا، وتعمل فيما بينها بصورة متكاملة، فكل عنصر منها يؤثر في العناصر الأخرى ويتأثر به، فالأهداف هي نقطة البداية في المنهج، ويعبر عنها بالتغيرات المرغوب إحداثها في سلوكيات التلاميذ سواء في الجوانب المعرفية أم في الجوانب الوجدانية أم في الجوانب المهارية، وكما سبق الإشارة إليه فإن تحديد الأهداف خطوة لها أهميتها في اختيار محتوى المنهج، إذ أن محتوى المنهج ما هو إلا ترجمة حقيقية للأهداف المنصوص عليها في المنهج، ونحن نعلم أن الكم المعرفي في تزايد مستمر وأن الخبرات على هذا السؤال تقضى بان نحدد أولا الأهداف لنعرف من خلالها كم الخبرات المراد تقديمها لتلاميذ هذا الصف، ثم نترجم هذه الأهداف إلى محتوى تعليمي.

كما أن اختيار طريقة التدريس المناسبة والتي تصلح لتحقيق الأهداف التعليمية يتوقف على عدة عوامل منها الأهداف المطلوب تحقيقها من كل درس أو وحدة تعليمية، والمحتوى الدراسي، وأسلوب عرضه وتنظيمه، وطبيعة الفرد المتعلم، ففي ضوء هذه العوامل والتي منها المحتوى الدراسي تأخذ طريقة التدريس شكل المحاضرة، أو الخبرات العملية المباشرة، أو طريقة المناقشة، أو العرض المسرحي التمثيلي، أو الطريقة الاستقرائية أو الطريقة القياسية التحليلية، أو طريقة حل المشكلات، أوالتدريب الجزئي على مهارات أو واجبات محددة...، كذلك فإن اختيار الوسيلة التعليمية والأنشطة المدرسية لا تتم إلا في ضوء الأهداف التعليمية والأنشطة المدرسية لا يتم إلا في ضوء الأهداف التعليمية والمحتوى الدراسي، وأخيرا فإن التقويم يرتبط كذلك ارتباطا مباشرا بالأهداف، فهو الذي نحكم به على مدى ما تحقق من الأهداف، وهكذا فإن عناصر المنهج تترابط بينها بصورة تكاملية كل عنصر يؤثر في بقية العناصر ويتأثر به.

3.3. اختيار المحتوى:

تعد عملة اختيار المحتوى من الخطوات الأساسية في بناء المنهج المدرسة، ويقصد بها تحديد الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية المناسبة لصف دراسي معين في مادة معينة، وتقع هذه العملية من الأهمية بمكان خاصة في الوقت الحاضر الذي يتسم بالزيادة الرهيبة في حجم المعرفة العلمية في كافة المجالات بصورة لم يسبق لها مثيل في التاريخ، ويؤكد ذلك تزايد حجم المعرفة العلمية باستمرار، وأن ما أضيف إلى المعرفة الإنسانية خلال الخمسين سنة الماضية يعادل ما عرفه الإنسان عبر تاريخه الطويل أو ربما تزيد، ولما كان من إحدى وظائف المدرسة الأساسية نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، والمعرفة جزء من التراث الثقافي، لذا أصبح من الصعب على المدرسة فى ظل المعرفة المتزايدة كل يوم أن تنقل كل ما يعرفه الإنسان إلى التلاميذ، ومن ثم

أصبح الاختيار ضرورة قصوى، وهنا تبدو الأسئلة التالية في حاجة إلى إجابة لبيان الغرض من اختيار المحتوى وهذه الأسئلة تتمثل فيما يلي:

- على أي أساس يكون اختيار المحتوى؟
- وكيف يمكن تحديد المفاهيم الرئيسية و المفاهيم الفرعية التي يقوم عليها اختيار المحتوى؟
- وأي مفاهيم يمكن أن تؤخذ؟
- وأي مفاهيم يجب أن تترك؟

قبل الإجابة عن ذلك يجب أن نسلم أولا بأن المعرفة لا تتساوى كلها في درجة أهميتها بالنسبة للإنسان، لذا فإنه لابد لواضع المنهج من أن يحدد الأولويات أولا، ومن ثم أصبح وجود معايير علمية يتم على ضوئها اختيار خبرات المنهج ضرورة علمية.

إن الحديث عن اختيار المحتوى في نقطتين اثنين هما:

- مراحل اختيار المحتوى.
- معايير اختيار المحتوى.

أ. مراحل اختيار المحتوى:

تمر عملية اختيار المحتوي بثلاث مراحل أساسية متشابكة ومترابطة ومن ثم لا يمكن الفصل بينها، وسنفصل بينها هنا بغرض الدراسة، وهذه المراحل هي:

- مرحلة اختيار الهياكل الأساسية للمادة الدراسية.
- اختيار الموضوعات الفرعية والأفكار الرئيسية للموضوعات الكبرى.
- اختيار المادة العلمية المرتبطة بالموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية.

ب. معايير اختيار المحتوى:

أجتهد علماء التربية في وضع المعايير العلمية لتحكم اختيار محتوى المنهج حتى لا يصبح عشوائيا بلا ضوابط تحكمه، وبعضهم قسم هذه المعايير إلى أولية كمعيار الصدق والأهمية، وثانوية كالاهتمام بحاجات التلاميذ، وارتباط المحتوى بواقع المجتمع، واتصاف المحتوى بالعمق والشمول، وقدرته على التعلم.

وفيما يلي إجمال لهذه المعايير.

- ارتباط المحتوى بالأهداف.
- صدق المحتوى.
- حداثة المحتوى.
- ملاءمة المحتوى لمستوى التلاميذ.
- اتصاف المحتوى بالعمق.

المجلس
طراد توفيق

4.3. تنظيم المحتوى:

بعد تنظيم محتوى المنهج من الأهمية بمكان حيث يعد من أكثر العوامل تأثيرا في تحديد مسار العملية التعليمية، وكما أن المنهج المدرسي قد يفقد فعاليته لأن محتواه غير مناسب، كذلك يمكن للمنهج أن يفقد فعاليته لأن خبرات محتواه بطريقة تقلل من كفاءته وفاعليته.

ويقصد بتنظيم المحتوى وضع خبراته وأنشطته التي تم اختيارها في صورة منظمة بحيث تحقق الترابط والتكامل على المستوى الأفقي أي في صف دراسي واحد، أم على المستوى الرأسي بين خبرات محتوى منهج معين وغيرها من خبرات في محتويات أخرى في مرحلة تعليمية معينة، هذا وقد أفرزت إقتراحات علماء التربية تنظيمين أساسيين يمكن لخبرات محتوى أي منهج أن تنظم في ضوء أحدهما، وهذين التنظيمين هما:

أ. التنظيم المنطقي:

يعد هذا التنظيم من أقدم التنظيمات المنهجية، وهو يعنى تنظيم خبرات محتوى المنهج وأنشطته وفقًا لطبيعة المادة الدراسية من القديم إلى الحديث، ومن الجزء إلى الكل، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن البسيط إلى المعقد، أي أن مركز الاهتمام في هذا التنظيم هو المادة الدراسية بما تشتمل عليه من مفاهيم ومبادئ وحقائق وقوانين ونظريات، ويشترط في هذا التنظيم أن تعرض المعارف والمعلومات فيه في شكل منظم مترابط كل جزء ينبغي أن يبنى على ما قبله ويمهد لما بعده وهكذا.

ب. التنظيم السيكولوجي:

يقصد بالتنظيم السيكولوجي للمحتوى هو وضع خبرات محتوى المنهج وترتيبها وفقًا لخصائص نمو التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم، فالمحور الأساسي الذي يدور حوله هذا التنظيم هو الفرد المتعلم، ومن ثم فخبرات المحتوى وفق هذا التنظيم لا تفرض على التلاميذ فرضًا من قبل الكبار وأصحاب الخبرة إنما تختار وتنظم في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصائص نموهم.

5.3. معايير تنظيم المحتوى:

سبق أن أشرنا إلى أن اختيار المحتوى وحده بما يحتويه من معارف وحقائق علمية لا تكفي لصنع محتوى جيد يقبل عليه التلاميذ والمعلمون معًا بمحبة وشغف، إنما من الضروري اختيار التنظيم المناسب لعرض المحتوى المختار وفق معايير معينة تسمى معايير تنظيم المحتوى وهي كالآتي:

أ. التتابع: يعنى التتابع أن كل عنصر ينبغي أن يبنى فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذي عولج به من حيث الاتساع والعمق، فتتابع أفكار المحتوى لا يعنى مجرد الإعادة والتكرار ولكنه يعنى مستويات أعلى من المعالجة، وهذا يعنى مدى ما بين موضوعات المحتوى من صلة، وعلاقات متبادلة بينهما، وهل هي علاقات نفسية أم علاقات منطقية؟؛ أي هل الترتيب الذي رتبت في ضوئه الموضوعات والأفكار ترتيب منطقي أم ترتيب نفسي؟.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

تفهم من ذلك أن تتابع أفكار محتوى المنهج وموضوعاته يعنى تنظيمها في سنة دراسية واحدة، ماذا يتبع ماذا؟ ولماذا ؟ وعلى هذا الأساس ينظم المحتوى إما منطقيًا أو نفسيًا، والتنظيم المنطقي يؤكد على ترتيب المادة بحسب ارتباط موضوعاتها بعضها ببعض، أو بحسب نوع معين من العلاقة كالقدم، والحداثة، أو القرب والبعد، أما التنظيم النفسي فهو يراعى حاجة التلميذ وقدراته، وماذا يناسبه من الموضوعات المختارة، وهذا التنظيم قد يتفق مع التنظيم المنطقي وقد لا يتفق في الموضوعات المقدمة.

تركز المناهج الحديثة على التنظيم النفسي، حيث إنه يلبى حاجة المتعلمين مع ميولهم، وينمى لديهم الدافعية للتعلم، لكن هذا لا يمنع أحيانًا من إتباع التنظيم المنطقي للمادة إذا رأى الخبراء ذلك.

ب. الاستمرار: يقصد بالاستمرار هنا استمرار العلاقة الدراسية بين العناصر الرئيسية لمحتوى المنهج، فبعد أن تنظم الموضوعات في صف دراسي معين وليكن الصف الأول الابتدائي، ينظر إلى موضوعات الصف الثاني ومدى علاقتها بما قدم في الصف الأول أي أن الاستمرار هو أن تكون الموضوعات المقدمة في صف لاحق مرتبطة عضويًا وفكريا بالموضوعات المقدمة في الصف السابق.

يرى خبراء المناهج أن الاستمرار يحقق النمو لدى التلاميذ، ويخلق دائمًا الحافز للتعلم، ويمنع الملل، ويوفر الجهد والوقت والمال، وبصفة عامة فإن الاستمرار في تقديم الموضوعات يؤدى إلى تنمية الفكر والمعارف، وينمى في ذات الوقت شخصية المتعلم، ويعنى كذلك أن تكون الموضوعات المقدمة في الصف اللاحق استمرارًا لما يقدم في الصف السابق، وتنمية لها، لا تكرارًا أو لغوًا.

ج. التكامل: يعنى التكامل في المحتوى أن تقدم موضوعات وحداته في صورة متكاملة مترابطة يقوى بعضها بعضًا بحيث تساعد التلميذ على نظرة موحدة ومنسقة، قادرًا من خلالها على معرفة الروابط والعلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة، وبذلك يمكن التأثير على شخصيته من جوانبها المختلفة من خلال ما يقدم له في المحتوى من معرفة متكاملة وخبرات تربوية متنوعة، ويأتي الاهتمام بالتكامل وجعله معيارًا من معايير تنظيم المحتوى للتغلب على المآخذ التي تواجه تقديم المعرفة بصورة مجزءة ومفتتة حيث يؤدى هذا إلى ضعف واضح في البناء المعرفي للمتعلم وبذلك لا يتضح لديه صورة العلوم الإنسانية ولا علاقات بعضها مع البعض، ولعلاج ذلك كان الاهتمام بالتكامل باعتباره معيارًا من معايير تنظيم المحتوى.

4.1. أنشطة التعلم:

تعتبر أنشطة التعلم (Learning activities) بمثابة القلب بالنسبة للمنهج حيث أن لها دورًا هامًا ورئيسيا في تشكيل خبرة التلميذ وتربيته، فالأهداف الجيدة والمحتوى الممتاز لا يحققان شيئا يذكر إذ كانت أنشطة التعلم التي يشترك فيها التلاميذ لا تمدهم بخبرة لها استمرارية تربوية.

وتمثل أنشطة التعلم كل ما يقوم به التلاميذ لتحقيق الأهداف والمحتوى ولترجمتها لديهم لمهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم.

ومن المفيد أن تشير هنا إلى معنى" خبرة التعلم"(Learning experience) ليتضح " الفرق بين " أنشطة التعلم" و"خبرات التعلم."

1.4. الفرق بين مفهوم خبرة التعلم وأنشطة التعلم: يشير رالف تايلور بأنه لا يقصد بمفهوم" خبرة التعلم" محتوى المنهج ولا النشاطات التي يقوم بها المتعلم، ذلك لأن مفهوم" خبرة التعلم " يشير إلى التفاعل بين المتعلم وبين الظروف الخارجية في البيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها، فالتعلم يحدث عن طريق سلوك التلميذ النشط، فهو يتعلم على نحو أفضل ما يعمله هو وليس ما يعمله المعلم .. وتعريف الخبرة على أنها تستلزم تفاعلا بين التلميذ وبيئته يتضمن أن التلميذ مشارك نشط، وأن بعض ملامح بيئته تجذب انتباهه وان هذه الملامح هي التي يستجيب إليها.

ظهور كل من مفهوم" أنشطة التعلم"، ومفهوم " خبرات التعلم " في المنهج:

حتى بداية القرن العشرين لم يظهر مصطلح " أنشطة التعلم"(Learning Activities)، ولا مصطلح" خبرات التعلم" وإنما كانت توجد بعض المسميات التي كانت تستعمل لتوضيح بأنه يجب على التلاميذ أداء الأعمال المدرسية مثل التسميع، والتمرينات والواجبات، والأمثلة والمسائل، وكان المنهج في تلك الفترة الزمنية يتكون أساسا من إطار عام للمحتوى الذي يجب تدريسه مع قليل من المقترحات لأنشطة التعلم التي يشترك فيها التلاميذ، وأحيانًا لا توجد مثل هذه المقترحات وكان دور المدرسين هو تقويم المحتوى بأسلوب المحاضرة والواجبات معًا، أو الواجبات وحدها، وأما دور التلاميذ فهو الحفظ والاستعداد للتسميع في الامتحان.

بسبب التطور الذي حدث في مجال علم النفس، ومن خلال عمل جون ديوى وغيره من قادة التربية، زاد التركيز على أنشطة المتعلمين (التلاميذ) كعامل حاسم في عملية التعلم، ومن ثم وفى عام (1925) أخذ مفهوم " أنشطة التعلم " يستعمل باتساع في مجال المناهج ليشير لعناصر رئيسية في موقف التعليم والتعلم وكانت المناهج في هذه الفترة عادة تشتمل على قوائم بالأنشطة التي يشترك فيها التلاميذ لكي يتفاعلوا بايجابية مع محتوى المنهج.

التحليل المستمر لعمليات التعلم جعل قادة التربية يتوصلون إلى أن مصطلح" أنشطة التعلم "غير كاف لوصف موقف التعليم والتعلم فقد لاحظوا بأنه قد يشترك طالبان في أنشطة واحدة، مثل: قراءة كتاب معين، ولكن الخبرة التي يحصل عليها كل منهما تكون مختلفة عن الآخر وليست واحدة.

على ذلك وبحلول عام (1935) فإن مصطلح" أنشطة التعلم " قد حل محله مصطلح "خبرات التعلم "حيث أن الأخير ينقل بدقة أكثر ما كان يحدث في التفاعل بين المتعلم والموقف التعليمي ولذلك أخذ معظم الكتاب في مجال المناهج يستخدمون مصطلح " خبرة التعلم. "

من جهة أخرى فإن على واضعي المنهج أن يقوموا بوصف " أنشطة التعلم " التي سيشترك فيها التلاميذ وتوقع ما ستؤدى إليها هذه الأنشطة من الخبرات المرغوبة، ثم التأكد من مدى تحقق هذه الخبرات، ثم قياس هذه

الخبرات التي اكتسبها المتعلمون نتيجة لأنشطة التعلم التي ساهموا فيها، واستخدام المعلومات التي حصلوا عليها بعد هذا القياس كتغذية راجعة وكمرشد في عملية تطوير محتوى المنهج وأنشطته.

كما يضيف زايس(Zais) بأن التفرقة بين " أنشطة التعلم " وخبرات التعلم " تقوم على أساس أنه عند مرحلة تخطيط المنهج، فإن أنشطة التعلم يجب تحديدها وتوصيفها، ولكن عند مرحلة " تقويم المنهج " فإن " الخبرات" الناتجة ستوظف في الحكم على مدى فاعلية الأنشطة التي سبق تحديدها وتوصيفها.

يتضح من العرض السابق أن مصطلح " أنشطة التعلم " " وخبرات التعلم "غالبًا ما تستخدم بالتبادل في مجال المناهج، وقد يمكن وضع أحدهما مكان الآخر بذلك ويمكن تفضيل مصطلح " أنشطة التعلم " حيث أنه يصف بدقة أكثر ما يحدده مخططو المناهج في بناء العنصر الثالث للمنهج، مع مراعاة أن مصطلح خبرات التعلم لا يقل أهمية عن ذلك.

2.4. معايير اختيار أنشطة التعلم:

تشترك معايير اختيار أنشطة التعلم مع معايير اختيار المحتوى مثل: الارتباط بالأهداف والصدق ومراعاة ميول وحاجات التلاميذ، وبالإضافة إلى ذلك فإن أنشطة التعلم يجب أن تكون متنوعة لكي تعمل على تحقيق الأهداف ليس فقط في المجالين العاطفي والمهارى، بل أيضا في المجال المعرفي، أي أنه يجب أن تختار أنشطة التعلم بحيث تغطى مدى واسعا من الأهداف وهذا يستلزم أن تكون أنشطة التعلم متنوعة، فالتنوع يضمن احتوائها على أنماط متعددة من السلوك التي نرغب أن يمارسها التلاميذ، ويمكن تلخيص أهم هذه المعايير فيما يلي:

أهم معايير اختيار أنشطة التعلم ما يلي:

- ارتباط الأنشطة المباشرة بأهداف محتوى المنهج وتجسيدها لها.
- تنوع متطلبات الأنشطة فتكون شفوية وتحريرية وعملية.
- تنوع مستوى الأنشطة المعرفي والعاطفي والمهارى.
- تنوع تخصص أنشطة التعلم – معرفي – عاطفي – حركي.
- تنوع الأنشطة حسب مرحلة التعلم كأن تكون أنشطة لبدء التعلم وأنشطة لتطوير التعلم ثم أنشطة لتركيزه وختامه.
- مراعاة الأنشطة لحاجات التلاميذ وقدراتهم المعرفية والاجتماعية والحركية والجسمية ومساهمتها في بناء الإنسان المتكامل.
- الارتباط بخبرات التلاميذ السابقة.
- الارتباط بميول التلاميذ ورغباتهم.
- الاستفادة من البحوث والدراسات العلمية الخاصة بأنواع الأنشطة المفيدة لتعلم أهداف ومحتوى منهج معين لنوع محدد من التلاميذ.
- قابلية التطبيق العملي للأنشطة بما يتفق مع إمكانات البيئة المدرسية.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

– مدى الاستفادة من آراء المختصين واقتراحاتهم.

3.4. معايير تنظيم أنشطة التعلم:

عند تنظيم أنشطة التعلم فإنه يلزم مراعاة بعض المعايير حتى نضمن سلامة عملية التنظيم، وقد أشار رالف تايلور (R.Tyler) وغيره من علماء التربية والمناهج إلى عدد م ، المعايير التي يمكن استعمالها لتنظيم الأنشطة المنهجية وذلك لتسهيل تعلمها والقيام بها من طرف التلاميذ.

أ. **الاستمرار:** يشير الاستمرار إلى التكرار الرأسي لعناصر المنهج الرئيسية، وهذا يعنى بالنسبة لأنشطة التعلم تكرارها رأسيا، أي تكرار نفس نوع النشاط المرة بعد المرة خلال تعلم المنهج، فإذا كان النشاط على سبيل المثال هو إعداد التقارير الفردية الخاصة بالمادة عندئذ يقوم التلميذ بمثل هذا النشاط لعدة مرات حتى يتحقق الهدف الذي وضع أو اقترح من أجله أيضًا فإذا كانت مهارات الاستقراء(Inductive Skills) ضمن أهداف المنهج، مثلا فإن أنشطة التعلم خلال المنهج يجب أن تصمم بطريقة ما بحيث تتيح للتلميذ فرصا مستمرة ومتكررة لكي يمارس فيها هذا النشاط.

ب. **التتابع** (Sequence) : يتصل التتابع بالاستمرار ولكنه يذهب إلى مدى أبعد منه، فالنشاط ليس كليا فقط كما هو في المعيار السابق بل نوعيا وكميا، والتتابع كمعيار للتنظيم يؤكد أهمية أن النشاط لا يتكرر فقط على نفس المستوى خلال سنوات الدراسة ولكنه يجب أن ينتقل من النشاط البسيط إلى الأكثر تركيبا وتعقيدا حتى ينتهي بدرجة عالية من التركيب وتعدد المتطلبات، فأنشطة القراءة مثلا تنظم بطريقة بحيث تتيح للتلميذ التعامل مع مفردات الجملة وتركيبها بصورة متزايدة في التعقيد عند التعامل مع المنهج وفى نفس الوقت يستمر التلميذ في التقدم والتدريب على مهارات نطق الكلمة وسرعته، وفى مرحلة متقدمة أكثر من المنهج فإن التلميذ قد يساهم في أنشطة تعلم تتطلب منه التفسير والنقد وترجمة الكلمات المكتوبة إلى لغة ونطق هذه اللغة.

ج. **التكامل**(Integration): وهو المعيار الثالث لرالف تايلور لتنظيم أنشطة التعلم في المنهج، والمقصود منه هنا أنه بالنسبة لأنشطة المنهج عند أي نقطة في التتابع أن تكون مرتبطة ببعضها بطريقة ما بحيث تقدم للتلاميذ خبرة موحدة متكاملة تفيد في تعلم التلاميذ وتؤدى بهم من خلال الخبرات المركزة المتكاملة إلى تحصيل المهارات المطلوبة، فمثلا يمكن للأنشطة في دروس مادة البيولوجي أن ترتبط بالأنشطة في المواد الاجتماعية لتساهم في حل مشكلة تلوث المياه، وأيضًا أنشطة حل مسائل الهندسة يمكن أن ترتبط بأنشطة عمل الخرائط في دروس الجغرافيا بمعنى ألا تنمى هذه الأنشطة على أنها أنواع منعزلة من النشاط تستخدم فقط في مقررات معينة مثل الهندسة، وإنما تنمى على أنها أنشطة مترابطة يمكن للتلميذ أن يستخدمها في جميع المقررات والمواقف المتنوعة في حياته.

د. **التدرج الزمني** : كما هو الحال في أنشطة التاريخ والأدب.

هـ. تدرج الأنشطة : ويمكن أن يسترشد في ذلك بتقسيمات بلوم المعرفية للأهداف ومستوى الأنشطة المناسبة لها، أو تقسيم آخر مثل تقسيم جانبية(Gagne) للمهارات العقلية، أو تدرج أنشطة المنهج من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب، أي تدرج الأنشطة استقرائيا.

و. مراعاة أساسيات المنهج : حيث أن تحديد الأساسيات التي يبنى عليها المنهج بالأفكار الرئيسية والمفاهيم والمبادئ أو ميول التلاميذ وخبراتهم أو مشاكل حياتيه محددة يساهم في اختيار وبناء وتنظيم الأنشطة حولها.

ز. مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ : في اختيار أنشطة المنهج وبناؤها وتنظيمها ينبغي أن تراعى الفروق الفردية للتلاميذ بحيث تستجيب نفسيا وتربويا لحاجات التلاميذ المتنوعة واهتماماتهم المختلفة.

ح . مراعاة تنظيم الأنشطة حسب درجة وطبيعة مشاركة التلاميذ والغرض منها: فعند القيام بالأنشطة ينبغي أن يراعى فيها درجة مشاركة التلاميذ والغرض منها كأن تكون أنشطة جماعية أو فردية أو أنشطة لمجموعات صغيرة، يستفيد منها التلاميذ في جوانب التعلم المختلفة للمنهج المعرفية والمهارية والوجدانية.

5.1. التقويم:

التقويم هو العنصر الرابع من مكونات المنهج وهو يلعب دور هاما بالنسبة للمنهج وما يتضمنه من جوانب أساسية ترتبط بالأهداف التربوية المراد تحقيقها، وبالمحتوى، وطبيعة الأنشطة المختلفة وأيضًا يرتبط بطرق التدريس التي يقوم بها المعلمون، كما أنه يرتبط أيضًا بنتائج العملية التعليمية ومدى التقدم في تحقيقها.

1.5. مفهوم التقويم:

تأثر مفهوم التقويم بالفلسفة التربوية التي ينبثق منها ويعمل على دعمها، كما تأثر بتقدم الدراسات الإحصائية، واستخدام الأسلوب العلمي في سائر مجالات العمل والنشاط البشرى، وبسبب ما أهدته " التقنيات " الحديثة إلى التربية من وسائل وأساليب وأدوات، ففي ظل التربية التقليدية التي كانت تقتصر عنايتها على الإلمام بالتراث وحفظ المعلومات، كان التقويم يعنى الامتحانات بصورتها التقليدية، وكانت صورته العتيقة تتمثل في إعطاء درجات للطلاب نتيجة لاستجابتهم لاختبارات تقليدية تجريها المدارس في نهاية العام الدراسي، تمهيدا لإصدار أحكام على التلاميذ يتبنى عليها توزيعهم إلى شعب أو نقلهم من صف إلى آخر.

كان التقويم بهذا المفهوم الضيق يستند إلى عدد من الفرضيات والمسلمات الخاطئة، في مقدمتها أن التقويم مرادف للامتحانات، وأن أفضل أنواع الامتحانات هو امتحان المقال التحريري، وأن التقويم عملية ختامية تأتى في نهاية العام أو المرحلة التعليمية، وأن أفضل أدواته هي تلك الأدوات اللفظية التي تساعد على معرفة ما حفظه التلاميذ.

كما أن هذا المفهوم التقليدي كان يجعل التقويم قائما بمعزل عن العملية التربوية، فلقد كان في معظم الأحيان هدفا في ذاته بدلا من أن يكون وسيلة لتحسينها والارتفاع بمستواها، وركنا من أركانها، بل لقد تحول التقويم فى ظل هذا المفهوم الضيق له إلى حاكم مستبد يوجه عمل كل من التلميذ والمعلم ويترتب على استخدامه كثير من النتائج السيئة التي تلحق بعقول التلاميذ ونفوسهم وأبدانهم وشخصياتهم.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

لقد كان هذا النوع من التقويم يعكس فلسفة تربوية معينة، مؤداها أن مواصلة التعليم محتاجة إلى استعدادات خاصة لابد من توافرها لدى الدارسين .وأن وظيفة المدرسة هي العمل على اكتشاف أصحاب هذه الاستعدادات وهم القلة الممتازة التي تحرص المدارس على استبقائها فيها حتى نهاية مراحل التعليم، أما الأكثرية ذات المستوي المتدني فينبغى العمل على اكتشافها حتى يمكن استبعادها، ثم تبين لرجال التربية أن هذه النظرية لا تصور واقع التربية تصويرا سليما، وأن كثيرا من التلاميذ الذين يخفقون في الامتحانات التقليدية، لايرجع إخفاقهم إلى نقص في الاستعدادات، بقدر ما يرجع إلى خطأ فى بناء المنهج أو سوء تنفيذه، أو إلى عيوب في الامتحانات ذاتها . وإذا ما تهيأت أمام هؤلاء المخفقين في الامتحانات ظروف تعليمية أفضل فإنهم غالبا ما يستطيعون تحقيق النجاح.

لقد تطورت تبعًا لذلك وظيفة المدرسة من تعرف القادرين والعاجزين إلى تعرف الظروف اللازمة لتحقيق النجاح أمام كل تلميذ، وفق مواهبه واستعداداته، حتى يحقق أقصى إمكاناته، ويسهم في بناء مجتمعه ويخطو قدما نحو الأمام، فالتلميذ الذي يفشل في حفظ المعلومات النظرية الهامة البعيدة عن حاجاته ومشكلات بيئته قد يكون لديه من الاستعدادات الفنية أو الأدائية أو الجسمية، ما يمكنه من تحقيق النجاح في الحياة وإسداء خدمات لا تحصى إلى مجتمع يتطلب تقدمه الاستعانة بجميع الكفاءات والقدرات والاستعدادات، ثم تعدل مفهوم التقويم في ظل الحركة العلمية التي أدت إلى تقدم كبير في المقاييس التربوية والنفسية، وظهر مفهوم جديد للتقويم يجعله مكافئا للقياس، وفى ظل هذا المفهوم تركز الاهتمام على تحسين المقاييس التربوية لكي تصل إلى ما وصلت إليه المقاييس المادية الكمية التي تستخدم في الكيمياء والفيزياء وغيرها من المجالات العلمية والتكنولوجية، فحرصت هذه المقاييس على الصدق والثبات والموضوعية، واقتصر نشاط العاملين في مجال التقويم على تحسين وسائله وأدواته.

من عيوب هذا المفهوم اقتصاره على الجانب الكمي، وإغفاله الأحكام التي تتصل بالقيم والاتجاهات، والسلوك والشخصية وما لا يمكن قياسه قياسا كميا دقيقا، فإذا تذكرنا أن التربية تستهدف بناء الشخصية وتوجيه السلوك، وتهتم بتكوين الظاهر والباطن، وتقوم على أساس النظرة الكلية المتكاملة للإنسان فأنه تبدوا أمامنا نقائص هذا المفهوم القياسي للتقويم على الرغم من أهميته البالغة في تحسين أساليب التقويم، وهنا ينبغي أن نقف لحظة لكي نوازن بين مفهومي " التقويم "، و"القياس."

2.5. أنواع التقويم:

للتقويم ثلاثة أنواع هي التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم التجميعي.

أ. **التقويم التشخيصي:** يعتبر التقويم التشخيصي من أهم عمليات التقويم إذ أنه من المعروف أنه حين يبدأ التلاميذ خبرة تعليمية جديدة (سواء على مستوى المنهج، أو على مستوى مادة دراسية جديدة أو موضوع جديد في صف جديد) فإنهم يبدؤون هذه الخبرة بخلفية متباينة، وخبرة مختلفة وكفاءة متقاربة أيضًا، وهكذا فإن التقويم التشخيصي ضروري عند البدء في تطبيق منهج جديد وذلك لتحديد المستويات الفردية للتلاميذ من حيث الكفاءة

ولتمييز أولئك الذين حققوا إتقانا لعناصر التعليم المطلوبة وبالتالي لعناصر المنهج، ولذا نجد أن هذا التقويم التشخيصي يساعدنا على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات للبدء في تنفيذ المنهج، والقيام بالعملية التعليمية.

كثيرًا ما يستند التقويم التشخيصي على أدوات اختباريه من النوع التجميعي، سواء أكانت اختبارات مقننة، أو اختبارات من إعداد المعلم حيث تزودنا بقياس شامل للكفاءات والمهارات المتضمنة والمتوقعة في المنهج عند إتمام فترة من فترات التعليم، ومن الحكمة أن نستخدم اختبارات تشخيصية يضعها بعناية مصممو المنهج والمعلمون، وعند المستوى المدخلي للمنهج الدراسي يظهر التلاميذ في مستويات مختلفة من الكفاءة والمهارة، ولذا نجد أن التشخيص في هذه الحالة يحدد المستوى المدخلي الذي نبدأ به لتطبيق المنهج وعملية التعليم بالنسبة لغالبية التلاميذ، وسوف نجد بين التلاميذ فروقا في الكفاءة بحيث يكون من الميسور أن نقسمهم إلى عدة مجموعات للتعلم، حتى يستطيع المعلم أن يبدأ مع كل مجموعة على حسب مستواها المدخلي ولكي تتقدم بمعدلات متفاوتة، والتقويم التشخيصي لا يقتصر على تحليل كفاءة المستوى المدخلي للتلاميذ فحسب، وذلك لأن هذا التشخيص ينبغي أن يستمر ليحقق جزءا من التغذية الراجعة التقويمية الأساسية وذلك لتصميم وتطوير المنهج من خلال عملية التعليم على نحو مستمر.

ب. التقويم التكويني:

يهتم التقويم التكويني بمعرفة مدى كفاءة خطة المنهج الدراسي وأجزائه بشكل مستمر، ولهذا فهو يستخدم بين الفترة والأخرى مع التقدم والمضي في عملية بناء وتصميم المنهج الدراسي وكذلك عمليتي التعليم والتعلم المصاحبة له.

إن اتخاذ القرارات من خلال التقويم التكويني يخضع للتدقيق والتمحيص، كما أن هذا النوع من التقويم نجده متنوع الأهداف والغايات، وأمثلة ذلك : دراسة المناهج التعليمية المتعلقة بعلم الأحياء واختيار الكتب الدراسية الجديدة للمرحلة الابتدائية، وإنشاء مقرر دراسي جديد في العلوم الإنسانية بالدراسة الثانوية، هذا إلى جانب إعداد المدرس للأهداف السلوكية.

من كل هذه الشواهد المذكورة آنفا، وكذلك المعلومات المتعلقة بنوعية المنهج الدراسي وكذا الأنواع المختلفة من أنماط السلوك والعادات، يمكن أن تتخذ القرارات بما يجب أن يقدم التلاميذ في المادة التعليمية على مستوى المرحلة الدراسية وما يجب أن يكون عليه المنهج بصفة عامة.

إن التقويم التكويني من شأنه أن يزود المتعلم وأيضًا المعلم ومصمم المنهج بتغذية مرتدة من أخطاء المتعلم، ومعدل تقدمه، ومستوى تحصيله الذي يرتبط بالمستوى المقبول من الكفاءة، ويعتبر التقويم التكويني من أهم عمليات التقويم، لأنه يساعد التلاميذ على اكتساب الكفاءة الضرورية في المادة الدراسية والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعلم، لذلك نجد أن التقويم التكويني الذي يعكس تقدم التلاميذ كثيرا ما يكون مرجعي المحك أي أنه يتصل بمستويات نوعية من الكفاءة تبين الحد الأدنى من الأداءات المطلوبة قبل التقدم لوحدات جديدة من التعلم ويمكن استخدام طريقة " المرجع المعياري" (Norm Reference) في التقويم التكويني، وللمرجع

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

المعياري هذا يستخدم الأداء النسبي للطالب داخل الجماعة، بدلا من تحديد مستوى كفاءة أو مهارة محددة لتقدير كفاءة التلميذ ومهارته، ويفيد التقويم التكويني واضعي المنهج في معرفة العديد من الأمور منها:

- معرفة تقديرات مؤقتة لمحتويات المنهج الدراسي وكذلك لتقدم التلاميذ أثناء العملية التعليمية.
- تزويدهم بتشخيصات محددة لنواحي القوة والضعف سواء على مستوى المنهج الدراسي أو مستوى التلاميذ عند تطبيق هذا المنهج.
- تزويدهم بتغذية راجعة منتظمة يستفيد منها مصمم المنهج الدراسي وكذلك يستفيد من هذه التغذية الراجعة كل من المعلم والتلميذ أثناء العملية التعليمية.

مما سبق يمكن القول: أنه لابد أن يكون التقويم التكويني مرجعي المحك، أي أنه يتصل على نحو ما بمحك معياري يعتبر الحد الأدنى المقبول لمستوى الأداء في كفاءة المنهج المصمم أو المهارات التي يكتسبها التلاميذ والتي على أساسه يمكننا أن نجيز هذا المنهج، وإذا أريد للتقويم التكويني أن يزود مصمم المنهج الدراسي والمعلم والمتعلم بتوجيه وإرشاد نافعين فأنه لابد أن يشتمل هذا التقويم على تقدير متكرر، لكي يزودنا بتغذية راجعة منتظمة دالة على مدى التقدم التحصيلي، وهذا يتيح للمعلم والمتعلم على السواء أن يمضيا في عملهما بمعدل مناسب، وأن يسرع أو يبطئ كل منهما حسب الضرورة، أو يستخدم بدائل أخرى، ويستمر على نفس البديل الذي بدأ به، ليعالج نواحي الضعف عنده، وقد يتجه اتجاهات أخرى، ليحقق تعزيزا عن طريق وسائط أخرى، وأشكال للتعلم وأن يقفز إلى الأمام حين يحقق الكفاءة والمهمات المطلوبة.

كل هذه الخطوات والنتائج السالف ذكرها تعتبر تغذية راجعة لمصمم ذلك المنهج الدراسي، بل هي إمارات دالة على مقدار ما يحقق من أهداف المنهج الذي صممه لتلك العملية التعليمية وعلى أساس ذلك يمكن لمصمم المنهج هذا أن يعيد تخطيط المنهج ويصممه حتى تتحقق هذه الأهداف المرجوة منه.

ج. التقويم التجميعي أو الشامل:

يهتم هذا النوع من التقويم بالمنهج وبمكوناته، وبعملية التعلم نفسها والغرض منه المساهمة في تطوير عملية التعلم بالمنهج وتحسينها، ولذا نجد أن هذا النوع من التقويم يجب أن يكون جزءًا متممًا لعملية التخطيط للمنهج الدراسي ولهذا النوع من التقويم العديد من الأغراض منها:

- تقدير مدى كفاءة المنهج الدراسي موضوع الدراسة.
- تقدير مدى تحصيل التلاميذ أو كفاءتهم في نهاية التعليم الذي يوضح من أجله هذا المنهج.
- تزويدنا بأساس لوضع درجات أو تقديرات بطريقة عادلة للمقرر أو المنهج.
- تزويدنا ببيانات يمكن على أساسها أن يعدل ويعاد تخطيط المنهج موضوع الدراسة.

التقويم التجميعي يلخص التقدم في التعلم لكل من المتعلمين كأفراد وجماعات تبعا للمنهج الدراسة المصمم، على أن يكون هذا التقويم مرجعي المحك، ويستند على معايير ثابتة أو مستويات الكفاءة والمهمات تتحدد عند

تصميم المنهج وكذلك عند بداية عملية التعلم، قد يكون التقويم المرجعي في أشكال التعلم الأخرى إما مرجعي المحك أو مرجعي المعيار.

إن هذه المستويات للتقويم (التشخيصي – التكويني – التجميعي) حيوية وهامة في عمليات تصميم أو تخطيط المناهج وهى هامة كذلك في عملية التعليم سواء أكان جماعيا أو فرديا، وعلى سبيل المثال يمكن تحديد معايير ثابتة أو توقعات نوعية سواء للمنهج الدراسي أو ما يقوم به المعلمون في ممارستهم في عمليات التعليم، ويمكن استخدام إجراءات علاجية واختيار بدائل التعلم وتستخدم الأهداف باعتبارها محورا للمنهج أو للتعليم والتقويم، ومن الواضح هنا أنه يمكن أن يشترك في هذه العملية مصمم المنهج والمعلم، وذلك للمساعدة على تحديد وتمييز التوقعات التعليمية، وفضلا عن ذلك فان كل أداة من أدوات القياس، وكل أسلوب من أساليب التقويم قابل للتطويع، لكي يتلاءم مع المنهج وعملية التعليم المصاحبة له، على أنه من المهم في هذا الشأن والذي يجب التأكيد عليه هو أن مصممي المنهج والمعلمين ينبغي أن يختاروا الطرق والاستراتيجيات المناسبة للتقويم فى كل مرحلة من مراحل التعليم بحيث تكون واضحة ومحددة عند تصميم المنهج وذلك لكي يستطيعوا تقدير المحتوى النوعي الذي يقومون بتصميمه أو بتعليمه، أو تقدير لمدى بلوغ الأهداف التي وضعت لهذا المنهج، وكذلك مدى تحقيق هذه الأهداف.

3.5. وظائف التقويم:

لقد عرف الناس التقويم في التربية منذ زمن بعيد، واستخدموا الامتحانات كوسيلة للتقويم، يتعرفون بها العناصر الصالحة لمواصلة التعليم، والاستفادة من خدماته، وقد تطور التقويم بتطور الفلسفة التربوية وتنوعت أساليبه وتعددت وظائفه بحيث لم يعد مقصورا على الانتقاء والاصطفاء، ويلخص الدمرداش سرحان فيما يلي أهم الوظائف التي يمكن أن يسهم التقويم في أدائها:

- التقويم حافز على الدراسة والعمل.
- التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية.
- التقويم يساعد على وضوح الأهداف.
- التقويم يساعد المتعلم على التعرف على تلاميذه وحسن توجيههم.
- للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها.
- للتقويم وظائف إدارية هامة.
- التقويم يساعد على توعية الجماهير بأهمية التربية، والمشاركة في حل المشكلات.
- للتقويم دور في الارتفاع بمستوى التعليم.

4.5. خطوات التقويم:

تمر عملية التقويم بخطوات متتابعة منسقة، يكمل بعضها بعضا، فإذا كان التقويم يستهدف تحديد مدى ما بلغناه من أهداف بقصد تعرف المشكلات وتشخيص الأوضاع وتحسين العائد، فمن الطبيعي أن يبدأ التقويم

المجلس العلمي

بتحديد الأهداف، وتعرف المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها عن طريق استخدام الأساليب المناسبة، واتخاذ ما يلزم للتعديل والتحسين ونستطيع في ضوء ذلك أن نلخص خطوات التقويم فيما يلي:

أ. **تحديد الأهداف:** إن تحديد الأهداف هو الخطوة الأولى في سبيل إصدار أحكام علمية مناسبة على العمل التربوي الذي نريد تقويمه، وينبغي أن يتسم تحديد الأهداف كما ذكرنا آنفا بالدقة والشمول والتوازن، وأن تكون الأهداف واضحة ومترجمة ترجمة سلوكية.

ب. **تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها:** إن الميدان التربوي يتضمن عددا كبيرا من المجالات التي يمكن تقديمها والعمل الدائم على تحسينها، فهناك المنهج بمكوناته العديدة، والمعلم وقضاياه، والتلميذ ونواحي نموه المتعددة، والمدرسة والمعلم والإدارة وغير ذلك من المجالات، وينبغي أن نحدد المجال أو المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقويم والدواعي أو المشكلات التي تسوقنا نحو هذا العمل في ظل الأهداف المنشودة.

ج. **الاستعداد للتقويم:** يتضمن الاستعداد مجموعة من العمليات التي تتناول إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس، وغير ذلك مما سوف يتم استخدامه للتقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات، كما يتضمن إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بالتقويم، وبخاصة عندما يتطلب ذلك مهارات خاصة، كما في استخدام بطاقات الملاحظة وقوائم المراجعة والمقابلات الشخصية، ذلك أن إساءة استخدام الوسائل تؤثر تأثيرا على نتيجة التقويم.

د. **التنفيذ:** ويتطلب اتصالا وثيقا بالجهات المختصة، وتفهمها من الجهات التي سوف يتناولها التقويم بأهداف العملية، ومتطلباتها وأهمية التعاون في الوصول إلى أفضل النتائج.

هـ. **تحليل البيانات واستخلاص النتائج:** إذا تجمعت لدينا البيانات المطلوبة عن الأمور التي نرغب في تقويمها فإن الخطوة التالية تتطلب رصد البيانات رصدا علميا يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

و. **التعديل وفق نتائج التقويم:** لا تنتهي عملية التقويم بمجرد جمع البيانات وإصدار الأحكام، وإنما ينبغي أن يكون ذلك تمهيدا لتقديم المقترحات المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة.

ز. **تجريب الحلول والمقترحات:** إن الحلول المقترحة المقدمة، لاتعدو أن تكون افتراضات تقيم على أساسها خطة التحسين، لذلك ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة، للتأكد من سلامتها من جهة، ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم من جهة أخرى.

هكذا نرى أن التقويم يمثل مشروعا يبدأ بتحديد الأهداف والغايات والمجالات والمشكلات، ويتطلب الاستعداد للتنفيذ بتجهيز الوسائل والأدوات وينتهي بأحكام تعين على مراجعة الخطط والوسائل والأساليب واقتراح الحلول والتأكد من سلامتها بالملاحظة والتجريب، وبكل ذلك يؤدى التقويم رسالته في تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستواها وحل مشكلاتها، وضبطها والتحكم فيها وفق الأهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

5.5. خصائص التقويم الجيد

- ينبغي أن يكون التقويم متسقا مع الأهداف.
- ينبغي أن يكون التقويم شاملا.
- ينبغي أن يكون التقويم مستمرا.
- ينبغي أن يكون التقويم ديمقراطيا وتعاونيا.
- ينبغي أن يكون التقويم علميا.
- ينبغي أن يكون التقويم مميزا.
- ينبغي أن يكون التقويم اقتصاديا.
- ينبغي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة.

- المراجع:

- نورمان جرونلتد : الأهداف التعليمية : تحديدها السلوكي وتطبيقاته، ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية، بدون سنة.
- محمد السيد علي، علم المناهج، القاهرة، دار الفكر العربي، ط2، 2000 .
- حلمي أحمد الوكيل ، المفتي محمد أمين، أسس بناس المناهج وتنظيماتها، مكتبة حسان، القاهر 1980 .
- مجاور، محمد صلاح الدين الديب وفتحي عبد المقصود، المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوي ، دار القلم، الكويت، 1996.
- أبو حويج مروان، المناهج التربوي المعاصرة ، مفاهمها، عناصرها، أسسها، عملياتها، دار الثقافة للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،2006.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

أسس بناء المنهاج:

1. أسس بناء المناهج:

تعرف أسس بناء المناهج بأنها تلك القوى والمؤثرات التي تؤثر على صياغة محتوى المنهج وطريقة تنظيمه، وهذه الأسس غالبا ما يشار إليها في أدبيات التربية على أنها العوامل الحاسمة أو المحددة في صياغة المناهج، وعلى الرغم من انه لا يزال هنالك جدال حول بعض النقاط التفصيلية لأسس المناهج، حيث يتحدد ميدان المنهاج بثلاث اتجاهات رئيسية تمثل الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج وهذه الاتجاهات هي:

- **الاتجاه الأول:** ويرى أن التلميذ أو المتعلم هو محور بناء المنهج، وهذا الاتجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه، وهذا الاتجاه يمثل الأساس النفسي للمنهج.
- **الاتجاه الثاني:** ويرى أن المعرفة هي محور بناء المنهج، وبهذا الاتجاه يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية حيث توجه كافة الجهود والإمكانات لصب المعلومات في عقول التلاميذ بصورة تقليدية، وهذا يعني عدم إعطاء أي اعتبار لإمكانيات التلميذ أو ميوله أو خبراته السابقة، مما يجعل مهمة المعلم تقتصر على نقل المعرفة من الكتب إلى عقول التلاميذ، وهذا الاتجاه يمثل الأساس المعرفي للمنهج.
- **الاتجاه الثالث:** ويرى أن المجتمع هو محور بناء المنهج وهذا الاتجاه يركز على ما يريده المجتمع بكل حاجاته وفلسفته وثقافته، وهو يمثل الأساس الفلسفي والاجتماعي للمنهج، وبالنظر إلى هذه الاتجاهات الثلاثة وما تمثله من أسس للمنهج يلاحظ ما يلي:

- إن أسس المنهج غير منفصلة وإنما هي متكاملة ومتفاعلة مع بعضها تفاعلاً عضوياً.
- إن أسس المنهج ليست ثابتة وإنما هي متغيرة في ضوء الأفكار الجديدة الناتجة عن البحث سواء ما يتعلق منه بالمتعلم وقدراته وعملياته المعرفية أو بطبيعة المعرفة وأسلوب تنظيمها أو بطبيعة المجتمع ومستجداته.
- إن أسس المنهج واحدة ولكنها مختلفة في طبيعتها من مجتمع إلى آخر نتيجة لتباين المجتمعات واختلاف تركيبها وفلسفتها وحاجاتها ونظرتها إلى المتعلم والدور المطلوب منه ونظرتها إلى المعرفة وتنظيمها ، ومما يؤكد ذلك اختلاف المناهج الدراسية في بلدان العالم.

مما سبق نستطيع القول أن أسس المنهج هي: أسس فلسفية، اجتماعية، نفسية، معرفية.

1.1. الأسس الفلسفية للمنهج:

الفلسفة التربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معاً، فلسفة المجتمع هى أساس مهم من الاسس الاجتماعية بناء المنهج المدرسى، ذلك المنهج الذى يهدف الى جعل المتعلم قادرا على التكيف مع مجتمعه، وعلية أن يعكس صورة تلك الفلسفة في مجموعة من المعلومات، والمباديء، والاتجاهات، والمهارات، والقيم،

جامعة أحمد بوقرة - بومرداس
المجلس العلمي

وعليه يتسع المجال لممارسة أوجه التعليم المتضمنه في النظام الاجتماعي في مرحلة معينة من مراحل تطورة، فالمنهج يجب أن يحقق الاهداف التى يسعى اليها المجتمع.

تهدف فلسفة المجتمع إلى تحقيق فهم أفضل لفكرة الحياة وتكوين المثل الشاملة حولها، وحتى يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفتها ونشرها فلا بد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة، ومن هنا نستطيع معرفة العلاقة الوثيقة بين التربية والفلسفة فكل فيلسوف لا بد له من تربية حتى تنشر أفكاره ومعتقداته فلقد قيل بأن الفلسفة والتربية وجهين لعملة واحدة، وأن رجال التربية هم فلاسفة مثل أفلاطون وابن الرشد والغزالي والفارابي وأرسطو وغيرهم.

- تعريف فلسفة التربية: هي التطبيق للنظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها.

تتمثل علاقة المنهج بفلسفة المجتمع فيما يلى:

- يتم تخطيط وتنظيم المنهج بصورة جماعية بأن يشترك في تخطيطه جميع المهتمين بالمناهج، التعليمية.
- يتم تخطيط المنهج وتنظيمه بحيث يجعل المتعلم قادرا على التكيف مع مجتمعة.
- يجب أن يعكس المنهج فلسفة المجتمع في صورة والمبادئ، والاتجاهات، والمهارات، والقيم.

البيئة وهى مجموعة من الظروف المادية وغير المادية التي تحيط بالفرد، توثر فيه ويتأثر بها، والمقصود بالظروف المادية الحيز المكاني الذي تحيطه عوامل طبيعية مثل: نوعية الأرض، والماء، والهواء، والنبات، والحيوانات، والمعادن، وتختلف البيئة المادية من مجتمع لآخر وداخل المجتمع الواحد فتوجد البيئة الزراعية، والبيئة الصناعية، والبيئة الساحلية، والبيئة الصحراوية.

أما الظروف غير المادية للبيئة الاجتماعية فتتمثل في أنواع العلاقات وأساليب التعامل التى تربط بين أفراد المجتمع، والبيئة الفكرية وهى ما يكتسبة الفرد من خبرة، والبيئة النفسية وهى الجو الانفعالى الذى يحيط بالفرد يؤثر في حياته وتسمى تلك البيئات بالثقافة التى هى جميع أساليب الحياة السائدة في المجتمع سواء فكرية أو مادية.

علاقة المنهج بالبيئة

- تزويد المتعلمين بقدر مناسب من ثقافة مجتمعهم.
- تعريف الطلاب بعناصر البيئة المحيطة بهم من ثروات طبيعية ومعالم معينة.
- مراعات التوجه الثقافى العالمى (الغزو الثقافى) ومحاولة مواجهة العناصر الضارة والاستفادة من الثقافات الصحيحة المناسبة لمجتمعاتنا العربية.

يمكن تقسيم الثقافة الى ثلاثة مستويات هى:

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

- **العموميات:** وهى العناصر الثقافية المشتركة بين جميع أفراد المجتمع مثل: الدين وأسلوب المأكل والملبس والمشرب، واللغة والتحية، ويختلف كل مجتمع عن الآخر في تلك العموميات.
- **الخصوصيات:** وهى العناصر الثقافية التى توجد لدى مجموعة أو أكثر من أفراد طائفة من المجتمع مثل العمال، والفلاحين، ورجال الاعمال، فكل فئة من هذه الطوائف تمتاز بمجموعة من السمات تميزها عن الطوائف الاخرى داخل المجتمع.
- **المتغيرات:** وهى عناصر ثقافية معينة لا تنتمى الى العموميات أو الخصوصيات من الثقافة فهي ليست منتشرة بين أفراد المجتمع، وليست مشتركة بين أفراد مهنة أو جماعة.

هناك مجموعة من المؤسسات الاجتماعية تقوم بدور أساسى في نقل ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده هى:

- الاسرة .
- المدرسة .
- المؤسسات الدينية .
- وسائل الاعلام .
- جماعة الاقران .

1.1. الفلسفات التربوية:

لقد ظهرت في ميدان التربية عدة مدارس فلسفية كان أساسها الخبرة التعليمية الناتجة عن التفاعل بين التلميذ والبيئة التي يستطيع أن يستجيب إليها ولكل مدرسة فلسفية رأيها في بناء المنهج الدراسي وسنتطرق إلى الفلسفة الأساسية أو التقليدية، والفلسفة التقدمية.

1.1. الفلسفة الأساسية أو التقليدية أو الجوهرية:

أي مجتمع يملك في مراحل تطوره تراثاً من المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم نتيجة لتراكم المعرفة عبر القرون وترى هذه الفلسفة 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 على أهمية حصول الأطفال على أساسيات المعرفة لاعتقادها أن حصولهم عليها أكثر أهمية لهم من إرضاء دوافعهم أو إخصاب خبراتهم.

2.1. 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.

1.2. أثر الفلسفة التقدمية: لقد أثرت الفلسفة التقدمية على المناهج التقليدية مع الفلاسفة التقليديين لدرجة أن بعض أنصار الفلسفة التقليدية نادى بوجوب الجمع بين المحافظة على التراث الاجتماعي وبين السير وفق

مقتضيات التغيير الاجتماعي وحاجات الطلاب، كما أدت هذه الفلسفة على تقليص عدد المدارس التي يقتصر نشاطها على تلقين المعلومات وإلى ظهور نوعين من المدارس هما:

أ. **المدارس التقليدية المعدلة:** ومناهج هذه المدارس عبارة عن مواد دراسية مفصلة وتعطي المدرسين حرية في اختيار طرق التدريس والسماح للتلاميذ بنشاط محدود.

ب. **المدارس الثنائية:** ومناهج هذه المدارس مواد مقررة من المواد الأساسية بالإضافة إلى نشاطات إضافية للمنهج تمارس في غير أوقات الدراسة بحيث يخصص نصف الوقت المدرسي للنشاطات ويخصص النصف الآخر لدراسة المواد الدراسة التقليدية.

2.2. النقد الذي وجه للفلسفة التقدمية: من بين المنتقدين وليم باجلي حيث قال في نقده ما يلي:

– أن الطفل الذي تعلم وفق طرق الفلسفة الحديثة لا يستطيع أن يجاري طفلاً آخر تعلم بالطرق التقليدية في المواد الدراسية المختلفة.

– الطرق التعليمية الحديثة كانت لينة إلى درجة أدت إلى انتشار الجرائم الخطيرة بين الشباب.

– لقد أدى الاهتمام بميول وحاجات التلاميذ ومنحهم الكثير من الحريات غير المحدودة والاعتماد الكبير على خبراتهم إلى تكوين اتجاهات خطيرة أضعفت المستويات الثقافية والأخلاقية العامة في المجتمع.

3.2. التوفيق بين الفلسفتين الأساسية، التقدمية: لقد قال بعض المربين أمثال ديوي بإمكانية التوفيق بينهما، أي بين إشباع حاجات وميول الأطفال والشباب، وخدمة حاجات البيئة والمجتمع بوجه عام وبين استمرار الاهتمام والعناية بالتراث البشري.

2.1. الأسس الاجتماعية والثقافية للمنهج:

هي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات 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، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأي مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظيمه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها.

فدور المنهج هو أن يعكس مقومات الفلسفة الاجتماعية يحولها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة، ولما كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه، فمن الطبيعي تتأثر بالمجتمع والظروف المحيطة

جامعة أحمد أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

به، ومعنى ذلك أن القوى الاجتماعية التي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما، ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعاً لتباين تلك القوى.

الأسس الاجتماعية تمثل الجانب العلمي والإجرائي للأسس الاجتماعية والتي تمثل الجانب النظري لأسس المناهج، وفي هذا الأساس توضع الأهداف الرئيسية التي تحدد حاجات وقيم ومتطلبات المجتمع التي تسمى التربية لغرسها في الفرد المتعلم والذي هو جزء من ذلك المجتمع.

لتحديد العلاقة بين المنهج والظروف الاجتماعية للمجتمع فلا بد من توضيح ما يلي:

- ✓ علاقة المنهج بالوظيفة الاجتماعية لمدرسة.
- ✓ علاقة المنهج بواقع المجتمع (مبادؤه وقيمه ومشكلاته).
- ✓ علاقة المنهج بالواقع الثقافي للمجتمع.

أ. المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرس:

كانت تربية الأبناء قبل إنشاء المدارس بيد الآباء ورجال الدين وكان الأطفال يتعلمون عن طريق تقليد الكبار ونتيجة لتضخم التراث البشري وصعوبة تقليد الصغار للكبار نشأت الحاجة للمدارس، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسئوليتها بتربية التلاميذ وإعدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللازمة لهم في الحياة.

لقد تميز القرن العشرين بازدياد إشراف الدول على التعليم لدرجة أن معظم الدساتير الحديثة تتضمن مواداً تتعلق بالتعليم من حيث تخطيطه وتنظيمه وتمويله، كما توسعت الدول في فتح المدارس من أجل المحافظة على التراث الثقافي للمجتمع وإعداد المواطنين بما يتفق وخصائص المجتمع وأهدافه، وهو مما يجب أن يقوم به المنهج ويعمل على تحقيقه.

فالمدرسة لا تعمل في فراغ وإنما لها علاقة بكل مؤسسات المجتمع من الأسرة، المؤسسات الدينية، وسائل الإعلام، مؤسسات أخرى مثل السينما والمسرح والأندية والجمعيات والمعارض والمكتبات والمتاحف.

ب. علاقة المنهج بواقع المجتمع:

إن الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها، وانطلاقاً من أهمية التعليم كقوة فاعلة في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها كل مجتمع فقد أصبح وظيفة عامة تشرف عليها الدولة، وهذا ما دفع معظم الدول الحديثة إلى جعل التعليم مجانياً وإلزامياً لفترة من الوقت المنهج يقوم على أساسين هما:

- فهم الأهداف الاجتماعية فهماً عميقاً والعمل على تلبيتها.
- قيام المدارس بدور إيجابي في مساعدة التلاميذ على تحليل وفهم تلك الأهداف وتنفيذها.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

ج. المنهج والواقع الثقافي للمجتمع:

من أول واجبات المدرسة تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذي يعيشون فيه، ولا بد لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور.

فالثقافة أو التراث الثقافي هي طريقة الحياة الكلية للمجتمع بجوانبها الفكرية والمادية وتشمل الثقافة اللغة وأسلوب تناول الطعام وارتداء الملابس والعادات والتقاليد والمعارف العلمية والنظم العائلية والاقتصادية والسياسية، ومما يعتنقه الناس من قيم دينية وخلقية وآراء سياسية وغيرها من أساليب الحياة.

وقد نتج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغير في مفهوم المنهج فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد والمجتمع.

***عناصر الثقافة:** لقد قسمت إلى ثلاث أقسام:

أ.**العموميات:** ذلك الجزء من الثقافة التي يشترك فيها معظم أبناء المجتمع وتشمل اللغة والملبس والمأكل وأساليب التحية والمعتقدات والقيم.

ب. **الخصوصيات:** هي الأنماط السلوكية والعادات والتقاليد المتعلقة بجماعة معينة وتقسم الخصوصيات إلى نوعين: - الخصوصيات المهنية. - الخصوصيات الطبقية.

ج. **البديلات والبدائل:** هي الأنماط الثقافية التي لا تنتمي للعموميات أو الخصوصيات ولا يشترك فيها إلا عدد قليل نسبياً من أفراد المجتمع، وهي لا تقتصر على جماعة معينة أو طبقة خاصة.

***خصائص الثقافة هي:**

- إنسانية أي خاصة بالإنسان فالإنسان هو المخلوق الوحيد القادر على بناء ثقافة خاصة به.
- مكتسبة: أي الثقافة سلوك يتعلمه الأفراد وينقلونه من جيل إلى جيل، فالإنسان لا يبدأ ثقافته من العدم، وإنما يبنيها من النقطة التي انتهت إليها الأجيال السابقة.
- قابلة للانتقال: الإنسان وحده هو القادر على نقل ما تعلمه إلى الأجيال المعاصرة واللاحقة سواء في مجتمعه أو في غيره من المجتمعات.
- اجتماعية: تمتاز الثقافة بأنها عادات اجتماعية مشتركة بين أفراد جماعة معينة أو مجتمع معين وهي بذلك تضمن نوعاً من التوافق والوحدة بين الأفراد.
- مشبعة لحاجات الإنسان: فالثقافة تشبع حاجات الفرد البيولوجية والنفسية وقصور الثقافة عن إشباع هذه الحاجات يؤدي إلى انحلالها والقضاء عليها ومن واجب المنهج أن يلبي هذه الحاجات ويعمل على إشباعها.
- متطورة ومتغيرة: تمتاز الثقافة بأنها في نمو مستمر وتغير دائم، سواء في عمومياتها أو خصوصياتها نتيجة للبدائل التي تدخلها ولا سيما إذا أثبتت هذه البدائل قدرتها على إشباع حاجات الأفراد.

المجلس العلمي

- متكاملة: وتعني وجود قدر من التكامل والانسجام بين عناصر الثقافة المختلفة بحيث إذا انعدم هذا التكامل سبب اضطراباً للفرد وفقد المجتمع تماسكه ومن واجب المنهج أن يكون متكاملاً في محتواه وعناصره حتى يحقق تكامل الثقافة.

فوظيفة المدرسة يجب أن تشمل التعريف بالتراث الثقافي للمجتمع وبالخبرات التربوية التي تدور حول المشكلات التي تواجه الطلاب في حياتهم.

3.1. الأسس النفسية للمنهج:

هي المبادئ النفسية التي توصل إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه، ومن المعروف أن محور العملية التربوية هو الطالب الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق تغيير وتعديل سلوكه، ووظيفة المنهج هي إحداث هذا التغيير في السلوك يقول علماء النفس التربوي: أن السلوك هو محصلة عاملين هما الوراثة والبيئة، ومن تفاعل الوراثة وما ينتج عنها من نمو مع البيئة ومع ما ينتج عنها من تعلم يحدث السلوك الذي نرغب فيه في الطالب المتعلم، لذلك لا بد من مراعاة أسس النمو ومراحله عند موضع المنهاج.

تفصيل علاقة المنهج بكل من:

- طبيعة الطالب المتعلم.
- طبيعة عملية التعلم.

1.3. علاقة المنهج بطبيعة المتعلم:

معرفة طبيعة الإنسان المتعلم أمر أساسي في وضع المنهج وتنفيذه لأن المتعلم هو محور العملية التعليمية، وإن تقديم أي خبرات تعليمية له دون معرفة مسبقة بخصائصه وحاجاته وميوله ومشكلاته تؤدي إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يرمي إليها المنهج.

من أهم النظريات التي تحدثت عن الطبيعة الإنسانية ما يلي:

أ. **النظرية الثنائية للطبيعة الإنسانية:** وتعود هذه النظرية إلى المفكرين اليونانيين الذين قالوا أن الطبيعة الإنسانية تنقسم إلى جسم وعقل، وترى أن المعرفة النظرية التي يحصل عليها العقل عن طريق التأمل والتذكر أسمى من المعرفة التي تتم عن طريق تفاعل الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها، وقد ترتب على هذه النظرية اهتمام المدرسة بالنواحي النظرية العقلية دون اهتمامها بالنواحي الجسمية وما تتطلبه من نشاط وعمل، غير أن التربية الحديثة أثبتت خطأ هذه النظرية واعتبرت الإنسان وحدة متكاملة مما يعني عدم جواز الفصل بين نموه العقلي والاجتماعي والعاطفي.

ب. **نظرية الاختزان العقلي:** الإنسان يولد وعقله صفحة بيضاء كمخزن أو وعاء وأن واجب المدرسة يتمثل في ملئه بالتراث والخبرات الإنسانية المتنوعة وهذه النظرية ترى أن المتعلم ليس إلا نجرد مستقبل للمادة الدراسية التي يقدمها المعلم باعتباره مسؤولاً عن ملء عقل المتعلم بالتراث الثقافي سواء أكان مفيداً للتلميذ أو غير مفيد، ولكن

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
أ.د. توفيق

علم النفس أثبت خطأ هذه النظرية، وأكد أن الإنسان يولد ولديه استعدادات تنمو عن طريق تفاعله مع البيئة، وأنه لا يتعلم إلا إذا كان عاملاً فعالاً وليس مجرد مستقبل لما يقدم له من معرفة، كما أنه لا يتعلم إلا ما يعتقد انه مفيد لحياته.

ج. نظرية التدريب العقلي: سيطرت هذه النظرية على الفكر التربوي عدة قرون وترى أن عقل الإنسان يتألف من مجموعة من الملكات تستقل كل منها عن الأخرى مثل ملكة التفكير والذاكرة وغيرها وأن هذه الملكات تدرب بالمواد الدراسية التي تناسبها ولذلك نظمت المناهج المدرسية على أساس اشتمالها على المواد اللازمة لتدريب هذه الملكات فالتاريخ يدرب ملكة الذاكرة، والعلوم تدرب ملكة التحليل غير إن علم النفس اثبت خطأ هذه النظرية نظراً لصعوبة الفصل بين الجسم والعقل حيث أن كلاً منهما يتأثر بالآخر ويؤثر فيه.

هـ. نظرية الغرائز: تقول هذه النظرية أن الطبيعة الإنسانية تسيطر عليها غريزة واحدة أو مجموعة غرائز ولكن الأبحاث النفسية أثبتت أن طبيعة الإنسان متغيرة متطورة تسعى دائماً إلى تكييف نفسها حسب الظروف وأنها قادرة على التحسن والتقدم.

2.3. المنهج ونمو المتعلمين:

يعرف النمو بأنه مجموع التغيرات التي تحدث في جوانب شخصية الإنسان الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والتي تظهر من خلالها إمكانيات الإنسان واستعداداته الكامنة على شكل قدرات أو مهارات أو خصائص، ودور التربية تقديم المساعدة لكل فرد لينمو وفق قدراته واستعداداته نمواً موجهاً نحو ما يرجوه المجتمع وما يهدف إليه، ويهتم المربون بشكل عام ومخططو المهج بشكل خاص بما توصلت إليه الأبحاث حول سيكولوجية نمو الفرد من أجل مراعاة خصائص النمو في المراحل التعليمية المختلفة.

يتأثر نمو الأفراد بعدد من العوامل التي قد تزيد من سرعته أو تقلل منه أو تعوقه ومن أهم هذه العوامل النضج والتعلم إضافة إلى عوامل أخرى كالوارثة ولإفرازات الغدد ولا سيما الغدد الصماء ونوع التغذية ومقدارها والظروف الصحية والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الإنسان، ونوع انفعالاته وقوتها، وقد أظهرت الأبحاث النفسية أن النضج والتعلم يمثلان عاملين متكاملين يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، فمن واجب المنهج أن يأخذ بعين الاعتبار نضج المتعلم ونموه، وأن يكون متطوراً نامياً باستمرار حتى يواكب استمرار نمو الإنسان ونضجه في المراحل العمرية المتعاقبة.

1.2. مبادئ وأسس النمو: أظهرت الدراسات النفسية أن هناك مبادئ وأسساً عامة للنمو ينبغي أن تراعى في وضع المنهج وهي تتمثل فيما يلي:

أ. النمو يتأثر بالبيئة: عملية النمو لا تتم من تلقاء نفسها، وإنما تتوقف على ظروف البيئة التي يعيش فيها الإنسان سواء أكانت بيئة طبيعية أو اجتماعية فالبيئة الصالحة تساعد على النمو السليم في حين أن البيئة الفاسدة تعيقه.

ب. النمو يشمل جميع نواحي شخصية الإنسان: يجب أن يهتم المنهج بجميع جوانب النمو في شخصية التلميذ باعتبارها أجزاء متكاملة بدلاً من العناية بجانب واحد على حساب الجوانب الأخرى.

ج. النمو عملية مستمرة: ينمو الإنسان نمواً تدريجياً متصلاً فالتغيرات التي تحدث للفرد في حاضره لها جذورها في ماضيه وهي تؤثر بدورها فيما يحدث له من تغيرات في مستقبله ومن واجب المنهج في ضوء ذلك أن يقدم خبرات مترابطة ومتدرجة تستند على خبرات التلاميذ السابقة وتؤدي إلى اكتساب خبرات أخرى في المستقبل فعلى سبيل المثال لا يجوز أن ينتقل المنهج بالطفل من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الإعدادية انتقالاً مفاجئاً غير متدرج.

هـ. النمو عملية فردية: مبدأ الفروق الفروق الفردية موجود بين التلاميذ في مظاهر النمو المختلفة ولهذا فان من واجب المنهج أن يراعي هذه الفروق بين التلاميذ كما يلي:

- أن ينوع المنهج من أنشطته حتى يجد كل تلميذ النشاط الملائم له.
- أن يوفر خبرات مرنة تتيح لكل تلميذ أن ينمو وفقاً لظروفه الخاصة.
- أن ينوع من طرق التدريس وأساليبه بحيث تناسب استعدادات التلاميذ وقدراتهم.
- أن يتيح أمام التلاميذ فرصاً أكبر للنجاح لأنه شيء أدعى للنجاح من النجاح نفسه.
- أن يوفر توجيهاً دراسياً ومهنياً ونفسياً لكل تلميذ في ضوء استعداداته وميوله وظروفه الخاصة.
- إن الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ليس معناه عدم وجود خصائص مشتركة بينهم في كل مرحلة من مراحل نموهم فالواقع أن هناك قدراً كبيراً من النواحي المشتركة بين الأطفال في كل مرحلة، وهو الذي يمكننا من وضع الخطط والمستويات العامة والتدريس إليهم كجماعات.

ت. يتأثر النمو بالمواقف الاجتماعية التي يعيشها الفرد: تتكون البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من عوامل لا حصر لها ومن بينها المطالب التي يفرضها على الفرد والداه وإخوته وزملاؤه ومدرسوه والجماعات يضعون معايير للتعلم والتكيف والنمو ينبغي إن يصل إليها التلميذ حتى يستمتع بوجوده في الجماعة الاجتماعية التي يعد جزءاً منها وهي ما تسمى بمطالب النمو.

*** أهمية دراسة مطالب النمو:**

- أنها توضح أنواع المشكلات التي يحاول المتعلم حلها بمساعدة المدرسة أو بدونها.
- أنها تبين المجالات التي يجب أن يحقق فيها المتعلم كفاءة ليعيش بنجاح في المجتمع الحديث.
- أنها دليل هام لتتابع الأنشطة المدرسية وتقديم الخبرات التي تلائم مراحل النمو المختلفة.

3.3. علاقة المنهج بطبيعة التعلم:

الهدف من العملية التربوية ووسائلها المختلفة هو تعديل السلوك الإنساني في ضوء أهداف معينة ويستلزم هذا التعديل تعلماً ويعرف بأنه النشاط العقلي الذي يمارس فيه الفرد نوعاً معيناً من الخبرة الجديدة التي لم يسبق أن مر بها، كما يعرف بأنه تغيير أو تعديل في سلوك الكائن الحي الناتج عن قيامه بإشباع حاجة من الحاجات،

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
أطراد توفيق

ومن نتائج عملية التعلم ما يحصله الفرد من معلومات أو مهارة أو طريقة تفكير أو اتجاه أو قيمة اجتماعية ونستدل على حدوث التعلم من خلال ما نلاحظه من تغير في سلوك الفرد نتيجة لخضوعه لموقف تعليمي معين، فالتعلم لا يمكن ملاحظته مباشرة وإنما نستدل عليه من خلال ما يظهر على السلوك من تغير أما التعلم فهو العملية التي من خلالها نساعد الفرد على اكتساب الخبرات الصالحة بأبسط طريقة ممكنة.

نجد أن مفهوم التعلم قد تطور تطوراً كبيراً إلا أنه يمكن أن يميز بين ثلاثة مفاهيم للتعلم هي:

- التعلم كتحصيل للمعرفة والمهارات وهذا مفهوم ضيق للتعلم لا يتلائم مع المجتمع.
- التعلم كتدريب عقلي وهذا المفهوم يجعل العقل سالباً فهو يقبل الأفكار ولا يبتدعها.
- التعلم كتغير في السلوك نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها وهو المفهوم الصحيح للتعلم.

1.3. أسس التعلم وانعكاساتها عل المنهج:

تتمثل المبادئ التي ينبغي مراعاتها في تخطيط المنهج بما يلي:

- **يتعلم التلاميذ بشكل أفضل إذا كان العلم ملائماً لمستوى نضجهم:** ينبغي عند وضع المنهج دراسة مستوى نضج التلاميذ بحيث لا يثقل عليهم في موضوعاته أو مجالات نشاطه.
- **يكون التعلم أكثر كفاية حين يرتبط بأغراض وواقع التلميذ:** وتنفيذاً لهذا الأساس يجب على المنهج أن يدرس رغبات التلاميذ وحاجاتهم وميولهم ويعمل على تلبيتها حتى يكون لما يتعلمونه معنى وقيمة لديهم.
- **النمو والتعلم عمليتان مستمرتان:** ينمو التلاميذ ويتعلمون قبل دخولهم المدرسة، ويستمرون في تعلمهم خارجها بعد دخولهم فيها فمن واجب المنهج أن يربط بين ما يتعلمه التلاميذ في المدرسة وبين ما سبق لهم أن تعلموه قبل دخولهم فيها، وعليه أن يربط بين حياتهم خارج المدرسة وداخلها بحيث تكون الخبرات التي يشتغل عليها مرتبطة ومتكاملة مما يحقق استمرار النمو والتعلم في آن واحد.
- **يختلف كل تلميذ عن الآخر في سرعة تعلمه:** هناك فروقاً فردية بين التلاميذ، فمن ناحية المنهاج يجب توفير خبرات تناسب المستويات المختلفة للتلاميذ، كما أن عليها أن تعيد النظر في نظام الامتحانات وطرق التدريس بما يتلاءم مع تباين التلاميذ واختلافهم في التعلم.
- **يتعلم التلميذ عدة أشياء في آن واحد:** من واجب المنهج أن ينمي أشياء عديدة في التلميذ في الموقف التعليمي الواحد وهذا المبدأ يأخذ به أصحاب نظرية الجشتالت ويراعونه في المنهج، وهو ما يميزهم عن أصحاب النظرية السلوكية.
- **يتعلم التلميذ بطريقة أفضل نتيجة الخبرات المتصلة بالحياة:** أفضل المواقف التعليمية هي التي يشترك فيها التلاميذ مباشرة تحت إشراف مدرسهم ولا سيما أسلوب حل المشكلات وهذا الأسلوب يعد أحدث نظرية في التعلم وتبدأ المشكلة عندما ترتبط رغبة شديدة أو حاجة ملحة يريد الإنسان الوصول إليه.

فالمنهج الناجح هو الذي يثير دافعيه التلاميذ لتحقيق أهدافهم وينمي فيهم أسلوب حل المشكلات وعلى هذا المنهج أن يشتمل على خبرات ترتبط بحياة التلاميذ وبمشكلاتهم الحقيقية التي يواجهونها.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

- **انتقال أثر التعلم:** يتم انتقال أثر التعلم عندما توجد علاقة بين تعلمنا السابق وبين المواقف الجديدة التي تواجهنا ومن أبرز النظريات التي تناولت انتقال أثر التعلم ما يلي:

* **نظرية العناصر المشتركة:** وترى إن انتقال أثر التعلم يحدث نتيجة وجود عناصر مشتركة بين ما تعلمناه وبين المواقف الجديدة التي نريد تعلمها.

* **نظرية التعميم:** وترى أن انتقال أثر التعلم يحدث عندما يعمم المتعلم خبرته السابقة ويطبقها في مواقف جديدة.

***نظرية الجشتالت:** وترى أن انتقال أثر التعلم يحدث حينما يدرك المتعلم الموقف ككل وليس كأجزاء متفرقة.

* **التمرين:** التمرين هام في تعلم المهارات الجسمية وهو وحده لا يكفي إذ يجب أن ينبع التعلم من خبرات ذات هدف ومعنى بالنسبة للمتعلم وتقل الحاجة إلى التمرين كلما رافق التعلم خبرة مباشرة ومن المبادئ الهامة التي يجب مراعاتها في التمرين ما يلي:

- تقل الحاجة إلى التمرين كلما رافق التعلم خبرة مباشرة كالتجارب والعمل بالورش أو المعامل.

يجب أن يدرك المتعلم الهدف من التمرين.

- التمرين الموزع أكثر فائدة من التمرين المتصل.
- ضرورة ربط الجزئيات بالكل الذي ينتمي إليه وضرورة التدرب على الكل قبل التدرب على جزئياته.
- ضرورة الترابط والتكامل بين طبيعة عمل التعلم وخصائصها وبين أبعادها المتمثلة في الطالب المتعلم باعتباره محور عملية التعلم والمنهج باعتباره يمثل الخبرات التي تقدم للمتعلم والمعلم باعتباره الشخص الذي يوصل بأسلوبه الخبرات إلى المتعلم.

4.1. الأسس المعرفية للمنهج:

الذكاء من المميزات الأساسية للإنسان والمعرفة هي نتاج هذا الذكاء ولما كانت المعرفة أساسية في النمو الإنساني حيث لا ينمو بدونها فقد اعتبرت أحد أهداف التربية الرئيسية كما اعتبرت أساساً هاماً من الأسس التي يجب أن يراعيها المنهج الدراسي.

فواضع المنهج لا بد أن يسأل نفسه الأسئلة التالية:

- ما طبيعة المعرفة التي يجب أن يشتمل عليها المنهج ؟
- ما مصادر الحصول عليها ؟
- كيف يمكن للمنهج أن يحققها؟
- ما هي أنواع المعارف التي لها قيمة تعليمية وتسهم في تحقيق الأهداف العامة للتربية التي يعمل المنهج على تحقيقها ؟

1.4. المنهج وطبيعة المعرفة: تتوقف طريقة التعلم والتعليم ومحتواها إلى درجة كبيرة على ما يفهمه الفرد من ماهية المعرفة ومن التعريفات التي ذكرت للمعرفة: أنها مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به وتتفاوت في طبيعتها فهي:

أ. معرفة مباشرة وغير مباشرة: عندما نقول عن إنسان أنه يعرف أن المعادن تتمدد بالحرارة فإن ذلك يعني أن معرفته تمت عن خبرة مباشرة أي عن علم ودراية، أما عندما نقول عن إنسان آخر أنه يعرف عن تمدد المعادن بالحرارة فإن معرفته هذه تمت بواسطة وسائل أو طرق غير مباشرة مثل الكتاب المدرسي أو غيره أي أن معرفته وصفية، ومن واجب المنهج أن يهتم بالمعارف المباشرة دون أن يهمل المعارف الغير مباشرة فالمنهج الواقعي يجب أن يتضمن كلا النوعين من المعرفة ويهتم بهما.

ب. المعرفة ذاتية وموضوعية: المعرفة هي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف وأن نوع المعرفة هو الذي يعكس طبيعة العارف والمعروف وقد اختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية فمنهم من قال أن المعرفة ذاتية ومنهم من قال إنها موضوعية والبعض الآخر قال إنها ذاتية وموضوعية وهو القول الأرجح فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية أي لا توجد هناك معرفة مطلقة.

2.4. المنهج ومصادر المعرفة:

أ. الحواس: هي مرشد أساسي نحو الحقيقة والمعرفة التي تتم عن طريق الحواس هي معرفة أصيلة لأن منافذ المعرفة على العالم الخارجي هي حواس الإنسان، فمن واجب المنهج وواضعه الاهتمام بحواس التلاميذ واستخدامها نظراً لوجود علاقة طردية بين كثيرة استخدامها في الحصول على المعرفة وبين زيادة سهولة المعرفة ومن واجبه أيضاً الإكثار من استخدام الوسائل الحسية المعنية التي تساعد التلاميذ على تحقيق تعلم نافع لهم.

ب. العقل: وهو مصدر ثان من مصادر المعرفة ويقصد به عملية التفكير التي يقوم بها الإنسان وترتبط عملية التفكير ارتباطاً بالإدراك الحسي لأن محتوى إدراك الإنسان يتوقف على العمليات العقلية مثل التوقعات والذاكرة، ومن واجب المنهج والمعلم الاهتمام بالتفكير العقلي للتلاميذ والاهتمام بتوجيه مدركاتهم الحسية عن طريق الفهم العقلي.

ج. الحدس: ليس نوعاً من الإدراك الحسي فالمعرفة التي تتم عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ولا تأتي نتيجة تفكير منتظم فالحدس شكل من أشكال التعلم الذاتي لأن التعلم يحدث مباشرة من الداخل دون وسيط، فعلى المربين أن ينظروا إلى الحدس كمصدر للمعرفة له تأثيره في طريقة تدريسهم ومن واجب المنهج تشجيع التعلم الذاتي عند التلاميذ وتنميته بالوسائل المناسبة.

هـ. التقاليد: وهي ما خلفه السلف من الآباء والأجداد من تراث ثقافي كاللغة والدين والأخلاق وهذه المعرفة التي خلفها لنا الآباء والأجداد يتم استقبالها عن طريق العقل والحواس معاً فالتقاليد بشكل خاص هي مصدر معرفة السلوك والأخلاق، ومن المسائل التربوية التي يدور حولها الجدل والنقاش مسألة ما يعطي من قيمة للمعرفة التقليدية وموقف المدرسة منها فالبعض يؤكد أن عمل المدرسة الأساسي هو نقل التراث الثقافي باعتباره المعرفة اللازمة للتلاميذ في حين يرفض البعض الآخر التقاليد ويعتبرها معرفة غير نافعة على أساس أن المعرفة النافعة

المجلس العلمي
طراد توفيق

في رأيهم هي التي تكون أصيلة نابعة من مصادر أولية وليست متوارثة عن السابقين، فمن واجب المنهج يتمثل في التنسيق بين المعرفة التقليدية والمعرفة الأصلية على أن تستخدم المعرفة الأصلية لتأكيد المعرفة التقليدية ومنحها الحيوية اللازمة وتستخدم المعرفة التقليدية كأساس لمساعدة وإنماء المعرفة الأصلية الضرورية.

د. **الوجود:** ويقصد بالوجود الخبرة الذاتية والعمل التي تتحقق بواسطتهما المعرفة عند الإنسان ومن واجب المنهج أن يهتم بالخبرات الذاتية للتلاميذ وبتوفير فرص التعلم بشكل مناسب وواسع لهم.

و. **الوحي والإلهام:** وتتم عن طريق وحي الله سبحانه وتعالى إلى أشخاص مختارين هم الأنبياء والرسل فالإلهام يعد هبة خاصة من الله لمن يشاء من عباده، وهذه المعرفة لا نستطيع أن ننميها في المناهج وإنما نأخذها كما هي دون أي تدخل فيها ويكتفي بتفسيرها وبيان مقاصدها فمن واجب المنهج أن يعد التلاميذ للعمل بالمعرفة الملهمة من عند الله واحترامها واستقبالها بشكل طاعة وقدسية.

لا بد للمنهج أن يهتم بالمعرفة الحسية، والمعرفة العقلية، والمعرفة التقليدية، والمعرفة الوجودية أو العملية، والمعرفة الملهمة بشكل يؤكد وحدة المعرفة وتكاملها.

3.4. المنهج وخصائص المجال المعرفي:

لكل مجال خاصيتان أساسيتان هما:

- حصيلة من المعلومات.
- طريقة متخصصة في البحث واكتساب المعرفة.

وحصيلة المعلومات في أي مجال معرفي تقسم إلى أربعة مستويات هي:

أ. **الحقائق النوعية:** وهي حقائق جزئية صغيرة تتطلب عمليات ومهارات محددة مثل قولنا أن بيروت عاصمة لبنان فمثل هذه الحقيقة هي على أبسط مستويات التجريد، والحقائق النوعية تعد معرفة ميته، وأن إتقانها لا يؤدي إلى أفكار جديدة ومن واجب المنهج أن يختار التفاصيل التي يدرسها التلاميذ بعناية وأن يربط بينها على نحو يساعد على تفسيرها في إطار الأفكار التي تخدمها.

ب. **الأفكار الأساسية أو الرئيسية:** تمثل الأفكار والمبادئ والقوانين بنية المادة الدراسية ومن أمثلتها القوانين الطبيعية والمبادئ الرياضية، ومن واجب المنهاج أن يجعل هذه الأفكار محور اهتمامه بحيث يتعلمها كل تلميذ في المستويات التعليمية المختلفة.

ج. **المفاهيم:** هي أنساق معقدة من أفكار مجردة تتكون من خلال خبرات أو مواد دراسية متتابعة مثل مفهوم الديمقراطية والتغير الاجتماعي ومفهوم الفئة في الرياضيات والعينة في الإحصاءات أو في مناهج البحث، والمنهج يتألف من مفاهيم متدرجة يتلقاها التلاميذ في صفوفهم المختلفة على التوالي بحيث ينمو المفهوم شيئاً فشيئاً وما يصل التلميذ إلى مرحلة دراسية متقدمة حتى يزداد المفهوم تعمقاً وتجريداً.

هـ. **الأنساق الفكرية أو التركيب:** تمثل المواد الدراسية أنظمة فكرية تتكون من مفاهيم توجه طريق التفكير فهي تحدد الأسئلة التي تطرح وأنواع الإجابة التي تبحث عنها والطرق التي نستخدمها للوصول إلى المعرفة، ومن

واجب المنهج أن يبني بشكل يؤدي فيه التعلم إلى التفكير المنظم عند التلاميذ، وعليه أن يؤكد على التنسيق بين المحتوى الدراسي وطريقة التدريس على نحو يؤدي إلى تنمية الأنساق الفكرية عند الدارسين.

4.4. المنهج وحقول المعرفة:

تتمثل حقول المعرفة في الأمور التالية:

أ. **العلوم الرمزية وتشمل:** اللغات والرياضيات والفنون التعبيرية، حيث من واجب المنهج أن يمثل هذه العلوم بلغة سليمة ورياضيات صحيحة وفنون تعبيرية حتى يتسنى للتلاميذ الاستفادة منها معنى وهدفاً.

ب. **العلوم التذوقية:** وتشمل الموسيقى والفنون التوضيحية والأدب والشعر.

ج. **العلوم الأخلاقية:** وهي تتعلق بالقيم الأخلاقية التي تحدد معارف الناس وسلوكهم في الحياة.

هـ. **العلوم التجريبية:** وتشمل العلوم الفيزيائية والكيميائية والحيوانية والنباتية والعلوم الإنسانية.

د. **العلوم الجامعة:** وتشمل الدين والفلسفة والتاريخ وهذه العلوم تعتمد في طرائقها على العلوم الأخرى وإن كان لكل علم منها طريقة تتحدد بحسب طبيعته فالتاريخ مثلاً له بعد خاص يرتبط بحوادث معينة ووظيفته تحليل الحوادث وتفسيرها من خلال تعاونه مع العلوم الأخرى.

أما الدين فهو قمة المعرفة الأساسية للبشر وله مصدران الوحي والعقل المدرك للأشياء التي خلقها الله تعالى والتي تقودنا إلى إدراك عظمة الخالق سبحانه وتعالى والإيمان به.

ومن واجب المنهج أن يشمل هذه العلوم ويحقق الترابط والتكامل فيما بينها على نحو يؤدي إلى وحدة المعرفة التي تقدم للتلاميذ.

- المراجع:

- أحمد حسين اللقانى، المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب، 1981.
- الدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح، 1981.
- حسين سليمان قورة، الأصول التربوية فئ بناء المناهج، ط 05، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1977.
- حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتى، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، مطبعة حسان، القاهر،1982.
- رالف تايلور، أساسيات المناهج، ترجمة جابر عبد الحميد، أحمد حيرى كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة، 1971.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي

أنواع تنظيمات المناهج

1. تنظيمات المناهج:

ترجع أهمية تنظيم المنهج إلى أنه يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها ومدى اتساع هذه الخبرات وعمقها وترابطها وتتابعها واستمرارها كما يساعد على تحديد مسئوليات كل من التلميذ والمدرس وناظر المدرسة والموجه وغيرهم من المهتمين بالعملية التعليمية نحو المنهج وترجمة الأهداف التعليمية والخطط إلى واقع عملي، فقد يفقد المنهج فاعليته رغم سلامة محتواه وصحته، نتيجة لأن تنظيم هذا المنهج يجعل التعلم صعبًا.

1.1. أنواع تنظيمات المناهج:

ظهرت تنظيمات متعددة للمناهج ولكنها تدور حول ثلاثة محاور أساسية هي، المادة الدراسية والتلميذ والطريقة، ولذلك يمكن تقسيم المناهج حسب طريقة تقديمها وأسلوب تنظيمها إلى ثلاثة مجموعات رئيسية، يندرج تحت كل منهما عدد من المناهج وهي:

* **المجموعة الأولى:** وتضم المناهج التي تدور حول (المادة الدراسية) ومن أمثلتها:
  - منهج المواد الدراسية المنفصلة.
  - منهج المواد الدراسية المترابطة.
  - منهج المواد الدراسية المندمجة.
  - منهج المجالات الواسعة.
* **المجموعة الثانية:** وتضم المناهج التي تدور حول (التلميذ)، وتقسم هذه المجموعات إلى الأقسام الآتية:
  - مناهج تدور حول ميول التلاميذ وأنشطتهم ومن أمثلتها منهج النشاط.
  - مناهج تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومطالب حياتهم ومن أمثلتها المنهج المحوري.
  - مناهج تدور حول تنظيم النشاط التعليمي للتلاميذ مثل منهج الوحدات الدراسية.
  - مناهج تدور حول تكامل شخصية التلميذ وسلوكه، ومن أمثلتها منهج التكامل.
* **المجموعة الثالثة:** وتضم المناهج التي تدور حول (طريقة تقديم المادة الدراسية) ومن أمثلتها:
  - منهج التربية المفتوحة.
  - منهج التعليم الافتراضي.
  - منهج التعليم عن بعد .
  - منهج الاتصال التفاعلي.
  - منهج التعليم المدمج.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

تجدر الإشارة إلى أن هذه الأنواع المختلفة للمناهج ليست منفصلة عن بعضها بل أنها متداخلة ومتشابكة، فمناهج المجموعة الثانية مثلا والتي تدور حول التلميذ لا تقلل من أهمية المواد الدراسية .. وهكذا.

1.1. منهاج المواد الدراسية المنفصلة:

ينظم هذا النوع من المنهاج حول عدد المواد الدراسية التي ينفصل بعضها عن البعض الأخر، مثل علم النفس، التعلم الحركي، التاريخ، الفلسفة حيث أن لمادة تمثل جانبا من جوانب العلوم.

يرتبط منهج المواد الدراسية المنفصلة بالمفهوم التقليدي للمنهج المدرسي والذي يهدف إلى إكساب التلاميذ مجموعة من المعلومات والمعارف بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، حيث رأى بعض المربين وخاصة أصحاب المدرسة التقليدية، أن إلمام التلميذ بهذه المواد الدراسية التي تمثل تراث البشرية هو أفضل طريق لإعدادهم للحياة، ولذلك نظم المنهج على أساس اختيار مجموعة مناسبة من المواد الدراسية تقدم للتلميذ في كل مرحلة وفى كل وصف، وتتناول الدراسة في كل مادة عددًا محددًا من الموضوعات فهذا النوع من المناهج هو منهج المواد الدراسية المنفصلة، وكما هو واضح يركز هذا المنهج على المادة الدراسية كغاية في حد ذاتها

يعتبر منهج المواد الدراسية المنفصلة من أقدم أنواع المناهج وأكثرها انتشارًا وشيوعًا في مصر والدول العربية الأخرى، وكذلك في أكثر بلدان العالم، ويرجع ذلك إلى أنه أسهل المناهج في التخطيط والتنفيذ والتدريس وأكثر ملائمة لإمكانات المدارس في الدول النامية.

2.1. خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة:

أ. **يتكون المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة:** أي أنه يقسم المواد الدراسية إلى مواد منفصلة لا يوجد بينها ارتباط، وتدرس كل مادة منفصلة عن الأخرى في معظم الأحيان.

ب. **تنظيم المعلومات في كل مادة تنظيمًا منطقيًا:** تنظم المعلومات في منهج المواد الدراسية المنفصلة بأسلوب منطقي مما ييسر دراستها ويسهل الرجوع إليها عند الحاجة، كما يسهل إضافة ما هو جديد عليها، وتوجد عدة طرق حددها المختصون في المواد الدراسية المنفصلة لتنظيم المعلومات منطقيًا وهذه الطرق هي:

- ترتيب الأحداث من القديم إلى الحديث.
- التدرج من الجزء إلى الكل .
- التدرج من البسيط إلى المركب .
- التدرج من الأسهل إلى الأصعب.
- التدرج من الخبرات المعلومة إلى الخبرات المجهولة.
- التدرج من المفاهيم المحسوسة إلى المفاهيم المجردة .

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

ج. يخطط منهج المواد الدراسية المنفصلة مقدمًا: تخطيط المنهج ووضعه لا يتطلب سوى الرجوع إلى كتب المختصين واختيار المعلومات المناسبة منها، حيث تشكل لجان من المختصين في المادة العلمية عند الرغبة في وضع منهج جديد أو تعديل منهج قديم.

د. تعتمد طريقة التدريس في منهج المواد الدراسية المنفصلة على الشرح والتلقين: هو إكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم وغيرهما من المعلومات بقصد إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الكبار والاستفادة منها، ولقد ترتب على ذلك:

- إيجابية المعلم حيث يكون هو كل شيء في الفصل في مقابل سلبية التلاميذ.
- إهمال الأهداف التربوية الأخرى مثل تنمية المهارات والاتجاهات والميول المناسبة لدى الطلاب وتدريبهم على أساليب التفكير العلمي.
- اقتصرت عملية تقويم نمو التلاميذ على التحصيل الدراسي لديهم حتى أصبح الحكم على المعلم في كثير من الأحيان يعتمد على أساس نتائج تلاميذه في الامتحانات النهائية.

هـ. يتخذ المنهج من الحصة والموضوع منطلقًا للدراسة فيه: لتدريس الكتاب المدرسي في كل مادة يوزع على المدرسين في بداية العام الدراسي قائمة بتوزيع موضوعات الكتاب المدرسي على أشهر العام الدراسي، وقرين كل موضوع يحدد عدد الحصص اللازمة لتدريسه، وعلى المدرس الالتزام بهذه القائمة في تدريسه .

و. ينفصل منهج المواد الدراسية المنفصلة عن الأنشطة المدرسية : نظرًا لأن إتقان المادة الدراسية غاية في حد ذاتها واعتماد طريقة التدريس على الشرح والتلقين، فالدراسة النظرية أصبحت محور الاهتمام في هذا المنهج، وللتغلب على جو السأم والملل فإن المدرسة تتيح للتلاميذ بعض الفرص لممارسة بعض الأنشطة الترفيهية الرياضية والاجتماعية والفنية والرحلات وغيرها، ولكن لا تتصل هذه الأنشطة بالمنهج اتصالا وثيقًا.

ز. يقتصر تقويم نمو التلاميذ في هذا المنهج على الامتحانات التقليدية : عملية تقويم نمو التلاميذ اقتصرت على الامتحانات التقليدية التي تعقد في نهاية العام الدراسي والتي تكون في صورة امتحانات تحريرية في أغلب الأحيان حيث يبرهن التلاميذ كتابة على حفظهم للمادة الدراسية وإتقانها.

3.1. تقويم منهج المواد الدراسية المنفصلة:

أ. مميزات منهج المواد الدراسية المنفصلة: يتمتع منهج المواد الدراسية المنفصلة ببعض المميزات التي جعلته أكثر انتشارًا وشيوعًا عن غيره من المناهج، كما جعلت له الكثير من الأنصار والمؤيدين ويمكن بيان هذه المميزات فيما يلي:

- أسلوب سهل منطقي وفعال لتنظيم عملية التعلم وترتيب وتفسير المعلومات حيث يتطلب تراكم التراث الإنساني وتنظيمه في إطار متسق تسهل دراسته وتعلمه.
- هو أنسب المناهج لتنمية القدرات العقلية للمتعلم من خلال الدراسة المنطقية المنظمة للمواد الدراسية، عن طريق الحفظ والاستظهار والتفكير المجرد والتدريب الشكلي.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة
المجلس العلمي
طراد توفيق

- يتفق منهج المواد الدراسية المنفصلة مع بعض المفاهيم التربوية .
- هو أفضل المناهج لنقل التراث الثقافي المتراكم وبطريقة فعالة .
- تخطيط منهج المواد الدراسية المنفصلة عملية سهلة ويسيرة .
- التقوية في منهج المواد الدراسية المنفصلة عملية سهلة.
- ينال منهج المواد الدراسية المنفصلة رضي وقبول المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ.
- منهج المواد الدراسية المنفصلة أكثر ملائمة لتصميم المدارس الحالية وتنظيماتها الإدارية.
- يتمشى منهج المواد الدراسية المنفصلة مع نظم القبول والدراسة بالجامعات ومعاهد التعليم العالي .

ب. عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة: على الرغم من المميزات التي يتمتع بها منهج المواد الدراسية المنفصلة، إلا أن هناك بعض العيوب وأوجه النقد التي يوجهها المعارضون لهذا المنهج وأهم هذه العيوب هي:

- يجزئ منهج المواد الدراسية المنفصلة المعرفة ويفتتها لدرجة أن الموضوع الواحد قد تعالج جوانبه المختلفة فى مواد دراسية مختلفة.
- التنظيم المنطقي للمواد الدراسية ليس تنظيما سيكولوجيا مناسبا: حيث يتجاهل تنظيم المواد الدراسية بالأسلوب المنطقي الحقائق والنتائج التي كشف عنها علم النفس.
- محتوى منهج المواد الدراسية المنفصلة محدود: أن محتواه محدود بالمقرر الدراسي المفروض دراسته على كل فرقة دراسية، فى الوقت الذي اتسعت فيه ميادين العلم والمعرفة.
- يعوق المنهج المواد الدراسية المنفصلة تحقيق الكثير من الأهداف التربوية المرغوبة .
- لا يراعى منهج المواد الدراسية المنفصلة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- لا يدرب منهج المواد الدراسية المنفصلة عقل التلاميذ ولا ينمى تفكيرهم .
- إهمال المنهج لمشكلات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم .
- عدم مراعاة محتوى منهج المواد الدراسية المنفصلة لمستويات النمو العقلي للمتعلمين .
- يؤدى المنهج إلى تشجيع روح التنافس غير المرغوب فيه بين التلاميذ ويحرمهم من الاعتماد على أنفسهم.
- يؤدى منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى سلبية التلميذ: وذلك بسبب طريقة الإلقاء السائدة من جانب المعلم وإهمال الأنشطة التعليمية، مما يقصر دور التلميذ على الحفظ و الاستظهار للمعلومات.
- يهمل منهج المواد الدراسية المنفصلة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية السائدة .

2.1. منهاج المواد الدراسية المترابطة:

يقصد بمنهج المواد الدراسية المترابطة العناية بإظهار العلاقات والروابط المتبادلة التي بين المواد الدراسية أو بين الموضوعات فيها، وقد يكون هذا الربط بين مادتين أو أكثر، أو بين موضوع في مادة وموضوع في مادة أخرى، فقد يتفق مدرس الفيزياء ومدرس الكيمياء على أن يكون موضوع الماء مجالا للربط بين المادتين حيث يمكن تناول الخواص الطبيعية للماء في الفيزياء وتركيبه الكيميائي في الكيمياء.

يعد تعديلاً لمنهج المواد المنفصلة وظهر لتلافي النقد الموجة إلى منهج المواد المنفصلة، ويسعى هذا المنهج إلى إزالة الحواجز والحدود بين المواد والموضوعات لأن توثيق الصلة بين الموضوعات يسهل على المتعلم فهمها وتذكرها ويتم إزالة الحواجز بطرق منها:

أ. الترابط: ويعني إظهار العلاقة بين مادتين دراسيتين أو أكثر في نفس المجال الدراسي كإظهار الترابط بين الجغرافية والتاريخ واللغة العربية.

1.2. أنواع الربط:

أ. **الربط العرضي:** تظل المواد الدراسية في هذا النوع من الربط منفصلة عن بعضها البعض، ولكن تترك الحرية للمدرس لإظهار العلاقات والربط بين أجزاء مادة دراسية بمادة دراسية أخرى بدون خطة مسبقة وعندما تسمح الفرصة بذلك، ولقد فشل هذا الربط العرضي في تحقيق الهدف منه وهاذا للأسباب الآتية:

- أثر كل معلم له اطلاعه على المادة التي يقوم بتدريسها وبذلك أصبح معلوماته عن المواد الأخرى ضحلة غير كافية مما جعله غير قادر على القيام بالربط بالصورة المطلوبة.
- تضخم المواد الدراسية نتيجة تضخم التراث الثقافي وما تبعه من كثرة عمليات الإضافة إلى المقررات الدراسية والوقت المخصص غير كاف للقيام بعملية الربط.

ب. **الربط المنظم:** في هذا النوع من الربط يتفق مجموعة من مدرسي كل صف من الصفوف الدراسية في بداية العام الدراسي على خطة محكمة ومنظمة يسيرون بمقتضاها في عملية التدريس لإبراز العلاقات التي تربط بين المواد الدراسية المختلفة وذلك من خلال قيام كل مدرس بتدريس الموضوع الذي يتم الاتفاق عليه من زاويته الخاصة، وتعتبر هذه الفكرة تطوير للربط العرضي.

ويمكن أن يتم الربط المنظم بطريقتين هما:

2.2. نقد منهج المواد الدراسية المترابطة:

على الرغم من أن أنصار منهج المواد الدراسية المترابطة يرون أنه يؤدى إلى محاولة تكامل المعرفة إلى حد ما، وأن التلاميذ يلمسون العلاقات بين المواد الدراسية المختلفة مما يقلل من تجزئة المعرفة وتفككها، إلا أنه توجه إلى هذا المنهج، بانتقادات شديدة، حيث بقيت المواد الدراسية منفصلة، إذ ظلت كل مادة تدرس في حصص مستقلة وعلى أيدي مدرسين مختلفين، وبذلك فإن لهذا المنهج نفس العيوب التي ذكرت في نفس المواد الدراسية المنفصلة، كما أدى الربط العرضي بين المواد الدراسية في كثير من الأحيان إلى حدوث خلط في الحقائق العلمية.

- صعوبة تحقيق الدمج وأن حصل ذالك فيكون صورياً.
- لا يسمح بالتعمق في المواد الدراسية لأنه يهتم بالأساسيات لذا هو أصلح للتطبيق في المراحل الأولية.
- قد لا يستطيع الطالب فهم الترتيب المنطقي للمادة الدراسية.

جامعة أكلي محند أولحاج - تيزي وزو - المكتبة المركزية

– هذا المنهج شأنه شأن منهج المواد المنفصلة يركز على المادة المعرفية ويهمل الجوانب الوجدانية والمهارية للمادة.

3.1. منهج المواد الدراسية المندمجة:

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

1.3. مراحل عملية الدمج:

أ. **مرحلة الإدماج بين محتويات مجموعة متقاربة من المواد الدراسية:** يتم في هذه المرحلة الإدماج بين محتويات مواد الميدان الواحد بعضها مع بعض مثل إدماج علم الحيوان والنبات والجيولوجيا في مادة الأحياء وهاكذا، ولكن لم يتحقق تكامل المعرفة في هذه المرحلة من الإدماج بين محتويات المواد الدراسية، إذا لا تتعدى ضم المواد المنفصلة بطريقة خاصة تحت اسم جديد بينما ظلت أجزاء كل مادة محتفظة بخواصها وتنظيمها.

ب. **مرحلة الإدماج بين محتويات مجموعة غير متقاربة غير المواد الدراسية:** يتم في هذه المرحلة إدماج محتويات مادتين أو أكثر من المواد الدراسية غير متقاربة كدمج التاريخ والأدب معا في مقرر واحد يمكن أن تطلق عليه(تاريخنا القومي) حيث يقوم مدرس واحد بتدريسه .

ج. **مرحلة الإدماج بين محتويات المواد الدراسية فى صورة مشكلات واسعة من واقع بيئة التلاميذ:** تعتبر هذه المرحلة من الإدماج أكثر تطورا وتقدما نحو تكامل المعرفة من المرحلتين السابقتين، حيث ينتقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى مشكلات واسعة مرتبط بحالات التلاميذ، قد تكون مشكلات اقتصادية أو صحية أو بيئية مما يجعل المواد الدراسية متداخلة مندمجة في بعضها كتداخل ظروف الحياة ومشكلاتها واندماجها، وبذلك يربط هذا النوع من الإدماج المواد الدراسية بحياة التلاميذ حيث تصبح المادة ذات معنى ووظيفة له وتساعدهم على إدراك المشكلات المتصلة بحياتهم مما يجعل التعلم أبقى أثرا وأكثر مرونة.

2.3. نقد منهج المواد الدراسية المندمجة:

على الرغم من أن هذا المنهج أكثر تقدما نحو تكامل المعرفة إلا أنه يعاب عليه بما يلي:

– لا يسمح للتلاميذ بالتعمق في أية دراسة من الدراسات التي يقومون بها، حيث يؤدى إلى إمداد التلاميذ بقواعد عامة ومفاهيم رئيسية في المواد الدراسية، مما يجعل الدراسة سطحية، وبذلك يصلح هذا المنهج لصغار التلاميذ في التعليم الأساسي و يصلح للكبار في المرحلة الثانوية لأنهم يحتاجون إلى التعمق في المادة الدراسية.

– يؤدى الإدماج في كثير من الأحيان إلى التفكير غير المنظم عند التلاميذ، حيث كان المدرسون يعدون المنهج مقدما ثم يفرضونه على التلاميذ كمادة دراسية أصعب من المواد المنفصلة.

- يضاف إلى ما سبق مشاركة هذا المنهج خاصة في مراحله الأولى والثانية لمنهج المواد الدراسية المنفصلة في الكثير من عيوبه، باستثناء الفصل بين المواد الدراسية، حيث خطى هذا المنهج خطوة هامة نحو تكامل المعرفة، وإن كانت هناك بعض المواد الدراسية لم يتحقق التكامل بينها، وكل ما يحدث هو ضم هذه المواد في صورها المنفصلة داخل غلاف الكتب.

4.1. منهج المجالات الواسعة:

ظهر منهج المجالات الواسعة كمحاولة من المحاولات المبذولة للتغلب على التميز والفصل الحاد بين المواد الدراسية المنفصلة، وكخطوة مكملة لاتجاه الربط والدمج بين المواد الدراسية، ويقصد بمنهج المجالات الواسعة تجميع المواد الدراسية المتشابهة في مجالات واسعة تضمها بحيث تزول الحواجز بينها تماما، وبذلك يمثل هذا المنهج محاولة لتكامل المواد الدراسية.

ومن أهم المجالات التي يتكون منها هذا المنهج:

- مجال العلوم العامة : ويتضمن مواد الطبيعة والكيمياء والأحياء والجيولوجيا.
- مجال المواد الاجتماعية: ويجمع مواد الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والاقتصاد.
- مجال الدراسات اللغوية: ويضم فروع اللغة من قراءة ونصوص وأدب ونحو وإملاء وخط.
- مجال الدراسات الدينية: ويضم الحديث والتفسير والفقه والتوحيد والسيرة.
- مجال الرياضيات العامة: ويشمل الحساب والجبر والهندسة.
- مجال التربية الفنية ويضم: الرسم والأشغال والموسيقى.

وقد تطور هذا المنهاج وأصبح عبارة عن مجموعة من الخبرات الضرورية للحياة في المجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ منها:

- خبرات تساعد على تنشئة التلاميذ اجتماعيا.
- خبرات في التعبير عن النفس.
- خبرات عن حياة الناس أفرادا وجماعات.
- خبرات تشمل العاب رياضية أو بدنية.
- خبرات في البيئة المادية والقيام بأعمال حرفية و مهارية في المعامل أو الورش المدرسية

1.4. مزايا منهج المجالات الواسعة:

يتمتع منهج المجالات الواسعة بمجموعة من المزايا أهمها:

- يؤدى إلى تكامل المواد الدراسية إلى حد ما مما يجعل للتعلم معنى لأن للتكامل دور كبير في مجال المناخ ومجالات الحياة أيضا، وبذلك يحاول هذا المنهج تحطيم الحواجز التي تفصل بين المواد الدراسية.
- تنظيم للمعرفة تنظيما وظيفيا، حيث تصبح المعرفة التي يحصل عليها التلاميذ من خلال التكامل بين المواد الدراسية أكثر وظيفية لتشابهها إلى حد كبير مع الصورة التي تظهر بها المشكلات في حياة الفرد والمجتمع.

- يتيح الفرصة أمام التلاميذ للإحاطة بكثير من المواد الدراسية وفهم أوسع للمشكلات المعاصرة.
- يعمل على ربط المدرسة بالمجتمع وذلك من خلال تنظيم المنهج حول بعض المشكلات الاجتماعية.
- يؤكد على دراسة المفاهيم والمبادئ الأساسية والتعميمات أكثر من اهتمامه بالحقائق والمعلومات المفككة.

2.4. عيوب منهج المجالات الواسعة:

- يقدم المعرفة بشيء من السطحية، لأن ضم المواد الدراسية المتقاربة لا يتيح الفرصة للتعمق في كل مادة.
- صعوبة إزالة الحواجز بين بعض المواد الدراسية وضمها في مجال واحد.
- يحتاج هذا التنظيم من المناهج في تنفيذه إلى خبرة ودقة قد لا تتوافر لدى المدرسين الحاليين.
- يهتم هذا المنهج بالجانب المعرفي أكثر من اهتمامه بالجوانب التربوية الأخرى مثل التنمية الشاملة للشخصية.
- قد يترتب على استخدامه معرفة مجردة أعلى من مستوى النضج العقلي للتلاميذ.
- لا يساعد المتعلم على إدراك التنظيم المنطقي للمواد الدراسية.
- لا يتيح الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة التربوية .
- قد يفضل المدرس مادة دراسية على غيرها، مما يجعل باقي المواد تبدو ثانوية عنده وعند التلاميذ

5.1. منهج المواد المتكاملة:

ظهر منهج التكامل في بدايته كخطوة وسط بين المواد الدراسية المنفصلة والمواد المندمجة اندماجا تاما، حيث كان محاولة لتوفيق بين الانفصال الكلى والدمج التام، ثم تغير مفهوم التكامل وأصبح يشير إلى تكامل شخصية المتعلم ونموه المتكامل، وبهذا المعنى يتضح أن هناك اختلاف بين مفهوم الدمج ومفهوم التكامل، فالدمج محاولة للمزج بين المواد الدراسية ودمجها أي وحدة المواد الدراسية، ولكن التكامل يعنى وحدة الفرد المتعلم.

يقصد بمنهج التكامل ذلك المنهج الذي يقدم المعرفة للتلاميذ بطريقة وظيفية على صورة مفاهيم أساسية متدرجة ومترابطة تغطى الموضوعات المختلفة وتوضح وحدة المعرفة، وتعاون التلاميذ على إدراك أهميتها في حياتهم اليومية و العالم الذي يعيشون فيه بما يؤدى إلى تكامل شخصياتهم، دون أن يكون هناك تكرار للموضوعات أو المشكلات أو تجزئة للمعرفة إلى ميادين منفصلة.

يتضح من المفهوم السابق أن منهج التكامل يقوم على أساس تآزر المعارف المختلفة حول محور معين قد يكون هذا المحور موضوع أو مشكلة يشعر التلاميذ بالحاجة إلى دراستها مثل مشكلة التلوث البيئي، حيث يلجأ التلاميذ إلى البحث عن المعلومات التي تساعدهم في إدراك أبعاد هذه المشكلة وكيفية حلها، ويرجع التلاميذ في ذلك إلى الكثير من المواد الدراسية المنفصلة مثل علوم البيئة، والنبات والحيوان والجيولوجيا والكيمياء والاقتصاد والجغرافيا والفلك ...وغيرها لكي يأخذوا منها ما يساعدهم على فهم المشكلة من جوانبها المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والطبيعية وإيجاد الحل المناسب لها، وذلك دون الإشارة إلى مسميات هذه المواد الدراسية التقليدية، وبذلك يحدث التكامل داخل المتعلم ويصبح ما يتعلمه جزء من شخصيته من خلال تنظيم معرفته وخبراته التي

جامعة أكلي محند أولحاج - تاقي - المجلس العلمي

تبدو مفككة ومبعثرة في بداية الأمر، وبعدها تترابط هذه المعارف والخبرات بحيث تصبح لها وظيفة ومعنى بالنسبة له، مما يساعد على تحقيق تكامل شخصية التلميذ عن طريق ما يكتسبه من معارف متكاملة ومهارات واتجاهات تنمي جميع جوانب شخصيته العقلية والجسمية والاجتماعية والخلقية والانفعالية.

1.5. مبررات بناء المناهج المتكاملة:

توجد مجموعة من المبررات تحتم ضرورة بناء المناهج المتكاملة، ويمكن إيجاز هذه المبررات فيما يلي:

- يعتبر الكون كلا متكاملا، حيث يتكون من عدة عناصر تعمل بطريقة متكاملة، ومن ثم فإن محاولات المعلم لوصف وتفسير الظواهر الكونية التي تدور حولنا يتطلب تدريس المناهج بطريقة متكاملة، حيث يمكن لمجموعة محددة من القوانين والنظريات أن تفسر كل الظواهر الطبيعية.
- تحتاج المشكلات التي يواجهها التلميذ في حياته إلى تضافر أكثر من مادة عملية لحل هذه المشكلات، وبالتالي تعتبر المناهج المتكاملة أكثر واقعية وارتباطا بالحياة.
- تعتبر المناهج المتكاملة أكثر ملائمة لطبيعة نمو التلاميذ في مراحل التعليم العام وخاصة في المراحل الأولى منه حيث يتم نمو التلاميذ في هذه المراحل بالشمولية والتكامل، كما يدرك التلاميذ العالم المحيط بهم كوحدة متكاملة.
- أدى التقويم العلمي في العصر الحديث إلى تداخل فروع العلم وظهور علوم جديدة تجمع أكثر من فرع من الفروع التقليدية للمواد وبالتالي ليس من المرغوب فيه وضع فواصل مصطنعة بين المواد الدراسية المختلفة، بل يجب بناء المناهج المتكاملة التي تبرز وحدة المعرفة، خاصة وأن العلوم متكاملة في طبيعتها.
- تعمل المناهج المتكاملة على ربط المناهج بالبيئة التي يعيش فيها التلاميذ مما يتيح الفرصة لتعرف التلاميذ على مشكلات بيئتهم ومحاولة المساهمة في حلها، مثل مشكلات نقص الغذاء، التلوث البيئي، المواصلات، وغيرها، مما يجعل التلاميذ أكثر تكيفا مع البيئة ويساعد على ربط المدرسة بالبيئة.
- تساعد المناهج المتكاملة على التخلص من التكرار الذي يتسم به منهج المواد الدراسية المنفصلة، مما يوفر وقت التلاميذ ويزيل مللهم، كما توفر الجهود والمال نتيجة توفير عدد المدرسين اللازمين والمعامل والكتب ووسائل التقويم حيث يحتاج المنهج المتكامل إلى نوع واحد من المدرسين وكتاب واحد ونوع واحد من الامتحانات.
- تعمل المناهج المتكاملة على رفع المستوى العلمي للمدرسين، لان شمولية هذه المناهج تجعل المدرس مضطر إلى تطوير نفسه والتعمق في كافة التخصصات التي لها علاقة بمفاهيم ومشكلات المنهج.
- تراعى المناهج المتكاملة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتقديم الخبرات التربوية المتنوعة والمتدرجة المستوى، والتنوع في الأنشطة التعليمية والوسائل المستخدمة.
- تكون المناهج المتكاملة شعورًا أكثر عمقًا عند التلاميذ بأن التفكير العلمي لا يقتصر وجوده في المناهج التي يدرسونها وإنما يمكن أن يستخدم في حل مشكلات واقعية يعيشها التلاميذ خارج المدرسة.

جامعة أكلي محند أولحاج - تاسوريت المجلس العلمي

– تؤدى دراسة المناهج المتكاملة إلى زيادة فاعلية التلميذ للتعلم وإيجابيتها نتيجة ما يقوم به من أنشطة تعليمية، وقد أثبتت الدراسات الحديثة أن استخدام المناهج المتكاملة يرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ ويقلل من معدل نسيانهم للمعلومات، كما يساعد على نمو اتجاهاتهم نحو المواد التي يدرسونها.

– تؤدى مساهمة المناهج المتكاملة في حل مشكلات البيئة إلى زيادة اتجاهات التلاميذ وميولهم العلمية وتقديرهم لدور العلم والعلماء في تقدم البشرية، ويعتبر هذا من أهم أهداف المدرسة.

– يؤدى منهج التكامل إلى إحداث نمو متكامل في جميع جوانب شخصية التلميذ العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية من خلال ما يكتسبه من معارف متكاملة ومهارات واتجاهات وغيرها.

2.5. أبعاد التكامل:

توجد مجموعة من الأبعاد للتكامل يمكن بواسطتها الحكم على نوعية تكامل المنهج وتشمل هذه الأبعاد :

أ. مجال التكامل: يقصد بمجال التكامل المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج المتكامل وعما إذا قد تم بين فروع متشابهة وقريبة من المعرفة أو بين فروع بعيدة عن بعضها وأهم مجالات المناهج المتكاملة هي:

– تكامل بسيط بين فروع مادة دراسية واحدة مثل تكامل الحيوان والنبات في علم الأحياء وتكامل المغناطيسية والكهربية في الفيزياء وتكامل فروع التربية الإسلامية.

– تكامل بين مادتين دراسيتين متقاربتين مثل تكامل الجبر والهندسة في الرياضيات وتكامل الكيمياء والفيزياء في العلوم الطبيعية وتكامل الجغرافيا والتاريخ في المواد الاجتماعية.

– تكامل بين جميع المواد التي تنتمي لميدان واحد مثل التكامل بين الكيمياء والفيزياء والبيولوجي والجيولوجيا في ميادين العلوم الطبيعية بين الجغرافيا والاقتصاد والتاريخ والتربية الوطنية في المواد الاجتماعية.

– تكامل بين مادتين غير متقاربتين مثل التكامل بين الفيزياء والرياضيات والتكامل بين الجغرافيا والرياضيات والتكامل بين الدين والتاريخ.

– تكامل بين فروع المعرفة المختلفة كالتكامل بين الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية واللغة العربية والتربية الفنية وغيرها.

ب. شدة التكامل: يقصد بشدة التكامل مدى ترابط مكونات المنهج بعضها ببعض، فبعض المناهج المتكاملة تحتوى على معلومات من مختلف المواد الدراسية دون أن يكون بينها ترابط قوى، على حيث يكون الترابط في البعض الأخر أكثر شدة، وبالتالي يتعذر تمييز الحدود بين المواد الدراسية المختلفة.

*** درجات شدة التكامل:**

– التناسق: ويحدث عندما يكون هناك منهجين دراسيين مختلفين يدرسان الواحد بعد الأخر ويتأثران ببعضهما، كأن يكون لهما نفس الأهداف أو هيئة تخطيط واحدة.

– الترابط: ويحدث في حالة انتظام مجموعة من الموضوعات أو الوحدات من مواد دراسية مختلفة حول محور أو خط فكرى معين.

-الإدماج: ويحدث إذا تناول المنهج عدد من العناصر التي تداخلت حتى ليتعذر إدراك الفاصل بين فروعها، والتناسق أدنى درجات شدة التكامل وكلن الإدماج أعلاها.

ج. **عمق التكامل:** يصف مدى تكامل المنهج مع مناهج المدرسة الأخرى ومع البيئة المحلية التي توجد بها المدرسة أو يقاس عمق التكامل بمدى ارتباط المنهج بالمناهج المدرسية الأخرى، وبحاجات التلاميذ والمجتمع الذي يعيشون فيه.

3.5. الشروط الواجب مراعاتها عند بناء المناهج المتكاملة:

ينبغي عند بناء المناهج المتكاملة مراعاة مجموعة من الشروط أهمها:

- أن تدور المناهج المتكاملة عند بنائها حول محاور معينة قد تكون مفاهيم أو مشكلات معاصرة أو غيرهما بحيث تضم مدى واسعا من فروع العلم.
- أن يشتمل المنهج المتكامل على مساهمات من فروع العلم المختلفة التي يراد عمل تكامل بينها، بحيث تكون هذه المساهمات مرتبطة ببعضها بما يحقق وحدة المعرفة.
- أن يلم القائمون ببناء المناهج المتكاملة بأساليب التكامل وأبعاده.
- تركيز الاهتمام عند بناء المنهج المتكامل على تنمية جميع جوانب شخصية التلاميذ العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية والخلقية.
- أن ترتبط خبرات التلاميذ وأنشطتهم في المنهج المتكامل بالبيئة التي يعيشون فيها، مع مراعاة مناسبة هذه الخبرات والأنشطة لمستويات التلاميذ العقلية.
- تدريب التلاميذ على مهارات البحث والاكتشاف لأنها أساليب هامة للحصول على الخبرات المتكاملة، وعدم التأكيد على المادة العلمية كغاية للعملية التعليمية.
- مراعاة التهيئة النفسية للمدرسين وغيرهم من المسئولين عن العملية التعليمية عند بناء المناهج المتكاملة، وذلك عن طريق تعريفهم بأهمية ومبررات قيام هذا النوع من المناهج الدراسية.
- الاهتمام في معاهد وكليات التربية بإعداد المعلمين الذين يقومون بتدريس المناهج المتكاملة، كان يكون الإعداد في أكثر من تخصص علمي واحد وتدريبهم على تدريس هذه المناهج، كما يجب عمل دورات تدريبية للمدرسين أثناء الخدمة، للتدريب على تدريس هذه المناهج المتكاملة.
- الاستعانة بأسلوب التدريس الجماعي في حالة عدم وجود مدرسين متخصصين في تدريس المناهج المتكاملة، بحيث يتعاون في التدريس أكثر من مدرس حسب تخصصه العلمي على أن ينظم الجدول المدرسي في ضوء ذلك مع مراعاة التكامل في التدريس وعدم تجزئة المنهج.
- ينبغي مراعاة تكامل كل من محتوى المنهج وطريقة تدريسه حتى يتسنى تحقيق التكامل بالصورة المنشودة.
- أن تتضمن المناهج المتكاملة أساليب تقويم مختلفة لقياس مدى نمو التلاميذ ومعرفة ما تحقق من الأهداف الموضوعة.

- مراعاة توفير الإمكانات المادية من مبان مدرسية ومعامل وورش وكذلك الإمكانات الإدارية لبناء وتنفيذ المناهج المتكاملة.

6.1. منهج النشاط:

يعتبر منهج النشاط الناطق باسم التربية الحديثة في مجال المناهج حيث نقل محور الاهتمام من المادة الدراسية إلى الاهتمام بالطالب، من التركيز على المعلومات أصبح المنهج يركز على الطالب وجعله محور العملية التعليمية والتربوية ومعنى هذا الاهتمام بميول وحاجات وقدرات واستعداد الطالب وإتاحة الفرصة له للقيام بالأنشطة التي تتفق مع هذه الميول وتشبع هذه الحاجات، ومن خلال هذه الأنشطة ينمو الطالب ويكتسب المعلومات والمهارات وتتكون لديه العادات والاتجاهات.

كان نتيجة الانتقادات التي وجهت إلى منهج المواد الدراسية أن ظهرت اتجاهات تربوية متطورة، استهدفت معالجة نواحي القصور في منهج المواد الدراسية المنفصلة، ويرجع هذا التطور إلى مجهودات العديد من علماء النفس والتربية، حيث حدث تطور في نظريات التعلم وفلسفة التربية، وتنظيمات المناهج، وصاحب ذلك نقل محور الاهتمام من المادة الدراسية إلى التلميذ، وأصبح المنهج يركز على التلميذ وجعله محور العملية التعليمية، وبالتالي الاهتمام بميوله وحاجاته وقدراته واستعداداته، وتوفير المناخ المناسب لقيامه بالأنشطة التي تتفق مع ميوله وحاجاته، وتعمل على إشباعها، ومن خلال تلك الأنشطة ينمو التلميذ ويكتسب المعارف والمهارات وتتكون لديه الاتجاهات المرغوبة، وينمو لديه التفكير العلمي.

ولعله يتضح مما سبق أن هذا المنهج يختلف في فلسفته وأسسه عن فلسفة وأسس منهج المواد الدراسية، ولقد سمى هذا المنهج " بمنهج النشاط" ، وسماه آخرون " بمنهج الخبرة " أو" منهج المشروعات" .

1.6. طبيعة منهج النشاط:

منهج النشاط هو منهج يوجه عنايته الكبرى إلى نشاط التلاميذ الذاتي، وما يتضمنه هذا النشاط من مرور التلاميذ في خبرات تربوية متنوعة، تؤدى إلى تعلمهم تعلما سليما مرغوبا فيه، وإلى نموهم نموا متكاملا منشودا. وإذا حاولنا أن نحلل المفهوم السابق لمنهج النشاط، نجد أن النشاط في هذا المنهج يقترب كثيرا من مفهوم الخبرة المربية، لذا يطلق عليه البعض" منهج الخبرة " وذلك لأن الخبرة ما هي إلا محصلة لتفاعل متبادل بين التلميذ والبيئة أو من خلال هذا التفاعل المتبادل المستمر يتعلم التلاميذ ويصبح هذا التعلم هو المحصلة، فالتفاعل والتعلم الناتج عنه وارتباطهما بمجموعة من الدوافع الذاتية والتلقائية، هو ما يمكن أن نطلق عليه مصطلح " النشاط " ويصبح العمل المرسى وفق هذا المنهج عملا يتخلله دائما نشاط داخل المدرسة وخارجها كجزء لا يتجزأ من مادة الدراسة نفسها، ويعيش التلاميذ ويعملون وينشطون ويتدربون عمليا في جو مدرسي فيه حماسة وقوة لم تتوافر في منهج المادة التقليدية، ومنهج النشاط لا يفصل نشاط التلميذ في داخل المدرسة عن نشاطهم في خارجها، بل يعمل على أن يكمل النشاطان أحدهما الآخر، ويصبح تفاعل التلميذ مع بيئته المادية والاجتماعية تفاعلا موجها يساعد على نموه المتكامل المنشود، ويتوافر في هذا المنهج العديد من الأنشطة التي

يختارها التلاميذ ولا تفرض عليهم، وأثناء ممارستهم لهذه الأنشطة تحت إشراف المعلم، تتاح لهم فرصا عديدة للملاحظة وقراءة الكتب والمجلات، والبحث، والتفكير، وإجراء التجارب وتسجيل النتائج وتفسيرها، والقيام بالمقارنات ورسم الخرائط، وكتابة التقارير، وغير ذلك، ويوفر المناخ السابق لكل تلميذ اختيار نوع النشاط المناسب له، ويمارسه داخل المدرسة وخارجها، وهذا يعنى أن التلميذ ينمو كفرد وكعضو في جماعة، يوجهه المعلم ليقوم بنشاط فردى ويشترك في نشاط جماعي، وبعض الأنشطة تكون ذهنية، وبعضها يدوى متنوع، وبعضها جسمي، وكل نشاط يكمل الآخر وينتج عن ذلك النمو المتكامل للتلميذ، وينبغي الإشارة إلى منهج النشاط (منهج الخبرة) كأحد التنظيمات المنهجية التي ظهرت لمعالجة عيوب الدراسة المنفصلة، يرجع في أصله إلى جون ديوي (Dewey) فيلسوف التربية التقدمية، الذي أنشأ عام 1896 مدرسة ديوي التجريبية، والتي ألحقت بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة، وتحت إدارته، وتعد أول مدرسة تستخدم منهج النشاط، وحاول ديوي في هذه المدرسة تجريب منهج النشاط الذي يقوم أساسا على مبدأ الإيجابية والفاعلية من جانب المتعلم، ويتم من خلال ممارسة الفرد لأنواع متعددة من الأنشطة، التي لها معنى ودلالة بالنسبة له، ومن خلال هذه الممارسة يكتسب المتعلم مثلا ما يسمى في المنهج التقليد، بالمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة، ومبادئ الحساب، ولكن تختلف عملية الاكتساب في منهج النشاط عن مثيلتها في المنهج التقليدي، فهذه الممارسات والمهارات تصبح في منهج النشاط وسائل وليست غايات، ويتعلمها الطفل عندما يكون مستعدا لتعلمها ومحتاجا لهذا التعليم لأنه يساعد على سد بعض حاجاته التي تظهر أثناء النشاط، وبالتالي يصبح ذلك التعليم وظيفيا بالنسبة للتلميذ.

2.6. الأسس التي يبنى عليها منهاج النشاط:

أ. بناء المنهج على ميول التلاميذ وحاجاتهم : تعتبر ميول الطلبة وحاجاتهم بمثابة الروح للكائن الحي وهي محور الارتكاز لكل النشاطات ونقطة انطلاق لتحقيق الأهداف، وهذا يتطلب من المسئولين أن يقوموا بمايلي:

- تحديد ميول الطلبة وحاجاتهم الأساسية والحقيقية.
- الاهتمام بالميول التي تحقق للتلاميذ فوائد تربوية.

ب. الاعتماد على الأنشطة وايجابية التلاميذ: يعتمد هذا المنهج على النشاط اعتماد كلي وعن طريق النشاط يمر التلميذ في خبرات تربوية متعددة تساعدهم على تحقيق أهداف تربوية ذات قيمة كبرى للفرد: مثل تنمية القدرة على التفكير، التخطيط، العمل والجماعي... الخ، وهذا المنهج يعتمد على ايجابية التلميذ المطلقة وهذه الايجابية تكون أساسا لتعلم مثمر ودافعًا لنشاط متواصل برغبة وحماس.

ج. تنظيم الأنشطة في صورة مشروعات أو مشكلات: يقوم الطلبة بالعديد من الأنشطة التي تبني نموهم وهذه الأنشطة غالبًا ما تكون على شكل مشروعات منها ما هو خاص بالطعام أو عصير البرتقال ...الخ، ومنها ما هو خاص بتربية النحل أو الدواجن أو الطيور....الخ، وأحيانا على صورة مشكلات، إذ تنصب المشكلات التي عليها الأنشطة التي ترتبط بحياة الطلبة وحاجاتهم من ناحية وبالمجتمع من ناحية أخرى، إذ يقوم التلاميذ

بمجموعة من الأنشطة تستهدف محاولة حل المشكلة موضع الدراسة وهذه المشكلة بدورها تتفرع إلى مشكلات اصغر وهكذا.

هـ. إزالة الحواجز بين جوانب المعرفة المختلفة والالتزام بالتنظيم السيكولوجي: أن منهج النشاط لا يقدم المعلومات على شكل مواد منفصلة أو مترابطة إذ لا يحدد ماهية المعلومات التي يجب أن يتزود بها التلاميذ بل يترك لهم هذه المهمة وذلك عند القيام بالأنشطة المتنوعة والمختلفة في صور مشروعات فهم يواجهون صعوبات ومشكلات تحتاج إلى بحث عن حلول مناسبة لها وبين هذه الحلول تكون عملية جمع معلومات اللازمة من مصادر مختلفة، ومن هنا لا يكون هنالك حواجز بين المواد التي سيتم البحث عن المعلومات التي يحتاجها التلاميذ.

و. لا يتم التخطيط لهذا المنهج مقدما: هذا المنهاج يبنى على ميول التلاميذ وحاجاتهم، لذا يكون من الصعب إعداد المنهج مقدمًا، وذلك لأنه من المتعذر التنبؤ بميول التلاميذ لأنها تتغير بتغير الظروف، وتتنوع بتنوع التلاميذ، وتختلف من وقت لآخر، كما أنها غير ثابتة، ومن أجل ذلك يتعذر تحديد أنواع الأنشطة والمواقف التعليمية التي ترتبط بميول التلاميذ، والتي تكون محتوى المناهج، وهذا يعنى أنه لا يمكن تخطيط هذا المنهج مقدما، بل يجب الانتظار حتى تبدأ الدراسة ويلتقي المعلم بتلاميذه، ثم يقومون معا (التلاميذ والمعلم) باختيار الموضوعات أو المشروعات أو المشكلات التي تتجاوب مع ميولهم وحاجاتهم وعلى ذلك يشتركون جميعًا في وضع الخطط المناسبة.

3.6. خصائص منهج النشاط:

- منهج النشاط يقوم على أساس حاجات الأطفال واهتماماتهم وخبراتهم والنشاطات التي يميلون إليها، والمشكلات التي يهتمون بها، ليس فقط كمجموعة ولكن كأفراد، ويهدف هذا المنهج إلى تحقيق نمو المتعلم من خلال الخبرة النشطة .

- منهج النشاط لا يعتبر أن المادة الدراسية هدفا للتعلم بل وسيلة من وسائل تحقيق نمو المتعلم، كما لا يقتصر نمو المتعلم فيه على النواحي العقلية وإنما يشمل النواحي الجسمية والاجتماعية والوجدانية المهارية.

- ليس هناك تخطيط مسبق للمنهج لأن حاجات وميول التلاميذ مختلفة، وهي التي تحدد ما يناسبهم من نشاطات بعد بدء الدراسة، وعندئذ يقتصر دور المعلم على إرشاد التلاميذ وتوجيههم خلال القيام بهذه النشاطات .

- يعتمد المنهج بشكل أساسي على إيجابية المتعلم وعلى المعلم أن يحاول تنمية وخلق الدوافع الداخلية المناسبة عند المتعلم في النشاطات.

- يعتمد هذا المنهج على طريقة حل المشكلات، وهذا يعني أن يقوم المتعلمون بتحديد المشكلات التي يسعون إلى حلها، ثم يحددون الأنشطة التي تقودهم إلى إيجاد إجابات وحلول لهذه المشكلات عن طريق الإطلاع وإجراء التجارب والملاحظات ...إلخ.

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

– لا يتقيد هذا المنهج بالحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية: إذ أن المنهج يعتبر منهجا تكامليا يركز على النمو في جميع المجالات وبالتالي فإن المعلومات التي يحتاجها المتعلم ربما كانت تستند إلى تخصصات مختلفة ومتداخلة .

– تنظيم منهج النشاط يتخذ شكل المشروعات أو الخبرات، مثل تربية الدواجن أو زراعة النباتات أو عمل بطارية كهربية، أو تصميم خريطة مجسمة، وأحيانا تتخذ صورة مشكلة من المشكلات يسعى المتعلمون لدراسة أبعادها وإيجاد الحلول المناسبة لها، مثل مشكلة القمامة وآثارها السلبية.

– يركز منهج النشاط على عمليات التعلم نفسها، وليس على النتائج: فاكتساب المتعلم لمهارات الاستقراء والاستنباط والكشف في المعاجم وإجراء التجارب أهم بكثير من المعلومات نفسها لأنها تمثل أجزاء من عمليات النمو لدى المتعلم.

4.6. الطرق المختلفة لتطبيق منهج النشاط:

أ. **منهج النشاط التلقائي:** لقد التزم هذا المنهج التزاما حرفيا وكاملا بالخصائص النظرية التي يقوم عليها منهج النشاط، واستلزم على المدارس التي طبقت هذا النظام، بطبيعة الحال تغييرات جذرية في تنظيم اليوم الدراسي، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات حسب ميولهم، وليس على أساس أعمارهم، وتوفير جميع الإمكانات اللازمة لممارسة أنواع مختلفة ومتعددة من النشاط داخل المدرسة أو خارجها، وبوجه عام فإن المدارس التي أنشئت وفق للنشاط التلقائي كانت قليلة جدًا.

ب. طريقة المشروع: تعد طريقة المشروع أو منهج المشروعات كما يطلق عليه أحد أشكال تطبيق منهج النشاط، وهى أشيع أو أشهر صورة له، وأول من أطلق عليه هذا الاسم هو " وليم كلباترك"، المشروع كما يرى وليم كلباترك هو قيام الفرد (التلميذ) أو الجماعة (التلاميذ) بسلسلة من ألوان النشاط لتحقيق أهداف واضحة ومحددة وذي أهمية بالنسبة لهم، وأثناء تنفيذ التلاميذ للمشروع، وممارستهم لسلسلة من ألوان النشاط يكتسبون العديد من المعارف والاتجاهات المرغوبة والمهارات المفيدة، والتي تتعلق بالجوانب المختلفة للمشروع، وتنمو قدرتهم على التفكير العلمي في مناخ يسوده الألفة وروح العمل الجماعي، ويشعر كل تلميذ بالثقة في نفسه لمراعاة المشروع للفروق الفردية بين التلاميذ.

يمر بناء المشروع بأربع خطوات رئيسية هي:

* **اختيار المشروع** : وتعد نقطة انطلاق المشروع، التي تتم عن طريق مناقشة جماعية يشترك فيها المعلم مع تلاميذه، على أنه ينبغي عند اختيار المشروع مراعاة الشروط أو الأسس التالية لضمان نجاحه:

– أن يكون المشروع متمشيا مع ميول التلاميذ ومشبعا لحاجاتهم.

– أن يرتبط المشروع بواقع حياة التلاميذ لكي تكون فائدته ملموسة ويسهل تنفيذه.

– أن يؤدى المشروع إلى اكتساب التلاميذ خبرات تربوية مفيدة ومتنوعة.

– أن يتناسب المشروع مع مستوى قدرات التلاميذ واستعداداتهم.

- أن تكون المشروعات متزنة ومتنوعة في مجموعها.
- أن يراعى عند اختيار المشروع إمكانات المدرسة والبيئة المحلية للتلميذ.

* **تخطيط المشروع** : يقوم بهذه الخطوة التلاميذ تحت إشراف معلمهم، ولا تؤخذ هذه الخطوة في المشروع لذاتها، وإنما تقصد لما تكسبه للتلاميذ من خبرات، لذا يجب أن يتيح المعلم الفرصة أمام كل تلميذ لكي يعبر عن رأيه مهما كان هذا الرأي، ويعود التلاميذ على احترام آراء الآخرين، عند وضع الخطة وتوزيع وتنسيق العمل في المشروع، وهذا يساعد على تنمية التفكير السليم عند التلاميذ والنقد الحر والخلق والابتكار.

* **تنفيذ المشروع** : يقوم كل تلميذ بدوره في تنفيذ خطة المشروع، ويتحمل مسئوليته كفرد وكعضو في جماعة، ويتعاون مع زملائه على إتمام المشروع في ضوء الخطة المتفق عليها، ويجب أن يسجل التلاميذ ملاحظاتهم وخبراتهم، ويعرضونها على المعلم، كما يجتمعون كلهم تحت إشراف المعلم بين حين وآخر ليتناقشوا حول أعمالهم كمجموعات كبيرة، وأعمال الأفراد أو المجموعات الصغيرة، لتتكامل خبراتهم جميعًا في ضوء أهداف المشروع، ويجب أن يكون دور المعلم موجهًا، يقدم المشورة لمن يطلبها.

* **تقويم المشروع** : يقوم التلاميذ بعد تنفيذ المشروع تحت إشراف المعلم وإرشاده، بمناقشة ما تم عمله، وذلك لتقويم المشروع وتعرف ما اكتسبوه من خبرات خلال قيامهم بالمشروع، والوقوف على ما وقعوا فيه من أخطاء وما اعترضهم من عقبات، بغرض الاستفادة من كل هذا عند قيامهم بمشروعات قادمة.

ج. منهج النشاط غير المباشر: يعد هذا المنهج أيضا أحد أشكال تطبيق منهج النشاط، من حيث الشكل، لأنه يقوم على أساس الاسترشاد بميول الأطفال وحاجاتهم ونشاطهم التلقائي عند بناء المنهج، ولكن لا تصبح هذه الميول والحاجات مركزا لتحديد وتنظيم محتوى المنهج فقط، وهذا يعنى أن محتوى المنهج يحدد وينظم في ضوء العديد من الأسس السابقة، يكون إحداها ميول وحاجات التلاميذ، وقد يكون هذا الشكل من تطبيق منهج النشاط هو المطبق حاليًا في المدارس.

5.6. مميزات منهاج النشاط:

أ. الدافعية الذاتية: حيث أن النشاطات في هذا المنهج قائمة على اهتمامات وحاجات المتعلمين، فالحاجة إلى دوافع خارجية مفروضة عليهم، فهم يتعلمون جوانب العلم لأنها مهمة بالنسبة لهم ويرغبون في تعلمها وليس لأنها مطلوبة للنجاح في الامتحانات .

ب. يراعي هذا المنهج الفروق الفردية بين المتعلمين: فالمتعلم يمكن أن يشارك إحدى مجموعات الفصل التي تمارس نشاطا معينا إذا اتفق مع حاجاته واهتماماته، كما يمكن أن يقوم بمشروعه الخاص إذا كانت ميوله واهتماماته متميزة.

ج. التأكيد على نشاطات ومهارات حل المشكلات: تكسب المتعلمين المهارات التي يحتاجون إليها في التعامل بفعالية مع الحياة خارج المدرسة.

6.6. النقد الذي وجه لمنهج النشاط :

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

– يهمل المنهج أهدافا اجتماعية ذات أهمية في التربية، فهناك بعض جوانب من التراث الثقافي ينبغي أن يتعلمها كل التلاميذ حفاظا على هذا التراث، وعلى التماسك الاجتماعي .

– لا يوفر الكثير نحو الإعداد للحياة، فإذا تركت الحرية للمتعلمين لاختيار ما يدرسونه وما لا يدرسونه، فإنهم قد يغفلون كثيرا من المعارف والمفاهيم الهامة للتعامل مع الحياة المعاصرة .

– افتقار المنهج إلى الاستمرارية والتتابع، فاهتمامات التلاميذ متقلبة، وقد أظهرت الخبرة أن منهجا يعتمد كلية على الاهتمامات اللحظية للأطفال مستحيل، فمثل هذا المنهج لن يكون له تتابع، أو نتائج يمكن تحديدها مسبقا، وحتى بالنسبة لمدارس اللعب ينبغي أن يكون لها أهداف وبرنامج مخطط لتحقيق هذه الأهداف، وإلا فيستوي الأمر لو بقي المتعلم في منزله .

– مفهوم الحرية الذي قام عليه هذا المنهج مفهوم سلبي: فهو تحرر من المعلم، ومن ضغط المادة الدراسية، ومن الأهداف التي يفرضها البالغون، ولتصحيح هذا الفهم الخاطئ لأفكار جون ديوي قال " إن الطفل الذي يحرم من توجيه معلمه لن يحصل على خبرة تثري خبراته، على العكس من هذا فإنه يعاني من الحرمان، فليس هناك توالد ذاتي في الحياة العقلية ". وبالإضافة إلى أوجه النقد السابقة فإن هناك صعوبات عملية في تطبيق هذا المنهج على نطاق واسع منها: أن هذا المنهج يتطلب معلمًا على درجة عالية جدًا من الكفاية، واسع الإطلاع والثقافة متفقة في نمو الطفل.

7.1. المنهج المحوري:

1.7. ظهور المنهج المحوري ومفهومه:

عندما ظهرت الحركة التقدمية في التربية وبالذات في مطلع هذا القرن، ركزت عنايتها واهتمامها على الطفل وخاصة تلميذ المرحلة الابتدائية وربما جاء ذلك كرد فعل للتربية التقليدية التي أهملت الطفل وميوله وقدراته وخصائص نموه وقد بدأ ذلك الاهتمام واضحا في فكر الفيلسوف الأمريكي جون ديوي رائد الحركة التقدمية الذي أظهر اهتماما بالغا بالبحث في خصائص نمو الأطفال ومتطلبات هذا النمو وأنواع الخبرات التي تقدم لهم وتكون مناسبة لهم، وقد أعد لهم مدارس خاصة عرفت " بمدارس المستقبل " وقد استمر هذا الاتجاه فترة طويلة.

غير أن هذا الاتجاه بدأ يتعدى بظهور أهمية المدرسة الثانوية التي زاد عدد التلاميذ المقبولين بها والتي أصبح لها دور مهم في إعداد التلاميذ للحياة التي تطورت جميع جوانبها الاقتصادية والاجتماعية تطويرا جذريا مع بداية هذا القرن، وعلى ذلك فقد ظهرت بعض التحديات التي أصبحت تواجه المدرسة الثانوية منها أنها مطالبة بإعداد مواطنين للعيش في مجتمع دائم التغير والتطور وقائم على التخصص، كما أنها مطالبة بإعداد مواطنين متوافقين مع بعضهم ومع مجتمعهم وهذا يتطلب منها أن تمدهم بقدر مشترك من الخبرات التربوية، ومن هنا جاء المنهج المحوري كوسيلة لتمكين المدرسة الثانوية من مواجهة هذه التحديات وليساعدوا على القيام بدورها ويتضح ذلك من معناه ومفهومه التالي:

اصطلاحا تعني كلمة محور "المركز" أي النقطة التي يدور حولها شيء ما أو الجزء الرئيسي من الموضوع الذي ترتبط وتدور حوله بقية الأجزاء، وعلى هذا الأساس يكون المنهج المحوري: هو المنهج الذي يدور حول محور من المحاور.

المنهج المحوري عبارة عن تنظيم متكامل لخبرات المنهج المدرسي يقصد به تزويد جميع الشباب بقدر مشترك من الخبرات التربوية اللازمة لهم لمواجهة متطلبات ومشكلات الحياة، وفى نفس الوقت يشتمل على الجانب التخصصي اللازم لكل فرد لكي يحقق أقصى درجة من النمو الزى تمكنه من قدراته واستعداداته.

ويتضح من هذا التعريف أن المنهج المحوري يتكون من جانبين أساسيين هما:

الجانب الأول : وهو المجال العام أو البرنامج المحوري وهو يتضمن عدد من المشكلات العامة التي تهم جميع التلاميذ وترتبط بحاجاتهم المشتركة.

الجانب الثاني : وهو المجال الخاص ويتضمن عدد كبير من المجالات الدراسية لكي يختار منها كل تلميذ ما يناسب ميوله وقدراته واستعداداته.

2.7. أسس المنهج المحوري:

أ. **بنسبة للطالب**: التركيز على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم المشتركة في ضوء حاجات المجتمع، حيث يتم عرض قائمة من المشكلات موزعة في مجالات مختلفة ومن ثم يتم اختيار المشكلات التي يراها التلاميذ مناسبة .

ب. **بنسبة للمعلم**: يقوم المعلم دور الموجه والمشارك هنا حيث يساعدهم على اختيار وتحديد المشكلات التي تقوم عليها الوحدات الدراسية ثم رسم الخطة المناسبة لكل منها.

ج. **المادة التعليمية**: معلومات تساعد على مهارات الإبداع والتفكير العلمي حيث يتضمن دراسة عدد كبير الوحدات في صورة مشكلات ويقوم التلاميذ بتحديد كل مشكلة وفرض الفروض المناسبة لها ثم اختبار صحة كل فرض واستخلاص النتائج.

هـ. **بالنسبة للأنشطة**: يقوم التلاميذ بعدة أنشطة تحت إشراف المعلم وتوجيهه لاختيار الوحدة والتخطيط لها وتنفيذها، وتستدعي هذه الأنشطة قيام التلاميذ بجمع المعلومات وتسجيلها ومناقشتها والقيام ببعض التجارب كما تستدعي أيضا عمل رسومات وإنتاج وسائل إيضاح وكتابة تقارير وأعداد إحصائيات واستبيانات وهذا يلزم الخروج في نزهات ورحلات تعليمية وزيارات ميدانية.

د. **التقويم**: كون ذلك عن طريق تقارير يقدمها الطالب ويتم مناقشتها أمام الطلبة ومن ثم يتم الحكم على مدى صلاحية النتائج

و. **البيئة والمجتمع**: يهتم هذا المنهج بالبيئة والمجتمع من خلال:

- التركيز على حاجات المجتمع ومشكلاته .
- يتيح الفرصة للتلاميذ للاحتكاك بالبيئة والتفاعل معها من خلال الأنشطة .
- يعمل على تكوين اتجاها ايجابية لدى التلاميذ نحو البيئة والمجتمع.

- تنمية العمل الجماعي والتعاوني.

3.7. مميزات المنهج المحوري:

- يراعي الفروق الفردية وحاجات وميول التلاميذ .
- التخلص من طريقة المعلم للتدريس (التلقين) إلى طريقة جديدة أكثر دافعية كالإرشاد والتوجيه .
- التعاون بين المدرس والتلميذ.
- يتيح للتلاميذ فرصة تعلم أسلوب حل المشكلات والتفكير الناقد والتدرب عليهما أثناء الدراسة.

- تنوع الأنشطة يكسب التلميذ الكثير من المهارات الاجتماعية والأدبية والعقلية كما يكسبه بعض القيم مثل تحمل المسئولية والتعاون والدقة في العمل وغيرها.
- إزالة الحواجز بين المواد الدراسية .
- يعطى المنهج المحور الفرصة لكل تلميذ لكي ينمى ميوله وقدراته الخاصة من خلال المجال الخاص الذي يحتوى على الكثير من الدراسات التي تناسب جميع التلاميذ.
- يناسب جميع المراحل التعليمية.
- تتابع المادة العلمية .
- يكون اتجاهات ايجابية للمجتمع والبيئة .
- يكون التلميذ في هذا المنهج إيجابيا ونشطا حيث يتيح له فرصة المشاركة في كل مراحله تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

4.7. عيوب المنهج المحوري:

- عدم توفر الإمكانيات المادية والكفاءات للتدريس .
- صعوبة اختيار الخبرات التعليمية المناسبة .
- عدم وجود الوعي لدى أولياء الأمور نحو هذا المنهج.
- عدم توفر المدرسين الأكفاء الذين يمكنهم التدريس طبقا لهذا المنهج حيث أنه يحتاج إلى مدرس يعد إعداد خاصا.

8.1. منهج الوحدات الدراسية:

ظهرت الوحدات كطريقة لتنظيم المنهج، للرد على الانتقادات التي وجهت لتنظيم المواد الدراسية المنفصلة، وعلى طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ، وظهر مفهوم الوحدة الدراسية في الحقل التربوي نتيجة للمحاولات الجادة والمستمرة من قبل التربويين وخبراء المناهج من اجل الوصول إلى مناهج تعليمية متطورة ومرنه وأكثر اتساقا ومتماشيا مع روح العصر الحديث وتحدياته، ولقد أثار مفهوم الوحدة الدراسية جدلا كثيرا منذ

ظهوره واختلفت الآراء والأفكار حوله، وهكذا حتى استقر الأمر على أن الوحدات الدراسية منهجا أو تنظيما منهجيا ظهر نتيجة لعده أسباب أو عوامل من أبرزها :

- النقد الذي وجه لمنهج المواد الدراسية المنفصلة والعيوب الكثيرة التي لازمته .
- ماجاء به الفكر التربوي الحديث من نظريات تربويه .
- محاوله إتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة في اختيار المحتوى .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين .

1.8. تعريف الوحدة:

ليس للوحدة تعريف محدد يتفق عليه المتخصصون في ميدان المناهج، فبعضهم ينظر إليها كطريقة لتنظيم المحتوى، والبعض الآخر ينظر إليها كتنظيم وطريقة للتدريس، أو كوحدة للخبرة، ويمكننا أن نقتصر على تعريف "عبد اللطيف فؤاد "بأن الوحدة تنظيم خاص في المادة الدراسية وطريقة التدريس، يضع التلاميذ في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطا متنوعا يناسبهم، ويراعى ما بينهم من فروق فردية، ويتضمن مرورهم في خبرات تربوية معينة، ويؤدى بهم إلى فهم وبصيرة في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة مع إكسابهم مهارات وعادات واتجاهات وقيم مرغوب فيها.

2.8. الأسس التي تقوم عليها الوحدة:

- 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 في إرشاد التلاميذ وتوجيههم.
- تعمل الوحدة على ربط الدراسة بحياة التلاميذ.
- تعمل الوحدة على تحقيق أهداف تربوية بالغة الأهمية.

3.8. أنواع الوحدات:

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

أ. الوحدة القائمة على المادة الدراسية:

في هذه الوحدات تنظم الوحدات الدراسية حول محور أساسي ذي أهميه خاصة لدى التلاميذ ويستمد هذا المحور من المواد الدراسية نفسها المهمة بالنسبة للتلاميذ ويتم تنظيم الحقائق المتصلة بالمحور دون التزام بالحدود التي تفصل بين المواد المتعددة أو بين فروع المادة الواحدة، وقد تكون محاور تلك الوحدات موضوعا معينا أو تعميما ومنها تشتق الوحدة اسمها.

وتنظيم المعارف وطرق التدريس في الوحدات القائمة على المادة الدراسية حول مراكز أو محاور رئيسية، تكون منطلقا أساسيا للدراسة، لذا تأخذ الوحدات أشكالا أو صورا عديدة، فهناك وحدات تدور حول موضوع من موضوعات المادة الدراسية مثل : القرية، المدينة، الطيور، أهمية البترول، المواصلات، مياه الشرب، الهواء،

الخضروات، ووحدات تدور حول تعميمات أو قواعد عامة، مثل : المطر عماد الحياة في أقطار كثيرة البترول في الوطن العربي نعمة ونقمة، الشمس هي المصدر الرئيس للطاقة على سطح الأرض، الوقاية خير علاج من الأمراض، وكذا وحدات تدور حول مشكلات، مثل :كيف يمكن التغلب على مشكلة المواصلات؟؛ كيف نحافظ على الصحة؟؛ ووحدات تدور حول المسح أو التتبع :مثل : تأثير الإنسان في بيئات الغابات في العالم .

وينبغي الإشارة إلى أن الوحدات القائمة على المادة الدراسية، يقوم واضعي المناهج باختيارها وتنظيمها مقدما، ويجعلوها معدة لدراسة التلاميذ، وهذا يعنى أنه يتم التخطيط للوحدة بصورة كاملة مسبقا، ولا يشترك التلاميذ في التخطيط لهيكل الوحدة، ويكون اشتراكهم فقط في التخطيط لتنفيذ الوحدة.

ب. الوحدات القائمة على الخبرة :

هذه الوحدات يدور محورها حول حاجات الطلاب ومشكلاتهم التي يواجهونها في بيئتهم ومن تسميه هذا النوع من الوحدات يتضح انه يهتم بالخبرات التربوية وربطها بمادة الدراسة وتتيح الفرصة للتلميذ كي ينتفع بها جميعا في إشباع حاجه آو حل مشكله .

وخلال ممارسة التلاميذ لاختيار موضوع الوحدة القائمة على الخبرة والتخطيط لها والقيام بالأنشطة المتنوعة، ثم تقويمها، يتكون أو ينمو لديهم العديد من المهارات والقيم والاتجاهات المرغوبة، ويكتسبوا المعارف بطريق وظيفية، وينمو لديهم التفكير العلمي، كما تساهم تلك الممارسات في ربط المدرسة بالبيئة، وبذلك يتيح هذا التنظيم للمنهج الفرص لتحقيق معظم الأهداف التربوية.

4.8. خطوات تخطيط (بناء) الوحدة:

يمر تخطيط الوحدات الدراسية بمجموعه من الخطوات التالية :

- معرفه طبيعة التلاميذ الذين ستقدم لهم الوحدة: في هذه الخطوة تتم دراسة خصائص التلاميذ الفردية والجماعية عن طريق السجلات المدرسية والمصادر الأخرى .
- تحديد أهداف الوحدة: وفي هذه الخطوة يتم تحديد الأهداف المرجو تحقيقها من خلال الوحدة ويجب أن تعكس هذه الأهداف متطلبات المجتمع والتربية ومطالب نمو التلاميذ وخصائص العصر كما يجب أن تصاغ الأهداف في ضوء الحقائق والمفاهيم والعادات والمهارات وغيرها .
- اختيار محتوى الوحدة وتنظيمه: ويراعى هنا اختيار المحتوى الذي يتفق طبيعة التلاميذ الذين ستقدم لهم في ضوء الأهداف السابق تحديدها
- اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة وتنظيمها: ينبغي أن تكون الأنشطة مناسبة للإمكانات وان تسهم في تحقيق الأهداف.
- إعداد المواد والأدوات والوسائل التعليمية: بعد اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للوحدة وتنظيمها يتم إعداد الكتب والمراجع، هذا إلى جانب توفير الوسائل والأدوات اللازمة للقيام بأنشطه الوحدة .

جامعة أحمد بن يحيى الونشريسي تيسمسيلت المجلس العلمي

- إعداد خطه تنظيم الوحدة : يتطلب تحديد أهداف عمليه التقويم أولا ثم بناء الوسائل التي ستستخدم في عمليه التقويم .

5.8. مرجع الوحدة:

لكل وحدة من الوحدات التي سبق التعرض لها سواء كانت وحدة مادة أو خبرة مرجع خاص يسترشد به المعلم، ويساعده على تدريسها، بتزويده بالبيانات الوافية اللازمة للوحدة، مثل الأهداف والأفكار والمقترحات الخاصة بالأنشطة وطرق التدريس والوسائل التعليمية والمواد الكيماوية والأجهزة التعليمية وأساليب التقويم المفيدة في مجال تدريس الوحدة، وما يعين المعلم على التغلب على المشكلات التي تواجهه عند تنفيذ الوحدة.

وينبغي الإشارة إلى أن مرجع الوحدة مرن، يقدم للمعلم اقتراحات عملية كثيرة تيسر تهيئة فرص متنوعة تساعد على إشباع حاجات التلاميذ أثناء معالجة الوحدة، وتراعى ما بينهم من فروق فردية، ومرجع الوحدة حين يعد لوحدة تقوم على المادة الدراسية فإنه يشمل تفصيلات خاصة بها، أما الوحدة القائمة على الخبرة فلا يشمل مرجعها تفصيلات لأن ذلك لا يتمشى مع طبيعتها، بل يشمل مرجعها تفصيلات لأن ذلك لا يتمشى مع طبيعتها، بل يشمل صفات عامة يمكن أن يسترشد المعلم بها في توجيه تلاميذه، ولا يتقيد بها في كل الأحوال.

1.5. محتويات مرجع الوحدة:

تستهدف جميع مراجع الوحدات شرح الوحدات ومساعدة المعلم على القيام بدوره على خير وجه في إرشاد وتوجيه التلاميذ أثناء دراسة الوحدة.

* **عنوان الوحدة:** الذي يصاغ صياغة دقيقة وواضحة تماما، حتى لايحدث خلط بينها وبين وحدات أخرى مشابهة قد يتضمنها المنهج.

* **مقدمة الوحدة:** التي تتضمن أهمية دراسة الوحدة بالنسبة للتلاميذ، ومدى ارتباط موضوعها بما درسه التلاميذ في موضوعات هامة أخرى، كما تبين المقدمة الزمن الذي يستغرقه دراسة الوحدة.

***أهداف الوحدة:** يشتمل كل مرجع على الأهداف التي تسعى إليها الوحدة، والتي تتوافر فيها الخصائص التالية: الشمول، التنوع، الوضوح، عدم التناقض، الدقة، سهولة ترجمتها إلى سلوك، مناسبتها لمستوى التلاميذ، مراعاتها للفرد والمجتمع، مراعاتها لإمكانات المدرسة والبيئة، مراعاتها للزمن المخصص لدراسة الوحدة.

***مجالات الوحدة:** لما كان الموضوع الأساسي للوحدة يمكن أن ينقسم إلى عدة أجزاء، أي أن هناك مستويات مختلفة لمجالات الوحدة، لذا مرجع الوحدة يحدد مجالات الوحدة ومشكلاتها الرئيسية والأفكار والموضوعات الجزئية التي ستعالجها الوحدة، بحيث تناسب مستوى معين، كما أنه من المرغوب فيه أن نذكر المستوى الذي يصلح له مرجع الوحدة (الحلقة الأولى أو الثانية أو الثالثة من التعليم الأساسي أو المرحلة الثانوية).

* **النشاط في الوحدة:** يهتم كل مرجع بتقديم مقترحات متنوعة وعديدة للأنشطة التعليمية التي يمكن للتلاميذ القيام بها، في حدود قدراتهم وإمكانات المدرسة والبيئة وبما يناسب مع ميولهم وحاجاتهم، مع مراعاة الزمن المخصص لدراسة الوحدة، حتى تتحقق الأهداف المرجوة من الوحدة.

* **الطرق المقترحة لتدريس الوحدة:** يقدم مرجع الوحدة للمعلم مجموعة من المقترحات العامة، التي تساعده في اختيار أنسب الطرق لتدريس الوحدة، وهذه المقترحات ليس ملزمة للمعلم، بل يسترشد بها أثناء تخطيط الدروس اليومية وتنفيذها، وقد يقدم هذا الجزء مجموعة من الأسئلة، التي يمكن أن يستخدمها المعلم في مناقشاته أو مجموعة من المشكلات التي قد يثيرها مع تلاميذه.

* **الوسائل والأدوات ومصادر البيئة التي يمكن استخدامها لتنفيذ الوحدة:** يشتمل مرجع الوحدة على قوائم بالوسائل التعليمية (أجهزة أو مواد تعليمية)، أو بالأدوات والكيماويات اللازمة لتنفيذ الوحدة، وممارسة أنشطة الوحدة المختلفة، ومصادر البيئة المحلية التي يمكن استخدامها في الوحدة، ويشتمل المرجع، أيضا على معلومات عن الأماكن الموجود بها جميع ما سبق لتسهيل الحصول عليها.

***ما يقرؤه كل من التلميذ والمعلم:** يشتمل مرجع الوحدة على قوائم بما ينبغا على التلميذ قراءته من كتب ومجلات وصحف وتقارير، تتصل بالوحدة كل حسب قدراته وميوله، وقوائم بما ينبغي على المعلم قراءته.

***وسائل تقويم الوحدة:** يقدم مرجع الوحدة مقترحات عديدة ومتنوعة بوسائل وأساليب تقويم أهداف الوحدة، لكي يسترشد بها المعلم عند تقويم أهداف كل مرحلة من مراحل تنفيذ الوحدة.

6.8. خصائص منهج الوحدات :

1.6. وحدة المعرفة: فالدراسة في منهج الوحدات تدور حول محور رئيس ترتبط به الأفكار ولاتفلت من إطاره وقد يكون هذا المحور مادة أو موضوعا أو مشكله أو موقفا .

2.6. ارتباط الدراسة بواقع الحياة : فالدراسة في الوحدات تدور حول مشاكل البيئة والحياة وحاجات التلاميذ بالحياة .

3.6. اعتماد الدراسة على النشاط والمشاركة : تتاح الفرصة للتلاميذ ليشاركوا في تخطيط الوحدات الدراسية وعندما يتحقق ذلك فان التلاميذ يقبلون على الدراسة بشوق واهتمام .

4.6. اعتماد الدراسة على التعاون والعمل الجماعي : ففي الوحدات الدراسية فرص متعددة للتعاون بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ وبعضهم البعض في اتخاذ القرارات بشان تخطيط أنشطة الوحدات وتنفيذها .

5.6. تخطيط الوحدات الدراسية وإعدادها سلفا: فالوحدات الدراسية تقوم في تخطيطها على أساس علمي يعتمد على البحث والدراسة، لتحديد الموضوعات التي تهمهم أو مشكلاتهم أو حاجاتهم .

6.6. مراعاة الأسس العلمية السليمة في تقويم نمو التلاميذ : إن مجالات الدراسة في البرنامج المحوري تدور حول مشكلات التلاميذ الحياتية وهذه المشكلات تتطلب من التلاميذ التفكير وتمحيص الآراء وإخضاعها للعقل والنقد .

7.8. مميزات الوحدات:

– تشمل الوحدة على أنشطه كثيرة ومتنوعة يمكن للمعلم اختيار انسبها للتلاميذ الذين يتعامل معهم كما أن فيها فرصه لاختيار التلاميذ بعض الأعمال التي تناسب قدراتهم واستعداداتهم، وبذلك فهي تراعي الفروق الفردية .

- في دراسة الوحدات فرص كثيرة للتعاون والعمل الجماعي حيث يشترك التلاميذ بإشراف المعلم في تخطيط الوحدات وتنفيذها .
- في دراسة الوحدات فرص كثيرة للتعرض للمشكلات، مما يساعد التلاميذ على التفكير العلمي في حلها.
- تتضمن الوحدات تقويم التلاميذ من جميع النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية .

8.8. سلبيات الوحدات:

- قد يتقيد المعلم بمقترحات مرجع الوحدة، فيتحول هذا المرجع إلى كتاب مقرر ينفذه المعلم حرفيا .
- قد تتحول الدراسة إلى نوع من الدراسة التقليدية إذا اعتمد المعلم اعتمادا كليا على مرجع الوحدة .
- قد تتطلب بعض الأنشطة زيارة بعض الأماكن فإذا لم يسمح للتلاميذ بالقيام بهذه الزيارات تصبح الأنشطة غير فاعليه .

المراجع:

-وهيب سمعان، رشدا لبيب، إبراهيم ميخائيل حفظ الله، دراسات في المناهج، ط 3، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1969.
- منيرة حسن الصعيدي، المناهج المتكاملة القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1981.
- محمد زياد حمدان، المنهج، أصوله وأنواعه ومكوناته، دار الرياض للنشر والتوزيع، الرياض، 1983.
- فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة، المناهج المعاصرة الإسكندرية، مطبعة الفن، 1983.
- الدمرداش سرحان، المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، الكويت، 1981.

نظريات المنهج

1. مفهوم النظرية:

النظرية هي " مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة التي تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر، تصف فيها تلك الظواهر، وتحدد المتغيرات التي تؤثر فيها، وتفسرها، وصولا إلى إمكانية التنبؤ بها " .
(Robert ,1976 , p 77)

النظرية هي شكل من أشكال الاستبصار، وطريقة من الطرق التي ننظر بها إلى العالم، حيث تمثل النظريات جميعًا النظرة الكّلية إلى العالم، التي تساعد في تعديل حقائق أوقوى أو أمور محددة " .(جودت، 2004، ص 392)

ومما سبق يمكن تعريف النظرية بأنها مجموعة من الافتراضات المركزة المترابطة التي تختزل ما توصلت إليه المعرفة البشرية في سعيها إلى توضيح المبادئ والحقائق الكلية للكون، وشروط حدوثها، وجعلها منطلقات لاستمرار البحث بهدف الوصول إلى تلك المبادئ والحقائق المطلقة.

1.1. خصائص عامة تتصف بها النظرية:

- التجريد.
- الاستناد إلى قوانين المنطق.
- الاشتمال على مجموعة من القضايا.
- بناء التفسيرات.
- الربط بين العلاقات.
- القبول من المجتمع العلمي.

2.1. وظائف النظرية:

تقوم النظرية بثلاث وظائف رئيسة، هي الوصف(Description)، والشرح(Explanation)، والتنبؤ (Prediction) وقد أضاف بعضهم وظيفة رابعة، هي وظيفة التوجيه(Guidance).

الوصف أدنى وظائف النظرية، ويتضمن التعريف الدقيق والواضح المحدد للمصطلحات التي تستخدمها النظرية، كالجزيء، والذرة، والموجة، والكثافة، والصلابة واللزوجة، وينبغي أن يستخدم التعريف بالمعنى المحدد نفسه كّلما ورد المصطلح، أي أن يستخدم المصطلح بالمعنى نفسه كّلما ورد ذكره، كما يتضمن تصنيفًا للمعلومات والحقائق، ذلك أّنها تتراكم بكثرة، فإذا ظّلت متناثرة فإّنها تضيع.

الشرح وظيفة أخرى للنظرية، وشرح الشيء يعني جعله مفهومًا، ويكون هذا بالتوصل إلى علاقات بينه وبين المعرفة المتاحة لنا حاليًا، وبذلك تزول الحيرة التي نشعر بها إزاءه، وينجلي الغموض الذي يحيط به.

جامعة أحمد بن بلة وهران 1 المجلس العلمي

التنبؤ وظيفة ثالثة للنظرية، فالنظرية لا تكتفي بالقدرة التفسيرية اللاحقة للأحداث، فهناك نظريات تسعى إلى أن تكون لها قدرة تنبئية مستقبلية) ".

أما وظيفة التوجيه، فتعني " أن تعمل النظرية كمرشد أو دليل أو موجه، فهي تساعد الباحثين على اختيار البيانات للتحليل، وعمل الملخصات الاقتصادية لهذه البيانات، كما تعمل النظرية على إنتاج الأدّلة لاستقصاءات بعيدة أو تالية " . (جودت، 2004، ص 396)

يرى بوشامب أن النظريات كافّة تنتمي إلى ثلاثة مجالات معرفية واسعة، وهذه المجالات هي : الإنسانيات (الأدب والفلسفة والدين والموسيقى)، العلوم الطبيعية (الفيزياء والكيمياء والنبات والحيوان)، العلوم الاجتماعية (علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الأجناس، وعلم الاقتصاد)، وتنبثق من هذه المجالات نظريات المجالات التطبيقية للمعرفة، وتشمل من بين ما تشمل العمارة والهندسة والطب والتربية، وتستمد النظريات التطبيقية للمعرفة مصداقيتها من مصداقية النظريات في المجالات المعرفية التي تنبثق منها، ونظرًا لعلاقة التربية بميادين المعرفة المنظمة المختلفة، فإن النظرية التربوية تنتمي إلى مختلف النظريات المعرفية المنظمة، وتستمد مصداقيتها منها، كالفلسفة في مجال الإنسانيات، والفيزيولوجيا في مجال العلوم الطبيعية، وعلم النفس وعلم الاجتماع في مجال العلوم الاجتماعية.

3.1. النظرية التربوية:

إن الحديث عن نظرية تربوية قد ظهر لاحقا نتيجة عدم وصول العلوم الإنسانية إلى درجة الحسم الذي نشاهده في العلوم الطبيعية، وقد أفاد رجال التربية من النظرية العلمية في محاولاتهم للوصول إلى نظريات تربوية على الرغم من تعذر قيام النظريات التربوية بالوظائف نفسها التي تؤديها النظريات العلمية، ولا سيما ما يتعّلق بوظيفة التنبؤ، ولذلك كانت النظرية التربوية أشبه بدليل عمل يّتبعه التربويون لتحقيق أهداف محددة، مع الأخذ بالحسبان إمكانية عدم تحّقق جميع الأهداف نظرًا لاختلاف الظاهرة الإنسانية، عن الظاهرة الطبيعية.

إن حديثنا عن النظرية التربوية لا يلغي سعيها للوصل إلى درجة عالية من الثقة والدّقة، إنها تقدم أفضل تمثيل للظواهر التربوية في ضوء معارفنا وخبراتنا الحالية، فكما أن النظرية العلمية ليست مطلقة، وأن هناك تعددًا في النظريات العلمية حول ظاهرة ما، حيث يوردون تفسيرات وآراء متنوعة حولها، ويقولون إن للحقيقة أوجهًا متعددة، فكذلك يمكن أن تتعدد النظريات التربوية حول جانب تربوي واحد ومن خلال ما تقدم يمكن القول إن النظرية التربوية هي مجموعة الافتراضات العقلية المترابطة منطقيًا التي تشكل نظرة شاملة كّلية نحو الظواهر التربوية، حيث تصف تلك الظواهر، وتشرحها، وتتنبأ بحدوثها، من أجل مساعدة صاحب القرار على اّتخاذ الإجراء المناسب للقيام بالعمل، وتوجيهه، لبلوغ الأهداف التربوية.

بذلك تقترب النظرية التربوية إلى حد كبير من النظرية العلمية، وكما أن النظريات في ميادين المعرفة المنظمة تتفرع إلى نظريات أكثر تحديدًا، فإن النظرية التربوية مثلها مثل غيرها من النظريات تتفرع إلى نظريات

أقل عرضا وعمومية، وأكثر تحديدا، حيث نجد نظريات في الإدارة، ونظريات في التدريس، ونظريات في المناهج، ونظريات في التقويم.

4.1. نظرية المنهج:

بخلاف ماهو متعارف عليه في العلوم الأخرى، فإن المختصين بالمنهج التربوي غير متفقين حتى الان حول تعريف عام له، حيث يرى كل منهم المنهج كمفهوم وحقل تربوي حسب فلسفته الخاصة، وخبراته الشخصية العلمية والحياتية، وهذا جاءت تعريفاتهم لنظرية المنهج مختلفة طبقا لتنوع أرائهم. (محمد،2009، ص91)

- تعريف"بوشامب" (Beauchamp , 1987): نظرية المنهج بأنها مجموعة من العبارات المترابطة التي توضح مفهوم أو طبيعة المنهج المدرسي بتحديد العلاقات التي تربط بين عناصره، وبتوجه عمليات تطويره واستخداماته وتقويمه.

- تعريف"هيلدا طابا" (Helda Taba , 1962): لقد أعطت "هليدا طابا" التعريف التالي لنظرية المنهج حيث عرفتها بأنها طريقة لتنظيم التفكير حول قضايا هامة تخص تطوير المنهج، مثل مكونات لمنهج أو أهم عناصره، وكيفية اختيارها وتنظيمها، ومصادر القرارات المنهجية، وكيفية ترجمة المعلومات والمعايير النابعة من هذه المصادر لأجل بناء قرار منهجي محسوس.

- تعريف"جوين وآخرين (Gwynn and Others , 1969): أورد "جوين" وآخرين بعد تبريرهم لأهمية المنهج كمقررات دراسية تعريفا لنظرية المنهج كما يلي: النظرية في المنهج هي مجموعة المعتقدات التي يتبناها الفرد ويتخذها كقاعدة لقراراته الخاصة وتنفيذ المنهج.

- أما "محمد زيادة حمدان" فيعرف النظرية في المنهج بأنها مجموعة المبادئ الفلسفية والتاريخية والثقافية والنفسية والمعرفية التي توجه صناعة المنهج ومكوناته المختلفة من أهداف ومعلومات وأنشطة تربوية متنوعة.

ونحن نرى ان النظرية المنهجية هي مجموعة من الأفكار والمعتقدات التربوية والنفسية والتي يتبناها المخطط التربوي وتوجه المنهج التربوي بعناصره المختلفة من اهداف ومحتوى وطرق وأساليب وأنشطة ووسائل تعليمية وتقويمية بما يساهم في تجويد العملية التعليمية وتوجيهها لصالح المتعلم والمجتمع.(محمد،2009، ص92)

- نظرية المنهج إنها مجموعة الالتزامات والمبادئ والتوصيات القادرة على توصيف ما يمكن أن يكون عليه المنهج من محتوى وتصمم وتنفيذ وتطوير في ضوء فلسفة وأهداف تربوية.(عبد الله،2001، ص25)

- نظرية المنهج وهي مجموعة من الأحداث والمبادئ المترابطة، والتي تعطي معنى للمنهج المدرسي عن طريق توضيح العلاقات بين مكونات، وتطويره،وتنفيذه. (التميمي،2006، ص8)

والسؤال المطروح هو: ما القضايا التي تطرحها نظرية المنهج ؟؛ وما الأسئلة التي تجيب عنها ؟؛ وهل تشكل هذه الأجوبة صميم نظرية المنهج ؟.

لقد ذكرت هيلدا تابا(Hilda Taba) في كتابها تطوير المنهج (Development Curriculum) مجموعة من الأسئلة تكون الإجابة عنها نموذجًا مقبولا لنظرية المنهج، وهذه الأسئلة هي:

جامعة أحمد بن يحيى الونشريسي تيسمسيلت المجلس العلمي

- ما المنهج ؟؛ وعلام يشتمل؟؛ وما الاختلاف بين قضاياه والقضايا المتعلّقة بالتدريس ؟.
- ما العناصر الأساسية للمنهج؟؛ وما المبادئ التي تحكم القرارات المتعلّقة باختيارها؟؛ وما الأدوار التي تقوم بها في المنهج كوحدة عضوية متماسكة ؟.
- ما العلاقة بين العناصر السابقة والمبادئ التي تستند إليها ؟؛ وأي المبادئ والمعايير المفترض أن تحكم هذه العلاقة ؟.
- ما المشكلات المتضمنة في تنظيم المنهج ؟؛ وما المعايير التي ينبغي مراعاتها عند اتخاذ قرارات تتعلق بأنماط المنهج، وتنظيمها ؟.
- ما العلاقة بين نمط من أنماط المناهج أو تصميم من تصميماته بالظروف الواقعية والإدارية التي تحكم البيئة التي سيطبق فيها ؟.
- ما الترتيب أو ما الخطوات التي يسير وفقا لها اتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج، وكيف يتم الانتقال من خطوة إلى أخرى ؟ .

بعبارة أخرى ينبغي أن تشتمل نظرية المنهج على جملة من المبادئ والضوابط التي تسهل في النهاية عملية بناء المنهج، ويمكن للمشاركين في تلك العملية التأكد من وجود هذه المبادئ والضوابط من خلال معيارين، هما:

- أن يكون لهذه النظرية القدرة على وصف المنهج، وتحليله، وتوّقع نتائجه .
- أن يكون لهذه النظرية مواقف واضحة ومحددة من عناصر المنهج الأساسية.

5.1. أهمية نظرية المنهج ووظائفها:

من خلال ما تقدم نلاحظ أن أهمية نظرية المنهج ووظائفها الرئيسة تكمن فيما يأتي:

- تشكل إطارًا مرجعيًا يساعد أصحاب القرار ومختلف التربويين على اتخاذ الإجراءات السليمة الإدارية والميدانية عند العمل على تخطيط المناهج التعليمية وهندستها.
- تحدد الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية التي يستند إليها المنهج.
- توضح مكونات المنهج الرئيسة، والعلاقة بين تلك المكونات، وصولا إلى الترابط والاتساق.
- تبين خطوات بناء المنهج بدءًا من وضع الأهداف فاختيار المحتوى وتنظيمه، مرورًا باختيار الطرائق التدريسية والأنشطة التعليمية والوسائل والتقنيات التعليمية، وانتهاء بالتقويم الذي يواكب مختلف الخطوات السابقة، ويتوجها بالتغذية الراجعة.

على الرغم من تلك الأهمية المشار إليها بالنقاط السابقة " يرى بعض الباحثين أن نظرية المنهج تتسم بالضعف، وذلك استنادًا إلى مجموعة من الحجج التي تقول بأن النظرية في مجال التربية لم تنضج بعد، ولم تصل إلى مرحلة الدّقة التي تمتلكها النظريات العلمية في مجال العلوم الطبيعية، كما أن التربية ليست علمًا، وأن الظواهر التربوية تمتاز بالتشابك والتعقيد، مما يجعل مجال الخطأ في دراستها كبيرًا، كما أن الواقع الميداني يثبت ضعف النظريات التربوية على التنبؤ بالسلوك الإنساني.(إناس، 2005، ص ص45-46)

6.1. فوائد النظرية في التربية وفي المنهج :

تتلخص أهم فوائد النظرية في التربية عموما وفي المنهج خصوصا فيما يلي :

- توضيح وتفسير الأشياء والظواهر المرتبطة بمجال النظرية، وفهمها علميا ومنطقيا.
- توجيه أعمال البحث والدراسات الهادفة لتحسين الممارسات التعليمية ورفع كفايتها.
- توجيه وإرشاد المعلمين في مجالات التعلم والإدارة والأنشطة التعليمية المختلفة.
- التنبؤ والضبط لما قد يحدث من سلوك ونتائج تربوية لما فيه صالح المتعلم وفائدته.
- توجيه عملية إعداد المنهج وما تحتاجه هذه العملية من تخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير.

7.1. وظيفة النظرية في المنهج:

أن وظيفة النظرية هو الشرح والتفسير والتنبؤ، وهذا أمر طبيعي مادامت النظرية بمثابة قانون القوانين، فالقوانين كما هو معروف تشرح ظواهرها وتفسرها وتتنبأ بها، وكذلك النظرية التي تنظم هذه القوانين، وإذا كان للمنهج المدرسي عناصر مختلفة أو ظواهر مختلفة كالأهداف والمحتوى والطريقة والأسلوب والتقويم، وأن لكل عنصر من هذه العناصر قوانينه أو مفاهيمه أو موضوعاته، فان نظرية المنهج المعنية تفسر هذه الظواهر كلها وتوضح مابينها من عناصر التقاء واتفاق وتشرح الوجهة الواحدة التي تتجه جميعا إليها كما أن هذه النظرية في المنهج تتنبأ بما ستكون عليه ظاهرة ما من الظواهر التي تقع في إطارها ...فإذا كانت نظرية المنهج هي في سبيل المثال نظرية النقل الثقافي، فإن الفرد يتوقع الكيفية التي ستكون عليها أهداف هذا المنهج ويتنبأ بكيفية التدريس، ودور كل من العلم والمتعلم وبأسلوب التقويم فيها وهكذا.

هناك وظيفة أخرى للنظرية هي التنسيق بين الظواهر حتى لاتشذ ظاهرة عن الإطار العالم للنظرية، أي إيجاد تناغم وانسجام بين الظواهر التي تقع في نطاق النظرية وغالبا ماقد يكون هناك من نشاز أو اختلاف، ويضيف (ميللر) وظيفة أخرى لنظرية المنهج هي أن المعلمين يمكنهم من خلال تعرفهم نظريات المنهج وتبنيهم واحدة منها أن يتبينوا فكرهم حيال ما يقومون به من نشاط منهجي داخل حجرات الدراسة.(التميمي،2006،ص35)

8.1. نماذج نظريات المنهج وتصنيفاتها:

توجد في المنهج نظريات كثيرة تختلف كثير فيها بينها باختلاف توجهاتها وما تركز عليه فيها ينبغي للمنهج أن يحققها لدى المتعلمين، ولكثرة هذه النظريات وجدت تصنيفات متعددة لها، وقد أورد (جلاتهورن) تصنيفات عدة وتقسيمات لهذه النظريات منها ماهو ثنائي، ومنها ما هو ثلاثي، ومنها ماهو أكثر من ذلك، وكان يعلق على كل تصنيف بما يوحي بعدم دقته أحيانا، وبعدم ملائمة بعض النظريات للتصنيف الذي وضعت تحته أحيانا أخرى، واعتمد أخيرا تصنيفا رباعيا خصه بشيء من التفصيل في العرض، وفي ضوء هذا التصنيف تقسم نظريات المنهج على :

- نظريات اهتمت بمكونات المنهج والعلاقة بين هذه المكونات .

- نظريات موجهة نحو القيم وهي التي تحاول أن توجه المنهج نحو قيم الحرية والمساواة والعدالة..وغيرها.
- نظريات المحتوى وتهتم هذه النظريات أساسا بتحديد المصادر الاساسية التي تتحكم في اختيار محتوى المنهج وتنظيمه.
- نظريات تهتم بالعمليات والتي ينبغي ان ينميها لدى الطلاب .

قد قدم (ميللر) تصنيفا عرض فيه نظريات المنهج على (متصل) يبدأ في احد طرفيه بالنظرية التي تهتم بالنواحي الخارجية للمتعلم وهو سلوكه الظاهري، وينتهي عند الطرف الأخر بالنظرية أو النظريات التي تهتم بما في داخل الانسان من قيم واستعدادات وإمكانيات عقلية ووجدانية، وبين هذين الطرفين نظريات تبتعد قليلا عن ظاهر الإنسان وتقرب من داخله، وعلى هذا (المتصل) عرض(ميللر) سبع نظريات للمنهج ولتداخلها سماها (الطيف التربوي) تشبيها بألوان الطيف السبعة المتداخلة والمميزة في الوقت نفسه، والنظريات السبع هي :

1. النظرية السلوكية.
2. النظرية المواد او النظم الأكاديمية.
3. النظرية الاجتماعية.
4. النظرية التطورية.
5. نظريات العمليات العقلية.
6. النظرية الانسانية .
7. نظرية السمو والارتقاء بالإنسان . (التميمي، 2006، ص37)

1.8. النظـرية السلوكية :

يؤمن أصحاب هذه النظرية بأن الإنسان محكوم إلى حد كبير بالبيئة التي تحيط به وتحركه في حياته العوامل الخارجية عنه أكثر من غيرها وبذلك فان النظرية تعتمد في عملية التعلم على تنظيم بيئة التعلم الخارجية تنظيما يؤدي بالتعلم إلى اكتساب السلوك المرغوب فيه أو التخلي عن السلوك غير المرغوب فيه .

ويتلخص دور المعلم في تنظيم هذه البيئة بحيث يربط السلوك المطلوب بالتدعيم الايجابي، كما أن عملية التقويم تقوم على أساس اختبارات محكية المرجع لمعرفة ما إذا كان المتعلم قد اكتسب السلوك المطلوب أو المهارة المطلوبة .

2.8. نظرية المواد الدراسة أو النظم الأكاديمية:

تعد هذه النظرية أقدم النظريات في بناء المنهج، إذ أن منهج المواد الدراسية يعد أقدم المناهج استخداما في المدارس ولاسيما المدارس الثانوية والكيات وفي حالة المادة الدراسية يكون الاهتمام بإلمام المتعلم بحقائق المادة حسب منطقها الداخلي، وفي النظم الأكاديمية يكون التركيز في أن يتعلم الطالب المفاهيم التي يقوم عليها الحقل الأكاديمي وأسلوب الدراسة والبحث فيه تماما كما يفعل المؤرخون في دراسة التاريخ والبيولوجيون في دراسة علم الأحياء.

وسواء قام المنهج على المادة الدراسية أم على النظام الأكاديمي، فان ما يتعلمه الطالب يكون بعيدا عن حياته التي يعيشها وعن اهتماماته وحاجاته وعليه أن يتكيف لما تتطلبه المادة أو النظام، والتركيز في المادة العلمية وحدها وبذلك يحفظ هذا المنهج التراث ويضمن له البقاء عبر الأجيال.

أما الأهداف التربوية في ظل نظرية المواد الدراسية فتتخلص في تمكن المتعلم من فن المهارات الأساسية في المرحلة الابتدائية كالقراءة والكتابة والحساب وإتقان معرفة المواد الدراسية التلقينية فيما فوق المدرسة الابتدائية. وينظر إلى المتعلم على انه شخص يستقبل المعلومات ويختزلها ويسترجعها حين الحاجة إليها وعليه أن يكيف نفسه لدراسة المادة لا أن تكيف المادة له، ويمثل المعلم السلطة المركزية لذلك عليه أن يتقن مادته الدراسية تماما حتى يكون مصدر المعرفة الوحيدة للمتعلم .

أما في نظرية النظم الأكاديمية فإن وضع كل من المتعلم والمعلم أفضل قليلا، حيث ينظر إلى الأول على انه عالم صغير يدرس المجال كما بدرسه المتخصص، وينظر إلى الثاني على انه مساعد للمتعلم في عملية البحث والاستقصاء والاستكشاف، لأن الهدف في هذا التوجه هو تمكن المتعلم من مفاهيم المجال وطرائق البحث فيه. (التميمي،2006، ص39.38)

3.8. النظرية الاجتماعية:

تنطلق هذه النظرية من نظريات المنهج، من النظرة الفلسفية للإنسان التي ترى أنه اجتماعي بفطرته، وأنه خلق ليكون عضوا في المجتمع، بل أنه لاينمو النمو الكامل إلا إذا عاش في مجتمع لذلك تحاول هذه النظرية أن تحقق له هذا النمو من خلال المنهج المدرسي.

ويندرج تحت هذه النظرية ثلاثة اتجاهات.

- **الاتجاه الأول:** أن المنهج ينبغي أن ينتقل إلى المتعلم ثقافة المجتمع ليصبح عضو فيه منسجما معه لا عبئ عنه وتصبح المدرسة بذلك عامل تطبيع الأفراد ويتكون محتوى المنهج من لغة المجتمع وعقيدته وقيمه وتقاليده وباختصار طريقة حياته وأسلوب معيشته.
- **الاتجاه الثاني:** أن جعل الفرد اجتماعيا لايكون بنقل ثقافة المجتمع إليه، وإنما يشارك فيها ويسهم ويبدي رأيه وينقد ويعلق ويتخذ القرار حيال قضاياها ومشكلاتها وغالبا مايسمى هذا الاتجاه ب(المواطنة الديمقراطية) والمنهج في هذا الاتجاه عبارة عن مادة تعليمية متنوعة تتضمن قضايا اجتماعية ومشكلات تعرض على الطلاب ويتبادلونها بالدراسة والتحليل والنقد
- **الاتجاه الثالث:** خطوة ابعد إذ يرى أن المدرسة وسيلة تغيير اجتماعي، وأن وظيفتها مساعدة الطلاب من خلال المنهج في إحداث التغير والتطوير في المجتمع .

4.8. النظرية التطورية :

إن الفكرة الرئيسة في هذه النظرية هو أن البيئة التعليمية بصفة عامة والمنهج بصفة خاصة ينبغي أن يقدما للمتعلم ما يسهل نمو في مرحلة النمو التي يمر بها، أي أن هذه النظرية تدعو إلى تطويع المادة التعليمية للمتعلم

أو تكييفها بما لا يعيق نموه، وفي ظل هذه النظرية التطورية هي أن يمضي المتعلم من مرحلة النمو التي يعيشها بيسر وسهولة من دون إعاقة مع تجنب التأخر أو التخلف وتكامل الجوانب المختلفة للنمو، أما دور المعلم فهو ايجابي لأنه يعرض المشكلة ويثير الأسئلة ويناقش الإجابات ويستمع للاحتمالات والبدائل ويناقشها مع المتعلمين ويعقب عليها .

5.8. نظرية العمليات المعرفة :

يرى أصحاب هذه النظرية أن المنهج المدرسي ينبغي أن ينمي لدى المتعلمين العمليات والمهارات المعرفية والفكرية مثل الملاحظة الدقيقة والتحليل والتركيب والنقد والاستنتاج والتطبيق وحل المشكلات وغير ذلك.

وان نظرية العمليات المعرفية في المنهج تقويم على تحليل الكيفية التي يعمل بها العقل وعلى بناء المنهج الذي يساعد في تنمية هذه العملية الأمر الذي يشكل تقاربا بين هذه النظرية وبين النظرية التطورية.(التميمي، 2006، ص43)

6.8. النظرية الإنسانية :

تحاول هذه النظرية أن تنفد إلى حقيقة الإنسان وجوهره، إلى طبيعته الأصلية، إلى مآبه ليكون الإنسان إنسانا، أي إلى ذاته التي تتحقق من خلالها إنسانيته، وتحاول بعد ذلك أن تنمى هذه الذات وتحققها من خلال المناهج الدراسية، وتوجه النظرية الإنسانية هذه اهتماما خاصا بكفاية المعلم وقدرته على الاتصال الفعال بالمتعلمين وترى أن العقبات الرئيسة التي تعيق هذا الاتصال هي الأوامر والتوجيهات، التحذير والتهديد، الوعظ والإرشاد المحاضرة والجدل المنطقي، تقديم الحلول التشهير، الثناء والموافقة، السؤال والحث .....الخ (التميمي،2006، ص44.45)

7.8. نظرية السمو والارتقاء بالإنسان :

لاحظ أصحاب هذه النظرية أن ما سبقها من نظريات حصرت نفسها في الاهتمام بما في داخل الإنسان من حاجات واهتمامات وقوى وقدرات متدنية المستوى، فضلا عن أنها شخصية ذاتية، ولم تحاول أن تربطه بالبيئة الإنسانية التي يعيش فيها ولا بالعوالم المحيطة به، وكائن مستقل بنفسه لاتربطه بغيره رابطه، وحتى النظرية الإنسانية التي كان يفترض فيها أن ترتفع بإنسانيته، ركزت في تنمية مفهوم الذات وعلى المهارات الشخصية، وعلى ذلك حاولت نظرية السمو والاتقاء بالإنسان أن تخرجه عن هذا النطاق الضيق وان تصله بالعالم من حوله، حتى يشعر بأنه جزء متكامل مع الناس، بل ومع العالم المحيط به.

تعتمد هذه النظرية على الأفكار التي أظهرت وحدة العالم وتكامله وتركز في تنمية الخيال والابتكار والتفكير الحدسي لدى الإنسان، لأنها تسمو به وترتقي فتوفر الظروف والمواد التعليمية التي في تنمية هذا الخيال. (التميمي، 2006، ص47.46)

إضافتا إلى هذه التصنيفات هناك تصنيفات أخرى ظهرت للمناهج مجموعة من النظريات التي تمثل تلك الحزم الفلسفية، ومن نظريات المنهج المتأثرة بالفلسفة المركزة على المعرفة، النظرية الموسوعية، والنظرية

الجوهرية، أما نظريات المناهج المتأثرة بالفلسفة التي نادت بالتركيز على المتعلم النظرية البارغماتية، أما نظرية المناهج المتأثرة بالفلسفة الداعية إلى جعل المجتمع محور اهتمام التربية فهي النظرية البوليتكنيكية، وسنتناول نظريات المناهج تلك بشيء من الإيجاز فيما يلي:

أ. النظرية الموسوعية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن على الفرد الإلمام بمختلف العلوم حتى يتم تشكيله بطريقة شاملة تليق بطبيعته الإنسانية، وأن كمال الطبيعة الإنسانية يكمن في تكاملها المتمثل باستنارتها بالمعرفة والحكمة الحقيقية البعيدة عن الغيبيات، المتسلحة بالرياضة والفلك والفيزياء والكيمياء والتاريخ الطبيعي والجغرافية والطب.

رأى بعض التربويين امتدادًا لتلك النظرية أن تكون الكتب المدرسية على شكل قواميس ودوائر معارف ويترك التلاميذ ينقبون فيها ويبحثون بأنفسهم وبنشاطهم الخاص ما يريدونه من المعارف، خصوصًا طلبة المدارس الثانوية.(جودت، 2004، ص408)

ب. النظرية الجوهرية:

ظهرت هذه النظرية في أواخر العقد الثالث من القرن العشرين الميلادي في الولايات المتحدة الأمريكية على يد وليم بأجلي(William Bagley)، وقد أكدت أن خبرة الجنس البشري القديمة والمعاصرة تشتمل على خبرات أساسية هي أشبه بالثوابت، وهي جوهر المعرفة، وخبرات فرعية أو تفصيلية أشبه بالمتغيرات، وأن على معدي المناهج التربوية انتقاء هذه الأساسيات من خبرات الجنس البشري بغض النظر عن تاريخها، وتضمينها في محتواها، فهي ضرورية لكل من يرغب في أن يكون متعلمًا من أفراد المجتمع.

السؤال المطروح هو: ما المعيار الذي نستند إليه في الحكم على أساسية الخبرة أو جوهريتها؟؛ لقد أجاب أصحاب هذه النظرية عن السؤال السابق، فوضعوا معيارين للحكم على كون الخبرة أساسية أو غير أساسية، وهذان المعياران هما: الاحتكام إلى العقل، والاحتكام إلى الواقع.

من خلال هذين المعيارين نستنتج أن هذه النظرية أفادت من الفلسفة المثالية التي رأت في العقل جوهر الأشياء، وبالتالي فكل خبرة يقر العقل بضرورتها هي خبرة أساسية، كما أفادت من الفلسفة الواقعية التي رأت أن الواقع الحقيقي هو الواقع الميتافيزيقي الذي نعايشه، وبالتالي ينبغي الاعتماد على الخبرات الحسية الواقعية، وإغفال ما عداها.

*** المبادئ الأساسية للنظرية الجوهرية:**

- إن التعلم في ذاته يتضمن العمل الشاق، وذلك لأن الاهتمام بموضوع ما، يحتاج إلى جهد من أجل السيطرة على هذا الموضوع أو إتقانه، حيث تركز هذه النظرية على مفهوم الجهد، بدلا من التركيز على اهتمامات المتعلم مباشرة، وذلك لأن تلك الاهتمامات لا يشعر بها المتعلم في البداية، بل تظهر من خلال العمل الشاق.
- إن دور المعلم يتوسط بين عالم الكبار وعالم الأطفال، ومن ثم يجب أن تكون المبادرة في التربية بيد المعلم أكثر مما هي بيد التلميذ، وذلك من منطلق أن المعلم يكون قد أعد بصورة متخصصة لمهمة إرشاد تلاميذه أو

توجيههم، كما أن اهتمامات التلاميذ يجب تعديلها على يد المعلم الماهر الذي هو سيد ذلك التنظيم المنطقي المعروف بالمواد أو الموضوعات.

- إن جوهر العملية التربوية يتمثل في هضم المادة الدراسية المحددة، كما ينبغي على التربية إتاحة الفرصة للفرد، لتحقيق إمكاناته الكامنة فيه في عالم مستقل، فالهدف من حضور المتعلم إلى المدرسة أن يصل إلى معرفة هذا العالم كما هو فعلا، دون أن يفسره في ضوء رغباته الفردية الخاصة.

- يجب أن تقدم المعرفة في المادة الدراسية وفقًا للتنظيم المنطقي لها، ويجب التركيز على أهمية التراث الاجتماعي، ووضعه فوق الخبرة الفردية، لأن التراث يلخص خبرات الأفراد في محاولاتهم للتوافق مع بيئتهم، وتكيفه مع العالم المحيط به.

- يجب على المدرسة المحافظة على الطرق التقليدية للانضباط العقلي كما يجب تعليم التلميذ المفاهيم الأساسية، حتى وإن كان لا بد من تطويعها وفقا للمستوى السيكولوجي والفكري للمتعلم.

- يجب أن يحتوي المنهج طبقًا لهذه النظرية على المعرفة والمعلومات التي تساعد التلميذ على معرفة تراثه الاجتماعي، وتحقق تكيفه مع العالم الذي يعيش فيه، وتعده للمستقبل.

ج. النظرية البارغماتية:

تهتم النظرية البارغماتية بقدرة الفرد على الإسهام في التقدم البشري، من خلال تعرف الواقع، والتفاعل معه، والتعلم منه، و العمل على تطويره، ورأى أصحاب هذه النظرية أن التعلم الحقيقي هو التعّلم الناتج عن الربط بين العمل والنظر، و تفاعل المتعّلم مع البيئة المحيطة، فأصبح التعّلم عن طريق العمل أحد أبرز ركائزها.

يعد جون ديوى مؤسس النظرية البرجماتية، نظرًا لما أضفاه على الفكر البراغماتي من تحسينات وتطويرات، أسهمت في سد الفجوة التي كانت قائمة بين القيم والعلم، والمنطق والأخلاق، وأصبحت البراغماتية ترى أن الإنسان وحدة متكاملة، لا فصل بين جوانبها العقلية والجسمية والروحية، وتؤمن بأن المصدر الأساسي الموثوق به للمعرفة الإنسانية هو الخبرة والنشاط الذاتي.

*** توظيف هذه النظرية في المناهج التعليمية:**

أوضح ديوى أن دوافع التعّلم عند الطفل أربعة، وهذه الدوافع هي:

- الدافع الاجتماعي: حيث يرغب الطفل، في مشاركة الآخرين خبراتهم .
- الدافع الإنساني: الذي يتمثل في لعب الطفل، وفي حركاته الإيقاعية، وتشكيله المواد في صور جديدة نافعة.
- الدافع البحثي والتجريبي: الذي يتجّلى في عمل الطفل رغبة في معرفة نتيجة عمله.
- الدافع التعبيري: ويبرز في ميول الطفل التعبيرية، وفي تواصله مع غيره .

لقد عمل جون ديوى على استثمار هذه النظرية في الميدان التربوي بشكل عام، وفي ميدان المناهج على وجه الخصوص، حيث أنشأ أول مدرسة ذات نشاط معين ملحقة بجامعة شيكاغو، ويعد منهج النشاط تطبيقًا لمبادئه البراغماتية، حيث جاء منسجمًا مع تلك المبادئ، ومنها:

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة - المجلس العلمي

- العمليات والنشاطات التعليمية في المنهج البراغماتي هي أساس التعّلم، و حظيت هذه النشاطات والعمليات باهتمام كبير.

- الخبرة في المنهج البراغماتي هي الخبرة المباشرة المكتسبة عن طريق التفاعل مع البيئة، هي الخبرة الحقيقية والثابتة، ولذلك يجب أن تكون اللبنة الأساسية في بناء أي منهج، بمعنى أن المعرفة هي معرفة وظيفية ناتجة عن التفاعل مع البيئة.

- النشاط في المنهج البراغماتي، هو المنهج ذاته، لأنّه لا يعنى إلا بالخبرات المباشرة، كما أن النشاطات المنهجية البراغماتية آنية، فهي متغيرة، ومتطورة بحسب ميول الطلاب وحاجاتهم واستعداداتهم.

- الحياة الاجتماعية المتجددة هدف من أهداف المنهج البراغماتي، ولذلك يركز هذا المنهج على ألوان النشاط الاجتماعي الهادف المتسم بالسمة التعاونية والنفعية، حيث تصبح المدرسة صورة مصّغرة عن الحياة في المجتمع الخارجي.

- اهتمامات المتعّلم ومشكلاته جوهر المنهج البراغماتي، فالتربية الحقيقية هي التي تتوجه إلى المتعّلمين، وتجعلهم يعيشون حياتهم ذاتها، وتعدهم لتلك الحياة، لا لحياة الكبار.

هـ. النظرية البوليتكنيكية:

أوضحت هذه النظرية أن هناك تأثيرًا واضحًا للمزاوجة والترابط بين العقل والعمل في النمو الجسمي والعقلي للأطفال، إضافة إلى ما يكسبه العمل اليدوي، والعمل الجماعي من قيم اجتماعية، واتجاهات أخلاقية للفرد.

وبذلك تركز هذه النظرية على ضرورة إكساب الناشئة الاتجاهات الإيجابية نحو العمل، والعمل ضمن الجماعة كاحترام العمل والعاملين، وذلك من خلال المزاوجة بين الدراسة والإنتاج النافع للمجتمع، سواء أكان ذلك في الريف أم المدينة، في الحقل أم في المصنع.

من أبرز انعكاساتها:

- أهداف المجتمع، وتنميته اقتصاديًا واجتماعيًا أولوية من أولويات المنهج، وبذلك تم ربط التعليم بحاجات المجتمع.

- ربط العلوم النظرية بالتطبيق التكنولوجي لها على أرض الواقع، مما جسر الفجوة بين النظري والتطبيقي.

- التركيز على الأنشطة غير الصفية في المزارع والمصانع لتحقيق التزاوج بين الفكر والعمل، وبذلك لم تعد المدرسة المجال الأوحد للتعّلم والدراسة.

- العمل على غرس القيم والاتجاهات التي تمجد العمل والعمال، وتحث على العمل الجماعي.

و. نحو نظرية منهج عربية إسلامية:

إن المتأمل لنظريات المنهج السابقة يدرك أن كلا منها انحاز بشكل واضح إلى هدف جانب واحد من الجوانب التي تؤسس عليها المناهج، فالنظريتان الجوهرية والموسوعية ركزتا على المعرفة، وجعلتاها المحور التي ينبغي أن تبنى عليه المناهج، في حين ركزت النظرية البراغماتية على المتعّلم، وجعلت إيجابيته في التعّلم شرطًا

لحدوث التعلّم المبتغى، بينما كان هدف النظرية البوليتكنيكية هو التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدولة، ومن الملاحظ أيضًا أن أصحاب كل من النظريات السابقة متأثرون بدرجة كبيرة بالفلسفة والأفكار الإيديولوجية التي يؤمنون بها، وهذا الأمر يحتم على واضعي المناهج العمل على وضع نظرية محددة واضحة للمنهج فيه تتسم بالمرونة من جهة، وبالحفاظ على الثوابت الوطنية والدينية والاجتماعية، ومواجهة التحديات المعاصرة من جهة أخرى، ولذلك يمكن أن تكون الموجهات الآتية أساسًا لبناء نظرية عربية إسلامية للمنهج:

* **الموجه الأول:** الحفاظ على هوية المجتمع العربي الإسلامي وقوته من خلال:

- تعزيز الفكر الإيماني المتمثّل في العقيدة الإسلامية التي تستقي عناصرها من كتاب الله، وسنّة نبيه صلى الله عليه وسلّم، التي تتسم بالوسطية والاعتدال والتسامح والإنسانية.
- تعزيز اللغة العربية، وزيادة العناية بها، كونها لغة التواصل بين أفراد المجتمع العربي، ولغة الثقافة والتعليم لأبنائه، ولغة العبادة لأبناء المجتمعات الإسلامية كافّة.
- العمل على ترسيخ المبادئ الشورية والديمقراطية، في إطار وحدة الأمة ومصالحها العليا.

الموجه الثاني: التنمية المتكاملة للفرد من خلال:

- العمل على تنمية أفراد هذه الأمة من مختلف النواحي، وإيجاد التوازن والتكامل بين جوانب الفرد المختلفة.
- الأخذ بأسباب العلم، وربط النظري بالتطبيقي، واكتساب المهارات التكنولوجية، كالتطبيقات في مجال الحاسب، وتسخيره في البحث والاستزادة العلمية.
- العمل على تعزيز القيم العربية والإسلامية في نفوس الناشئة، وتنمية قيمة احترام الوقت، واستثماره بما هو مفيد، وغرس حب العمل وإتقانه، وتقدير العاملين، وبثّ روح التنافس الشريف، والعمل ضمن فريق، واحترام الرأي الآخر.
- العمل على نبذ بعض العادات والتوجهات الضارة بالفرد والمجتمع، كالتدخين، والتبذير، والتعصب، والكبر.
- إكساب الناشئة مهارات التفكير العلمي، والناقد، والإبداعي، وحلّ المشكلات، واتخاذ القرارات السليمة.
- ملء فراغ الناشئ بما هو مفيد، من خلال تنمية الميول والاتجاهات والمهارات العلمية والعملية والصحية والاجتماعية الإيجابية التي تساعد الناشئ على النجاح العلمي والعملي في حياته المستقبلية الفردية والاجتماعية.

الموجه الثالث: مواجهة تحديات العصر المتمثلة في:

- العولمة، وذلك بالإفادة من إيجابياتها، وتحصين المجتمع والناشئة من الذوبان والتلاشي في ثناياها.
- التغير الثقافي والاجتماعي السريع، وذلك بالأخذ بمبدأ الأصالة، والأخذ كذلك بمبدأ المعاصرة من خلال الانفتاح الرشيد على مبتكرات العصر في مختلف المجالات.
- التلوث البيئي، وذلك باشتمال المناهج على مفاهيم بيئية تتناول الحفاظ على بيئة طبيعية سليمة، من خلال مكافحة التلوث البيئي بكل أنواعه، والحفاظ على التوازن البيئي في البر والبحر والجو.

جامعة أحمد بن يحيى الونشريسي - تيسمسيلت - المجلس العلمي

- نضوب الموارد الطبيعية، من خلال ترشيد استثمار المصادر الطبيعية الإستراتيجية، كالمياه والثروات الباطنية، والثروة الحيوانية والنباتية.

- السماح للطلبة في المشاركة الفاعلة في تخطيط المناهج وتنفيذها وتقويمها، وفي المجالس المدرسية المختلفة، لإيصال صوت الطلبة إليها، وفي حفظ النظام المدرسي على مستوى الفصول، وعلى مستوى المدرسة بشكل عام، وفي تنمية المجتمع المدرسي، والبيئة المحلية.

9.1. أنواع نظريات المنهج:

1.9. النظرية المنهجية الضابطة:

هي التي تزود الحقل المنهجي وعملياته بأطر عملية ضابطة، توجهه لزيادة كفايته وفعاليته التربوية العامة إن النماذج التنظيرية لتايلر، وطابا، وجودلاد وبوفام، وهي أمثلة لهذا النوع.

2.9. النظرية المنهجية التفسيرية:

يختص هذا النوع من النظريات بوضع تفسيرات أو تأملات توضح مظاهر المنهج وعملياته، وابتكار تصورات جديدة تأخذ على عاتقها تحليل الظواهر والممارسات المنهجية الجارية وفهمها ومن ثم تحديد عيبها ونقاط ضعفها.

3.9. النظرية المنهجية الناقدة:

هي أشمل النظريات المنهجية وأكثرها تضمينات ايجابية وعملية لحقل المنهج لما تجمعه من نظرية وتطبيق، ومن وظائف تؤدي لفهم حقل المنهج وضبطه في آن واحد، إن تركيزها على العلاقات المتداخلة للظهور والمجالات المنهجية المختلفة بحث المختصون على توجيه اهتماماتهم وبحوثهم لبلوراتها وتطويرها كنظرية هامة وبناءه لحقل المنهج.(حسام،2009، ص94. 95)

10.1. أصول النظرية المنهجية:

إن المنهج كما هو الحال في التربية بصفة عامة، هو حقل تطبيقي لمبادئ ونظريات التربية وعلم النفس ولقد استلف (استعار) المنهج من العلوم التطبيقية أساليبها وممارساتها، وعليه فإن نظرية المنهج وما يتبعها من نماذج تنظيرية فرعية ترجع في جذورها إلى هذه الأصول العلمية .(حسام محمد، 2009، ص92)

قد يكون من الضروري تحقيق هذه النظرية بصورة أكثر تحديدا ووضوحا من طريق عرض أهدافها العامة والخطوط العريضة لمحتوى المنهج الذي يتبعها، وطرق وأساليب التدريس والتنظيم والتقويم التي تقرها، وذلك ما سنحاول عرضها فيما يلي :

1.10. الاهداف:

- إن الهدف من التربية هو الارتفاع المتدرج بالمتعلم نحو الوصول إلى معرفة المطلق وإثباته.
- ينبغي أن يهدف المنهج إلى تنمية العقل وتدريبه على الفهم دون تفاوت بين الناس.

- يجب أن تراعي المناهج حاجات المجتمع الفنية والمهنية ولكن على أساس من الدراسة النظرية البحته، وبدون تجريب، فالدراسات الفنية والمهنية من وجهة نظر هذه النظرية لايوثق بها إذا قامت على التجريب.

- يجب أن يهدف المنهج إلى تطبيع الفرد اجتماعيا، لكن مفهوم التطبيع الاجتماعي هنا يتماشي مع المسار الفلسفي لهذه النظرية.

- تعتبر العقلانية والسيطرة على النفس من الأهداف الهامة التي يجب تعلمها والتدريب عليها، فيجب إتاحة الفرصة للمتعلمين للتفكير والتأمل في ميادين مختلفة.(عبد الحليم، 2008، ص354. 355)

2.10. المحتـــــوى:

يتضح لنا أن محتوى المنهج الذي ترتضيه النظرية يعني كل العناية والأساسيات، وهي العموميات التي يشترك فيها الجميع، وبما أن المنهج المدرسي لايتسع لكل العموميات، إذا فلا بد من تقديم الأهم على المهم، ولذلك تفضيل هذه النظرية المواد الدراسية ذات الصلة المباشرة بالنواحي العقلية والمنطقية وهذه المواد هي الفنون الحرة، كالمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقى والغة والأدب، وتفضيل كذلك العلوم الإنسانية كالتاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع إلى آخر.

تهتم النظرية بوضع علم النفس والمنطق والدين والأخلاق والعلوم الإنسانية بصفة عامة في صلب محتوى المنهج ، لأن هذه المواد تخدم الأهداف التربوية لهذه النظرية بأمانة والصدق.

3.10. تنظيم المحتوى وطريقة التدريس:

- إن المادة الدراسية في جوهرها وصفية ومنطقية التنظيم، والتعليم يكشف هذه الحقيقة ويهدف إليها، ولذا يجب على المدرسين أن ينظموا مناهجهم ودروسهم تنظما وصفيا ومنطقيا حتى يطابقوا في تدريسهم حقيقة التنظيم الجوهري للمادة.

- يجب أن يبدأ التدريس بالواقع المحسوس، ثم يسير رويدا رويدا إلى المجرد، ويستمر التدريج في التعميق حتى يصل المعلم بالتلميذ إلى جواهر المادة وحقائقها الكلية.

- ليس للمتعلم الحرية في اختيار المواد الدراسية، بل على المدرسين أن يختاروا من بين الأساسيات ما يؤدي إلى تحرير عقول المتعلمين من الوقوع في الأخطاء.

- يجب الاهتمام بالفروق الفردية بشرط أن يؤدي هذا إلى عرقلة وصول المتعلمين إلى الحقيقة.

- بما أن الهدف الذي يرمي إليه المنهج معروف، ومضمون المنهج ثابت لا يتغير، إذن ينبغي أن يوضح المنهج قبل الدراسة.(عبد الحليم، 2008، ص358. 359)

11.1. تقويم صلاحية النظرية:

يمكن للتحقق من صحة بناء النظرية وللتعرف على مدى صلاحيتها العلمية والعلمية استخدم المعايير الآتية :

- يجب أن تشير عبارة النظرية بوضوح ودقة للمسلمات أو المبادئ الأساسية وإلى ما تعنيه المصطلحات المتمثلة في هذه المسلمات.

- يجب أن تشير عبارة النظرية بوضوح لمجالات اهتمامها أو اختصاصها ونقاط الضعف التي قد تعترى بنائها أو تطبيقها.
- يجب أن تنسجم النظرية ومعطياتها (محتوياتها وعواملها) مع طبيعة البيانات المشتقة منها.
- يجب أن تتصف النظرية بالانسجام الذاتي، بمعنى أن تكون حقائقها ومفاهيمها وعواملها منسجمة في المعنى والوظيفة واللغة مع بعضها البعض دون أدنى تناقص أو تعارض .
- يجب أن تكون النظرية قادرة على اشتقاق فرضيات محددة وتنبؤات محتملة، أن أصالة النظرية وتمثيلها السليم للبيانات وتوضيحها للمسلمات والمصطلحات المتجسدة فيها يمكنها غالبا من أداء هذا الاشتقاق.
- يجب أن تكون النظرية قابلة للاختبار أي التحقق صلاحيتها العلمية وصدقها العلمي.
- يجب أن تكون النظرية موجزة .
- يجب أن تشير النظرية إلى العلاقات التي توجد بين عواملها أو ترابطها معها.
- يجب أن تتجنب النظرية الاستعمال الزائد للرموز إذا كان هذا على حساب الوضوح اللغوي لعباراتها.
- يجب أن تتجنب النظرية التعقيد الزائد في صياغتها.
- يجب أن تتجنب النظرية التبسيط الزائد في صياغتها وبنائها.
- يجب ممارسة الحذر الشديد عند التنظير بواسطة النماذج، وذلك لإمكانية احتوائها على عناصر وخصائص وعلاقات لاتمت بصلة مباشر للنظرية مما يؤدي بها للخطأ وعدم الصلاحية أو الصدق بوجه عام . (حسام محمد، 2009، ص93)

المراجع:

- جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، 2004.
- إيناس عمر محمد أبو حتلة، نظريات المناهج التربوية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- التميمي، عواد جاسم محمد، المناهج الدراسية، الطبعة الأولى، مكتب الفنون، بغداد، 2006.
- محمد وائل عبد الله، ريم احمد عبد العظيم، تصميم المنهج المدرسي، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع، 2001.
- عبد الحليم، احمد المهدي، المنهج المدرسي المعاصر، الطبعة الأولى، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- مازن، حسام محمد، المنهج الحديث والتربوي الحديث والتكنولوجي، الطبعة الأولى، دار الفجر النشر والتوزيع، 2009.
- Robert S . ZAIS (1976) Curriculum : Principles and Foundations , New York : Harper and Row Publishers , p 77.

المجلس
طراد توفيق

تقويم المنهاج التعليمي

1. تقويم المنهاج:

إن عملية تقويم المنهج غالبا ما يقوم بها مجموعة من المتخصصين في تقويم المناهج وتطويرها، ويتم ذلك التطوير في بعض الأحيان بعيدا عن المعلم، وقد يكون أحد الأسباب الأساسية في ذلك هو عدم وعى المعلم بالطرق من خلال التمييز بين مجموعة المفاهيم الأساسية والأساليب المختلفة التي يجب إتباعها عند القيام بعملية تقويم المنهج.

عرف الشافعي وزميلاه تقويم المناهج بأنها " عملية إصدار حكم على صلاحية المناهج الدراسية عن طريق تجميع البيانات الخاصة للحكم عليها، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء معايير موضوعية تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهج".(إبراهيم، 1996، ص ص366/367)

أما الوكيل والمفتي فيريان أنّ تقويم المنهج عندهما هو: "عملية جمع الأدلة التي تساعد على تحديد مدى فاعلية المنهج، أي مدى تحقيق المنهج لأهدافه، وذكرا أنّ ثمة جانبين لتقويم المنهج، الأوّل يحكم على المنهج من خلال توافر معايير أسسه ومكوناته، ويسمى التقويم الداخلي للمنهج، أمّا الجانب الآخر من التقويم فهو ذلك الذي يحكم على فاعليّته في إحداث التغيّرات المطلوبة في المتعلّمين، ويسمى التقويم الخارجي للمنهج.(حلمي، 1998، ص 10)

1.1. مبررات تقويم المنهج :

– الثورة المعرفية والتكنولوجية في مختلف المجالات التي تعم العالم، جعلت مناهج التعليم التي لا تسارع إلى مواكبتها من خلال التقويم والتطوير الدائمين متخلفة عما يجري في العالم، وعاجزة عن تحقيق أهدافها، وبالتالي فاقدة لمبررات وجودها أصلاً .

– التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية المتسارعة، وما يصاحبها من ظهور مصطلحات وأفكار واتّجاهات وقيم وعادات وأساليب تفكير جديدة (ديمقراطيّة التعليم، تعليم الإناث، ربط التعليم بسوق العمل، العناية بالتعليم الفني والمهني ....) تستدعي تحليل المناهج وإثرائها بهذه المستجدات بشكل دوري.

– التطورات المستمرّة في مجال علم النفس وتكنولوجيا التعليم، ومن نتج عن ذلك من ظهور إستراتيجيّات تعليميّة جديدة، ووسائل تعليم تكنولوجية حديثة أسهمت إلى حدّ كبير في حث أصحاب القرار التربوي على التوجيه بضرورة تقويم المناهج، لتطوير طرائق التدريس والتعلّم والتعليم والأنشطة المدرسية وأساليب التقويم، ووسائله .

– ثورة الاتصالات، وما أحدثته من تواصل عالمي، وتسارع في الانتشار الثقافي اضطر النظم التربويّة إلى العناية باللغات الأجنبية، وجعل كثيراً منها يعيد النظر في المناهج القائمة، ويقوّم مناهج تعليم اللغات الأجنبيّة،

ويوسع دائرة تلك اللغات لتشمل اللغات الصينية واليابانية والروسية والألمانية، بعد أن كانت مقتصرة على اللغتين الإنجليزية والفرنسية .

– ازدياد عدد الدراسات والبحوث التربوية المختلفة في مجال المناهج، وما تمخض عنها من نتائج، تظهر ثغرات المناهج القائمة، وتوصي بضرورة تقويمها المستمر .

– ثبوت مقولة إنّ استثمار رأس المال البشري أفضل أنواع الاستثمار دفع التربويين إلى تقويم المناهج وتطويرها باستمرار للحصول على أفضل مخرجات بشرية مؤهلة لدفع عجلة التطوّر الوطني الاقتصادي والاجتماعي .

– انتشار التعليم، ودخول المنهج إلى كل بيت، جعل هذا المنهج أمراً مهماً لكل فرد في المجتمع، يشرّحه، ويكشف عيوبه، ويثني على إيجابياته، ويبدي رأيه فيه في وسائل الإعلام المختلفة التي رأت في الخوض فيه مادة خصبة تهمّ الجميع، وترضي فضولهم، الأمر الذي لفت الأنظار إلى أهميّته، ودفع القائمين على العمليّة التربويّة إلى العمل على تقويمه وتطويره بشكل مستمر .

– ولا يعني البند السابق أنّ عين التربية مغمضة عمّا يجري في الميدان التربوي، بل إنّ ثمّة لجاناً مشكّلة لغرض متابعة تطبيق المنهج القائم وتقويمه، وتقدّم هذه اللجان تقارير دورية عن عملها لصاحب القرار، تظهر فيها جوانب القوّة، ونقاط الضعف في المنهج، فيختار الوقت المناسب لإجراء التطوير في ضوء نتائج التقويم.(سامي، 2005، ص154)

2.1. أهداف تقويم المنهج :

يشمل التقويم أسس المنهج وعناصره كافّة، وهو بذلك يسعى إلى تحقيق مجموعة من الوظائف والأهداف منها:

– معرفة ما حققه التربويون من بناة للمنهج ومنفذين له، الأمر الذي يرفع من معنويّاتهم من جهة، ويزوّدهم بمؤشّرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق .

– التعرف إلى آثار المنهج لدى المتعلمين في ضوء الأهداف التربوية، الأمر الذي يساعد في تطوير المنهج .

– جمع البيانات التي تساعد متّخذ القرار في اتّخاذ موقف من المنهج تطويراً أو استمراراً أو إلغاء .

– تطوير أساليب التقويم وإجراءاته ونظريّاته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة.

وقد ذكر الشريفي وأحمد بعض الأهداف التفصيلية لعملية تقويم المنهج منها:

– المساعدة في تطوير الأهداف التعليمية والإجرائيّة .

– المساعدة في تطوير المحتوى التعليمي للمنهج .

– المساعدة في تطوير طرائق التدريس المستخدمة، واختيار المناسب منها للمنهج وخصائص التلاميذ .

– المساعدة في تطوير الوسائل التعليمية المستخدمة .

– المساعدة في تطوير الأنشطة التعليمية .

– المساعدة في تطوير أساليب التقويم المستخدمة وأدواته .

جامعة أحمد بن بلة - وهران - المجلس العلمي

- التعرف على مدى التقدم والتطور الذي أحدثه المنهج في سلوك المتعلّمين بصورة صادقة، الأمر الذي يساعد على تطوير إنجازاتهم، وتوفير أفضل الظروف من خلال التوجيه والإرشاد للأخذ بيدهم نحو التميّز والتفوّق.
- التأكّد من توافر المعايير السليمة في الأسس التي استند إليها المنهج، كالأساس الفلسفي، والأساس الاجتماعي، والأساس النفسي، والأساس المعرفي.
- العمل على زيادة الكفاية العلمية والمهنية للمدرسين، من خلال تنفيذ دورات تدريبية تتناول احتياجاتهم التدريبية
- صقل المهارات الإشرافية والإدارية وكفايات البحث العلمي لكل من المشرفين والمديرين والمعلمين من خلال إشراكهم بشكل فعلي في عمليّة تقويم المنهج التي تتضمّن جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، واتّخاذ القرارات المناسبة في ضوئها .

3.1. علاقة التقويم بمراحل تطوير المنهج:

إذا اعتبرنا التقويم عملية مستمرة ومصاحبة لعمليات تطوير المنهج فان العلاقة تبدو واضحة بينها، فعملية تطوير المنهج تتم في أربع مراحل متتالية حتى يتم استخدامه بفاعلية في المدارس، هذه المراحل تبدأ بمرحلة التخطيط لبناء المنهج، ثم مرحلة التجريب الأولى للمنهج المخطط، ثم مرحلة التجريب على نطاق واسع، ثم أخيرا مرحلة التعميم، ويصاحب كل مرحلة من هذه المراحل نوع من التقويم، فعندما يكون المنهج في مرحلة التخطيط فإنه يقوم عن طريق ما يسمى بالتقويم المبدئي، وعندما يكون المنهج في مرحلة التجريب الأولى أو مرحلة التجريب على نطاق واسع، فإنه يقوم عن طريق ما يسمى بالتقويم البنائي، أما إن كان المنهج في مرحلة التعميم، فانه يقوم عن طريق التقويم النهائي .

1.3. مرحلة تخطيط المنهج:

التقويم المستخدم في هذه المرحلة هو التقويم المبدئي الذي يتم قبل القيام بعملية تنفيذ المنهج وذلك حتى يتوفر للقائمين بعملية التطوير معلومات كافية عن التلاميذ الذين وضع المنهج من أجلهم والمعلمين الذين سيتعاملون معه، والظروف والإمكانات المادية اللازمة للبدء في عملية التنفيذ، وبمعنى آخر فان التقويم المبدئي للمنهج يساعد على تحديد نقطة البداية المناسبة التي سيبدأ عندها التلاميذ في التعامل مع المنهج، فعند إجراء التقويم المبدئي فإن القائمين على تطوير المنهج سيجمعون معلومات عن معارف التلاميذ واتجاهاتهم ومهارتهم، ومعلومات عن قدرات المعلمين ومهارتهم واتجاهاتهم، ومن ثم يمكن لهؤلاء أن يصلوا إلى تصور مبدئي لمدى نجاحهم في تحديد أهداف المنهج واختيار محتواه وإعداد المواد والوسائل التعليمية وطرق التقويم المناسبة، الأمر الذي يمكن أن يقلل من عوامل الفشل عند التنفيذ الفعلي ومن ثم يوفر الوقت والجهد والمال.

2.3. مرحلة التجريب الأولى:

تبدأ هذه المرحلة بعد الانتهاء من تخطيط المنهج، وإنتاج المواد والأدوات التعليمية المطلوبة لتنفيذ المنهج، وهى تهدف إلى التأكد من صلاحية المنهج، وإجراء التعديلات المناسبة عليه، ويتم تحقيق الهدف عن طريق تقويم المنهج في عدد صغير من المدارس تقويما بنائيا، يهدف إلى تزويد القائمين بعملية التطوير بتغذية راجعة

عن قابلية المنهج للتنفيذ ومدى فاعليته، إذ يمكن في هذه الحالة جمع معلومات عن أوجه القصور في تحقيق الأهداف الموضوعة للمنهج وفاعلية طرق التدريس والمواد التعليمية، أو صعوبات التعلم التي يواجهها التلاميذ أو أي قصور في أساليب التقويم مما يكون له أثر في مراجعة المنهج وإجراء التعديلات المناسبة عليه.

3.3. مرحلة التجريب على نطاق واسع:

تتم هذه المرحلة بعد مراجعة أوجه القصور المختلفة التي يكشف عنها التجريب الأولى للمنهج، وتهدف هده المرحلة إلى الكشف عن ما قد ينشأ من مشكلات عند تطبيق المنهج على نطاق واسع، وفى عدد كبير من المدارس، وعلى أعداد أكبر من التلاميذ، ويستخدم التقويم البنائي أيضا فا هذه المرحلة.

ويختلف التجريب في هذه المرحلة عن التجريب في المرحلة السابقة، ومن ثم التقويم البنائي في كل حالة من حيث أعداد المدارس وأعداد الفصول والتلاميذ والمعلمين والإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإتمام عملية التجريب ومن ثم التقويم، ففي هذه المرحلة تكون أعداد المدارس والفصول والتلاميذ والمعلمين أكبر بكثير من المرحلة، كما أن التكلفة والإمكانات المادية المطلوبة تكون أكبر من المرحلة السابقة.

4.3. مرحلة التعميم:

يصل المنهج إلى هذه المرحلة بعد أن يتأكد القائمون بعملية التقويم من صلاحية المنهج للتعميم في جميع المدارس، وعلى جميع التلاميذ، وبعد الانتهاء من تنفيذ المنهج بالمدارس يجرى عليه التقويم النهائي أو الختامي وذلك لتقدير أثر المنهج على التلاميذ والمعلمين والمدارس تقديرا شاملا، وهو بذلك يمكن أن يمدنا بحكم نهائي على المنهج، هذا النوع من التقويم يهدف إلى التأكد من أن الأهداف الموضوعية للمنهج قد تحققت، وذلك عن طريق الحصول على معلومات خاصة بفاعلية المنهج، وطرق وأساليب التدريس، والأدوات والمواد التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة، وقد يتم ذلك عن طريق مقارنة نتائج أو مخرجات المنهج من معلومات ومهارات واتجاهات بنتائج مناهج أخرى قد تكون منفذة في نفس الوقت الذي نفذ فيه المنهج موضع التطوير.

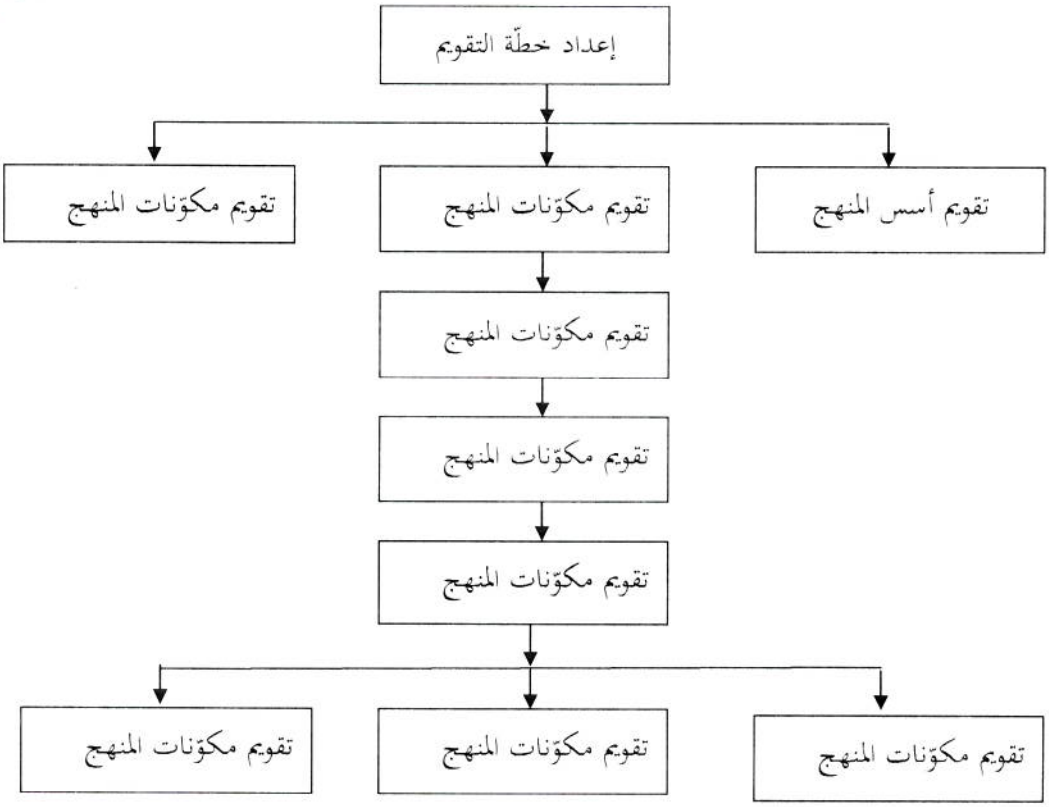
ويكشف التقويم النهائي بالإضافة إلى ما سبق عن حاجات المعلمين والموجهين إلى إعادة التدريب إذا أظهرت نتائج تنفيذ المنهج عن أوجه للقصور في أدائهم، هذا بالإضافة إلى معرفة ما يوجد من قصور في إمكانات المدارس التي يتم فيها التنفيذ .

4.1. نماذج تقويم المنهج :

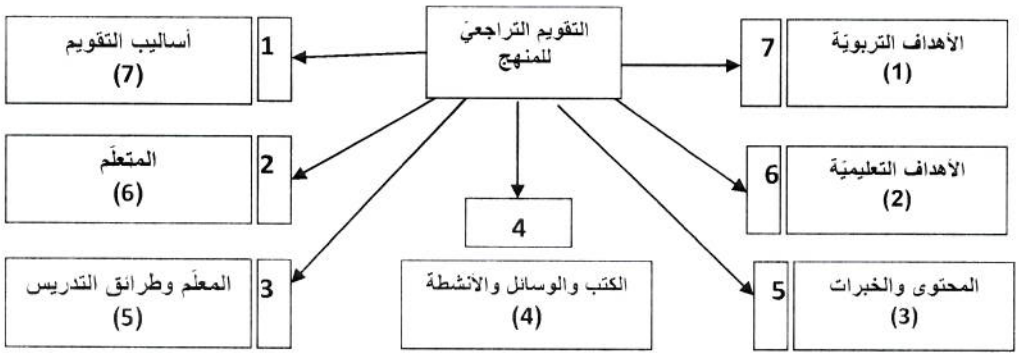
يتم تقويم المنهج وفق نموذجين، الأوّل : ويسمى التقويم النهائي للمنهج، ويأتي عقب تنفيذ المنهج، سواء أكان المنهج تجريبيّاً أم منهجاً دائماً، ويشمل مختلف مكوّنات المنهج للوصول إلى عوامل الضعف في مكوّناته، وبالتالي العمل على تطوير تلك المكوّنات، وصولاً إلى درجة أكثر فاعليّة .

ويمكن تمثيل مراحل نموذج التقويم النهائي للمنهج بالشكل الآتي :

المجلس
طرات توفيق



وتتصف عمليّة التقويم هذه بالتكلفة المرتفعة، ولا سيّما إذا لم تتوصل عمليّة التقويم إلى نتائج واضحة عن أسباب ضعف المنهج، ولذلك لجأ بعض التربويين، وبهدف الحدّ من النفقات إلى نموذج آخر للتقويم، هو نموذج التقويم التراجعي للمنهج، ويقوم هذا النموذج على تقويم المراحل التي مر بها المنهج ابتداء من المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة تقويم المنهج، فإذا ظهر خلل المنهج في هذه المرحلة، يتوقّف التقويم، وبذلك يتمّ التخفيف من نفقات التقويم بدرجة كبيرة، أمّا إذا لم يكشف تقويم مرحلة التقويم عن ذلك الخلل، يتم الانتقال إلى تقويم مرحلة ما قبل التقويم، وهي مرحلة تقويم المتعلّمين، ثمّ إلى تقويم المرحلة السابقة لتقويم المتعلّمين، وهي مرحلة تنفيذ المنهج، وهكذا إلى أن نصل إلى المرحلة الأخيرة من مراحل التقويم التراجعي، وهي مرحلة تقويم الأهداف والفلسفة التربوية .



5.1. مراحل تقويم المنهج:

يعرف تقويم المنهج بأنه عملية جمع معلومات وصفية أو كمية عن عناصر المنهج إما على "مستوى" التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة وذلك باستخدام أدوات معينة، ثم تفسير هذه المعلومات بغرض إصدار قرارات خاصة إما بحذف أو تعديل أو تطوير المنهج القائم، ويتضح من هذا التعريف أن عملية تقويم المنهج يمكن أن تمر بأربع مراحل هي مرحلة التخطيط ومرحلة جمع المعلومات ومرحلة عرض المعلومات ثم مرحلة استخدام المعلومات، ونوضحها فيما يلي:

1.5. مرحلة التخطيط لتقويم المنهج:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل عملية تقويم المنهج، لذا يجب أن يتم بصورة متقنة ومنظمة لأنها بالضرورة ستؤثر على كل مرحلة تالية لها من مراحل تقويم المنهج، وتبدأ هذه المرحلة بخطوة تحديد الهدف من إجراء عملية التقويم على المنهج، وتحديد فئات المستفيدين من عملية التقويم وتحديد احتياجاتهم، ذلك أن تحديد فئات المستفيدين وتحديد احتياجاتهم سيساعد بالضرورة على جعل الهدف من عملية التقويم أكثر تحديدا ودقة، وبعد الانتهاء من هذه الخطوة الثانية والتي تختص بتحديد نوعية المعلومات المطلوبة لتحقيق عملية التقويم، فإذا كان الهدف من إجراء التقويم هو تحديد اتجاهات التلاميذ والمعلمين والموجهين ومستشاري العلوم مثلا نحو المنهج، فإن المستفيدين في هذه الحالة هم هذه الفئات الأربع، ومن ثم نوعية المعلومات المطلوبة في هذه الحالة هي معلومات خاصة بالاتجاهات دون غيرها من نواتج التعلم.

2.5. مرحلة جمع المعلومات:

تتكون هذه المرحلة من خمس خطوات يمكن استخدامها وفيما يلي بيانها:

- خطوة رقم01: وتكون هذه الخطوة بمثابة الخطوة الأولى في هذه المرحلة وتبدأ بتحديد أي معلومات أو بيانات متاحة عن المنهج وفئات المستفيدين منه قبل البدء في جمع المعلومات المطلوبة عن المنهج وفئات المستفيدين، هذا التحديد للمعلومات المتاحة سيؤدى بالضرورة إلى تحديد نوعية المعلومات المطلوب جمعها.
- خطوة رقم02: وتتعلق بتحديد المعلومات وهذا أمر سيساعد القائمين بعملية التقويم في تحديد الوقت المناسب لأداء عملية التقويم، فإذا كان التقويم على فترات أثناء تنفيذ المنهج فإننا سنكون هنا بصدد عملية تقويم بنائي، أما إذا تم التقويم بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج وتعميمه فنكون في هذه الحالة بصدد عملية تقويم نهائي.
- خطوة رقم03: وتأتى في هذه المرحلة لتحديد نوع الأدوات المناسبة لجميع المعلومات المطلوبة، وتحديد صلاحيتها، فالأدوات المناسبة لجمع بيانات أو معلومات تتعلق بتحصيل التلاميذ تختلف عن تلك التي تستخدم لجمع بيانات ومعلومات عن مهارتهم.
- خطوة رقم 04: يقوم القائمون بعملية تقويم المنهج باستخدام الأدوات التي اتخذ قرار بشأنها لجمع المعلومات والبيانات من فئات المستفيدين سواء كانوا تلاميذ أو موجهين أو مستشاري المواد أو حتى أولياء أمور التلاميذ، ويمكن الحصول على هذه المعلومات بطرق متعددة، مثل إجراء المقابلات الشخصية المقننة بين القائمين بعملية

المجلس
طراد توفيق

التقويم وفئات المستفيدين أو بإرسال استمارات استطلاع رأى واستبيانات لهم أو باستخدام اختبارات تحصيلية أو مقاييس اتجاهات أو أدوات ملاحظة.

-خطوة رقم05 : وتختص الخطوة الخامسة بتحليل المعلومات والبيانات التي جمعت من مصادر متعددة (فئات المستفيدين) وبطرق مختلفة صالحة مع الأخذ في الاعتبار دائما الهدف من إجراء عملية التقويم، ونوعية فئات المستفيدين، وذلك يتطلب من القائمين بعملية التقويم أن يحددوا أفضل الطرق أكثرها ملائمة لتحليل المعلومات والبيانات سواء كانت هذه المعلومات منتجة من (خطوة رقم 01) أو مطلوب الحصول عليها كما في خطوة رقم06، وبعد تحليل المعلومات والبيانات في هذه الخطوة ينبغا على القائمين بالتقويم تفسير هذه البيانات والمعلومات التي تم تحليلها.

3.5. مرحلة عرض المعلومات على المتخصصين:

تتكون هذه المرحلة من خطوة واحدة، هي خطوة توثيق المعلومات وعرضها على المتخصصين بالمعلومات التي تم تحليلها وتفسيرها في اتخاذ القرار أو للمهتمين أصلا بنتائج عملية التقويم، والطريقة التي يكتب بها التقرير أو التقارير الخاصة بنتائج عملية التقويم يجب أن تكون بلغة تساعد على عرض نتائج التحليل والتفسير على المهتمين بعملية التقويم، كما تتوقف على نوعية من سيقدم لهم التقرير، فإذا كان التقرير مقدم لمجموعة من المتخصصين في عمليات بناء المناهج وتطويرها وتقويمها، فان كتابة التقرير ينبغي أن تكون بلغة هؤلاء المتخصصين وبتفصيل مناسب وعلى المستوى من الدقة والصعوبة بحيث يختلف تماما عن ما إذا كان التقرير مقدما للمعلمين أو لأولياء أمور التلاميذ، ذلك لأن لغة تقديم التقرير وأسلوبه في هذه الحالة ستكون بالصورة التي يمكن أن يفهمها هؤلاء المعلمون أو أولياء الأمور، وبقدر مناسب من التفاصيل التي تتيح لهم فهمه مع عدم التخلي عن الدقة في كلتا الحالتين.

4.5. مرحلة استخدام نتائج التقويم:

لا تتوقف عملية تقويم المنهج عند مجرد الانتهاء من المراحل الثلاث السابقة، وخطواتها، وإنما لابد من أن تستخدم المعلومات الناتجة من عملية التقويم في إصدار أحكام واتخاذ قرارات ممن يملكون هذه السلطة، (وزارة التربية والتعليم) إما باستمرار المنهج كما هو أو تعديل بعض جوانبه أو حتى بحذف المنهج القائم فعلا واستبداله بمنهج جديد .

6.1. تقويم مكونات المنهج:

1.6. تقويم الأهداف: سبق الإشارة إلى أن الأهداف التعليمية هي عبارات تصف التغيرات المراد إحداثها لدى التلاميذ نتيجة تفاعلهم مع الخبرات التربوية المقدمة لهم سواء كانت هذه التغيرات معرفية أو وجدانية أو مهارية، والأهداف بهذا المعنى تختلف من حيث مستوياتها، فمنها ما يكون عاما وشاملا وبعيد المدى يحتاج لتحقيقه إلى زمن طويل قد يستغرق جميع مراحل التعليم، وهى ما تسمى بالغايات، ومن الأهداف ما يكون أقل عمومية وشمولا من الغايات ويحتاج في تحقيقه إلى فترة زمنية أقل نسبيا، وهى ما يطلق عليه مصطلح

المجلس العلمي

الأغراض، وتتدرج تحته أهداف كل مرحلة تعليمية على حدة، ومن الأهداف ما يكون أكثر تحديدا ودقة من الأغراض ويصف نواتج التعلم النهائية المرغوب فيها في عبارات سلوكية بعد انتهاء المتعلم من دراسة منهج معين وهى ما يطلق عليه اسم الأهداف السلوكية أو الأهداف الإجرائية.

وتحديد الأهداف بصورة إجرائية يساعد على بناء المنهج وتطويره وتقويمه، إذ أن هذه الأهداف تكون وثيقة الصلة بالمحتوى وأسلوب تنظيمه من ناحية وبطرق التعليم والتعلم وأساليبه ومواده من ناحية أخرى وبأساليب التقويم من ناحية ثالثة.

وتتطلب الصياغة الدقيقة للأهداف الاسترشاد بمجموعة من المعايير التي تساعد على تقويم الأهداف منها:

- أن تصف عبارات الأهداف كلا من السلوك المطلوب من المتعلم القيام به بعد الانتهاء من دراسة المنهج ومستوى هذا السلوك.
- أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق في حدود القدرات والإمكانات المتاحة.
- أن تكون الأهداف ملائمة لمستويات نضج التلاميذ وخبراتهم الحالية.
- أن تكون النواتج التعليمية المرغوب فيها والمتضمنة في عبارة الهدف لها قيمة وظيفية بالنسبة للتلاميذ وبمعنى آخر تكون هذه الخبرات ذات معنى وترتبط باهتمامات وحاجات التلاميذ.

ولتقويم الأهداف يمكن استخدام أدوات أو إجراءات خاصة لذلك مثل استطلاعات الرأي والتقارير أو إجراء مقابلات شخصية مقننة مع المختصين من خبراء المناهج، وعلم النفس التربوي، وخبراء المادة، وخبراء التقويم ومستشاري المواد والموجهين الأوائل والموجهين والمعلمين وعادة ما تقدم لهذه الفئات الأهداف المرغوبة ثم يطلب منهم تقويمها في ضوء المعايير السابقة أو غير ذلك من المعايير.

2.6. تقويم محتوى المنهج:

إذا كانت أهداف المنهج تمثل الخطوة الأولى في بناء وتطوير المنهج فان المحتوى يمثل الترجمة الواقعية لهذه الأهداف في صورة معرفية أو مهارية أو وجدانية، فمحتوى المنهج يمثل مجموعة المعلومات(حقائق، مفاهيم، مبادئ، تعميمات، نظريات ...الخ) والمهارات سواء أكانت عقلية أو حركية والقيم والمعتقدات والاتجاهات والميول التي يتضمنها المنهج.

ترتبط عملية تقويم محتوى المنهج ارتباطا وثيقا بعمليتي اختيار هذا المحتوى وتنظيمه، فإذا كان اختيار هذا المحتوى وتنظيمه يتم في ضوء معايير يراها المنهج صادقة وجديرة بالاهتمام فإن على القائمين بعملية تقويم المنهج مراجعة محتوى المنهج موضع التقويم للتأكد من أن هذه المعايير قد تحققتا عند إجراء عمليتي الاختيار والتنظيم، وإذا كانت عملية اختيار مستوى المنهج ترتبط بمعايير يجب أن نؤخذ في الاعتبار مثل ارتباط المحتوى بالأهداف، وصدق المحتوى، وأهميته، ومراعاته لحاجات التلاميذ واهتماماتهم والفروق الفردية بينهم، وقابلية المحتوى للتعلم وغير ذلك من المعايير، فان عملية تقويم هذا الاختيار يمكن أن تستخدم مثل هذه المعايير في

المجلس العلمي

الحكم على جودة محتوى المنهج وذلك بوضعها في صورة استفتاءات أو استمارات استطلاع رأى يجيب عنها الخبراء المعنيون بتقويم المحتوى.

أما بالنسبة لعملية تنظيم المحتوى والتي تتضمن ترتيب المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم بطريقة تمكن واضع المنهج من تقديمه للتلاميذ بصورة تسهم في تحقيق أهدافه، فإنها أيضا تخضع لمجموعة من المعايير، مثل معايير الاستمرار والتكامل والمجال والتوازن والتتابع والتي يمكن لمن يقوم بتقويم المنهج أخذها في الاعتبار عند تنفيذ إجراءات التقويم.

3.6. تقويم أنشطة التعليم والتعلم:

يمكن النظر إلى أنشطة التعليم والتعلم على أنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم أو التلميذ أو كلاهما معا والتي تظهر أثارها على شكل نواتج تعليمية يحققها التلاميذ، وهذا التعريف بهذا المعنى يتمشى مع النظرة التربوية السائدة والتي ترى أن عملية التعليم والتعلم لا تتم في اتجاه واحد من المعلم إلى التلميذ دائما وإنما قد تتم بين المعلم والتلميذ، وبين التلميذ وأقرانه، وبين التلميذ والمواد والأدوات التعليمية التي يستخدمها.

وأنشطة التعليم والتعلم كأحد عناصر المنهج ترتبط ارتباطا وثيقا بغيرها من العناصر، فتحديد الأهداف وصياغتها جيدة ودقيقة يتجه تحديد أفضل محتوى يمكن من خلاله تحقيق هذه الأهداف، وكذلك تحديد أفضل أنشطة تعليم وتعلم يستطيع من خلالها كل من المعلم والتلميذ أن يكون قادرا على بلوغ ما حدد للمنهج من أهداف، كذلك تخضع أنشطة التعليم والتعلم مثلها مثل بقية عناصر المنهج للتقويم، ذلك أن الأهداف الجيدة، والمحتوى الجيد والوسيلة المناسبة ليست ضمانا أكيدا لتحقيق الأهداف المنشودة إلا من خلال وجود أنشطة تعليم وتعلم مناسبة، هذه الأنشطة لا يمكن الحكم على صلاحيتها إلا من خلال عملية التقويم، على أن تقويم أنشطة التعليم والتعلم، يختلف كل من نشاط إلى آخر ومن طريقة إلى أخرى، فأسلوب تقويم المناقشة يختلف عن أسلوب حل المشكلات أو أسلوب التعليم المبرمج.

هذا الاختلاف أدى بالضرورة إلى اختلاف أراء التربويين في طريقة تقويم هذه الأنشطة، فهم حين ينظرون إلى أنشطة التعليم والتعلم كعملية تفاعل بين المعلم والتلميذ، فإنهم يتخذون هذا التفاعل مؤشرا يعتمدون عليه في تقويم فاعلية هذه الأنشطة، ومن ثم ظهر اتجاه تحليل التدريس من خلال عملية الملاحظة المنظمة لسلوك كل من المعلم والتلميذ وظهرت نتيجة لذلك بطاقات ملاحظة تستخدم لتقويم التفاعل الحادث بين المعلم والتلميذ.

كما أدى اختلاف نظرة التربويين إلى تقويم أنشطة التعليم والتعلم إلى تقويم نواتج تعلم التلاميذ باستخدام التحصيل ومقاييس الاتجاهات والميول وبطاقات الملاحظة، وادي ذلك إلى اعتبارهم أن تحصيل التلاميذ المرتفع أو إتقانهم للمهارات أو اتجاهاتهم الموجبة نحو المنهج دليل على فاعلية وكفاءة أنشطة التعليم والتعلم المستخدمة.

4.6. تقويم المواد التعليمية:

المواد التعليمية هي كل ما يحمل محتوى تعليمي معروض بطريقة معينة لتسهيل عملية التعلم، والمواد التعليمية وأشرطة التسجيل الصوتية، وكتيبات المعمل، ودليل المعلم واللوحات الشفافة والخرائط واللوحات الحرارية

المجلس العلمي

وغيرها، وهذه المواد تستخدم لنقل المستوى التعليمي الذي قد يؤدى يكون على صورة معلومات أو مهارات، أو اتجاهات معينة، وذلك بغرض إحداث تعلم لدى التلاميذ، وتخضع المواد التعليمية المختلفة مثلها مثل بقية عناصر المنهج للتقويم والتطوير والذي يمكن أن يتم إما قبل استخدام هذه المواد التعليمية فعلا في عملية التعليم والتعلم، أوبعدها.

تتم عملية تقويم المواد التعليمية نظرا لإيمان العاملين بمجال التعليم بأن جودة وكفاية المواد التعليمية لا تؤثر فقط على ما يتعلمه التلميذ، وإنما تؤثر بالضرورة على جودة ما يتعلمه، لذا فان عملية تقويم المواد التعليمية لابد وان تتم بصورة منظمة ودقيقة، ويستخدم في ذلك مجموعة من المعايير التي يمكن أن تضمها أدوات معينة مثل قوائم التقدير، ومقاييس التقدير، واستطلاعات الرؤى، والاستبيانات، ويندرج تحت هذه المعايير العامة مجموعة أخرى من المعايير الفرعية التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار أيضا عند إجراء عملية التقويم، فمثلا التعليم والتعلم، فإننا نجده يحتوى على مجموعة من المعايير الفرعية التي تختص بتقويم دور كل من المعلم والتلميذ، وطبيعة التلميذ، ومدى وضوح المادة التعليمية، وهل هي فردية أم جماعية، وما الإجراءات التي سيتبعها كل من المعلم والتلميذ عند استخدام هذه المواد وغير ذلك من المعايير.

5.6. تقويم نواتج المنهج:

يقصد بنواتج المنهج كل ما ينتج عن نشاطات وخبرات التعليم والتعلم والتفاعلات الحادثة بين التلاميذ وبين كل تلميذ وآخر وبينهم وبين معلميهم، وبينهم وبين عناصر المنهج والتي يمكن جمعها في الفئات الآتية:

أ. نواتج شخصية مثل:

- المهارات المعرفية للتلاميذ والمعلمين (قدرة التلاميذ على حل المسائل الرياضية في منهج الرياضيات، أو قدرة المعلمين على توجيه أسئلة على مستوى معرفي مرتفع).
- اتجاهات وميول وقيم التلاميذ والمعلمين (اتجاهات التلاميذ نحو منهج اللغة العربية، ميول المعلمين نحو القراءة الخارجية).
- المهارات الحس حركية للتلاميذ والمعلمين (استخدام الميكروسكوب) لفحص شريحة ما، القدرة على تصويب الكرة من نقطة جزاء الخصم وإحراز هدف.
- استجابات أخرى للتلاميذ والمعلمين مثل تعديل عادات الاستذكار، والعمل داخل الفصل.

ب. نواتج اجتماعية وبيئية مثل:

- **اجتماعية:** كالعلاقات الإنسانية بين كل تلميذ وآخر أو بين المعلم والتلاميذ.
- **بيئية:** كتنظيم البيئة المحلية، الحفاظ على مصادر الثروة الطبيعية المتجددة وغير المتجددة.
- **تنظيمية:** مثل قدرة المعلم والتلاميذ على اتخاذ قرارات تتصل بتحسين العملية التعليمية.

المجلس
طراد توفيق

ويتم تقويم هذه النواتج بطرق متعددة باستخدام أدوات مختلفة مثل الاختبارات التحصيلية، ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم وبطاقات الملاحظة المستخدمة في قياس المهارات وغير ذلك من الأدوات التي تزودنا بمؤشرات لمدى نجاح المنهج أو فشله في تحقيق أهدافه.

6.6. تقويم أداء المعلم:

يعتبر تقويم أداء المعلم وعمله من أهم العناصر في عملية تطوير المنهج خاصة إذا لم يقتصر هذا التقويم على جانب واحد من جوانب عملية التدريس، وإنما امتد ليشمل جميع جوانب نشاطات المدرس ونموه المهني والعلمي، وتظهر أهمية هذا التقويم أيضا إذا كان الهدف إلى الإصلاح والعلاج أكثر من مجرد التشخيص وإظهار العيوب، ويكون التقويم أكثر فاعلية إذا اشترك فيه إلى جانب الموجه الفني وناظر المدرسة والمدرس الأول المدرس نفسه بل التلاميذ الذين يقوم المعلم بالتدريس لهم.

على الرغم من تعدد طرق تقويم المعلم إلا أنه يمكن تقسيمها إلى طريقتين رئيسيتين، الطريقة الأولى يقوم فيها المعلم بتقويم نفسه بنفسه، وهى يمكن أن نطلق عليه طريقة التعليم الذات، أما الطريقة الثانية فيقوم فيها آخرون مثل الموجه الفنى أو مدير المدرسة أو خبير أو التلميذ بعملية التقويم، وهي ما تسمى بطريقة التقويم الخارجي للمعلم.

المراجع:

- إبراهيم محمد الشافعي، المنهج المدرسي من منظور جديد، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1996.
- حلمي أحمد الوكيل ومحمّد أمين المفتي، المناهج: (المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، مكتبة الأنجلو المصرية، ط3، القاهرة، 1998.
- سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2005.
- إبراهيم مهدي الشبلي، المناهج: (بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها (باستخدام النماذج))، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمّان، 2000.
- شوقي السيّد الشريفي، وأحمد محمّد أحمد، المناهج التعليميّة، مطابع الفنّ، ط1، مصر الإسكندرية، 2004 .

تطوير المناهج

1. مفهوم تطوير المنهاج:

لقد أصبحت كلمة التطوير من الكلمات الشائعة الاستعمال، نسمعها في كل مكان ونقرأها باستمرار في مختلف الصحف والمجلات ونستخدمها بلا انقطاع في كافة مجالات الحياة، وحيث أن للتعليم أثرًا كبيرًا على جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والدينية والصحية...الخ فإن تطوير المناهج لا تتوَقف آثاره على التلميذ والمدرسة فحسب، إنما تمتد إلى المجتمع بكافة جوانبه، ومن هنا يكون تطوير المناهج التربوية هو المفتاح لتطوير كافة المجالات التي سبق ذكرها.

فعند تطوير المناهج الدراسية مثلاً لا بد من تطوير المقررات، الكتب المدرسية، الوسائل التعليمية، أساليب ووسائل التقويم، الأنشطة، الإدارة المدرسية، المكتبات ...الخ، وعند طرق التدريس لا بد من تطوير المادة التي تدرس والوسائل المستخدمة في تدريسها، والجدير بالذكر هنا أن هناك فرق بين مفهوم التطوير ومفهوم التغيير، فالتغيير الذي يحدث في مجال ما قد يتجه نحو الأفضل أو نحو الأسوأ، وقد يؤدي إلى تحسين أو إلى تخلف، بينما التطوير المبني على أساس علمي فيؤدي إلى التحسن والتقدم والازدهار، ومن هنا يمكن القول بأن التطوير يستلزم التغيير بينما التغيير قد لا يؤدي إلى التطوير.

إذا كان التطوير بوجه عام يعنى الوصول بالشيء المطور إلى أفضل صورة ممكنة، فان مفهوم المنهج لا يبتعد كثيرا عن هذا المفهوم العام للتطوير فالانتقال بالمنهج من صورته الحالية إلى صورة أخرى أفضل بطريقة منظمة وبصورة شاملة إنما يعتبر تطويرا لذلك المنهج، وإذا كان المنهج هو مجموعة الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ تحت إشرافها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم، كان تطوير المنهج يركز على جميع جوانب المنهج من وسيلة وكتاب وطريقة ومعلم وتلميذ.

2.1. مبررات تطوير المنهج:

هناك أسباب عديدة تؤدى إلى تطوير المناهج منها ما هو متصل بالحاضر والماضي ومنه ما هو متصل بالمستقبل، ومن أهم هذه الأسباب ما يلي:

1.2. سوء وقصور المناهج الحالية: يمكن الوصول إلى سوء وقصور المناهج الحالية من خلال فحص نتائج الامتحانات العامة، تقارير الموجهين والخبراء الفنيين، هبوط مستوى الخرجين، نتائج البحوث المختلفة التي تنصب على تقويم المنهج بجوانبه المختلفة، وإجماع الرأي العام ووقوفه ضد المناهج، فإذا تجمعت كل هذه النتائج والتقارير ووضحت صور القصور المختلفة للمنهج واقتنع بها المسئولون عن العملية التربوية، فإنه لابد وأن تطور هذه المناهج.

المجلس العلمي

2.2. التطور المعرفي والتربوي: فنظرا لأننا نعيش في عصر العلم الذي يتميز بسمة التغير السريع في جميع جوانب الحياة، فالتلميذ ينمو وتتغير تبعا لذلك ميوله واتجاهاته واستعداداته وقدراته، والمجتمع يتغير، فتتغير عاداته ونظمه وتراثه الثقافي، والمعرفة العلمية تتزايد والاكتشافات تتلاحق، والعلوم التربوية بدورها تتغير وما كان مطبقا بالأمس من مفاهيم وطرق ووسائل أصبح لا يستخدم اليوم، كل هذه التطورات تؤدى إلى تطوير المنهج لأنها تمثل قوى مختلفة تؤثر على عملية التطوير.

3.2. التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع المستقبلية: يمكن أن تكون هناك حاجة إلى تطوير المنهج نتيجة توقع ما يحتاج أليه الأفراد والمجتمع في المستقبل، فدراسة واقع المجتمع والأفراد، ودراسة اهتماماتهم واتجاهاتهم دراسة علمية دقيقة يمكن أن يسهم في استنتاج أهم احتياجاتهم واتجاهاتهم، ومن ثم فلابد من تطوير المنهج ليلبي هذه الاحتياجات والمطالب.

4.2. مواكبة الأنظمة العالمية الحديثة: يستطيع واضعو المناهج أن يحكموا على مدى حداثة منهجهم بمقارنته بالمناهج الأخرى المطبقة في الدول الأكثر تقدما ومن ذلك يستطيعون أن يدركوا ماذا كان بالمنهج الموضوع أي قصور وبالتالي يمكن معالجته وتطويره

3.1. أسس تطوير المنهج:

تتمثل أسس عملية التطوير فيما يلي:

1.3. التخطيط:

يجب أن يستند تطوير المنهج على التخطيط العلمي السليم الذي يراعى مبدأ ترتيب الأولويات والواقع والإمكانات المتاحة، كما يأخذ بمفهومي الشمول والتكامل ويعتمد أساسا على دقة البيانات والإحصاءات، ويتسم بالمرونة بحيث يمكن تعديل الخطة في أي وقت إذا ظهر ما يدعو إلى التعديل.

فالتطوير الناجح مثله مثل أية عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة هو الذي يبنى على تخطيط سليم، هذا يستدعي وضع خطة شاملة تتعرض لجميع الجوانب على أن تتوفر لهذه العملية الإحصائيات الحقيقية والبيانات الوافية، ومن الضروري وضع هذه الخطة في صورة مراحل متابعة على أن يحدد لكل مرحلة أهدافها والطرق والوسائل والأساليب اللازمة لتحقيقها والزمن المحدد لها بحث يمكن تقويم كل مرحلة أولاً بأول، وحتى تكون الخطة سليمة يجب أن تركز على النقاط التالية:

- مراعاة مبدأ ترتيب الأوليات.
- مراعاة الواقع والإمكانيات المتاحة.
- الأخذ بمفهوم الشمول والتكامل.
- دقة البيانات والإحصائيات.
- المرونة.

المجلس العلمي

2.3. الدراسة العلمية للتلميذ والبيئة والمجتمع:

أن التربية عملية تهدف إلى مساعدة التلميذ على النمو الشامل المتكامل من خلال المنهج، ومن هنا لابد من مراعاة خصائص نمو التلاميذ في كل مرحلة تمر به، كما يجب مراعاة ميولهم وحاجاتهم واتجاهاتهم، كما تتطلب الدراسة العلمية للمجتمع التعرف على مصادره المختلفة وكيفية استغلالها لخدمة المنهج المطور، كما يراعى المنهج المطور فلسفة المجتمع ومبادئه وقيمه.

تستدعي الدراسة العلمية تحديد التغيرات التي طرأت على التلميذ وميوله وقدراته وحاجاته ونموه والعوامل المؤثرة فيه، وكذلك دراسة العوامل التي تؤدي إلى زيادة تكيفه مع بيئة المدرسة حتى يتمكن من تحمل أعباء التعليم الذاتي والتعلم المستمر، وهو بالطبع لا يمكنه تحمل هذه الأعباء إلا إذا أحب المدرسة والدراسة وزاد تكيفه معهما، وتستدعي الدراسة العلمية للبيئة دراسة مصادر البيئة المختلفة وطرق استغلالها والتغيرات المنتظر حدوثها بحيث يعمل المنهج الجديد على مراعاة كل هذه العوامل.

3.3. التطورات العلمية الحديثة والاتجاهات العالمية:

يتميز هذا العصر بمجموعة من الخصائص، فهو عصر التقدم العلمي وهو عصر التخصصات والماديات وعصر السرعة وعصر القلق والتوتر النفسي، كل هذه الخصائص يجب أن يراعيها المنهج المطور، أما بالنسبة للاتجاهات العالمية وروح العصر فمن الضروري أن يعمل التطوير على مسايرتها، وهذا يستدعي تحديداً دقيقاً لخصائص هذا العصر حتى تعمل المناهج على مراعاتها، وأهم خصائص هذا العصر هي:

- أنه عصر التقدم العلمي.
- أنه عصر الانفجار المعرفي.
- أنه عصر التخصصات.
- أنه عصر الماديات.
- أنه عصر التغير السريع.
- أنه عصر القلق والتوتر النفسي.

4.3. الشمول والتكامل والتوازن:

المنهج بناء كلي يتضمن العديد من المكونات والتي تتمثل في الأهداف والمحتوى والطريقة والوسيلة والنشاط والتقويم، ولابد للتطوير أن يشمل جميع هذه المكونات لكي نستطيع القول أن عملية التطوير شاملة، وينبغي أيضا أن يكون التطوير متكاملا وذلك لارتباط جوانب المنهج يبعضها البعض، فإذا طورت أهداف المنهج فينبغي أن يتبع ذلك تطوير بقية الجوانب من محتوى وطريقة ووسيلة وتقويم.

ومن أمثلة التكامل في المناهج:

- التكامل بين النظري والعملي.
- التكامل بين طرق التدريس.

المجلس العلمي

- التكامل بين وسائل التقويم.

كما ينبغا أيضا أن نراعى التوازن بين جوانب المنهج المختلفة فلا يطغى جانب على آخر، فمثلا ينبغا أن يكون هناك توازنا بين الجوانب المعرفية والانفعالية والحركية، ويجب أن يهتم التطوير بمفهوم التوازن ويستدعي تحديد الوزن النسبي لكل عامل أو جانب وفقاً لقدرته ومساهمته في تحقيق الهدف وفقاً للدور الذي يمكنه القيام به في إطار الخطة العامة، والتوازن المطلوب في جوانب كثيرة في العملية التربوية على النحو التالي:

- التوازن بين جوانب النمو المختلفة.
- التوازن بين المواد الدراسية والأنشطة.
- التوازن بين النظري والعملي.
- التوازن بين القديم والحديث عند بناء المقررات الدراسية.

5.3. الجماعية (التعاون):

من الضروري أن يكون التطوير تعاونياً، والتطوير التعاوني هو الذي تشترك فيه كل الأطراف التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التربوية مثل التلميذ، المعلم، المدير والموجه، والخبير، وولي الأمر، ورجل الاقتصاد، وعالم الدين، والطبيب، والمهندس، والسياسي.

6.3. الاستمرارية:

التطوير في حد ذاته مستمر ولا ينتهي أبداً، إلا أنه يتم في صورة عمليات متتالية ومتلاحقة، ولكل عملية منها بداية ونهاية، فإذا بدأنا مثلاً بعملية التطوير رقم واحد وانتهينا منها فالذي يحدث هو أنه بعد عدة سنوات لا بد القيام بعملية التطوير رقم 2 ثم رقم 3 وهكذا، ومن الأصلح أن تفصل بين عملية التطوير مدة زمنية لا تقل عن خمس سنوات حتى:

- تعطي للمنهج المطور فرصة للاستقرار.
- حتى يكون التطوير اقتصادياً.
- حتى يمكن الحكم على المنهج بطريقة موضوعية.

4.1. أساليب التطوير:

1.4. التطوير عن طريق الحذف أو الإضافة أو الاستبدال.

أ. **التطوير بالحذف:** يتم عن طريق حذف جزء من المادة الدراسية وهو ما يطلق عليه بالحذف الجزئي، كما أنه قد يتم عن طريق حذف مواد بأكملها لسبب من الأسباب التي يراها المسؤلين والمشرفون التربويون.

ب. **التطوير بالإضافة:** وهو أيضا يتم عن طريق الإضافة الجزئية لبعض الصفحات أو الفصول أو قد يتم عن طريق إضافة كاملة لمادة لم تكن مقررة من قبل.

ج. **التطوير بالاستبدال:** ويقصد به تغيير هيكل المادة الدراسية بهيكل آخر مخالف مثل استبدال الرياضيات التقليدية بالرياضيات الحديثة.

المجلس العلمي
طراد توفيق

2.4. تطوير الكتب وطرق التدريس:

المشكلة الرئيسية في هذا الأسلوب من التطوير أنه يفتقد عنصر الشمول بمعنى أنه كان ينصب على تطوير الكتاب المرسى (المحتوى) فقط، مع إغفال بقية جوانب المنهج مثل الطريقة والوسيلة والتقويم وغيرها.

3.4. تطوير الامتحانات:

ظهرت في الآونة الأخيرة أنواع من الاختبارات التي تهدف إلى قياس نمو التلاميذ في مجالات متعددة مثل الجانب ألتحصيلي ، القدرات، المهارات ... لكن العيب الأساسي في عملية التطوير والتي وقع فيها من أنهم قاموا بالتطوير في الماضي هو أنهم قاموا بتطوير الامتحانات بمعزل عن بقية جوانب المنهج.

4.4. تطوير التنظيمات المنهجية:

من دراستنا للتنظيمات المنهجية نستطيع أن ندرك أن عملية التطوير كانت مستمرة إذ تطور منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى منهج المواد الدراسية المترابطة، ثم إلى منهج المجالات الواسعة الذي أدى بدوره إلى ظهور الوحدات الدراسية ثم منهج النشاط.

5.4. أساليب التطوير الحديثة:

وترى في التطوير عملية شاملة تتناول المنهج عموماً، بدءاً من فلسفته وأهدافه، وانتهاء بعملية تقويمه " وعليه فإن خطة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف، تحديداً وصياغة وتنويعاً، وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى، وأساليب تنظيمه، بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادة، وأساليب التربية، ونظريات علم النفس، ثم يتم اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلم التي قد تتغير بعض الشيء عن الأساليب القديمة، نظراً لحداثة المحتوى والخبرات التعليمية، فقد يتم على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكّلية في تدريس القراءة بدلاً من الطريقة الجزئية التي كانت سائدة في المنهج السابق، أو تستخدم أساليب التدريس الجمعي بدلاً من الفردي، نظراً لزيادة أعداد التلاميذ في المدارس، وقد يتم إدخال تقنيات حديثة، لزيادة قدرة المعلم على ضبط الفروق الفردية بين المتعلّمين، وينتج عن ذلك كّله تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات، بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النمو الذي حققه كل تلميذ في مختلف المجالات العقلية والمهارية والوجدانية.

ويعد هذا التطوير ناقصاً إذا لم يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف الفني، لاسيما إذا كان نظام التعليم مركزياً، كما ينبغي أن يشمل التطوير تدريب المعّلمين على تطبيق المنهج المطور، بل يجب أن يمتد إلى برامج الإعداد في كليات التربية، وكليات المعلمين، بغية إكساب الخريجين المهارات والمعلومات والاتجاهات التي تؤهلهم للتعامل مع المنهج المطور بكل كفاءة واقتدار .(حسن، 2005، ص298)

5.1. خطوات التطوير:

تسير عملية تطوير المنهج وفق خطوات منظمة ومترابطة، يمكن تلخيصها فيما يلى:

1.5. تحديد إستراتيجية التعليم: تستند عملية التطوير إلى سياسة المجتمع العامة وخططه الطويلة الأمد في ضوء فلسفته التي يلتزم بها وحاجاته وتطلعاته الحاضرة والمستقبلية والتي منه تشتق إستراتيجيته التعليمية.

2.5. تقويم المناهج القائمة: تتضمن هذه الخطوة تقويم المناهج القائمة بغرض معرفة أوجه القوة والضعف فيها ومقارنة نتائج هذا التقويم بما حددته الإستراتيجية من أهداف فإذا ثبت أن هناك فجوة بين أهداف الإستراتيجية التعليمية وبين ما تحققه المناهج القائمة، فإن ذلك يستلزم البدء فورا في عملية التطوير وقد سبق أن تعرفنا في الفصل السابق على طبيعة عملية تقويم المنهج.

3.5. تخطيط جوانب المنهج: في ضوء ما تسفر عنه عملية مقارنة واقع المنهج بأهداف الإستراتيجية التعليمية يمكن تحديد نوع التنظيم المنهجي المرغوب فيه، وتحديد المقررات الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، كما يتطلب ذلك أيضا التخطيط برنامج إعداد وتوجيه المعلمين والموجهين الفنيين.

4.5. تجريب المنهج المقترح: تعتمد عملية تطوير المنهج القائم إما على آراء أو نظريات تربوية جديدة أدخلت على المنهج بقصد تطويره، لذا فلا بد من تجريب المنهج المقترح للتأكد من صلاحية هذه الآراء والنظريات ومن ثم صلاحية المنهج، وعادة ما يتم تجريب المنهج على نطاق ضيق قبل عملية تعميمه، وتتطلب عملية تجريب المنهج وضع خطة واضحة المعالم تحدد فيها المجالات التي سيتم فيها التجريب، كما تتطلب توفير مجموعة من الاختبارات والمقاييس للاستعانة بها على تقويم المنهج ومعرفة ما إذا كان المنهج المجرب يحتاج إلى تعديل جديد أم لا.

حتى يلعب دوراً رئيسياً في تطوير المناهج على أساس علمي، وللتجريب أهداف عديدة أهمها:

- إثبات صحة أو خطأ الموضوع المراد تجربته.
- معرفة جوانب القوة والضعف.
- إتاحة الفرصة للتعرف على بعض المشكلات التي تواجه عند التجريب.
- إتاحة الفرصة للتعرف على مدى تأثير احد الجوانب في الجوانب الأخرى.

5.5. الاستعداد للتنفيذ: في هذه المرحلة لابد من الاستعداد لتنفيذ المنهج عن طريق رصد الأموال اللازمة لجميع متطلبات التطوير، وتوفير الكتاب وتجهيز المدارس والمعامل وإعداد المعلمين وتدريبهم، وإعداد طرق وأساليب التقويم.

6.5. تنفيذ المنهج ومتابعته: بعد الانتهاء من العمليات السابقة، يبدأ تنفيذ المنهج المطور مع مراعاة متابعة تنفيذ المنهج للتغلب على أي صعوبات قد تحدث أثناء التنفيذ.

6.1. طرق تقييم تطوير المنهج

1.6. طرق نظرية: يقوم خلالها مختص التقييم بالإطلاع على وثيقة المنهج أو مواده ووسائله ودراستها كما هي بقراءة أو مراجعة مواصفاتها ومعاينة ما تبدو عليه مباشرة من خصائص شكلية وعملية وفنية أو بالاستماع إليها أو مشاهدتها كما يحدث مع التسجيلات السمعية والمرئية التعليمية ومن أهم الطرق النظرية هي التقييم بالقراءة أو التأمل المباشر للمنهج و حكم / نقد الخبراء ثم المقارنة المتزامنة مع المناهج الأخرى.

المجلس العلمي

2.6. طرق تحليلية: يتم بواسطتها لمختص التقييم تجزئة المنهج نظريا لعناصره الأساسية الأهداف والمعرفة وأنشطة التعلم والتقييم للتحقق أولا من صلاحياتها البنيوية بعضها لبعض ثم من صلاحياتها التربوية والتركيبية لأنواع التعلم.

3.6. طرق عملية: تجري خلالها تجربة المنهج جزئياً للتأكد من صلاحيته التطبيقية للتلاميذ والمعلمين والتربية المدرسية بوجه عام وتبدأ تجربة المنهج محدودة جداً في غرفة دراسية أو أكثر متخذة بهذا الأسلوب المعملي ثم تتوسع قليلاً لتشمل عدة فصول أو مدارس ممتدة حتى تصل لتطبيق منهجي مؤقت شبه شامل يسبق عادة إدخال المنهج للمدارس المعنية.

7.1. معوقات تطوير المناهج:

1.7. معوقات تتصل بطبيعة التربية : التربية عملية نمو تستغرق وقتا طويلا ولا تكون آثارها واضحة بسرعة كما أن آثار التربية النظامية تتأثر بآثار غيرها من المؤسسات التربوية كالأسرة والإعلام وغيرها، من السهل تنمية الميول والاتجاهات والقيم والقدرات الإبداعية لدى التلاميذ ولكن معرفة النتائج التي تحققها المستحدثات التربوية غير يسيرة .

2.7. معوقات تتصل بطبيعة المدرسة : تعتبر المدرسة المكان الذي تطبق فيه الأفكار والمستحدثات التربوية لأن المدرسة محافظة بطبيعتها وليس من السهل تقبلها لكل جديد وحديث في التربية وذلك بسبب انشغالها بالممارسات اليومية، إضافة إلى عدم إعداد العاملين في المدرسة لممارسة البحث العلمي وعدم تشجيع المجددين والمبدعين وعدم وجود قنوات اتصال مناسبة سواء بين العامل في المجال التنفيذي للتعليم أو على مستوى المدرسة من صف إلى صف أو على مستوى الوزارة من إدارة إلى أخرى، وهذا يوضح الأسباب التي تعوق المدرسة في مجال التطوير .

3.7. معوقات تتصل بالمعلم : المعلم هو حجز الزاوية في العملية التعليمية لأنه يقوم بتنفيذ التطوير في مجال المناهج و يعمل على نجاحه أو فشله وذلك من خلال تطبيقه في الفصل الدراسي وهذا يتوقف على عدة عوامل منها : إدراكه لأهداف التطوير وإيمانه بها وتمكنه من المادة العلمية والمهارات المطلوب تنفيذها فالمعلم لا يقوم بعملية التعليم فقط وإنما يعلم بشخصيته وسلوكياته وعلاقته بتلاميذه ومدى تشجيعه لهم على التقدم نحو الأمام.

4.7. معوقات تتصل بالمجتمع : ترتبط المدرسة بالمجتمع ارتباطا كبيرا لأنها جزء منه تتأثر بعاداته وتقاليده وأفكاره وثقافته لكن المجتمع ينظر إلى التطوير والتحديث التربوي نظرة حذرة ومتشككة وبالأخص عند شعوره بأنها تتعارض مع عاداته وتقاليده وقيمه التي نشأ عليها.

5.7. معوقات تتصل بطبيعة مشروعات التطوير : لطبيعة مشروعات تطوير المناهج دور رئيسي في معرفة مدى نجاحها وتقبلها فالكثير من مشروعات التطوير تتصف بالجزئية والشكلية والارتجال ويعتبر ذلك من معوقات نجاحها وكذلك المشروعات المعقدة تحتاج إلى مهارات خاصة وظروف معينة من الصعب توفرها وتحمل العاملين في المجال التربوي أعباء ثقيلة وتجعلهم يصرفون النظر عن الأخذ بها.

6.7. معوقات تتصل بالمباني والوسائل والتجهيزات : تعتبر بعض المدارس الحالية من المعوقات الكبيرة في عملية تطوير المناهج بسبب أن فصولها ووسائلها وتجهيزاتها تم تصميمها للشرح والتلقين وأهملت العمل الجماعي والإبداع والبحث والدراسة والتفاعل المستمر مع الحياة والبيئة .

المراجع:

- حسن جعفر الخليفة، المنهج المدرسي المعاصر، مكتبة الرشد، القاهرة، 2005 .
- حامى أحمد الوكيل، تطوير المناهج، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1977.
- عبد الرحمن حسن إبراهيم، طاهر عبد الرازق، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1982.