



كلية التربية بنين  
قسم المناهج وطرق التدريس

# المناهج الدراسية

مفهومها وأسس بنائها، وعناصرها، وتنظيماتها، وتطويرها

إعداد

أعضاء هيئة التدريس بقسمي المناهج وطرق التدريس  
بكليتي التربية بنين بالقاهرة والتربية بتفهننا الأشراف

٢٠٢١م / ١٤٤٣هـ

### شارك في إعداد محتوى الكتاب

أ.د/ محمد نجيب مصطفى عطيو أستاذ المناهج وطرق تدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر

أ.د/ أحمد الضوي سعد أستاذ المناهج وطرق تدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

أ.د/ مصطفى عبد الله طنطاوي أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق تدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

أ.د/ عبد الله علي محمد إبراهيم أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق تدريس بكلية التربية بنين بتفها الأشراف جامعة الأزهر

د/ السعيد جمال عثمان أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية بتفها الأشراف - جامعة الأزهر

### المراجعة اللغوية للكتاب

د/ رمضان صالحين أحمد مدرس المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

أ/ محمد السيد حامد مدرس المناهج وطرق التدريس المساعد بكلية التربية بنين بالقاهرة - جامعة الأزهر

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

## فهرس

الصفحة	الموضوع
٧	مقدمة.....
	<b>الفصل الأول: تطور مفهوم المنهج الدراسي</b>
١١	١ مفهوم المنهج.....
١٣	٢ أهمية دراسة المناهج.....
١٤	٣ المدخل التقليدي للمنهج.....
٢١	٤ المفهوم الحديث للمنهج الدراسي.....
٢٥	٥ المنهج الرسمي والمنهج المستتر.....
٢٧	٦ نشاط (١).....
	<b>الفصل الثاني: أسس بناء المناهج الدراسية</b>
٢٩	١ الأسس الفلسفية للمنهج.....
٤١	٢ الأسس الاجتماعية للمنهج.....
٤٩	٣ الأسس النفسية للمنهج.....
٧٣	٤ نشاط (٢).....
	<b>الفصل الثالث: عناصر المنهج الدراسي</b>
٧٧	١ مقدمة.....
٧٩	٢ الأهداف.....
٩٧	٣ المحتوى.....
١٠٦	٤ أنشطة التعلم.....
١١١	٥ التقويم.....
١٢٥	٦ نشاط (٣).....
	<b>الفصل الرابع: تنظيمات المناهج الدراسية</b>
١٣٠	١ مقدمة.....
١٣١	٢ منهج المواد الدراسية المنفصلة.....
١٤٤	٣ منهج المواد الدراسية المترابطة.....

الموضوع	الصفحة
٤ منهج المواد الدراسية	١٤٨
..... المندمجة	
٥ منهج المواد الدراسية الواسعة	١٥٠
٦ منهج المواد الدراسية المتكاملة	١٥٤
٧ منهج النشاط	١٦٨
٨ المنهج المحوري	١٧٧
٩ منهج الوحدات الدراسية	١٨٤
١٠ المنهج الإلكتروني	١٩٠
١٠ نشاط (٤)	١٩٧
<b>الفصل الخامس: خرائط المنهج ومصفوفات المدى والتتابع</b>	
١ مقدمة	٢٠٣
٢ خريطة المنهج ونواتج التعلم	٢٠٣
٣ مصفوفات المدى والتتابع	٢٢٧
<b>الفصل السادس: تقويم المناهج الدراسية وتطويرها</b>	
١ مفهوم تقويم المنهج وتطويره	٢٣٩
٢ أدوات تقويم المنهج المدرسي	٢٤٥
٢ دواعي تطوير المنهج	٢٤٨
٣ أساليب تطوير المنهج	٢٥٠
٤ أسس تطوير المنهج	٢٥٤
٥ دور المعلم في تطوير المنهج	٢٥٧
٦ نماذج تطوير المنهج	٢٥٨
٨ نشاط (٥)	٢٧٠
المراجع العربية	٢٨٢

## مُقَدِّمَةٌ

الحمد لله تعالى وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده،... وبعد:

يحتل مقرر المناهج في برنامج إعداد المعلم بكلية التربية أهمية خاصة حيث يمثل أحد المقررات الأساسية في الإعداد المهني للمعلم، وتأتي أهميته مما يقدم في محتواه من موضوعات؛ حيث يهدف إلى إعطاء الطالب المعلم فكرة عامة عن كيفية بناء المنهج الدراسي، فليس من المقبول مهنيًا وتربويًا أن يُكلف المعلم بتدريس المناهج المدرسية وهو لا يعلم شيئًا عن مفهومها والأسس التي تبني على ضوءها ومكوناتها وتنظيماتها وتقويمها ودواعي تطويرها وغير ذلك مما يشكل أهمية خاصة في برامج إعداد المعلمين، فكيف يتأتى للمعلم أن يكون مشاركًا أساسيًا في تطوير المنهج في مجال تخصصه.

بل كيف يُتوقع أن يؤخذ برأي المعلم في منهج يقوم بتدريسه وهو يجهل أساسيات هذا المنهج؟ ومن هنا أصبح من الأهمية بمكان دراسة هذا المقرر، وخصوصًا في هذا العصر وفي هذه الفترة الحرجة التي يمر بها العالم وتمر بها أمتنا العربية والإسلامية ومجتمعنا المصري من تغيرات في شتى مجالات المعرفة وما يمر به التعليم من مشكلات تُطرح على أسماعنا بين الحين والآخر، فإذا لم يكن المعلم واعيًا بأساسيات المنهج الدراسي فإنه بلا شك سوف يكون مؤديًا فقط لدروسه اليومية.

وشتان بين معلم هذا شأنه ومعلم آخر لديه وعي بمشكلات المنهج الذي يقوم بتدريسه ولديه القدرة على تلافي مواطن القصور فيه على ضوء ما درسه في برنامج إعداد المهني، فهو ذلك المعلم الذي تصدق عليه مقولة "ربما يقع منهج دراسي به بعض القصور في يد معلمٍ واعٍ وماهر فيتحول إلى منهج جيد"، والعكس صحيح "ولربما يقع منهج جيد في يد معلمٍ دون المستوى من الوعي والمهارة، فيتحول إلى منهج غير جيد".

لذلك نقدم في هذا المقرر لأبنائنا الطلاب مجموعة من الموضوعات المهمة؛ نبذوها بالفصل الأول الذي يعطينا فكرة عن تطور مفهوم المنهج الدراسي، كما يعطينا فكرة عما يترتب على الأخذ بأحد مفهومي المنهج بمعناه التقليدي والحديث من تأثيرات على عناصر العملية التعليمية، كما يكشف لنا هذا الفصل عن وجود منهجين في العملية التعليمية يمثل أحدهما المنهج الرسمي المُعلن الذي يعرفه الجميع، أما الآخر فهو المنهج المُستتر الموازي للمنهج المُعلن الذي ليس له كتاب أو موضوعات تدرس غير أنه من الأهمية بمكان في العملية التعليمية. ويقدم لنا الفصل الثاني من الكتاب مجموعة من الأسس التي ينبغي الاعتماد عليها في بناء المنهج. ويأتي الفصل الثالث ليعطينا فكرة عن مكونات أي منهج دراسي، ثم يأتي الفصل

الرابع ليقدم لنا مجموعة من تنظيمات المنهج التي تدور بين القديم والحديث من الفكر التربوي، أما الفصل الخامس فيوضح لنا كيفية تطوير منهج مدخل الجودة كأحد مداخل تطوير المناهج الدراسية.

وإذ نقدم لك عزيزي الطالب المعلم هذا الكتاب، نأمل أن تتفاعل مع محتواه والأنشطة الواردة فيه، وأن يكون دافعا لك لمزيد من القراءة الواعية في هذا المجال مع دعواتنا لك بالتوفيق والسداد .

المؤلفون ...

# الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج الدراسي



تحقق دراسة الطالب المعلم لهذا الفصل الأهداف التالية:

- \* يقف على أصل مصطلح " المنهج " .
- \* يحدد ثلاث نقاط – على الأقل- تبين أهمية دراسة المناهج المدرسية بالنسبة له.
- \* يقارن بين المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهج المدرسي.
- \* يبين الآثار المترتبة على الأخذ بكل من المفهومين التقليدي والحديث للمنهج على عناصر العملية التعليمية ( التلميذ – المعلم- البيئة- المادة الدراسية ... **الخ).**
- \* يقارن بين كل من مفهوم المنهج الرسمي والمنهج الخفي.
- \* يذكر ثلاث أمثلة لمواقف يكتسب الطالب خلالها سلوكًا أو قيمة معينة .
- \* يكتب تقريرًا عن المناهج في تخصصه على ضوء ما عرضناه من تعريف المنهج بمفهوميه التقليدي والحديث وما يترتب على الأخذ بكليهما من آثار سلبية أو إيجابية.
- \* يوضح دور المنهج المستتر في توعية الطلاب اجتماعيًا وثقافيًا وسلوكيًا وصحيًا .

## مفهوم المنهج:

ترجع كلمة "منهج" في اللغة إلى معنى "الطريق الواضح البين" يقول ابن منظور في لسان العرب: المنهج هو "الطريق الواضح"، يقال: نهج الطريق، أي أبانه وأوضحه، وجاء في المعجم الوسيط أن كلمة "منهج" مصدر للفعل "نهج"، وهي تعني "الطريق المستقيم الواضح البين".

أما المفهوم الاصطلاحي للمنهج المدرسي فقد اختلف كثير من المنظرين التربويين في تعريفه دون الرجوع للجذر اللغوي لهذه الكلمة، لذلك يرى بعضهم أن المنهج الدراسي هو "التعليم التراكمي للمعرفة المنظمة الموجودة في الموضوعات الدراسية"، بينما يرى آخرون بأن المنهج المدرسي هو "أساليب للتفكير والبحث حول ظاهرة عالمنا هذا"، ويرى فريق ثالث بأن "المنهج الدراسي هو مجموع خبرات الجنس البشري"، كما يُعرف المنهج الدراسي بأنه: "مجموع الخبرات التربوية المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلاب على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة وفق قدراتهم واستعداداتهم". ولعل مرجع اختلاف هذه التعريفات هو الخلفيات المعرفية لمن تصدوا لتعريف المنهج الدراسي، وهذا ما سوف نُعرفه من خلال مناقشة مفهوم "الثنائية في فلسفة المنهج"، وما ينبغي أن نعول عليه في تعريفنا للمنهج المدرسي هو أن المنهج الدراسي يجب أن ينطلق من ثلاثة مفاهيم أساسية: الكون والحياة والإنسان، هذه المفاهيم الثلاثة تشكل منظومة أساسية تدور حولها المناهج الدراسية حين بنائها؛ فالكون الذي يعيش فيه الإنسان قد هيأه الله - تعالى - له، فسخر كل مافيه لخدمته، وما على الإنسان إلا أن يكتشف ويستفيد من هذه المسخرات لترقية الحياة وإعمار الأرض وفق الغاية العظمى من وجوده في هذه الحياة وهي: عبادة الله بكل ما تحمله هذه الكلمة من معنى، ومن ثم تنوعت المناهج التعليمية لتحقيق هذه الغاية فنجد مناهج العلوم الطبيعية والرياضية ومناهج العلوم الإنسانية، وهذه تمثل الخبرات الإنسانية على مدى تاريخ البشرية، غير أن هذه المناهج تسبقها مناهج أخرى مصدرها الأساسي وحي من الله - تعالى - لضبط حركة الحياة في عالم متغير، وكلا النوعين من المناهج وجهان لعملة واحدة لا يمكن الاكتفاء بأحدهما دون الآخر.

وبناء على ما تم ذكره من تعريف لغوي واصطلاحي للمنهج المدرسي، فإن العلاقة تبدو واضحة بين التعريفين؛ فالمنهج الدراسي ينبغي أن تكون معالمه واضحة لا يشوبها أي نوع من الغموض سواء بالنسبة لأهدافه أو محتواه أو طرق تدريسه وما يقدم فيه من أنشطة وأساليب للتقويم؛ بحيث يتحقق من خلاله الآتي:

- (١) توجيه الخبرات المنتقاة التي تقدم للطلاب، ويقصد بتوجيه الخبرات المنتقاة ما يقدم للطلاب من معلومات وحقائق ومفاهيم ومبادئ ..، بحيث يمكن استثمارها في التنمية الشاملة لجميع جوانب النمو لدى المتعلم .
- (٢) الاهتمام بالتخطيط لتعليم هؤلاء الطلاب، ويقصد بالتخطيط لتعليم الطلاب: الحرص على تقديم عناصر المنهج الدراسي وفق خطة تعتمد على الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية للمنهج مع الأخذ بالاتجاهات الحديثة في بناء المنهج وتنظيمه وتطويره .
- (٣) الاهتمام بنواتج التعلم ونعنى بنواتج التعلم ما يتوقع تحقيقه لدى الطلاب من تحصيل للمعرفة بمستوياتها المختلفة، وما يتحقق لديهم من اكتساب للقيم والاتجاهات المرغوبة ومهارات التفكير بأشكالها المختلفة .
- (٤) الاهتمام بأساليب تحصيل النواتج التربوية من خلال استخدام استراتيجيات التعليم التي تحقق تلك النواتج. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا : لماذا يدرس الطلاب هذا المقرر ضمن ما يدرسونه من مقررات تربوية وتخصصية وثقافية؟ وللإجابة عن هذا السؤال نقدم لك أهمية دراسة مقرر المناهج على النحو الآتي:

### أهمية دراسة مقرر المناهج:

تمكن مقرر المناهج معلم المستقبل من معرفة أهداف العملية التعليمية، وكيفية صياغة هذه الأهداف بطريق إجرائية؛ بمعنى أن تكون أهدافا سلوكية Behavioural Objectives تصف الأداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادراً عليه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين. ومادامت هذه الأهداف تصف أداء ما فإنه يمكن التثبت من تحقيقها أو تحقيق بعضها أو تحقيقها كلها، كما يلقي مقرر المناهج الضوء على كيفية اختيار المحتوى والخبرات التعليمية والمعايير اللازمة لذلك، وهي تعد عملية سهلة، فالمادة الدراسية تشمل عدة مجالات وكل مجال يشمل عدة موضوعات، ولكل موضوع محاور رئيسة وأخرى فرعية وهذه تتضمن معارف وحقائق ومفاهيم، وعلى واضع المنهج اختيار أنسب محتوى للأهداف الموضوعية، كما تلقي مادة المناهج الضوء على كيفية توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها تنظيماً فعالاً يجعل الطلاب يبدوون من أول يوم في المدرسة المرور بخبرات قليلة تناسبهم ثم يزداد عدد الخبرات المناسبة المختارة تدريجياً مع نمو التلاميذ حتى تشمل كل اليوم الدراسي طوال العام الدراسي.

وعلاوة على ذلك فدراسة علم المناهج الدراسية تساعد معلم المستقبل على اختيار طريقة التدريس المناسبة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وتزيد من معرفة هذا المعلم بالوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف.

كما يمكن مقرر المناهج معلم المستقبل من التعرف على أسس وأساليب التقويم لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف لهذا المنهج حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة، كما تجعل المعلم قادرا على المشاركة في تطوير المنهج بحيث يكون واعيا بكل ما يتعلق به .

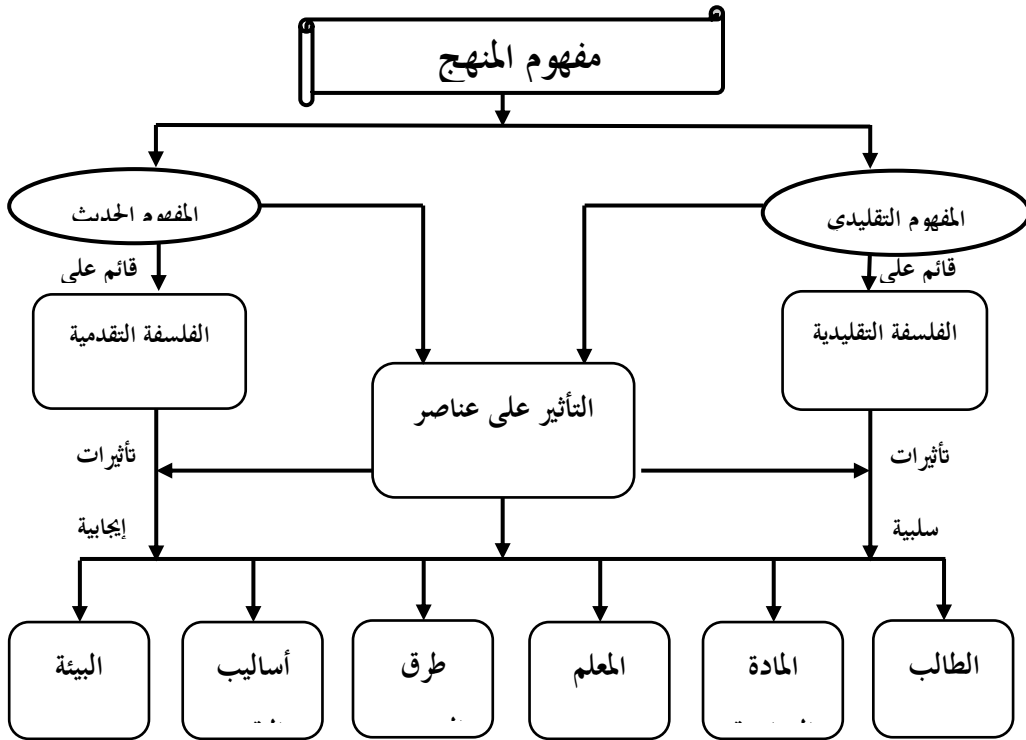
كما أن دراسة الطالب المعلم لمقرر المناهج يجعله يتعرف بأن مردود عملية التعليم لا ينبغي أن ينحصر في حفظ المعلومات، بل إن الأهم من ذلك هو : ما الذي اكتسبه الطالب من مهارات وعمليات عقلية ومن قدرة على الفهم؟ وذلك لأن الطالب (يتعلم ما يهمله تعلمه ويتذكر ما يفهمه) وهذا يعني أن عملية الحفظ يجب أن تكون لما ينبغي حفظه من القواعد والنظريات والقوانين والمعادلات، وأن المتعلم يُقبل في تعلمه على ما يرتبط بحياته الشخصية والاجتماعية، وبما يشبع حاجاته ورغباته.

### الثنائية في فلسفة المنهج.

في ميدان المناهج تتعدد الفلسفات التي تحكم صياغة أهداف المنهج واختيار محتواه وتنظيم خبراته وأساليب تقويمه، ولكن من الملاحظ أنه مهما تعددت الفلسفات فإنها تأخذ بصفة عامة أحد اتجاهين:

إما أنها تميل بقدر أكبر نحو جانب المادة الدراسية وتدخل بذلك ضمن ما يعرف بالفلسفة التقليدية، أو أنها تميل أكثر إلى جانب المتعلم وتنضم بهذا المعنى إلى ما اتفق على تسميته بالفلسفة التقدمية.

ولكي نتابع بفهم أثر هذه الثنائية في المنهج المدرسي يجدر بنا أن نستعرض أهم المعالم المميزة لتلك النظريتين المتباينتين في فلسفة المنهج.



شكل (١) يوضح كل من المفهوم التقليدي والتقدمي للمنهج

### أولاً: المفهوم التقليدي للمنهج:

يعد المنهج في ظل المدخل التقليدي عبارة عن مجموعة من المواد الدراسية التي يمثل كل منها - غالباً - مجالات التخصص في المعرفة الإنسانية (كيمياء - فيزياء - جغرافيا - هندسية..)، (تاريخ-جغرافيا-تربية وطنية)، (نحو- صرف- بلاغة- أدب)، (توحيد تفسير - حديث - فقه - سيرة نبوية)، وينظم كل مجال من هذه المجالات بطريقة منطقية، أي من البسيط إلى الأكثر تعقيداً ومن السهل إلى الأكثر صعوبة من وجهه نظر المتخصصين وليس التلاميذ.

وفي رأي أنصار هذا المدخل فإن "المواد الدراسية تمثل الخبرة الإنسانية عبر تاريخها الطويل وأن هذه الخبرة يجب الحفاظ عليها ونقلها بتنظيمها المنطقي الذي توصل إليه الكبار من جيل إلى آخر". ويقصد بالخبرة هنا "ذلك التفاعل مع شيء ما يندمج فيه الفرد بعقله وعاطفته ويترك أثراً ما في نفسه وعقله" وبذلك توفر على الأجيال المتعاقبة مشقة إعادة تاريخ الإنسانية، بمعنى أن المواد بمحتواها وطريقة تنظيمها تعد ثمرة ناضجة لجهود السابقين وما على المتعلم إلا أن يجني تلك الثمار. فدراسة هذه المواد الدراسية هي أفضل الطرق لتوفير الوقت والجهد في عملية التعلم.

وبناء على هذا المدخل يعرف جون ف. كير John F. Keer المنهج بأنه: "المعرفة التي يتم التخطيط لها وتوجيهها بواسطة مجموعات أو أفراد داخل أو خارج المدرسة". وهذا يعني التركيز على المعرفة وتحصيلها بوصفها غاية في حد ذاتها دون التعويل على الجوانب الأخرى لدى المتعلم من تنمية لتفكيره واتجاهاته وإكسابه القيم الإيجابية والمهارات التعليمية المختلفة، وغير ذلك مما يترتب على عملية التعليم .

فالمنهج بهذا المفهوم التقليدي عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي نعمل على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وما زال هذا المفهوم التقليدي للمنهج مستخدماً حتى **الآن** لدى الكثير من القائمين على العملية التعليمية بالرغم من الآثار السلبية المترتبة على ذلك. مثال ذلك : ما قام به الأزهر الشريف من تطوير لمناهج العلوم الشرعية في المرحلة الإعدادية إذ قام بدمج أربعة فروع من هذه العلوم تحت مسمى " أصول الدين " هي : التوحيد – التفسير- الحديث – السيرة النبوية، وكل مادة مستقلة في دراستها عن الأخرى، رغم إمكانية التكامل بينها، فتصير مادة دراسية واحدة .

### الآثار السلبية المترتبة على الأخذ بالمفهوم التقليدي للمنهج:

#### ١- آثار متعلقة بالمادة الدراسية.

تعد المادة الدراسية لهذا المفهوم التقليدي هي الغاية فمن أجلها تُفتح المدارس ويُعد المدرسون ويتعلم التلاميذ، بل إن كل ما يجري في المدرسة من تنظيمات إدارية وأنشطة تعليمية يجب أن يكون في خدمة تحصيل التلاميذ للمعلومات التي تشتمل عليها المواد الدراسية، ويعتقد أنصار هذا المفهوم التقليدي للمنهج أنه يمكن تنمية تحصيل الطلاب وتعلمهم عندما يحفظون هذه المعلومات ويكونون قادرين على ترديدها، ونتج عن ذلك أن تضخمت المقررات الدراسية نتيجة للزيادة المستمرة في المعرفة بشتى جوانبها التي تضاف إلى المناهج الدراسية، واتجه المتخصصون في كل مادة دراسية إلى إدخال إضافات مستمرة ترتب عليها ازدهام المنهج بالمواد الدراسية وبالمعلومات الكثيرة، وهذا التضخم في المواد الدراسية أدى في الغالب إلى عدم العناية بربط المواد الدراسية ببعضها ببعض فلم يعد بينها ترابط أو تكامل فأصبحت المعرفة التي تقدمها للتلاميذ مفككة، وهذا أدى إلى تجزئة خبرة التلاميذ وضعف قدرتهم على الاستفادة من المواد الدراسية في الحياة العملية.

وننتج أيضا عنه تضخم المقررات الدراسية، وأدى إلى إهمال الدراسات العملية بالرغم من أهميتها التربوية في اكتساب المهارات وإشباع الميول والقدرة على التفكير العلمي، وأصبحت الدراسات النظرية التي تعتمد على الإلقاء والشرح هي السائدة في الغالب.

## ٢- آثار متعلقة بالمعلم.

وظيفة المعلم في ظل هذا المنهج التقليدي هي نقل المعلومات التي وردت في الكتب المدرسية المقررة إلى أذهان التلاميذ، فتركز اهتمام المعلم على ما جاء في المنهج الدراسي من معلومات مما أدى إلى ضيق أفقه وعدم اتساع مداركه.

كما أن اهتمام المعلم بأن يتقن التلاميذ المادة الدراسية بوصفها هدفا أساسيا للمدرسة لا يبرئ فرصا أمام هذا المعلم لفهم طبيعة تلاميذه من جميع نواحيها كأساس لتوجيه كل تلميذ التوجيه **التربوي** اللازم له.. أي أن المنهج التقليدي لا يساعد في وجود فرص أمام المعلم، بحيث يقوم فيها بتوجيه تلاميذه التوجيه الذي يساعد كلا منهم على النجاح في الحياة كعنصر عامل يفيد في المجتمع.

وبما أن حفظ المعلومات هو الغاية فقد أهمل المعلم ربط هذه المعلومات بالحياة العملية للتلاميذ، الأمر الذي أحدث فجوة بين ما يدرسه التلاميذ في مدرستهم وبين ما يجري في بيئتهم من حرف وصناعات .

وتركيز المعلم في ظل المنهج التقليدي على المعلومات فقط جعله يهمل نمو جوانب مهمة في التلاميذ مثل : قدرتهم على التفكير العلمي واكتسابهم للاتجاهات والميول العلمية وتكوين العادات الإيجابية وغرس القيم في نفوسهم ليصبحوا مواطنين صالحين.

وعلى المعلم في ظل هذا المنهج جعل التلاميذ هادئين تماما في أماكنهم دون أية حركة أو تقديم اقتراحات خاصة تخرج عن المقرر؛ لأنها مضيعة للوقت، وفي هذا حرمان للتلاميذ من الابتكارية والتدريب على النقد البناء.

وأخيرا فإن أساس الحكم على عمل المدرس ومستوى تدريسه هو ناتج تلاميذه في امتحان المواد الدراسية أكثر من أي شيء آخر.

## ٣- آثار متعلقة بالتلاميذ.

أول ما يلفت النظر في آثار المدخل التقليدي المتعلقة بالتلاميذ هو نظر المنهج التقليدي إلى التلميذ تلك النظرة السلبية؛ فالتلميذ في هذا المنهج ينظر إليه على أنه محدود الأفق والخبرة، وأن كل ما عليه هو أن يستقبل ما يقدمه له الكبار، وأن الذي يهيمه أكثر معرفة ما يمكن أن يفيد في حياته المستقبلية، وعليه أن يحفظ ما يقدم له وكأن عقله مخزن

للمعلومات، أما أن يفكر ويأخذ دورا إيجابيا ونشطا في عملية التعلم فهذه أمور لا يركز عليها المنهج.

وكذلك لم يعمل المنهج التقليدي على النمو الشامل لجوانب النمو لدى التلاميذ، وإنما اهتم فقط بالجانب المعرفي المتمثل في المعلومات، وأهمل بقية الجوانب الأخرى العقلية والاجتماعية والنفسية والجسمية والفنية والإبداعية، وكذلك أغفل اهتمامات التلاميذ التي تستأثرهم، وأن من يحاول الاستفسار عن شيء ما **يعد** ذلك **خروجاً** عن الدرس، ولا شك في أن عدم مراعاة ذلك يقلل من درجة تركيز انتباه التلاميذ، ويؤدي إلى كرههم للمدرسة وانصرافهم عن الدراسة وعدم إقبالهم عليها بحماس.

كذلك لا يراعي المنهج التقليدي الفروق الفردية Individual Differences بين التلاميذ؛ حيث إن هؤلاء التلاميذ يختلفون فيما بينهم في القدرات العقلية والصفات الجسمانية وقدرتهم اللغوية والرياضية، وأيضا هناك تفاوت في سمات الشخصية من ناحية الاتزان **الانفعالي** وحالات التوتر التي يمر بها الفرد وقدرته على التحمل ومدى اعتماده على نفسه، وترجع هذه الفروق إلى عاملين أساسيين: هما الوراثة والبيئة.

فالوراثة تزود الفرد بالإمكانات والاستعداد، وتأتي البيئة لتقرر ما إذا كانت هذه الإمكانات والاستعدادات ستتحول إلى قدرات فعلية أم لا، والمنهج التقليدي يخاطب هؤلاء التلاميذ بأسلوب واحد، والمدرس يوجه شرحه لكل التلاميذ بطريقة واحدة، والامتحانات واحدة دون مراعاة لهذه الفروق، والنتيجة تعثر التلاميذ في الدراسة وزيادة مرات الرسوب، بل قد يؤدي هذا إلى الفشل الدراسي.

واعتقد واضعو المنهج التقليدي أن المعلومات التي يكتسبها التلاميذ تؤدي إلى تعديل سلوكهم، وهذا خطأ، فالمعرفة وحدها ليست كافية لتوجيه السلوك الإنساني، فالمدخنون يعرفون مضار التدخين ومع ذلك يستمرون في هذه العادات، فتوجيه السلوك وتكوين العادات والاتجاهات الإيجابية تتحقق من خلال التدريب والممارسة على السلوك المرغوب فيه و بالترغيب والتكرار والتشجيع والتحذير والقنعة الصالحة. واعتماد التلميذ على الكتاب المدرسي والمدرس تجعله يعتاد على السلبية وعدم الاعتماد على نفسه، فالمدرس يقوم بشرح وتبسيط المعلومات والربط بينها، وعلى التلميذ أن يستمع وينصت ويستوعب ما يقوله المدرس وما تتضمنه الكتب، وأن يحل له المعلم المشكلات التي تقابله، أما هو فيعجز عن حل أي مشكلة بنفسه وهذا يحرمه من التدريب على أسلوب حل المشكلات ومهارات التفكير العلمي، وأيضا يحرم التلميذ من التدريب على النقد البناء.



وأيضاً ازدحام المنهج المدرسي بمواد دراسية ومعلومات يصعب على التلاميذ استيعاب بعضها أو معظمها، وهذه المقررات والتركيز عليها تشجع التنافس الأناني بين التلاميذ بدلاً من أن تدربهم على التعاون للوصول إلى الأهداف المشتركة، كما أن هذه المقررات تجعل التلاميذ لا يميلون إلى البحث والاطلاع.

#### ٤- آثار متعلقة بالنشاط المدرسي والحياة المدرسية.

إن تركيز المنهج التقليدي على اكتساب المعلومات وإتقانها أدى إلى إهمال الأنشطة بكافة أنواعها سواء كانت الأنشطة ثقافية أو اجتماعية أو رياضية، فلم تلجأ إليها المدارس إلا للترفيه عن التلاميذ، ولم تتح لها الوقت الكافي مع أهميتها البالغة ودورها الفعال في العملية التربوية، وحتى النشاط الذي يقوم به التلاميذ كان يتم في نطاق ضيق في بداية العام الدراسي ثم لم يلبث أن يقل تدريجياً حتى ينعدم نهائياً عند اقتراب الامتحانات النهائية، ولم يكن إقبال التلاميذ على النشاط كبيراً؛ وذلك لأنهم كانوا يعتمدون على حفظ المعلومات وإتقان المادة الدراسية حتى يتمكنوا من الحصول على الشهادة التي يسعون للحصول عليها.

#### كما أصبحت الحياة المدرسية بالنسبة للتلميذ حياة استبدادية قائمة على الإرغام

والعقاب البدني كي يتقن التلاميذ المادة الدراسية، وبناء على ذلك أصبحت المدرسة في نظر كثير من التلاميذ مكاناً غير مرغوب فيه ويتحنون الفرص للتغيب عنها والهروب منها فلا يوجد بها ما يشوقهم إليها ويتفق مع ميولهم، لذلك نجد بعضاً منهم يشغل نفسه بمضايقة المدرسين، ويشعرون بالسعادة حين يتغيب أحد المدرسين، كما نراهم ينشغلون بتدمير الأدوات والمنشآت كلما أمكن ذلك.

#### ٥- آثار متعلقة بالبيئة.

تهدف التربية في النهاية إلى إعداد الفرد للتفاعل والتكيف مع بيئته والإسهام في حل مشكلاتها والعمل على دفع عجلة التقدم فيها، ويُتخذ المنهج وسيلة للوصول إلى هذه الغاية. فهل يحقق المنهج التقليدي هذا الهدف؟

إن العملية التربوية في المنهج التقليدي تدور حول ما تتضمنه الكتب المدرسية وأغلبها معارف ومعلومات شبه ثابتة لا يطرأ عليها سوى التعديلات الطفيفة، علماً بأن البيئة والمجتمع في تغير مستمر وبمعدل أسرع مما مضى، ومن هنا حدثت في ظل المنهج التقليدي هوة كبيرة بين ما يدور في البيئة ومجتمع هذه المدرسة، وبالرغم من اختلاف ظروف كل بيئة عن الأخرى إلا إنه قد تم طبع كتب دراسية واحدة للتلاميذ لجميع البيئات والمناطق، الأمر الذي أدى إلى ضياع الفرص أمام المدرسة للاتصال بالبيئة والتفاعل معها، كما أدى هذا إلى تجاهل الأدوات

والوسائل والمستحدثات الجديدة التي تظهر في المجتمع، وكذلك المعرفة التي تنمو والحقائق التي تكتشف وتستخدم باستمرار في البيئة.

إن إهمال المدرسة لدراسة المجتمع الذي تنتهي إليه والبيئة التي تتواجد بها أفقد المدرسة وظيفتها الاجتماعية مع أنها مؤسسة اجتماعية أنشئت لخدمة المجتمع، فلم تعد مركز إشعاع للبيئة وانقطعت الصلة بينهما، ففقد التلاميذ إحساسهم بأهمية ما يدرسونه.

## ثانيا: المفهوم الحديث للمنهج الدراسي.

### عزيزي الطالب المعلم:

سوف تدرس في الفصل الثاني الأساس الفلسفي لبناء المنهج والذي يشمل ثلاث فلسفات، هي : الفلسفة التقليدية والتي ترتب على أفكار فلاسفتها ما أشرنا إليه سابقا من تعريف للمنهج بمفهومه التقليدي، ونحن الآن نقدم لك مفهوما واسعا وحديثا للمنهج وفق أفكار الفلسفتين الإسلامية والتقدمية، فالمنهج هو: "مجموع الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة وتشرف عليها سواء داخل المدرسة أو خارجها بهدف مساعدة الطالب على الوصول إلى أفضل ما يمكنه منه قدراته وتجعله يدرك ويتصرف ويحس بها ويتفاعل معها ومع مجتمعه وبيئته". ونعني بالخبرة هنا ما يدرسه الطالب من معارف وما يكتسبه من مهارات وقيم واتجاهات نتيجة لتفاعله مع معطيات هذه الخبرة التي يتلقاها خلال دراسته للمنهج الدراسي. وتلك الخبرة قد يكون مصدرها خبرات بشرية، مثل العلوم الطبيعية والرياضية، والعلوم الإنسانية كالتاريخ والجغرافيا وعلم الاجتماع... إلخ، وعلوم اللغة العربية واللغات الأجنبية. وقد يكون مصدرها الوحي الإلهي، مثل العلوم الشرعية التي مصدرها القرآن والسنة النبوية الصحيحة، ولك أنت تعلم أن آدم - عليه السلام - أبا البشر قد هبط إلى الأرض بخبرة عايشها في الجنة وهي خبرة معرفية علمية وأخرى عملية، كما جاء في قوله - تعالى - (وعلم آدم الأسماء كلها.... الآية) البقرة: ٣١، فهذه خبرة معرفية قَالَ تَعَالَى: ﴿وَقُلْنَا يَا آدَمُ اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ وَكُلَا مِنْهَا

رَغَدًا حَيْثُ شِئْتُمَا وَلَا تَقْرَبَا هَذِهِ الشَّجَرَةَ فَتَكُونَا مِنَ الظَّالِمِينَ ﴿٣٥﴾ البقرة: ٣٥

وهاتان الآيتان تعبران عن الخبرة العملية فرغم أن آدم - عليه السلام - أمره ربه أن يأكل من كل أشجار الجنة إلا شجرة واحدة لا ينبغي أن يأكل منها إلا إن إبليس زين له الأكل من هذه الشجرة فأكل منها فكان ما كان من أمره، وتفاصيل ذلك مبثوثة في القرآن الكريم.

والمنهج بمفهومه الحديث يتسع ليشمل جميع الخبرات وهي خبرات متنوعة تنوع متطلبات النمو التي يمر بها الفرد في أطوار حياته، فالفرد إذا كنا نلاحظ أنه ينمو جسديا إلا

إنه في الوقت ذاته ينمو عقليا ونفسيا واجتماعيا، فلا بد أن تحتوي المناهج التعليمية على خبرات تمكن الفرد من النمو الشامل المتكامل .

العوامل التي أدت إلى تغير المفهوم التقليدي للمنهج إلى المفهوم الحديث له:

(١) ظهور الصناعة وتقدمها أدى إلى الاهتمام بالتربية، وظهر مفكرين من أمثال جان جاك روسو وبستالوتزي وجون لوك نادوا بإدخال الأنشطة في المناهج المدرسية والتركيز على تنمية التفكير العلمي، بل إن الفكر التربوي الإسلامي المنبثق من نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة يدعو الإنسان إلى التفاعل مع المعطيات الإلهية فلا يستقبلها استقبالا سلبيا دون أن ينفع بها ويتفاعل معها، سواء منها ما يتعلق بصفحة الكون وما فيها أو ما يتعلق بما جاء في كتاب الله - عز وجل - من آيات، كلها تدعو الإنسان إلى التدبر، بحيث يعيش بعقله ووجدانه فيما يتلوه من آيات القرآن الكريم ويتدبر ما ساقه هذا الكتاب المعجز من مشاهد كونية تدل على قدرة الله - عز وجل - وإحاطة علمه وإبداعه فيما خلق.

(٢) أثبتت الدراسات السيكولوجية أن الشخصية وحدها متكاملة ذات جوانب متعددة وتنمية الشخصية يتطلب بدوره تنمية هذه الجوانب، فالتركيز على جانب وإهمال جوانب أخرى لا يحقق الأهداف المرجوة.

(٣) أثبتت الدراسات في مجال علم النفس وطرق التدريس أهمية إيجابية التلميذ ونشاطه - وهذه الإيجابية واضحة في المنهج بمفهومه الحديث - لها دور كبير في عملية التعلم، فمن خلال الممارسة الفعلية التي يمارسها التلاميذ في أوجه النشاط المختلفة سوف يتعلمون وينمون ويكتسبون ما أسميناه بالخبرات التربوية.

ومن ثم فإن المفهوم الحديث للمنهج تتحول من خلاله نقطة الاهتمام من المادة الدراسية كغاية في حد ذاتها إلى المتعلم نفسه بحيث يصبح هذا المتعلم هو الغاية. وكل ما يجري في المدرسة يجب أن يكون في خدمة نموه، والنمو المنشود هو النمو المتكامل للمتعلم كإنسان له جوانبه الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية، وبقدر ما تكون المعلومات مفيدة وضرورية لتحقيق هذا النمو يمكن أن يأخذ منها المتعلم، وبذلك تصبح المعلومات (الخبرات السابقة) وسيلة وليست غاية كما ينظر إليها في المفهوم التقليدي للمنهج .

ومما لا شك فيه أن تفاعل المتعلم مع المعرفة التي تقدم من خلال المنهج الدراسي لا يتم بالصورة المطلوبة إلا إذا قدمت هذه المعرفة من خلال أنشطة حية وعملية، وعلى ذلك فوظيفة المدرسة يجب أن تهدف إلى تهيئة أنسب الظروف الممكنة التي تمكن التلميذ من اكتساب خبراته خلال تفاعله مع مواقف حقيقية، تهيئها له المدرسة. كما يجب أن تتاح لكل تلميذ فرص النمو

إلى الحد الذي تمكنه منه قدراته وتتفق مع ميوله الخاصة فعلى المدرسة تنويع أنشطتها بالقدر الذى يجد فيه كل تلميذ فرصة لإشباع رغباته وميوله.

لو نظرنا إلى المنهج بمفهومه الواسع الشامل لوجدنا أن له انعكاساته الإيجابية على جميع عناصر العملية التعليمية، وهذا ما نوضحه فى الآتى :

أثر المنهج الدراسي الحديث على المواد الدراسية.

لا ينكر المنهج الحديث ما تستحقه المواد الدراسية من عناية وتقدير ولكنه لا يجعلها غاية فى ذاتها بل يجعلها وسيلة تساعد على نمو التلاميذ نموا متكاملا وشاملا، ففى ظل هذا التراكم المعرفي الهائل والنمو السريع للمعرفة فى شتى المجالات ينبغى التركيز على أساسيات المعرفة من حقائق ومفاهيم ونظريات بحيث تقدم للمتعلم من خلال أنشطة متنوعة وهادفة، ويكون الاعتماد فيها على نشاط الطالب فلم يعد الوقت كافياً لتخزين هذا الكم الهائل من المعارف والمعلومات فى أذهان الطلاب بل أصبح المعول عليه فى عملية التعليم : كيف يتعلم المتعلم ؟ وكيف يصبح قادرا على إدارة المعرفة والإفادة منها ؟ وكيف يستفيد من تقنيات التعليم التى أصبحت متاحة الآن على أوسع نطاق ؟ ذلك أن الاتجاهات الحديثة فى بناء المناهج التعليمية تدعو إلى ما يأتى :

(١) تفعيل المعرفة المكتسبة فى الحياة إذ لا يكفي اختزانها فى المخ كمستودع للمعرفة knowledge Tank .

(٢) إثراء رأس المال البشري للطلاب أى إثراء مدركتهم وقيمهم ومهاراتهم ليبلغوا المستويات القياسية العالمية وبخاصة فى العلوم والرياضيات .

(٣) تبني مدخل العمليات التى يمارسها المعلم فى التدريس ويمارسها الطالب فى التعلم، وهذا لايتأتى إلا من خلال منهج تعليمي معد إعدادا جيدا .

(٤) دمج تكنولوجيا التعليم فى المناهج التعليمية بحيث تستثمر المستحدثات التكنولوجية فى تنفيذ هذه المناهج .

(٥) الاهتمام بإثارة عقول الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية بكافة أنواعها، وبخاصة الأنشطة الإثرائية، التى تتخلل محتوى المنهج التعليمي .

(٦) العمل على تضمين محتوى المنهج التدريبات والأنشطة المتنوعة لإكساب الطلاب مهارات التفكير بأنواعها المختلفة .

كما أن المواد الدراسية فى المنهج الحديث بالنسبة للصفوف الدراسية وحدة متصلة، فما يدرس فى موضوع ما يبنى على ما سبقه ويعد أساسا لما يليه، وتقتضى وحدة المعرفة أن يتضمن المنهج بعض الارتباطات والعلاقات التى تربطه بالمناهج التعليمية الأخرى، كما لا ينبغى أن

تقتصر الدراسة في أى مادة على الكتاب المقرر وحده، بل ينبغي أن يحتوي المنهج على مصادر مطبوعة وغير مطبوعة بحيث يمكن للطالب الرجوع إليها لإثراء ما اكتسبه من معارف ومهارات لا سيما أن هذه المصادر متوفرة جدا في شتى مجالات المعرفة، فلم يعد الأمر قاصرا على الكتب المطبوعة التي تمتلئ بها المكتبات، ولكن فيما تعرضه الشبكة العنكبوتية من مصادر مجال رحب ومتيسر لكل الطلاب .

#### أثر المنهج المدرسي الحديث على المعلم.

يستخدم المعلم وفق المنهج بمفهومه الحديث أكثر من طريقة للتدريس ويبني معظم تدريسه على مواقف ومشكلات لها أهميتها عند التلاميذ ويراعي طبيعتهم وما يميز بينهم من فروق فردية، كما يراعي مستوى نمو تلاميذه ويتدرج معهم في تدريبهم على أنواع وأنماط الأسلوب العلمي في التفكير، كما يعمل على تكوين العادات والاتجاهات الإيجابية لديهم ويشجعهم على السؤال والاستفسار عما يشاؤون ويوجههم للحصول على الإجابات من مصادر متنوعة وتقديم المقترحات. وبناء عليه لا يكون معيار الحكم على أداء المعلم نتائج تلاميذه في الاختبارات التحصيلية أثناء العام الدراسي أو في نهايته، وإنما ينظر إلى عمل المدرس على أساس نمو تلاميذه من جميع النواحي في اتجاه الأهداف التربوية السليمة المرجوة، لذلك لا ينبغي الاكتفاء بالاختبارات المعرفية في تقويم التلاميذ بل تتعداها إلى قياس مهارات التفكير والقيم والاتجاهات التي اكتسبوها .

#### أثر المنهج المدرسي الحديث على التلميذ.

التلميذ في المنهج التقدمي بمفهومه الحديث مكانه في مركز دائرة الاهتمام بحيث تدور حوله كل جوانب العملية التعليمية فهو الغاية ونموه الشامل هو كل ما تسعى إليه التربية، والتلميذ هنا إيجابي نشط فهو تلميذ مشارك لزملائه ومعلمه فيما يخططون من أنشطة وما يمارسونه منها .

ولذلك يشجع المنهج الدراسي الحديث التلاميذ على التعاون فيما بينهم بدلا من التنافس الأناني، ويدربهم على النقد البناء وتحمل المسؤولية والاعتماد على النفس والثقة بها، وينمي عندهم الميل للبحث والاطلاع ويدربهم على الأساليب الديمقراطية السليمة ويهيئ الفرصة لتنمية روح الابتكار وتنمية أساليب التفكير العلمي المختلفة.

ويراعي المنهج التقدمي ما بين التلاميذ من فروق فردية فيراعي حاجة وميول وقدرات واستعدادات ومهارات كل تلميذ، وفي أوجه النشاط المختلفة يفهم كل تلميذ طبيعة الدور الذي يقوم به في حياة جماعية بحيث يتحمس للقيام به، كما يفهم العلاقة بين ما يدور في بيئته وبين

ما يدرسه في مدرسته، وبهذه الطريقة تنجح المدرسة في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، كما تنجح في التنمية الشاملة لجميع جوانب النمو لدى التلميذ .

#### أثر المنهج الدراسي الحديث على بيئة التلميذ.

تهدف التربية كما ذكرنا سابقا إلى إعداد الفرد للتفاعل والتكيف مع بيئته المحلية والإسهام في حل المشكلات التي تواجهه في هذه البيئة، وهذا ما ينشده المنهج التقدمي، فهو يراعي ربط ما يدور في المدرسة من أنشطة وما يدور في البيئة المحلية للتلميذ، كما يراعي هذا المنهج اختلاف البيئات المحلية، فينوع في الأنشطة كي تتناسب مع هذه البيئات المختلفة، وهو في الوقت نفسه لا يتجاهل ما يحدث في البيئة من تغيرات ومشكلات وما يظهر فيها من مستحدثات ومن وسائل وأدوات، وحينئذ يشعر التلميذ بالعلاقة الوثيقة بين ما يتعلمه في المدرسة وبين بيئته التي يعيش فيها .

#### أثر المنهج المدرسي الحديث على النشاط المدرسي والحياة المدرسية.

يهتم المنهج الحديث بالأنشطة بكافة أنواعها الثقافية أو الاجتماعية أو الرياضية ويتيح لها الوقت الكافي لما لها من أهمية في العملية التربوية، وبذلك تسود الحياة المدرسية روح الديمقراطية في علاقات التلاميذ بعضهم ببعض وفي علاقاتهم بالمدرسين وإدارة المدرسة من خلال أوجه النشاط التي يقومون بها في المدرسة وخارجها، وهذه الحياة النشطة داخل المدرسة أو المعهد تجعل التلاميذ راغبين فيها، كما تجعلهم يقبلون عليها إقبالا كبيرا وبذلك تصبح المؤسسة التعليمية مكان جذب للمتعلم لا مكان طرد، وحينئذ يشعر كل تلميذ أن الأبنية المدرسية وأثاثها وأدواتها ملك له فيعمل على المحافظة عليها نظيفة سليمة صالحة للاستخدام، ويحيا التلميذ حياة طبيعية في مجتمع المدرسة بالانتماء إليه وبالاطمئنان والسعادة فيها فيزداد إقبالا عليه.

#### نقد موجه إلى المدخل التقدمي للمنهج.

ظهر عند التطبيق الفعلي للمدخل التقدمي للمنهج سوء فهم للأهداف الحقيقية للعملية التربوية، فراه البعض وسيلة للاهتمام بالشكل أكثر من المضمون، ومن هنا جاء اتهام المنهج التقدمي بأنه لا يعطي المعرفة الاهتمام الجديرة به. وقد يكون هذا الاتهام حقيقيا إذا ما كان المنهج سطحيا في أهدافه وفي بنيته المعرفية، أما إذا كان المنهج التعليمي قائما على أسس سليمة ومبنيا على أساسيات المعرفة فإنه بلا شك سوف تتحقق من خلاله الأهداف التعليمية المنشودة التي يتوقعها المسؤولون عن التعليم وأولياء أمور الطلاب .

ولعل هذا الاتهام الموجه إلى المدخل التقدمي قد حدث في التطبيق المبدئي له، إذ كانت ميول التلاميذ هي التي عليها المعول في تقديم الخبرات التربوية، غير أن الدراسات النفسية والتربوية أثبتت أن الاعتماد على ميول التلاميذ فقط في بناء المناهج التعليمية وتنفيذها يجعل العملية التعليمية قاصرة في تحقيق الأهداف التي نتوخاها ونتوقعها، ذلك أن هناك أموراً قد لا يدرك التلميذ أهميتها وقد لا يميل إلى دراستها، ومن هنا يأتي دور التخطيط للمنهج التعليمي في جعل المتعلم راغباً في عملية التعليم ومدرکاً لأهميتها.

### المنهج الرسمي والمنهج المستتر:

قد يتعلم الطلاب قدراً كبيراً من المعارف والمعلومات والحقائق والاتجاهات والسلوكيات داخل المدرسة من مصادر خارج المنهج الرسمي المعلن Formal curriculum، مما يسمى بالمنهج الخفي أو المستتر أو غير الرسمي Hidden or Informal curriculum، وتوضح مظاهر تأثير هذا المنهج على الطلاب في البيئة المدرسية من خلال ما يأتي:

(١) السلوك الشخصي للمعلم وعلاقته بالطلاب وعلاقته بمدير المدرسة أو شيخ المعهد وبالمعلمين من زملائه، وينتج عن هذه التعاملات أنماطاً من السلوك قد تكون محموداً أو غير محمود، فقد يتعلم الطالب من طريقة تعامل المعلم معه قيماً وأنماطاً من السلوك بطريق مباشر وغير مباشر وبوعي وبدون وعي، وقد تكون تعاملات الطلاب فيما بينهم مصدراً جيداً لاكتساب القيم والسلوك الطيب، وقد يحدث العكس، كذلك قد تكون التعاملات السائدة بين إدارة المدرسة أو المعهد وبين المعلمين والطلاب تعاملات يشوبها عدم الاحترام وعدم التعاون – قد تكون سبباً في تشرب الطلاب لقيم وسلوكيات مرفوضة أخلاقياً.

(٢) قد تكون المؤسسة التعليمية سبباً في ضعف الانتماء لدى الطلاب لمدرستهم ومجتمعهم، وقد يكون سبب هذا عدم اهتمام المؤسسة التعليمية بالنظافة أو النظام وكذلك التسبب والإهمال وعدم ضبط سلوك أفرادها.

(٣) على الجانب الآخر قد تكون المؤسسة التعليمية لديها الوعي الكافي باحتياجات الطلاب ومتطلبات نموهم فتوفر لهم الأنشطة المختلفة داخل المدرسة وخارجها، بحيث تقابل هذه الأنشطة ما لدى الطلاب من اهتمامات؛ فقد يتعلم الطالب قيماً وسلوكاً معيناً من خلال وقوفه في طابور الصباح وقد يتعلم معارف وحقائق من مجلات الحائط التي يشارك في إعدادها وقد يتعلم من مكتبة المؤسسة التعليمية أشياء قد لا تتوفر في المنهج التعليمي.



## نشاط ( ١ )

عزيزي الطالب:

بعد دراستك لهذا الفصل حاول أن تُجيب عن الأسئلة الآتية:

- ١- ماذا يُقصد بالمنهج الدراسي بمفهومه الحديث؟ وأهم العوامل التي أدت إلى ظهوره ؟  
المنهج الدراسي بمفهومه الحديث هو :

.....  
.....

العوامل التي أدت إلى ظهوره تتلخص في التالي:

.....  
.....

- ٢- ماذا يُقصد بالثنائية في فلسفة المنهج الدراسي؟

.....  
.....

- ٣- " يشتكى بعض المعلمين من كبر حجم المناهج المدرسية التي يدرسونها في مؤسساتهم التعليمية، وأنهم يجدون صعوبة بالغة في الانتهاء من تدريسها في الوقت المناسب".  
حدد الفلسفة المنهجية التي يتأثر بها هؤلاء المعلمون؟ وما تأثير ذلك على طلابهم؟

.....  
.....  
.....

- ١- قارن بين المنهج الرسمي المنظم والمنهج الخفي ؟

.....  
.....  
.....

- ٢- قارن في جدول بين المفهوم التقليدي للمنهج والمفهوم الحديث من حيث: التأثير على عناصر العملية التعليمية.

.....  
.....  
.....



٣- في ضوء دراستك لمفهوم المنهج الدراسي: ما واقع المناهج التي درستها بمراحل التعليم قبل الجامعي؟

---

---

---

٤- وضح - من خلال دراستك لمفهوم المنهج قديما وحديثا - إلى أي من مفاهيم المنهج تنتمي مناهج التعليم الأزهري، وبخاصة مناهج العلوم الشرعية ومناهج اللغة العربية، مبرراً ما تكتبه ؟

---

---

---

٥- لقد مرت مصر والعالم كله بوباء المرض، المسمى بـ "كورونا" فما دور المناهج التعليمية نحو الوقاية من الأوبئة والأمراض السارية ؟

---

---

---

٦- هل تعتقد أن مناهج العلوم الطبيعية هي المعنية فقط بتوعية الطلاب نحو الوقاية من الأمراض السارية والأوبئة التي يمكن أن تصيب العالم كله ؟ علل لإجابتك سواء بـ "نعم" أو بـ "لا". ؟

---

---

---

٧- كيف يمكن توظيف ما يسمى "بالمناهج الخفية" في توعية الطلاب داخل المدرسة ببعض القيم والسلوكيات المقبولة دينيا واجتماعيا ؟ اذكر بعض الوسائل التي يمكن استخدامها في تفعيل دور المنهج الخفي داخل المدرسة ؟

---

---

---

٨- اكتب في - ضوء خبراتك التعليمية في مراحل التعليم قبل الجامعية - مذكرة موجزة لبعض الصعوبات أو المشاكل التي كانت تواجهك في دراسة بعض المناهج التعليمية ؟

.....

.....

.....

٩- " ربما يقع منهج تعليمي به بعض القصور في يد معلم مشهود له بالكفاءة فيتحول إلى منهج جيد، والعكس صحيح، ربما يقع منهج جيد في يد معلم دون المستوى المطلوب فيتحول إلى منهج جيد " ناقش هذه المقولة موضحاً مدى صحتها .

.....

.....

.....

١٠- ما الذي تقترحه بالنسبة لتوعية الطلاب في المدرسة ببعض القيم والسلوكيات المحمودة، التي ينبغي عليهم الالتزام بها داخل المدرسة وخارجها ؟

.....

.....

.....

١١- وجه كلمة للمعلم توصيه فيها بكيفية التعامل مع طلابه .

.....

.....

.....

## الفصل الثاني

### أسس بناء المناهج الدراسية

يحقق دراسة الطالب لهذا الفصل الأهداف التالية:

- \* يستخلص أهم المبادئ الفلسفية التي تستند إليها الفلسفة المثالية في بناء المنهج الدراسي.
- \* يعدد - في نقاط محددة-انعكاسات الفلسفة التقليدية على المناهج الدراسية.
- \* يشرح الفكرة الأساسية في فلسفة بناء المناهج الدراسية عند أبرز المدارس الفلسفية التقدمية.
- \* يبين أهم مواضع التأثير للفلسفة التقدمية على المنهج الدراسي.
- \* يبرز أهم المبادئ الفلسفية التي تتميز بها الفلسفة التربوية الإسلامية عن غيرها من الفلسفات الأخرى في بناء المنهج الدراسي.
- \* يحدد ملامح المنهج الدراسي عند بعض علماء التربية المسلمين.
- \* يبين أهم انعكاسات الفلسفة التربوية الإسلامية على المناهج الدراسية.
- \* يوضح العلاقة بين مصطلحات "الثقافة"، "العادات"، "القيم"، "فلسفة المجتمع"، والمنهج الدراسي.
- \* يقارن بين مفهوم كل من نظرة الإسلام ونظرة الغرب للطبيعة البشرية.
- \* يبين علاقة المنهج الدراسي بكل من: "عملية نمو التلاميذ"، "حاجات التلاميذ"، "ميول التلاميذ"، "اتجاهات التلاميذ"، "مهارات التلاميذ".

## مُقَدِّمَةٌ

إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشئت بواسطة المجتمع؛ لتنوب عنه في تربية النشء بالصورة المرغوبة، بأسلوب منظم ومقصود، والمدرسة على هذا النحو لا يمكن أن تقوم بدورها إلا بواسطة مجموعة من المناهج التي تكون في مجملها تلك الصورة المرغوبة للعملية التربوية التي يريدها المجتمع، تحقيقاً لأهدافه العامة، واستمراراً لوجوده فاعلاً مؤثراً في تيار الحياة الإنسانية.

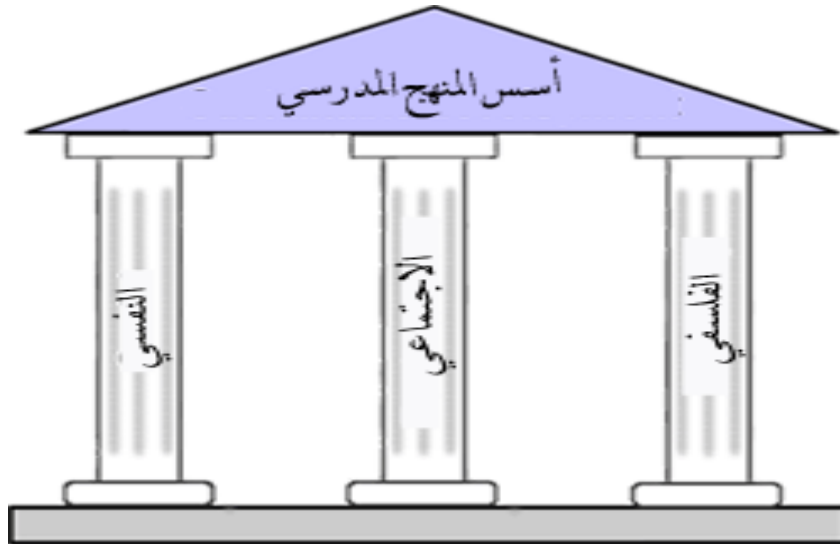
ولما كانت المناهج هي وسيلة المدرسة الأساسية التي يحدث بها التغيير المنشود في سلوك أفراد المجتمع؛ لذا فإنه يجب أن تقوم عملية بناء المناهج على أسس تربوية واضحة المعالم لكي تقوم المدرسة بواجبها الأساسي نحو إعداد النشء للحياة بصورة متوازنة عبر الأجيال. ومن الجدير بالذكر أن علماء التربية قد تناولوا أسس بناء المناهج بكثير من التفصيل تحت عناوين وتقسيمات متعددة. ويمكن تصنيف هذه الأسس وعرضها على النحو التالي:

أولاً: الأسس الفلسفية للمنهج.

ثانياً: الأسس الاجتماعية للمنهج.

ثالثاً: الأسس النفسية للمنهج.

والشكل التخطيطي التالي يوضح ذلك:



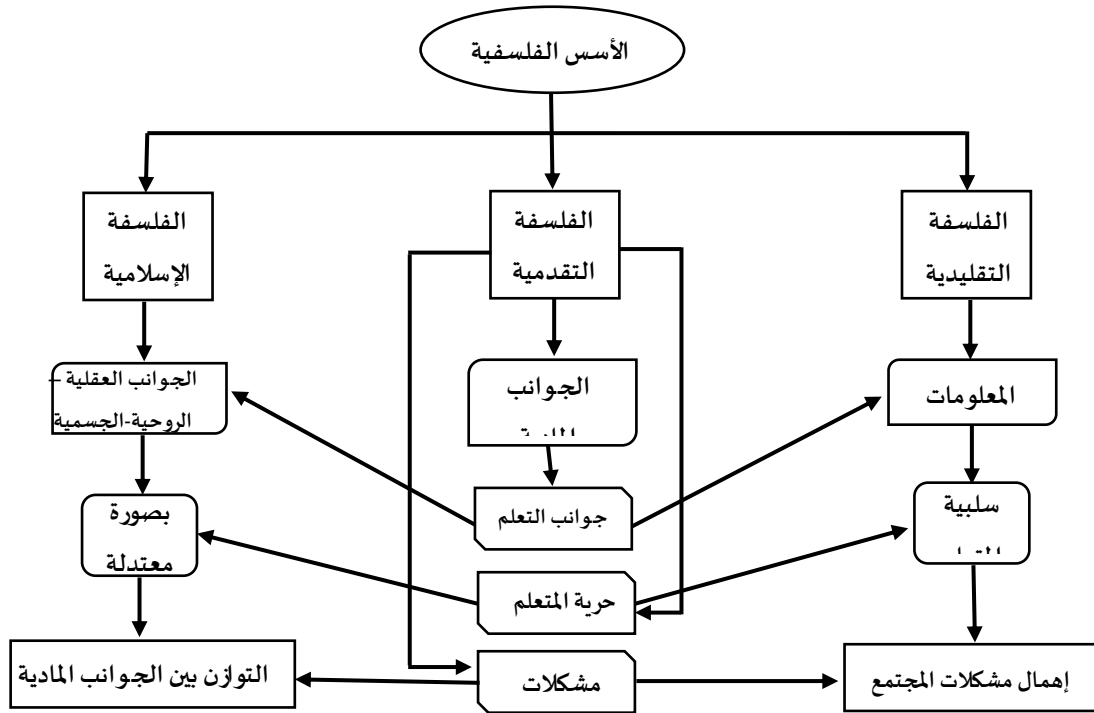
شكل (١) يوضح الأسس التربوية لبناء المنهج الدراسي

وقد يكون من المفيد هنا التنويه إلى صعوبة فصل هذه الأسس عن بعضها البعض؛ لأنها تتداخل وتتكامل لتشكّل في النهاية إطاراً عاماً، يمكن الاسترشاد به في عملية بناء المناهج.

## أولاً: الأسس الفلسفية للمنهج

إن أي مجتمع من المجتمعات البشرية لابد له من اعتناق فكر أو تصور عام يلتئم حوله الناس، ويعتقدون في صحته وصلاحيته "كإطار مرجعي مشترك" يسترشدون به في تنظيم واقع حياتهم. ثم يحافظون عليه، ويسلمونه للأجيال اللاحقة. هذا التصور العام أو ما يعبر عنه بفلسفة المجتمع يتكون من مجموعة من العقائد والمبادئ والأفكار التي توجه حياة أفراد المجتمع حسبما يقضي هذا التصور أو الفلسفة. وعلى ذلك تصبح الوظيفة الأولى للمنهج المدرسي هي غرس تلك العقائد والمبادئ والأفكار في نفوس المتعلمين وتعويدهم على السلوك بمقتضاها، واتخاذ القرارات المدروسة في ضوء هذه العقائد والمبادئ والأفكار.

والمنهج الدراسي لابد أن يقوم على أساس فلسفة تربوية معينة تشتق من فلسفة المجتمع العامة، وقد تعددت هذه الفلسفات، وتمايزت عن بعضها البعض بسمات أثرت تأثيراً واضحاً على المناهج المدرسية في المجتمعات الإنسانية عبر التاريخ المكتوب، وقد لا يكون من المفيد مناقشة كل الفلسفات التربوية في هذا المجال؛ نظراً لتعددتها وتضاربها، ولهذا فإننا سنتناول بالتفصيل ثلاث فلسفات رئيسية في مجال التربية، وأثر هذه الفلسفات على المناهج المدرسية، وهذه الفلسفات الثلاث هي الفلسفة الأساسية التقليدية، والفلسفة التقدمية Progressivism، والفلسفة التربوية الإسلامية Islamism.



شكل (٣) رسم تخطيطي يوضح الأسس الفلسفية للمنهج

## أ- الفلسفة الأساسية Esentialism أو التقليدية Clasical

وتقوم الفلسفة التقليدية على أساس أن وظيفة التربية هي حفظ التراث الثقافي، ونقله عبر الأجيال، وعلى ذلك فإن الوظيفة الأساسية للمدرسة هي نقل التراث الثقافي للمجتمع، وغرس العقائد والمبادئ والأفكار التي تكون هذا التراث الثقافي في نفوس النشء عن طريق المنهج الدراسي، وينادي أنصار الفلسفة التقليدية بأهمية تدريب العقل البشري على إدراك الحقائق العليا بما تحويه من قيم ومثل وأفكار؛ حيث إن عالم المثل أو الأفكار هو عالم الحقيقة الوحيد، كما يقول بذلك أفلاطون، وهو المؤسس الأول للنظرية المثالية، وعلى ذلك فإن المناهج في هذه المدرسة، تهتم بالمادة العلمية فقط، وتهمل الجوانب الأخرى في المتعلم، مثل: الجوانب الجسمية والوجدانية والمهارية؛ حيث إنها تركز اهتمامها أساساً على العقل كوسيلة لتحصيل المعارف؛ وعلى ذلك فقد احتلت مناهج الفلسفة والمنطق والجدل والرياضيات مكان الصدارة في المناهج المدرسية؛ لأنها تدرب العقل البشري على تحصيل الحقائق العليا، وتوصيل المعلومات للمتعلمين.

أما طرائق التدريس فقد تركزت حول الأساليب الآلية التي تشجع التلميذ على الحفظ والتذكر والاسترجاع غير الواعي للمعلومات، وأصبحت المحاضرة هي الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس لتوصيل المعلومات، وصار المعلم هو المصدر الأساسي لهذه المعلومات، أما التلاميذ فقد انحصر دورهم في مجرد التلقي السلبي للمعارف، وحفظها واستظهارها، ثم استرجاعها عند الامتحان.

ويلاحظ أن هذه الفلسفة التربوية تمثل انعكاساً حقيقياً لحياة المجتمع الإغريقي وتقسمياته الطبقية الجائرة للبشر؛ حيث كان الفلاسفة هم قمة هذا المجتمع، وعقله المفكر الذي يقدم التفسيرات النظرية لواقع الحياة البشرية في تلك الفترة من الزمان. وعلى ذلك فقد قسم الفلاسفة المجتمع إلى طبقات وجعلوا الفلاسفة -الذين يمثلون العقل- في قمته، ورقيق الأرض من العبيد -الذين يمثلون جسد المجتمع- في قاعه، وقد انعكس هذا على المنهج الدراسي- كما سبق-؛ حيث كان محور اهتمام المنهج الدراسي هو تلبية متطلبات العقل، وإهمال متطلبات الجسد.

وقد كان لفلسفة أرسطو الواقعية أثر كبير في نقل اهتمام الناس من عالم المثل والأفكار الموجودة إلى عالم الواقع المحسوس؛ حيث تركز اهتمام الفلسفة الواقعية على دراسة المبادئ والقواعد والقوانين التي تحكم العالم المادي.

والإنسان في نظر الفلسفة الواقعية يخضع خضوعاً تاماً للقوانين الطبيعية بنفس الطريقة التي تخضع بها الموجودات الأخرى في العالم المادي. وتبعاً لهذه الفلسفة الواقعية فإن سعادة الإنسان تتحقق في الخضوع التام لقوانين الطبيعة بدون تدبر أو إمعان نظر، وعلى ذلك فإن الفلسفة الواقعية تلتقي هنا مع الفلسفة المثالية في عدم الرضا عن الإنسان والابتكار خارج الإطار الذي رسمته كلا الفلسفتين في النظر إلى الإنسان والكون. فالكون في نظر المثاليين، ليس له وجود إلا في عالم المثل الذي يدركه العقل فقط، أما عند الواقعيين فإن كل حقيقة لا تأتي عن طريق الحس لا تعد حقيقة.

وقد انعكست فلسفة أرسطو الواقعية على المنهج الدراسي؛ حيث تصدرت العلوم الطبيعية والرياضيات والدراسات الاجتماعية، المناهج المدرسية؛ لأن هذه العلوم تقدم المبادئ والقوانين، التي تفسر الظواهر الطبيعية في الكون المادي، وكذلك تقدم القوانين التي تفسر وتحكم السلوك الإنساني.

وطرائق التدريس في الفلسفة الواقعية تقدم المنهج الدراسي بواسطة الأساليب التي تهتم بتقديم الخبرات الحسية عن العالم المادي، مثل: المحاضرات والمناقشات، التي تتناول مثل هذه المعلومات. والمعلم هنا أيضاً هو مصدر المعلومات، وصاحب اليد العليا على التلاميذ، فهو الذي يختار لهم عناصر المنهج التي تتناول العالم المادي، ويقدمها إليهم بالصورة التي يراها مناسبة بدون الرجوع إليهم.

### تأثير الفلسفة التقليدية على المناهج المدرسية:

١. المنهج الدراسي في الفلسفة التقليدية يدور حول المفهوم القديم للمنهج، من حيث كونه مجموعة من المعلومات التي يحتويها الكتاب المدرسي، هدفها نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل.
٢. الاهتمام بالتنظيم المنطقي للمادة الدراسية أو المعلومات التي يحتويها المنهج بغض النظر عن مدى ملاءمتها للمتعلمين.
٣. التركيز على الكتاب المدرسي الذي يتناول مادة معينة على اعتبار أنه المصدر الأساسي للمعلومات.
٤. إهمال الفروق الفردية بين التلاميذ، وكذلك ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم المختلفة؛ لأن معيار الأهمية هنا هو نقل التراث الثقافي وليس التلاميذ أنفسهم.
٥. التركيز على طريقة المحاضرة كأسلوب أساسي للتدريس، وذلك لشحن أذهان التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات وحفظها ثم استعادتها عند الامتحان.

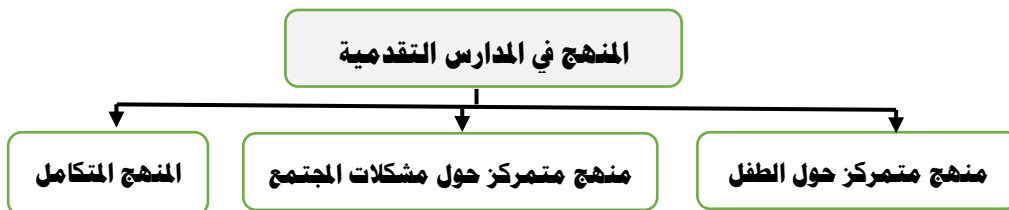


٦. أصبح المدرس هو المصدر الأساس للمعلومات؛ لأنه يملك القدرة على شرح وتبسيط المعلومات المطلوب نقلها للتلميذ .
٧. إهمال الأنشطة المدرسية الأخرى التي تتناول الجوانب غير المعرفية، مثل: الأنشطة العملية والتجريب والرحلات والندوات الثقافية والاجتماعية.
٨. اهتمام وسائل التقويم بقياس الجوانب المعرفية دون الجوانب الأخرى، مثل: الجوانب الانفعالية والمهارية.
٩. إهمال مشكلات البيئات المختلفة، وحاجات المجتمع عند تخطيط المناهج بواسطة لجان المناهج المركزية، مما يؤدي إلى تقلص دور المدرسة في المجتمع المحلي المحيط بها.
١٠. ظهور الانفصال التقليدي المصطنع بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية وتبادل الادعاء بأفضلية كل طرف على الطرف الآخر؛ مما نتج عنه بعض الآثار السلبية على العملية التعليمية والتربوية.

## ب- الفلسفة التقدمية Progressivism:

وتقوم الفلسفة التقدمية على أساس أن الوظيفة الأساسية للتربية هي الاهتمام بميول وحاجات واتجاهات التلاميذ، وكذلك الاهتمام بمشكلات المجتمع. وعلى ذلك فإن أنصار الفلسفة التقدمية ينادون بضرورة اهتمام المناهج المدرسية بتنمية شخصية التلميذ، وإطلاق حريته في اختيار ما يناسبه من الأنشطة التعليمية المختلفة دون الارتباط بمنهج مدرسي قد أعد سلفاً ثم فرض عليه. كما يرى بعض أصحاب الفلسفة التقدمية بأن المناهج يجب أن تخطط في ضوء مشكلات المجتمع وحاجاته الحاضرة، ويلاحظ هنا بوضوح تعدد معايير الأهمية في عملية بناء المناهج، ورغم هذا التعدد إلا أن المدارس التقدمية تتحد جميعها في أن عملية نقل التراث الثقافي للمجتمع هي الوظيفة الأساسية للمدرسة.

وتبعاً لتعدد وجهات نظر أنصار الفلسفة التقدمية للوظيفة الأساسية للتربية، فإننا نميز بين ثلاثة أنواع للمدارس التقدمية، لكل منها سمات للمنهج الدراسي الذي تقدمه، وهي المدرسة المتمركزة حول نشاط الطفل، والمدرسة المتمركزة حول مشكلات المجتمع المحلي، والمدرسة المتكاملة. وسنناقش فيما يلي أهم الأسس والخصائص التي تميز كل من هذه المدارس على حدة.



شكل (٤) يوضح فلسفة المنهج في المدارس التقدمية

#### ١) منهج المدرسة المتمركزة حول نشاط الطفل Child Centerd School Curriculum

وتقوم هذه المدرسة على اعتبار أن ميول وحاجات الطفل هي الأساس الذي يجب أن تقوم عليه برامج المدرسة، وذلك بهدف تحقيق أقصى نمو لفردية الطفل المتعلم بدون تدخل من الكبار الراشدين "الذين يفسدون حياته" وترجع جذور هذه النظرة إلى الفلسفة الطبيعية، ومذهب الخير الفطري الذي نادى به جان جاك رسو Rosseau (١٧١٢-١٧٧٨) الفرنسي، والذي مؤداه أن الطفل خير بطبعه، وأنه يجب أن يترك وشأنه ليختار ما ينسأبه في عملية التعلم، وأن تدخل الكبار في هذا الشأن يفسد حياة الطفل. وعلى ذلك فإنه يرى أن أي نشاط تربوي يجب أن يتركز حول الطفل بهدف إشباع حاجاته والاستجابة لضرته.

ويمكننا القول هنا بأن هذه الآراء التي نادى بها "روسو" كانت رد الفعل المسرف في تدليل الطفل، تحدياً لواقع اجتماعي، وسياسي فاسد، ساد فيه الظلم، والقهر، واستعباد الإنسان لأخيه الإنسان في المجتمع الأوروبي في ذلك الزمان، وانتهى ذلك بقيام الثورة الفرنسية التي كان رسو نفسه أحد مفكريها.

ومنهج المدرسة المتمركزة حول الطفل لا يعد مسبقاً، وليس له أهداف محددة سلفاً والتوجيه الزائد من المدرسين للأطفال في هذه المدرسة غير مرغوب فيه، لأنه يؤدي إلى سيطرة الكبار، وإلى إجبار التلاميذ على تعلم أشياء محددة قد لا يرغبون في تعلمها، وغالباً ما تؤجل دراسة المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة ومبادئ الحساب إلى ما بعد السنتين الأوليتين من حياة الطفل؛ حيث يقدم على ذلك دراسة الطبيعة، والموسيقى، والأشغال اليدوية، ورواية القصص، والثقافة الحسية، والمفاهيم الأساسية للأعداد، والتمثيل والألعاب.

#### ٢) منهج المدرسة المتمركز حول مشكلات المجتمع Community School Curriculum

وتقوم هذه المدرسة على اعتبار أن مشكلات المجتمع المحلي هي الأساس الذي تتمركز حوله البرامج المدرسية، وذلك بهدف المساهمة في حل مشكلاته وتلبية حاجاته. فالمجتمع المحلي ممتلئ بالمشكلات المهنية، والاقتصادية، والاجتماعية، والصحية، والثقافية التي يمكن أن تكون أساساً لبرامج مدرسية عملية يكتسب التلاميذ من خلالها الخبرات المعينة لهم في واقع حياتهم الحسية. ويمكن إرجاع الأساس التربوي لهذه المدرسة إلى الفلسفة النفعية أو البراجماتية Pragmatism التي نادى بها الأمريكي جون ديوي Dewey (١٨٥٢-١٩٥٣) والتي مؤداه أنها "ليست هناك قيم أو مبادئ روحية ثابتة موجودة قبل وجود الإنسان؛ حتى يدين بها أو يستضيئ بها في تصرفاته. فمعيار النفعية هو المعيار الجدير بالاعتبار، وما نفت التجربة

عنه النفع فهو باطل لآخر فيه، ولا يصح أن يوجه تصرفات الإنسان". وقد أثرت هذه النظرية النفعية الحسية على المناهج المدرسية فأصبح الاهتمام بالنواحي التجريبية - دون غيرها - هو المعيار الذي تتمركز حوله المناهج في المدرسة الأمريكية على وجه الخصوص.

وقد كان من الممكن أن يكون الاهتمام بالنواحي التجريبية اتجاهاً نافعاً في عملية بناء المناهج لو أنه وضع في حجمه الصحيح، وفي السياق المطلوب للتطور التربوي من حيث إن النواحي التجريبية تمثل عنصراً مرغوباً، وفاعلاً في عملية بناء المناهج، وأن الفلسفة النفعية قد خرجت به عن ذلك السياق؛ لأن تلك الفلسفة قد نبئت كرد فعل مبالغ في التطرف وتحكم الكنيسة في شئون البشر في المجتمع الأوروبي، الذي رمى بالكفر كل العلماء والمفكرين الذين جاءوا بشيء يناقض ما يقول به بأبوات الكنيسة، أو سدنتها من أشياء ما أنزل الله بها من سلطان.

وهكذا جاءت الفلسفة النفعية كانفلات من ربة تلك الغيبيات الموعلة في الاستخفاف بعقول البشر والتي لم يثبت نفعها المادي أو المعنوي لهم، وقد كان أجدى لأصحاب الفلسفة النفعية وغيرها من الفلسفات المادية التي تنكرت القيم والمبادئ الروحية، أن يواجهوا الكنيسة وسدنتها بإنحرافهم عن مبادئ السماء، بدلاً من أن يرفضوا هذه المبادئ جملة وتفصيلاً، وقد يكون لهم بعض العذر في ذلك؛ لأن تلاحق الأحداث في أوروبا، وفرار الكثير من المضطهدين منها إلى العالم الجديد لم يترك لهم وقتاً للتفكير المتزن؛ ولذلك فقد آثروا الموقف المتطرف والرافض لهذه القيم والمبادئ الروحية التي زيفها رجال الدين في أوروبا.

ومن ثم فقد أصبحت الفلسفة سمة عامة، بل دينا تدين به المجتمعات الغربية، ومن دار في أفلاكها من المجتمعات الأخرى، والتي فقد انتمائها للأصول التي قامت على أساسها في فترات التدهور الحضاري، وخاصة في الشرق الإسلامي.

وينبغي التنويه هنا إلى أن اهتمام المناهج المدرسية بحل مشكلات المجتمع المادية على اختلاف صورها ليس شيئاً مرفوضاً، إذا ما وضع في الاعتبار التوازن بين القيم الروحية والنواحي المادية، مع طرح سوء النية الذي كان سبباً في الانفصال بين قيم السماء والأرض.

### ٣ منهج المدرسة المتكاملة Integrated School Curriculum

وتقوم هذه المدرسة على أساس التوفيق بين حاجات التلميذ، وحاجات المجتمع، ويستند أنصار هذه المدرسة في هذا على أساس صعوبة الفصل بين أهداف وحاجات الفرد، وأهداف وحاجات المجتمع، فالمجتمع لا يمكن أن تقوم له قائمة إلا بوجود الأفراد وتفاعلهم مع بعضهم

البعض. وكذلك فإن الفرد لا يمكن أن تنمو شخصيته نمواً طبيعياً إلا في وسط اجتماعي يوفره المجتمع لأفراده.

ويرى أنصار هذه المدرسة أن التكامل لا يتحقق إلا باهتمام المناهج بدراسة الثقافات البشرية المختلفة، وتفهم القوى الفاعلة فيها، وتوجيه الشباب مهنيًا واجتماعيًا، وتوفير المناخ الصحي لتبادل الأفكار، واحترام الاختلاف في وجهات النظر عند تناول القضايا والمشكلات التي تواجه الفرد والمجتمع.

وتدور المناهج في هذه المدرسة حول دراسة التلاميذ للبيئة الطبيعية والاجتماعية، والنمو البدني والعاطفي لهم، وكذلك دراسة الفنون المختلفة التي يستخدمها الإنسان للتعبير عن نفسه، والاتصال بغيره من الأفراد والمجتمعات.

#### تأثير الفلسفة التقدمية على المناهج الدراسية:

١. الأخذ بالمفهوم الحديث للمنهج المدرسي، والذي يهتم بتنمية شخصية التلميذ نمواً شاملاً للنواحي المعرفية، والأنفعالية والمهارية.
٢. تنظيم المنهج الدراسي على أساس الخصائص النفسية للتلاميذ، وليس على التنظيم المنطقي للمادة الدراسية.
٣. ظهور بعض المنظمات المنهجية التي تدور حول التلميذ أو مشكلات المجتمع، مثل: منهج النشاط، والمنهج المحوري، وغيرها من التنظيمات التي تركز على منطلقات الفلسفة التقدمية.
٤. استخدام أكثر من مصدر للمنهج المدرسي بالإضافة للكتاب المقرر.
٥. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والاهتمام بميولهم وحاجاتهم واتجاهاتهم.
٦. استخدام أكثر من طريقة للتدريس لإثراء العملية التعليمية، وتحقيق أكبر عائد من ورائها.
٧. تغير دور المدرس من مجرد ملقن للمعلومات إلى دور الموجه والمرشد.
٨. الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة على اعتبار أنها جزء مكمل للمنهج المدرسي.
٩. الاهتمام بالنواحي التجريبية، واستخدام وسيلة أو أكثر من وسائل التدريس التي تعين التلاميذ على الحياة بصورة متوازنة.
١٠. الاهتمام بعملية التقويم المستمر للتلاميذ وخاصة النواحي غير المعرفية، مثل: الاتجاهات والمهارات.

## ج- الفلسفة التربوية الإسلامية:

تقوم الفلسفة التربوية الإسلامية على أساس أن الإنسان كل متكامل؛ جسم وروح وعقل في نظام متكامل ومتناغم، لا يطغى جانب على جانب، فالإنسان ليس مجموع هذه الجوانب، ولكنه نتاج التفاعل بين هذه الجوانب الحسية والروحية والفكرية. هذه النظرة الشمولية للإنسان ينفرد بها المنهج الإسلامي في التربية عن غيره من المناهج البشرية، والتي تقوم على أساس النظرة الثنائية للإنسان باعتباره عقل، وجسم، ثم تنطلق من هذه النظرة الجزئية للإنسان متوهمة أن هذه الجزئية أو تلك هي الإنسان، ثم تبني على هذا الفهم الخطأ برامج التربية في مؤسسات التعليم المختلفة، وتكون نتيجة ذلك ضياع الإنسان وفشله في الحياة بصورة متوازنة.

إن الإسلام يتعامل مع الإنسان كله، لا مجموع أجزائه، ويأخذ بفطرته التي خلقه الله عليها، لا يغفل أو يتغافل عن شيء من هذه الفطرة، ولا يجبرها على تقبل شيء ليس في تكوينها الأصل. وعلى ذلك فإن الإسلام يجعل وظيفة التربية الإسلامية هي الاهتمام بالحياة المادية والمعنوية للمتعلم؛ بهدف إعداد "الإنسان الصالح" بالمفهوم الإنساني الشامل لا من حيث هو "مواطن صالح" يعيش في هذه البقعة من الأرض أو تلك.

وينشأ عن هذا الفهم الشامل لوظيفة وهدف التربية في الإسلام، أن المناهج المدرسية لابد لها من الاهتمام بكل النواحي المادية والمعنوية للإنسان المتعلم في صورة متوازنة ومتناغمة لتساعده في الائتلاف مع قوانين الكون الذي يعيش فيه، متجاوزا بذلك كل الحواجز والحدود المصطنعة التي يقيمها الناس لأنفسهم في الأرض، ثم يتصارعون على أساسها بعد ذلك للوصول إلى القيادة والريادة، وهميات لهم ذلك.

والمربي المسلم في المنهج الدراسي الذي يساعد في إعداد "الإنسان الصالح" يعرف مواصفات هذا الإنسان من القرآن الكريم في دقة ووضوح فهو ذلك الإنسان "الأتقى قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَى إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾ (١٣) الحجرات، آية (١٣)، وهو الإنسان الذي يعبد الله العبادة الحق قال تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (٥٦) (الذاريات، آية ٥٦). فالعبادة تشمل جميع مناسك الحياة من أعمال وأفكار، ومشاعر، وليست مجرد المناسك التعبدية المعروفة من صلاة، وصيام .. وغيرها.

والإنسان الصالح" باختصار هو ذلك الإنسان الذي يقوم بتكاليف الخلافة في الأرض. قَالَ تَعَالَى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَأِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾﴾ البقرة ، آيه ٣٠... فشرط الاستخلاف هو استغلال الطاقات الممنوحة له من الله لعمارة الأرض لصالح البشر كل البشر في حدود التقوى والخوف من الله.

والوصول إلى هدف إعداد "الإنسان الصالح" يتطلب من منهج التربية الإسلامية تنوعاً في الوسائل، يقابل تنوع الحاجات المادية والمعنوية لهذا الإنسان، وعلى ذلك فإن طرق تدريس هذه المناهج، تتجاوز مجرد استخدام الأساليب التقليدية المكررة مثل المحاضرة والنقاش، أو حتى الأساليب الحديثة إلى أساليب أخرى أكثر فعالية في تربية الجسد، والروح والعقل، منها: القدوة الحسنة، والترغيب والترهيب، والاعتبار بأحداث الزمان. والمدرس في المنهج الإسلامي قدوة صالحة، نشط فعال، لا يدعي الإمام بكل الجوانب المادية والمعنوية للمتعلم، ولكنه يعرف أن "فوق كل ذي علم عليم". صدوق في قوله، خلوق في أفعاله، مجدد ورائد في تخصصه ومجاله، يختار من تراث البشر ما يصلح به زمانه بما لا يتعارض مع عقيدته وإيمانه.

وفي تصرفاته لا يتعصب لرأي ثبت بطلانه، ولا يتسمك بشيء فات أوانه. والتلميذ في هذا المنهج إيجابي يتفاعل مع المدرس في ود واحترام، يشارك في كل نشاط تعليمي في الفصل وخارجه يطلب الحق والعلم أنى وجده.

ومعيار الأهمية عند اختيار المنهج الدراسي وفق الفلسفة التربوية الإسلامية هو ما يحقق صالح الإنسان، والمجتمع في إطار القرآن الكريم وصحيح السنة المطهرة. وعلى ذلك فإنه ليست هناك غلبة لنوع معين من المناهج على نوع آخر في المنظور الإسلامي للمنهج كما لوحظ في الفلسفة التقليدية أو التقدمية.

فالمنهج الدراسي وفق الرؤية الإسلامية هنا يتسع لكل أنواع المناهج ما دامت هذه المناهج تساعد في إعداد "الإنسان الصالح" الذي يقوم بواجب الخلافة وعمارة الأرض لصالح كل البشر، وفي إطار هذا الفهم الإسلامي للتربية على أساس أنها عملية إعداد "الإنسان الصالح" الذي يسعى لنيل السعادة في الدنيا والآخرة. فقد قام بعض الفلاسفة والمربين الإسلاميين أمثال أبي حامد الغزالي (١٠٥٨ - ١١١١ م) وابن خلدون (١٣٣٢ - ١٤٠٦ م)، ومنهج التربية يقوم على أساس الأولويات المطلوبة لتحقيق هدف التربية الإسلامية، ويمكن إجمال منهج التربية عند الغزالي فيما يلي:

المجموعة الأولى: فروض العين، وهي ما يلزم معرفتها لكل مسلم بعينه ليتم بها تحقق صفة الإسلام فيه، وتشمل القرآن الكريم، والسنة المطهرة وما يتفرع عنهما من علوم تخدمها، مثل: علوم التفسير، والفقه، وغيرها.

المجموعة الثانية: فروض الكفاية، وهي العلوم التي إذا تعلمها وأتقنها بعض المسلمين سقطت عن بقيتهم، ويستفاد منها في إعمار الأرض وتسيير أمور الحياة. وتشمل العلوم الطبيعية من كيمياء وفيزياء وأحياء. وما يتفرع عنها من تطبيقات في الطب، والهندسة، والزراعة، والصناعة وكذلك علوم الرياضيات، والعلوم الثقافية كالتاريخ، والأدب، والمنطق وبعض فروع الفلسفة.

وقد قسم الغزالي فروض العين وفروض الكفاية إلى أربع مراتب حسب أهميتها من وجهة نظره. وقد مزج الغزالي في فلسفته التربوية بين الصوفية والواقعية.

أما ابن خلدون (١٣٣٢-١٤٠٦ م) فقد تميزت فلسفته التربوية بالواقعية، ويعود ذلك إلى اهتمامه بدراسة ظواهر نمو المجتمعات وازدهارها، ثم انهيارها وقد أجاد في ذلك بحيث اعتبره المفكرون في الشرق والغرب على السواء، أول من أسس علم الاجتماع. وقد اعتبر ابن خلدون العلم والتعليم من الظواهر الاجتماعية التي تميز المجتمعات المتحضرة. ويؤكد ابن خلدون على ضرورة التعلم عن طريق الخبرة المباشرة وخصوصاً عند تعلم الصنائع المختلفة، ورغم واقعية فلسفة ابن خلدون التربوية، إلا إنه لم يقف موقف العداء من القيم الروحية، كما وقف أصحاب الفلسفة الواقعية الحديثة، ولكنه قال بضرورة تعلم العلوم الدينية لأنها تساعد المتعلم في أن يعيش حياة "معصومة" من الأخطاء. وهذه النظرية المعتدلة من جانب ابن خلدون لأهمية تعلم العلوم الدينية والدنيوية تنسجم مع مبدأ "الوسطية" الذي تقوم عليه فلسفة

التربية الإسلامية، بل يقوم عليه الإسلام كله، قَالَ تَعَالَى: ﴿وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ وَيَكُونَ الرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا وَمَا جَعَلْنَا الْقِبْلَةَ الَّتِي كُنْتَ عَلَيْهَا إِلَّا لِنَعْلَمَ مَنْ يَتَّبِعَ الرَّسُولَ مِمَّنْ يَنْقَلِبُ عَلَى عَقْبَيْهِ وَإِنْ كَانَتْ لَكَبِيرَةٌ إِلَّا عَلَى الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيُضِلَّ عَمَّا يَتَّبِعُ إِنَّ اللَّهَ بِالنَّاسِ لَرءُوفٌ رَحِيمٌ﴾ ﴿١٤٣﴾ **البقرة**

١٤٣،

كما يؤكد ابن خلدون على أن الهدف من التعلم، هو القدرة على الفهم والبحث والمناقشة، وليس مجرد الحفظ والاستظهار، كذلك فقد وجه النظر إلى ضرورة دراسة القائمين على التعليم للجوانب المختلفة لحياة المتعلمين، حتى لا يتسبب الجهل بهذه النواحي



في الإضرار بالمتعلمين (التلاميذ)، وخصوصاً عدم مراعاة المعلم للمستوى العقلي للتلميذ، أو استخدام القسوة في معاملتهم مما يترتب عليه الإضرار بالعملية التعليمية. وهذا يؤكد اهتمام ابن خلدون بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. وقد قال ابن خلدون بعدم تعليم القرآن الكريم لحديثي السن لعدم قدرتهم على فهمه واستيعاب معانيه.

كما قال بضرورة اعتبار "تعليم العلم" مهنة تستغل لكسب الرزق، وقد يكون من المفيد في هذا الموضوع أن ننبه القارئ إلى ملاحظتين هامتين هما:

١. أن البحث والاجتهاد لاستخلاص ملامح نظرية تربوية تستند إلى أسس إسلامية كان وما زال هو الشغل الشاغل لعلماء التربية المسلمين- وخاصة في الوقت الراهن- لتأكيد هويتهم في واقع الحياة، واسترداد ريادتهم للبشر.
٢. أنه في خضم هذا البحث قد تختلف الآراء والتصورات لهذه الملامح أو التفاصيل من شخص إلى آخر- كما رأينا عند الغزالي وابن خلدون- تبعاً لاختلاف حظ الإنسان من الفهم والدارية بمقاصد الإسلام الكلية أو الجزئية.

وبناء على هاتين الملاحظتين فإنه يجب أن نذكر بالمبدأ الذي يقول بأن "الحق لا يعرف بالرجال، ولكن الرجال يعرفون بالحق"، بمعنى أنه في هذا المجال لا يمكننا أن نأخذ فلسفة الغزالي أو ابن خلدون التربوية، أو غيرهما من الفلاسفة والمفكرين المسلمين القدماء أو المحدثين على اعتبار أنها هي الفلسفة التربوية الإسلامية. كما لا يجب أن نحيط ما قالوا أو قال به غيرهم بهالة من التقديس، بحيث يقعد بنا ذلك عن مواصلة البحث في القرآن الكريم، وصحيح السنة المطهرة عن ملامح وأسس التربية الإسلامية التي يجب أن تستند إليه المناهج المدرسية في المجتمع المسلم الذي نسعى لإقامته رائداً وقائداً للبشرية وهذا هو تحدى عصرنا.

### تأثير الفلسفة التربوية الإسلامية على المناهج المدرسية:

١. اتساع مفهوم المنهج الدراسي ليشمل جميع الجوانب الروحية والمادية والعقلية التي تساعد في تنمية شخصية التلميذ "الإنسان الصالح" ليعيش حياة متزنة في الأرض، وينال ثواب الله في الآخرة.
٢. تنظيم المنهج الدراسي على أساس تكامل نظرة الإسلام إلى الطبيعة البشرية للتعلم

قَالَ تَعَالَى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ وَنَعَلَهُ مَا تَوْسَّوْسُ بِهِ نَفْسَهُ وَنَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْ حَبْلِ الْوَرِيدِ ١٦﴾

﴿ق، آيه ١٦﴾



٣. الأخذ بمدخل التكامل بين متطلبات حياة "الإنسان الصالح" في الدنيا والآخرة عند إعداد وتنظيم خبرات المناهج المدرسية، أي تنظيم خبرات المنهج بصورة تساعد المتعلم على حل مشاكل حياته اليومية، وفي نفس الوقت إعدادة لملاقاة ربه على صورة طيبة عندما يقضي هذه الحياة الدنيا.
٤. استخدام جميع المصادر المتاحة لإعداد "الإنسان الصالح" بالإضافة إلى المناهج المدرسية.
٥. مراعاة الفطرة الإنسانية، والاهتمام بالإنسان ككل قَالَ تَعَالَى: ﴿فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَٰلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَٰكِن أَكْثَرُ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (الروم: ٣٠)، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلم "قَالَ تَعَالَى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة، آية ٢٨٦).
٦. استخدام طرائق التدريس المناسبة تبعاً لاختلاف الجوانب والظروف التي يكون عليها المتعلم أثناء العملية التعليمية.
٧. يقوم المعلم بدور المرشد، والموجه، والقدرة، قَالَ تَعَالَى: ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ تَتْلُونَ الْكِتَابَ أَفَلَا تَعْقِلُونَ﴾ (البقرة: ٤٤).
٨. استخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة للمنهج بما يخدم أهداف إعداد "الإنسان الصالح" للحياة الجادة النظيفة.
٩. الاهتمام بالتقويم المستمر للعملية التربوية في ضوء أهداف التربية الإسلامية المنشودة.

## ثانيا: الأسس الاجتماعية للمنهج الدراسي

إن المدرسة هي وسيلة المجتمع الأولى في نقل التراث الثقافي وإعداد أفراده للحياة في ظروف دائمة التغير. فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشئت لتقوم بدور الأسرة في عملية التربية والتطبيع الاجتماعي، وذلك على النحو الذي يرتضيه المجتمع ويحقق أهدافه العامة التي تشتق أساسا من الفلسفة السائدة والتراث الثقافي الذي يميز هذا المجتمع عن غيره من المجتمعات.

ولما كان المنهج هو وسيلة المدرسة لإحداث التغير المرغوب فيه في سلوك التلاميذ لتحقيق غايات المجتمع؛ ولذا فإنه من الواجب أن يعكس هذا المنهج فلسفة ذلك المجتمع وتراثه الثقافي. هذا وقد سبق مناقشة الأسس الفلسفية للمنهج، وعلى ذلك فإننا سنقتصر في هذا الموضوع على مناقشة الأسس الاجتماعية للمنهج المدرسي وذلك لتوضيح العلاقة العضوية الوثيقة بين المنهج والمجتمع .

### مفهوم الثقافة وعلاقته بالمنهج:

لقد أدى التقدم المذهل في شتى المجالات والمعارف الإنسانية إلى زيادة كميته وتوعيته في التراث الثقافي الإنساني لم يسبق لها مثيل في التاريخ المدون. هذا التضخم الهائل في التراث الإنساني قد وضع المجتمعات المعاصرة أمام تحديات كبرى في مجال إعداد الناشئة للتكيف مع حياة دائمة التغير، وبيئة لم يألّفوا جميع عناصرها ومشكلاتها بعد.

ومن هنا فإنه يبرز العبء الكبير والتحدي الهائل أمام المدرسة كمؤسسة اجتماعية يقع على عاتقها واجب تزويد التلاميذ بالقسط الملائم من ثقافة المجتمع، وذلك بهدف إعدادهم للحياة بصورة فاعلة وصحيحة.

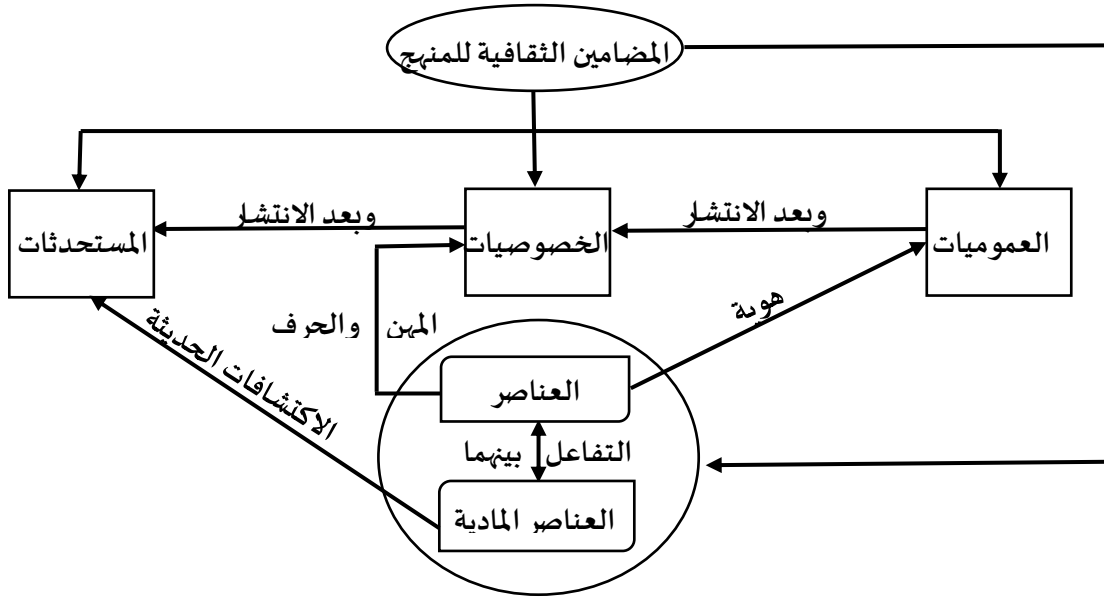
إن مفهوم الثقافة لا ينبغي النظر إليه على اعتبار أنه محصلة المعارف التي تجمعت لدى الأجيال الإنسانية على مر العصور؛ لأن هذه النظرة تقتصر على جانب واحد من جوانب النشاط الإنساني، وهو الجانب الفكري، كما أنها تهمل الجوانب الأخرى مثل القيم والميول والاتجاهات والمهارات وأنماط التفكير.

إن الثقافة هي ذلك الكل المترابط من المعتقدات والأفكار والتقاليد وأساليب التفكير والتي تحكم في مجموعها سلوك الفرد الإنساني في مجتمع معين نتيجة تشرّبه لهذه الأفكار بالوعي واللاوعي أثناء عملية التنشئة الاجتماعية. وعلى ذلك فإن مفهوم الثقافة يشتمل على كل ما ترثه الأجيال اللاحقة من الأجيال السابقة من علوم وفنون وأداب ونظم اجتماعية

وطرائق المعيشة، ثم تتمثل كل هذا الميراث وتضيف إليه من خبراتها، وتطوره ليلائم احتياجاتها، وتستخدمه لتحقيق أهدافها.

وقد نتج عن هذا التصور لمفهوم الثقافة تطور في مفهوم المنهج وأهدافه، فلم يعد هدف المنهج هو مجرد نقل التراث الثقافي أو تزويد التلاميذ بأكبر قدر من هذا التراث، ولكن أصبح هدفه هو مساعدة التلاميذ في اكتساب القدر المناسب من التراث وتنمية ميولهم واتجاهاتهم بالصورة التي تساعد في الحياة في مجتمع دائم النمو والتغير. وهكذا فإننا نرى أن هناك تلازمًا وثيقًا بين تطور النظرة إلى مفهوم الثقافة ومفهوم المنهج.

والشكل التالي يوضح علاقة المنهج بالثقافة



شكل (٥) رسم تخطيطي يوضح الأسس الثقافية للمنهج

### عناصر الثقافة والمنهج الدراسي:

خلصنا مما سبق إلى أن الثقافة هي التراث الإنساني الموروث الذي يتلقاه الخلف عن السلف، ثم يضيف إليه، حتى تتواصل رسالة الحضارة جيلا بعد جيل، وهذا التراث الإنساني أو الثقافة تتكون إجمالاً من عناصر مادية وعناصر معنوية.

العناصر المادية: هي تلك الأشياء التي تسهل المعيشة للإنسان مثل المساكن والمرافق ووسائل المواصلات والمصانع والمخترعات.

اما العناصر المعنوية: فتشمل اللغة والدين والعادات والتقاليد وأساليب التفكير والنظريات العلمية وغيرها من المجردات والقيم التي تستقر في عقول الناس ووجدانهم. والتفاعل بين الجوانب المادية والمعنوية للثقافة قائم باستمرار؛ فالتعاليم الدينية لابد لها من تطبيقات عملية، وإلا حدث الخلل بين ما يعتقد فيه الناس، وواقع حياتهم. كذلك فإن النظريات العلمية قد يكون لها تطبيقات عملية، وإلا لما استشعر الناس قيمتها في تسهيل شؤون الحياة المعيشية. ورموز اللغة المجردة نجدها منطوقة ومسجلة على ألسنة الناس وفي أعمالهم اليومية، فإذا أهمل استخدام اللغة القومية لمجتمع ما فإنه يحدث الانفصال بين واقع هذا المجتمع وتراثه الثقافي، وهنا يفقد المجتمع هويته، وينتهي بتدمير أركانه وانهيائه التام، والمثال على ذلك اللغة اللاتينية التي لا نجد لها وجودًا إلا عند التنمية العلمية للنباتات والحيوانات وغيرها، واللغة الهيروغليفية التي اندثرت من الوجود، إلا من على جدران المعابد وأوراق البردي التي خلفها المصريون القدماء، واللغة العبرية التي اندثرت أو كادت لولا أن جاءت "إسرائيل" لتعيد إليها الحياة. والخوف كل الخوف على لغتنا العربية الفصحى نتيجة انتشار اللغة العامية بألفاظها الركيكة، وكذلك انتشار موجة التسميات الأجنبية على واقع حياتنا الراهنة، مما كان له الأثر الواضح على انحدار تدريس اللغة العربية في مدارسنا واستعمالها في حياتنا اليومية. وهكذا تتضح أهمية الربط بين العناصر المادية والمعنوية للثقافة، مما يترتب عليه ضرورة اهتمام واضعي المناهج بكلا الجانبين حتى تستقيم الأمور.

#### ١ - العموميات:

وهي تلك العناصر التي يشترك فيها الغالبية العظمى لأفراد مجتمع معين، ومن أمثلتها: اللغة القومية، والعقيدة الغالبة، وطرق التحية، وأساليب التعامل والاحتفال بالمناسبات العامة، والطرق العامة لمواجهة المشكلات والكوارث التي تحل بالمجتمع ككل كالكوارث الطبيعية أو الهزائم العسكرية. وهذه العموميات هي التي تعطي المسحة العامة لمجتمع معين وتميزه عن غيره من المجتمعات. وهي التي تخلع عليه السمة الثقافية العامة التي تحكم على نحو معين. كما تكون عموميات الثقافة هذه هي العناصر الفاعلة في تنمية روح الجماعة التي ينصهر فيها أفراد المجتمع لتحقيق وحدته، والعمل سويا لبلوغ غاياته الكبرى. والمثال الواضح على ذلك تلك المقولة التي نردها جميعا من أن "مصر مقبرة الغزاة" وهي تعني أن شعب مصر لا يصمت على اجتياح العدو لأرضه مهما طال الزمان، كما أنه لا يصمت على مهانه الطغاة مهما اشتد طغيانهم وجبروتهم. ودافع هذا الشعب إلى المقاومة العنيدة التي تنتهي دائما

بالنصر، والغلبة للحق هو تلك العناصر الكامنة في نسيج ثقافته الممتدة عبر القرون، والتي يستلهمها عند الحاجة. وما حرب العاشر من رمضان عنا ببعيد؛ حيث تجلت فيها روح هذه الأمة عندما كانت صيحات الله أكبر .. الله أكبر .. تجعل من الرجال طاقات لا تخمد في أشد أوقات الخطر، فكان ذلك العبور الجسور من الهزيمة إلى النصر. ومنهج المدرسة يجب أن يركز على هذه العموميات في جميع مراحل التعليم بدرجة أو بأخرى؛ حتى تتحقق وحدته وتماسكه، وصولاً إلى غاياته المرجوة.

## ٢- الخصوصيات:

وهي تلك العناصر التي تميز فئة من فئات المجتمع عن غيره من الفئات الأخرى، ومن أمثلتها المهن والأعمال المختلفة التي يمارسها فريق من المجتمع دون فريق آخر للقيام بأعمال يحتاجها بقية أفراد المجتمع، كممارسة الطب، والبناء، والصيدلة، والتدعيم وغيرها.

## ٣- المحدثات أو التجديدات:

وهي تلك الأشياء التي تنتج استجابة لثقافة معينة، وتظهر أول ما تظهر في صورة غير مألوفة للناس، فإن ثبت نفعها وأقبل عليها أفراد المجتمع كتب لها الانتشار والذيع، وإن لم يقبل عليها الناس تذبذب أو تختفي، وأمثلة ذلك الاختراعات المختلفة مثل السيارة، والمذياع، والتليفزيون وغيرها؛ حيث إن عدد من كان يقتني مثل هذه الأشياء في بداية ظهورها قليل جداً، ثم انتشرت بين كثير من الناس في الآونة الأخيرة نتيجة لعموم نفعها وإقبال الناس عليها. كذلك فإن عادة احتفال الأطفال بحلول شهر رمضان نشأت أول ما نشأت مع قدوم الفاطمين إلى مصر، ثم لاقت هوى في نفوس الناس حتى أصبحت سمة ثقافية بارزة تميز احتفال أهل مصر بقدوم شهر الصيام في كل عام هجري جديد.

ولما كانت عموميات الثقافة هي العناصر التي يجتمع عليها كل أو غالبية أفراد المجتمع؛ لذا فإنه يجب أن توضع هذه العموميات في قمة سلم الأولويات التي يجب أن تتضمنها المناهج الدراسية، وخاصة في مراحل التعليم العام؛ حيث إن تضمين مثل هذه العموميات الثقافية في المناهج تشكل حجر الزاوية في تكوين الإنسان الصالح كذلك فإن اهتمام المناهج بالعنصر التي تمثل خصوصيات الثقافة عن طريق تنمية ميول وحاجات وقدرات التلاميذ الخاصة تمثل أساساً لاغنى عنه في تلبية حاجات المجتمع ككل من التخصصات والمهن المطلوبة لبناء حياة مستقرة لأفراد هذا المجتمع، وتحقيق أهدافهم العامة.

ولا يفوتنا هنا الإشارة إلى ضرورة تحقيق نوع من التوازن بين عموميات وخصوصيات الثقافة عند وضع المناهج المدرسية بصورة توضح العلاقة الوثيقة بين ما هو عام وما هو خاص من عناصر المنهج، فالخبير المتخصص في مجال معين من المجالات الخاصة، وليس لديه إدراك بالعناصر الثقافية العامة التي تشكل النسيج الذي يعيش فيه المجتمع، لا يستطيع أن يلبي حاجات مجتمعه بدرجة عالية من الدقة من خلال تخصصه مهما علا باعه في هذا المجال؛ لأنه لا يعرف بالضبط ما يقره أو لا يقره المجتمع وصولاً إلى تحقيق غاياته العامة.

كذلك فإنه يحسن تضمين المنهج بعض العناصر الثقافية النادرة، مثل: التجديدات والاختراعات، وكيفية حدوثها وظروف ظهورها، إنما يمثل ذلك استجابة المناهج المدرسية للمتغيرات الثقافية في المجتمع، على اعتبار أن المناهج تمثل انعكاساً لواقع المجتمعات خلال مراحل تطورها.

### المنهج الدراسي وفلسفة المجتمع السائدة:

إن الفلسفة السائدة لأي مجتمع تمثل جزءاً أساسياً ومهماً من ثقافة هذا المجتمع، والتي استقرت في عقل ووجدان أفرادها عن رضا وطيب خاطر، وعلى ذلك فإن فلسفة المجتمع هي "مفهوم يعبر عن المبادئ والأسس الثابتة والتي ترتكز على عقيدة راسخة توجه نشاط أفراد مجتمع معين، وتمدهم بالقيم والمعايير التي تحكم سلوكهم، وصولاً إلى غاية محددة".

ولما كانت الأهداف التربوية تشتق أساساً من الفلسفة السائدة للمجتمع؛ لذا فإن المنهج الدراسي يجب أن يعبر تعبيراً حقيقياً عن فلسفة المجتمع بالمعنى الذي ذكر آنفاً، بحيث تتضافر الجهود وتوظف الإمكانيات لترجمة مقومات تلك الفلسفة إلى واقع حي معاش، أي إلى منهج حياة متكامل يسلك من خلاله الفرد المتعلم وفق تلك المبادئ والمعايير التي تحكم سلوكه، ومن ثم يمكن تحقيق غايات المجتمع بصورة صحيحة. وتختلف المناهج المدرسية من مجتمع إلى آخر تبعاً لاختلاف فلسفتها أو أساليب حياتها. فالمنهج في مجتمع إسلامي يختلف عنه في مجتمع علماني، سواء كان شيوعياً أم رأسمالياً.

ومجتمعنا المصري كغيره من المجتمعات الإسلامية يعيش إرهاصات نهضة إسلامية تعود بنا إلى الأخذ من المنهل الصافي في شتى أمور حياتنا، بعد أن طال وقت الرقاد وفقدان الهوية؛ لذا كان من الواجب أن تجد بواذر هذه النهضة الإسلامية الصدى الجاد والمناسب في مناهجنا المدرسية، ورجال التربية مطالبون قبل غيرهم أن يستجيبوا لهذه النهضة، ويؤصلون

الجوانب التربوية المختلفة على أسس إسلامية على اعتبار أن فلسفة المجتمع السائدة تقوم على الثقافة الإسلامية كأسلوب حياة متكامل.

### دور المنهج في تأكيد مبادئ وأسس وقيم الثقافة الإسلامية:

ربما يكون من المفيد هنا أن نفرق بين مفهوم الثقافة والحضارة الإسلامية، ومفهوم "الدين الإسلامي" حتى لا يختلط الأمر على البعض وبدون الدخول في تفاصيل دقيقة قد نتركها لأهل الذكر أو التخصيص لبسطها وبيانها- فإن مفهوم الثقافة الإسلامية كحضارة يمتد ليشمل المسلمين وغيرهم في إطار عام يتناول الأمور الحياتية ويتعامل معها بأسلوب خاص . هذا الإطار الإسلامي العام استطاع أن يجذب كثيرا من العلماء والصناع وأصحاب المهن المختلفة من غير المسلمين على مدار التاريخ الإسلامي المنتصر ليعايشوا المسلمين، ويتعايش معهم المسلمون في وئام وسلام تامين. ومن أمثلة هؤلاء العلماء غير المسلمين الذين شاركوا بجهود علمية كبيرة أثرت في الحياة والحضارة الإسلامية- يعقوب الكندي، وابن ميمون، ويعقوب بن كليس. وكانوا يهودا ولم يكن أبدا ثمة عقبة تقف في طريقهم ليكونوا علماء بارزين يشهد المسلمون لهم بالفضل في إثراء الثقافة أو الحضارة الإسلامية.

أما مفهوم الدين الإسلامي فهو يشمل إلى جانب الأمور الحياتية- والتي يشترك فيها المسلمون مع غيرهم أمورا اعتقادية تخص المسلمين وحدهم بدون أن يمنعهم ذلك من التفاعل مع غيرهم بصورة إيجابية.

وعلى ذلك فإن المناهج المدرسية يجب أن تؤكد على المبادئ والأسس التي يتضمنها الإسلام في الجوانب الحياتية والتي يشترك فيها الناس كل الناس ولا تمس الجوانب الاعتقادية لغير المسلمين فهذا شأنهم وحدهم مع خالقهم.

فالإسلام يحتوي على الكثير من القيم والمبادئ التي تؤكد على الحرية بكل أشكالها كحرية القول، والكتابة، والنقد، وحرية الاعتقاد بعد بيان وجه الحق من الباطل.

وقد يتبادر إلى ذهن البعض أن دور المنهج الدراسي في تدعيم وتأكيد القيم والمبادئ العامة للثقافة الإسلامية يقتصر على المناهج الخاصة بالتربية الدينية فقط. وهذا فهم خطأ فجميع المناهج المدرسية ابتداءً من التربية الدينية ومرورا بالمواد الاجتماعية، والعلوم الطبيعية وانتهاء بالرياضيات والفلسفة، يمكن أن تسهم في تدعيم القيم والمبادئ الإسلامية التي يشترك فيها جميع الناس؛ لأنها تحقق لهم حاجاتهم في الحياة بصورة متوازنة، فإذا كانت المناهج الحالية في مدارسنا لا تزال تركز على الجوانب المعرفية، والتأكيد على النزعة الفردية



بعيد عن روح المشاركة الجماعية، فإن مبادئ الاسلام العامة والتي يجب أن تتضمنها هذه المناهج تؤكد على التعاون وروح المشاركة الجماعية، وتجنب الأثرة وغلبة الأنانية، كذلك فإن مبادئ الاسلام تؤكد على أساليب النقاش الفعال لحل مشاكل الفرد والمجتمع الحياتية، كما تؤكد على حق المتعلمين في التعبير عن أنفسهم بكل الأساليب مع الالتزام بأداب الحوار بين الاطراف جميعها... كذلك فإن مبادئ الإسلام تدعو إلى الأخذ بالأسلوب العلمي في التفكير لمعالجة مشكلات الحياة، ودراسة الكون والبيئة المحيطة بأفراد المجتمع ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَطْلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ (آل عمران: ١٩١)

وها هو الرسول الكريم -صلى الله عليه وسلم- يؤكد ويحث الناس على الأخذ بالتجربة فيما يتعلق بالشئون الحياتية، وذلك في الحديث النبوي الشريف المعروف، "أَنَّ النَّبِيَّ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - مَرَّ بِقَوْمٍ يُلَقِّحُونَ، فَقَالَ: لَوْ لَمْ تَفْعَلُوا لَصَلَحَ قَالَ: فَخَرَجَ شَيْصًا، فَمَرَّ بِهِمْ فَقَالَ: مَا لِنَخْلِكُكُمْ؟ قَالُوا: قُلْتَ كَذَا وَكَذَا، قَالَ: أَنْتُمْ أَعْلَمُ بِأَمْرِ دُنْيَاكُمْ" (رواه مسلم في صحيحه، برقم ٢٣٦٣).

ولكي يكون المنهج الدراسي تعبيراً صادقاً لفلسفة المجتمع المساندة فإنه يجب الاهتمام والتأكيد على المبادئ الآتية:

- ١- التأكيد على عموميات وخصوصيات الثقافة السائدة في المجتمع؛ وذلك حتى ينصهر أفراد المجتمع في بوتقة هذه الثقافة التي توجد بينهم وتجمع صفوفهم في مواجهة المخاطر والكوارث رغم اختلاف مكوناتهم الثقافية في بعض الجوانب.
- ٢- ضرورة استجابة المنهج لكل ما يطرأ على المجتمع من تغيرات ثقافية واجتماعية بصورة صحيحة، وذلك عن طريق استيعاب هذه التغيرات وتأصيلها إذا ثبت نفعها؛ حتى تصبح جزءاً في النسيج الثقافي للمجتمع. وهذا يتطلب أن يكون المنهج مرناً يقبل التعديل جزئياً أو كلياً في ضوء ما يستجد من أفكار وابتكارات نافعة في جميع الميادين.
- ٣- الاهتمام بضرورة تنمية الاتجاهات الملائمة والصحيحة نحو ظواهر التغير الثقافي لدى المتعلمين؛ وذلك حتى ينشئوا على مناقشة مثل هذه التغيرات ودراستها بأسلوب موضوعي، فيقبلوا النافع منها ويتجنبوا الضار.



- ٤- الاهتمام بضرورة تدريب التلاميذ على مهارات الأسلوب العلمي في التفكير، وذلك عن طريق توفير المواقف التعليمية التي تساعد التلاميذ في مواجهة المشكلات ومحاولة دراستها وتقديم البديل أو البدائل التي يمكن أن تساعد في حل هذه المشكلات.
- ٥- الاهتمام بضرورة مساعدة التلاميذ في فهم مسببات التغيرات الثقافية، ونتائج ذلك على الفرد والمجتمع. ويتم ذلك عن طريق ربط المناهج المدرسية بشكل مناسب بالأحداث والتغيرات الثقافية التي يعيشها المجتمع.
- ٦- الاهتمام بضرورة تبصير التلاميذ بمواطن القوة والضعف في العناصر التي تشكل النسيج الثقافي لمجتمعهم ووسائل تنقية الثقافة من الشوائب التي تعرقل تطورها ونموها.
- ٧- الاهتمام بضرورة مساعدة التلاميذ في فهم ومعرفة المبادئ الأساسية والفعالة في تكوينهم الثقافي، مثل: القيم والاتجاهات التي تضبط استجاباتهم لمشكلات مجتمعهم. ومثل احترام قيمة العمل كوسيلة لكسب العيش، وقيمة العمل الجماعي كوسيلة لمواجهة وحل المشكلات العامة التي تواجه المجتمع.

### ثالثاً: الأسس النفسية للمنهج

لما كانت التربية هي عملية تعديل وتغيير للسلوك البشري وفق أساليب محددة للوصول إلى تحقيق أهداف معينة - فإن دراسة طبيعة هذا الكائن البشري (المتعلم) تصبح ضرورة لا غنى عنها عند عملية بناء المناهج المدرسية التي تمثل وسيلة المدرسة لإحداث هذا التغير في سلوك التلاميذ بهدف زيادة كفاياتهم في التفاعل والتعامل مع متغيرات البيئة التي يعيشون فيها. هذا وسنحاول في هذا الموضع إلقاء الضوء على طبيعة الإنسان المتعلم، وطبيعة عملية التعلم بصورة موجزة؛ حيث إن تفصيل ذلك ربما يكون له مجال أوسع في الدراسات المتعلقة بعلم النفس التعليمي ونظريات التعلم، وعلم الإنسان، وغير ذلك من المجالات التي تتناول الطبيعة البشرية..

وعلى ذلك فإننا سنتناول بالدراسة هنا تلك الجوانب من الطبيعة البشرية والتي لها علاقة بالمنهج الدراسي مثل: الميول، والحاجات، والاتجاهات، والقيم، والمهارات، وكيفية استجابة المنهج لها بصورة تحقق النمو المتكامل لجوانب شخصية التلاميذ وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرغوبة للمجتمع.

#### الطبيعية البشرية:

لقد احتدم الخلاف بين الناس حول "ماهية الطبيعة البشرية" منذ أن وعى الإنسان نفسه، ولقد ذهب المفكرون مذاهب شتى في محاولة الإجابة عن ذلك التساؤل القديم الجديد حول "ماهية الإنسان" والطاقات والقدرات التي يمتلكها، "ومغزى وجوده في الحياة". ولقد كان هذا التساؤل حول "ماهية الإنسان" مثار اهتمام خاص لدى الفلاسفة والعلماء على مدار السنين، ورغم اختلاف الفلاسفة والعلماء حول "الطبيعة الإنسانية" إلا إنه يمكننا أن نلاحظ اتفاق تعريفاتهم إلى الإنسان باعتباره "كائناً متفرداً"، ويمكن أن نلمح هذا في بعض العبارات التي أطلقت على الإنسان من وقت إلى آخر مثل أن الإنسان هو ذلك "الكائن العاقل"، أو "الكائن صانع الآلة"، أو "الكائن الذي يعي نفسه"، أو "الكائن المولد للمعاني". وكل هذه العبارات وغيرها توضح مدى جهد الإنسان في محاولة التعرف على نفسه.

ولعله يكون من المفيد هنا أن نميز بين بعض التصورات التي تعرض "ماهية الطبيعة الإنسانية" وأثرها على بناء المنهج الدراسي ذلك على النحو التالي:

١- **التصور الغربي للطبيعة البشرية:** التصور الغربي للطبيعة البشرية يتأرجح بين جانبين متناقضين منفصلين لا يلتقيان أبداً، وهما جانب الروح وجانب المادة، أو جانب العقل وجانب الجسم.

#### أ- الجانب الروحي (العقلي) للإنسان:

ويقوم هذا الجانب على الاعتقاد بمفهوم حرية الروح Free Soul Concept. ويذهب أنصار هذا التصور إلى أن الروح لا علاقة لها بالجسم، فهي تعمل كعامل أخلاقي حر Free Moral Agent. وعلى ذلك فإن وظيفة المنهج في هذا التصور هي ترسيخ فكرة أن الجانب الروحي هو الحقيقة الوحيدة، وأن كل ما عداه سراب وخداع، لا يجب الاهتمام به أو أخذه في الاعتبار عند تخطيط وبناء المناهج المدرسية.

وقد نتج عن هذا التصور أيضا اهتمام المناهج بالمثل والأفكار العليا التي تعطي قيمة لعقل الإنسان، والارتفاع به على ضرورات الجسد ومتطلباته لأنها دنس ورجس - في نظرهم - لا يجب الاستجابة لها.

وقد أخطأ أصحاب هذا التصور عندما اعتقدوا أن الجانب الروحي للإنسان هو الإنسان نفسه، وبنوا على ذلك المناهج التي تؤكد على المثل والأفكار كغاية في ذاتها، وانتهى ذلك إلى الجسد المكبوت على تلك الأفكار، والمثل التي تخنق نداء الفطرة في الإنسان، وكان ذلك إيذانا بظهور وسيادة الجانب المادي أو الجسدي في طبيعة الإنسان، وذلك مع بداية ما يسمى بعصر النهضة الأوروبية، وانفلات الدولة من ربة تحكم الكنيسة في شئون الحياة.

#### ب- الجانب المادي (الجسدي) للإنسان:

ويقوم هذا الجانب على أساس النظرة إلى الإنسان باعتباره حيواناً طبيعياً Man as a Natural Animal يعمل وفق قوانين الطبيعة شأنه في ذلك شأن الحيوان أو الجماد. ونتج عن هذا التصور الحسي أو المادي للإنسان فكرة أن "كل ما تدركه الحواس فهو الحقيقة الوحيدة، وأن كل ما لا تدركه الحواس فهو محض خيال لا يجب الاهتمام به عند تخطيط وبناء المناهج المدرسية.

ومن ثم فإن المناهج المدرسية التي تقوم على أساس هذا التصور المادي للإنسان اهتمت بكل ما هو محسوس في الكيان البشري، فأغفلت في سبيل ذلك العقائد، والمثل والأخلاق، باعتبار أن مثل هذه الأشياء مما لا تدركه الحواس وبالتالي فإنها - في ظنهم - خرافات لا يجب الاهتمام بها عند بناء المناهج المدرسية. وكانت نتيجة ذلك التصور المادي هو طغيان النظرة إلى الإنسان باعتباره "حيوان" أو "حيوان ناطق" أو أنه "كائن مادي" Material organism ينبغي على المناهج المدرسية أن تتضمن أكبر عدد من الخبرات المحسوسة استجابة لرغباته، وحاجاته المادية، دون النظر إلى ضوابط العقيدة والأخلاق. وبذلك ازدهرت النواحي المادية، وسادت مناهج العلوم الطبيعية التي تؤكد أن العلم قادر على حل كل المشكلات التي تواجه الناس في حياتهم اليومية.

ومرة أخرى أخطأ أصحاب التصور المادي للطبيعة البشرية، عندما اعتقدوا أن الجانب المادي أو الجسدي هو الإنسان نفسه. وبنوا على ذلك المناهج التي تهتم بالجوانب المادية للإنسان. وانتهى بهم ذلك، وكاد ينتهي بنا جميعاً إلى ذلك الصراع الدامي بين الأفراد والشعوب الذي يهدد الأرض بمن فيها ومن عليها بالدمار الرهيب؛ نتيجة غياب الجانب الروحي والأخلاق بين من يديرون هذا الصراع، وتلك هي عقبى غلبة النواحي المادية في المناهج المدرسية في التصور الغربي.

إن النظرة الناقدة إلى التصور الغربي للطبيعة الإنسانية ربما توضح دون عناء كبير مدى قصور هذا التصور عن فهم واستيعاب ماهية الطبيعة الإنسانية وذلك للأسباب التالية:

- ١- أن كلا التصورين (الروحي والمادي) للطبيعة الإنسانية نتج عن نظرة مبالغ في التطرف لماهية الإنسان، ودوره في الحياة. هذا التطرف انتهى بكلا التصورين، كل على حدة إلى الرفض التام له من جانب الناس، بناء على خبرة الواقع المعاش في النمط الغربي للحياة.
- ٢- أن التصور الغربي للطبيعة البشرية يقوم على أساس دراسة أجزاء أو فرق متفرقة من الإنسان على أنها هي "الإنسان" ذاته. وهذا وهم أدى بهذا التصور إلى تقديم جزء مشوه وناقص من الصورة باعتباره كل الصورة عن الطبيعة الإنسانية. وقد ترتب على ذلك شيوع كثير من المفاهيم الخطأ في مجال التربية والاجتماع، والاقتصاد، والسياسة، والثقافة وغيرها من مجالات التعامل مع الأفراد والجماعات.
- ٣- أن معظم الدراسات التي يقوم عليها التصور الغربي "للطبيعة الإنسانية" لا تهتم كثيراً بالتمييز بين الحالات السوية والمنحرفة لموضوعات الدراسة، وهذا أدى إلى فقدان المعيار الصحيح لمعرفة الاستواء والانحراف، وبذلك وقعت هذه الدراسات في وهم دراسة "الواقع" النفسي للناس دون النظر إلى الظروف الموضوعية المحيطة بحياتهم، وعلى ذلك فقد أصبح الواقع المنحرف أو ردود الأفعال المتطرفة للناس في الغرب في القرنين التاسع عشر والعشرين هو المعيار الذي يرجع إليه لمعرفة الطبيعة الإنسانية، والأساس الذي توضع عليه النظريات المتعلقة بالدراسات النفسية.
- ٤- أن التصور الغربي للطبيعة الإنسانية قد أهمل عن عمد علاقة الإنسان بخالقه نفورا من الدين ورجال الدين؛ بسبب الممارسات الخطأ التي قاموا بها للتحكم في حياة الناس بدعوى أنها إرادة السماء، والتي ثبت بطلانها وزيفها، وهذا أدى بدوره بالعلماء إلى دراسة النفس الإنسانية بمعزل عن الإرادة الإلهية وتأثيرها على حياة الناس، وبذلك تم استبعاد كل التوجيهات والإرشادات التي وردت في الأديان السماوية بخصوص النفس الإنسانية وتوجيهها الفطري إلى خالقها، وأثر ذلك في سلوك الإنسان وأفعاله على مدى التاريخ البشري.

ولمعالجة نواحي القصور السابقة في التصور الغربي للطبيعة الإنسانية، فإن الدراسة الشاملة للإنسان تصبح ضرورة لاغنى عنها لتكوين صورة متكاملة عن النفس الإنسانية تصلح لأن تكون إطاراً مرجعياً تنطلق منه الدراسات التفصيلية عن الإنسان، والتي تضع كل جزئية في السياق الصحيح لهذا الإطار المرجعي عن النفس الإنسانية، ولا يخفى أن هذا يحتاج إلى وضع قواعد وأسس جديدة تصل بنا إلى دراسة الإنسان باعتباره "كيانا متفردا ومتكاملاً" دون أن يخرج عن منظومة الحياة والكون ودوره المتفرد فيهما.

وربما يقول قائل أن هذا خروج عن المؤلف في مجال دراسة الإنسان، وأن هذا يحتاج إلى جهد كبير من العلماء لوضع تصور جديد لدراسة النفس الإنسانية، ونقول أن كلا الاعتراضين وارد، ولكن ألا تستحق إعادة الاتزان إلى الحياة البشرية هذا الخروج عن المؤلف، وكل هذا الجهد بعد أن أوصلنا هذا التصور الغربي للنفس الإنسانية إلى كل هذا، والضيق الذي انتهي بنا - كما قال الكسيس كاريل - إلى الجهل المطبق بحقيقة الإنسان وإنشاء حضارات ونظريات علمية" من شأنها تدمير الإنسان. وإشاعة الفوضى والبغضاء بين البشر.

إن المناهج المدرسية. إذا أريد لها أن تساعد التلاميذ على النمو الصحيح - لا بد لها أن تقوم على أساس تصور للطبيعة البشرية يجعل من الإنسان مقياساً لكل شيء، لا أن يكون الإنسان غريباً في العالم الذي ابتدعه؛ لأنه يجهل طبيعة نفسه.

## ب- التصور الإسلامي للطبيعة البشرية:

الإسلام ينظر إلى الإنسان باعتباره كياناً متكاملًا ومتفردًا عن غيره من الكائنات الأخرى. أن الكيان الإنساني يتكون من جسم وعقل وروح، وهذا الكيان يمثل وحدة متكاملة مترابطة الأجزاء.

فالإسلام يؤمن بالجانب المادي المحسوس من الكيان الإنساني مما تدركه الحواس، وفي نفس الوقت فإنه يؤمن بالجانب الروحي للكيان الإنساني مما لا تدركه الحواس. كل ذلك في منظومة رائعة تراعى تعدد الطاقات المذخورة في النفس البشرية، وتستجيب لحاجات الإنسان، ومطالبة في حدود ما أحل الله، وهذا يكفي لتحقيق التوازن المنشودة للنفس الإنسانية لأن الذي وضع هذه الحدود هو خالق هذه النفس وهو العالم وحدة بما يصلح لها.

إن الإسلام حينما يقرر أن الإنسان قبضة من طين الأرض "قَالَ تَعَالَى: ﴿إِذْ قَالَ رَبُّكَ

لِمَلَكِكَةِ إِنِّي خَلَقْتُ بَشَرًا مِّنْ طِينٍ ۖ﴾ (ص، الآية ٧١). وعلى ذلك فإن تقرير الإسلام لهذا الجانب

المادي للطبيعة الإنسانية يوجب الاعتراف الكامل بحاجات ومطالب الجسد، وبقدر ما في هذا الجانب من قدرات وطاقات.

ومن ثم فإن المناهج المدرسية الإسلامية لابد أن تستجيب لمطلب الجسم الإنساني فتقدم الخبرات التربوية، والأنشطة التعليمية اللازمة لنمو الجوانب المادية في التلاميذ بحيث تسير رصيد الفطرة في نفوسهم، ثم تسير المناهج مع هذه الفطرة أو القدرات الفطرية لتنميتها وتغذيتها؛ لتصل بها ومعها خطوة بعد خطوة، أو مرحلة بعد مرحلة إلى أقصى نمو تحتمله. وذلك لتأهيل الإنسان للقيام بواجب عمارة الأرض، والاستخدام الأمثل لمصادر الطبيعة بما ينفع الناس.

وبناء على ذلك فإن المناهج المدرسية الإسلامية لابد أن تستجيب أيضاً لمطالب الروح الإنسانية فتغذيها بالعقيدة الصافية، والقيم العالية وصولاً إلى تهذيب وتقويم النفس الإنسانية، وإصلاح المجتمعات البشرية. وهكذا يظهر للعيان مدى زيف التصورات والنظم التي لا تؤمن بوحدة الطبيعة الإنسانية وامتزاج عنصريتها في كيان واحد تتناغم فيه الطاقات المادية والروحية.

إن التفسير المادي (الجسمي) للإنسان، والتفسير الروحاني (العقلي) .. كلاهما خطأ وبجانبه الصواب، وكلا التفسيرين يقع في وهم كبير، بتصوره أن هذا الجانب أو ذاك، هو الإنسان. وينتج عن هذا التصور أو التفسير الجزئي للنفس الإنسانية، إحدى نتيجتين: أولهما كبت الروح، وأخرهما كبت الجسد. وهذا يؤدي بدوره إلى اختلافات شديدة داخل النفس الإنسانية وحياة البشر، يشهد على ذلك ما تعانيه البشرية اليوم من تمزق وضياح، وتنافس وتقاتل لإشباع حاجات الجسد ومطالب الحياة المادية.

فالنظم والفلسفات التي كبتت الحاجات والمطالب الفطرية للجسد (الهندوكية، والبوذية وغيرها) انتهت بها الأمر إلى السقوط في هوة سحيقة من السلبية وعدم القدرة على الاستجابة لمتطلبات الحياة. وذلك لتعلقهم بتوهمات روحية قعدت بهم عن بناء حياة مادية نظيفة، ولم ترتفع بهم إلى قيم روحية حقيقية.

والنظم والفلسفات المادية الغربية حينما كبتت وتجاهلت مطالب الروح واهتمت بإشباع مطالب الجسد فقط، انتهت بها الأمر إلى حضيض السعار الحيواني فانهارات القيم وتدنت الأخلاق إلى الحد الذي جعل الناس يعيشون في قلق دائم في العالم الذي ابتدعوه لأنفسهم بعيداً عن قيم السماء السامقة. وعندما تخلف المسلمون عن ميادين البحث في العلوم الإنسانية والطبيعية في فترة الأندلس الحضاري الذي يعيشونه حتى الآن. انطلق

الغرب يقدم التفسيرات الجزئية المريضة عن النفس البشرية. فوصف الإنسان بأنه "حيوان ناطق" كما والتفوق عند أدلر، ومركب النقص عند يونج، وكيمياء الجسم عند التجريبيين، والأنعكاس الشرطي عند السلوكيين، وغيرها من التفسيرات الجزئية للطبيعة الإنسانية وتفسير السلوك البشري.

ويلزم التنوية على أن كل جزئية من الجزئيات السابقة لها أهميتها في دراسة السلوك البشري، إلا أن الطبيعة الإنسانية أشمل واعقد من كل واحد من هذه التفسيرات الجزئية كل على حدة لأن الإنسان يتكون منها ويحتويها جميعا في صورة متكاملة ومتشابكة، بحيث لا يمكن فصل هذه المكونات والعوامل عند تفسير السلوك الإنساني في أي موقف من المواقف التعليمية أو الحياتية للإنسان.

وعلى ذلك فإن المناهج المدرسية في التصور الإسلامي لابد أن تلبي حاجات وميول واتجاهات الفرد المتعلم بناء على النظرة الكلية المتكاملة للطبيعة الإنسانية بعناصرها المادية والروحية على السواء.

ربما يكون من المفيد هنا أن نتوقف عند هذا الحد من مناقشة التصورات المختلفة للطبيعة الإنسانية، ثم نبدأ في عرض بعض الجوانب النفسية المهمة بالنسبة للتلاميذ، وعلاقة المناهج المدرسية بهذه الجوانب النفسية للتلميذ مثل النمو، والحاجات، والميول، والاتجاهات والقيم، والمهارات، وذلك على النحو التالي:

#### ١ - العلاقات بين المنهج وعملية نمو التلاميذ:

تعد العملية التربوية من بدايتها إلى نهايتها عملية نمو للفرد المتعلم، تهدف إلى تعديل وتغيير سلوكه وفق معايير مرغوبة، تصل بهذا الفرد إلى التفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة به من خلال مواقف الحياة المختلفة، والمنهج الدراسي هو الذي يوفر الخبرات التربوية المرغوبة التي تحقق هدف التربية المشار إليه هنا.

وعملية نمو التلاميذ تأخذ صورا عديدة من الميلاد إلى الوفاة، فهناك النمو الجسدي، والعقلي، والاجتماعي، وتتأثر عملية النمو بعاملين مهمين؛ هما النضج والتعلم، وهذان العاملان متكاملان، ويصعب الفصل بينهما.

فالفرء المتعلم يصعب عليه كثيرا تعلم أي خبرة يدوية أو عقلية تفوق مستوى نضجه الجسدي أو العقلي (كأن نعلم طفل في الثالثة من عمره النجارة، أو حل معادلات الدرجة الثانية في الرياضيات).



خصائص عملية نمو التلاميذ وعلاقتها بالمنهج الدراسي:

أ- استمرارية عملية النمو:

النمو عملية تبدأ منذ لحظة تكوين الجنين في بطن أمه، وقد أشارت عديد من الدراسات إلى أن نوع الغذاء والحالة النفسية للأم الحامل قد تؤثر إلى حد كبير على النمو الجسدي والعقلي على الجنين بعد ولادته. كما أن الحالة الحاضرة للطفل يكون لها مسبباتها في حياته السابقة، وقد تؤثر في مستقبل أيامه. واستمرارية نموه، وتنظيم جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية بدرجات متفاوتة، وتتأثر بالعوامل الوراثية، والعوامل البيئية المحيطة بالفرد المتعلم. وعلى ذلك فإن المنهج الدراسي يجب أن يتبنى وينظم على أساس من استمرارية عملية النمو، بمعنى أنه يجب أن تُقدم الخبرات التربوية على أساس الخبرات السابقة التي مر بها المتعلم، كما يجب أن تمهد السبل إلى اكتساب خبرات أخرى في المستقبل.

ب- تدرج عملية النمو:

والتدرج يرتبط بصورة عضوية بمفهوم الاستمرارية، فالنمو لا يحدث بصورة مفاجئة ولكنه يحدث بصورة متعاقبة ومتدرجة. والتدرج يتطلب تقديم الخبرات التربوية بصورة تبدأ بالمحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد.

ج- تأثر عملية النمو بظروف البيئة المحيطة:

فالظروف البيئية الملائمة، مثل: توفر الإمكانيات المادية، والثقافية، والاجتماعية، وحرية التعبير والتفكير تساعد في ازدهار وتقدم عملية نمو التلاميذ بصورة إيجابية. وعلى ذلك فإن المنهج الدراسي يجب أن يقدم للتلاميذ الخبرات التربوية التي تساعد في التفاعل الناجح مع العوامل البيئية الملائمة، وتجنب العوامل غير الملائمة للنمو الصحيح.

د- عملية النمو تتم بصورة فردية:

عملية النمو تختلف من فرد إلى آخر من حيث السرعة والمستوى، كذلك فإن معدل النمو يختلف من وقت إلى آخر في الفرد الواحد، وعلى ذلك فإن النمو الجسدي أو العقلي قد يختلف من فرد إلى آخر رغم التساوي في العمر الزمني، وهذا ما يعبر عنه بالفروق الفردية بين التلاميذ .

وعلى ذلك فإنه يلزم تقديم خبرات تربوية متنوعة للتلاميذ، وما يستتبع ذلك من طرائق تدريس ووسائل تعليمية مختلفة تتلاءم مع قدراتهم.



#### هـ- شمولية وتكامل عملية النمو:

عملية النمو تشمل جميع جوانب الكيان البشري، فالنمو الجسدي يتضمن نمو أعضاء الجسم المختلفة بالصورة التي يمكنها من أداء وظائفها على الوجه الأكمال، والنمو العقلي يمكن الإنسان من القيام بعمليات الإدراك والتفكير اللازمة للتعلم، والنمو الاجتماعي يساعد الإنسان المتعلم من التكيف مع البيئة المحيطة بصورة ناجحة، وعملية النمو تشمل كل هذه الجوانب بصورة متكاملة مع بعضها البعض . وبناء على ذلك فإنه ينبغي مراعاة خاصية الشمولية والتكامل وذلك بتقديم الخبرات والأنشطة المربية المتعددة الجوانب التي تنمي شخصية الفرد المتعلم بالشكل الذي لا يناقض التكامل العضوي للطبيعة الإنسانية كما سبق شرحه في موضوع سابق من هذه الكتاب.

#### و- التعلم دالة النمو:

عملية النمو غالبا ما تؤدي إلى النضج الجسدي والعقلي وهما لازمان لعملية التعلم. فالفرد المتعلم لا يستطيع الاستجابة لمواقف التعلم المختلفة إلا إذا كان قادرا - جسميا وعقليا - على هذه الاستجابة . ومن هنا فإنه يمكننا الاستدلال على درجة النمو من خلال عملية التعلم.

وعلى ذلك فإنه يجب مراعاة التوقيت الملائم عند تقديم خبرات المنهج للتلاميذ في مراحل نموهم المختلفة. كأن تكون الخبرات المحسوسة هي أساس المناهج في مرحلة الطفولة المبكرة (من ٢ - ٦ سنوات). ثم تقدم الخبرات والمفاهيم المجردة شيئا فشيئا لتلاميذ المراحل التالية .

#### المنهج وحاجات التلاميذ:

الحاجة need: هي شعور ما يعترى الفرد وينتج عن اختلاف التوازن بين مكونات الطبيعة الإنسانية، ويدفع الإنسان إلى تغطية هذا النقص لاستعادة التوازن المفقود. ورغم استحالة الفصل بين حاجات الإنسان على تنوعها باعتبار أن الكيان الإنساني وحدة متصلة مترابطة، إلا أنه يمكننا التمييز بين بعض الحاجات تبعا للعنصر الغالب في طبقة منشئها. وذلك بغرض البحث والدراسة. ويمكن تقسيم الحاجات على النحو التالي:

#### أ- الحاجات الأولية والبيولوجية:

وهي حاجات أساسية يحتاج إليها الفرد الإنساني ليمارس الحياة بصورة طبيعية، ومن أمثلتها الحاجة إلى الغذاء والشراب والتنفس والجنس، وغيرها.

## ب- الحاجات المشتقة:

وهي حاجات مكتسبة لها أساس نفسي أو اجتماعي، ويحتاج إليها الإنسان ليؤدي دوره في الحياة على أكمل وجه، ومن أمثلتها الحاجة إلى الحب والتعاطف، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي وغيرها.

والتفاعل بين الحاجات الأولية والحاجات المشتقة قائم ودائم، بحيث يستحيل عزل التأثير المتبادل بينهما وإلا حدث الاختلاف في التوازن المنشود لحياة الفرد، فمثلاً عندما يشعر الإنسان بتعارض حاجتين أو أكثر، مثل: الحاجة إلى الغذاء، والحاجة إلى الجنس، فإن الحاجة إلى الغذاء تشبع أولاً؛ لأن إشباعها للإبقاء على حياته ذاتها. وهكذا يمكن ترتيب الحاجات في سلم الأولويات، كل حسب قوتها ومدى ضرورتها للإنسان، وهذا وينشأ من عدم إشباع الحاجات الأولية أو المشتقة بعض الأمراض والانحرافات السلوكية والاجتماعية، فقد وجد أن الإنسان يصاب بمرض اللامبالاة أو التطرف نتيجة نقص الإحساس بالانتماء، كما يصاب بأمراض سوء التغذية نتيجة لنقص الغذاء. وهناك الكثير من الأمراض الاجتماعية والانحرافات السلوكية التي تنشأ من عدم تلبية المناهج المدرسية لحاجات التلاميذ. ويضطر هؤلاء التلاميذ إلى إشباع حاجاتهم بوسائل قد لا يقرها المجتمع، كما يحدث في حالات السرقة واللامبالاة والعدوانية بين التلاميذ المحرومين من الحب والعطف والشعور بالانتماء.

ومن ثم فإن المناهج المدرسية يجب أن تراعي حاجات التلاميذ على النحو التالي:

أ- تلبية الحاجات الأولية للتلاميذ، مثل: الحاجة إلى الطعام والشراب بصورة تجعلهم يكتسبون بعض العادات المرغوبة عند إشباعهم لهذه الحاجات. (كأن يدرّب التلاميذ على استخدام بعض الأدعية المأثورة قبل البدء في تناول الطعام والشراب وعند الفراغ من ذلك، وكذلك تدريبهم على آداب تناول الطعام وغير ذلك).

ب- تلبية بعض الحاجات المشتقة مثل حاجة الانتماء إلى الجماعة والتعاطف، وذلك عن طريق تدريب التلاميذ على القيام بأعمال مشتركة تعمق مفاهيم الانتماء والتعاون والتعاطف والتراحم، وتأكيد الهوية الإسلامية في عصر الكيانات الكبرى.

## ٣- العلاقة بين المنهج وميول التلاميذ:

الميل Interest: هو شعور الفرد بالارتياح نحو موضوع معين (شيء أو شخص). وينشأ الميل نتيجة تفاعل الفرد مع ظروف البيئة المحيطة به لإشباع حاجاته الأولية أو المشتقة. وتتصف الميول بدرجة ثبات منخفضة إذا ما قورنت بالاتجاهات أو القيم؛ حيث إنه من المألوف أن يعبر الأفراد المتعلمون عن ميول معينة نحو دراسة موضوع معين، ثم لا تلبث هذه الميول

أن تتغير، وينصرفون إلى دراسة موضع مخالف للموضوع الأول، والميول تختلف من شخص إلى آخر، وتتأثر بعوامل عديدة منها: نوع البيئة التي يعيش فيها الفرد والعقيدة، والعادات، والتقاليد، والأعراف السائدة، ونوع المهنة، والمناخ الحضاري والثقافي الذي يعيش فيه الأفراد.

وهناك اعتبارات متعددة تتعلق بميول التلاميذ، ويجب مراعاتها عند وضع وبناء المناهج المدرسية، ومن هذه الاعتبارات ما يلي:

أ- توفير المواقف التعليمية التي تتضح فيها العلاقة بين حاجات التلاميذ وميولهم، بحيث تؤدي عملية إشباع هذه الحاجات إلى توليد الميول الصالحة لدى التلاميذ، مثل: تنمية ميول التلاميذ للمحافظة على المصادر البيئية كنتيجة للحصول على الغذاء والطاقة بصورة مستمرة عبر الأجيال.

ب- تنمية الميول المناسبة لدى التلاميذ بصورة تؤدي إلى تكوين بعض العادات والاتجاهات المرغوبة.

ج- توجيه ميول التلاميذ بالصورة التي تنمي فيهم القدرة على الابتكار.

د- الاهتمام بتقديم الخبرات التربوية والأنشطة التي تناسب ميول التلاميذ تبعاً لأعمارهم، ونوع البيئات التي يعيشون فيها.

هـ- ضرورة التفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ؛ لما لهذا من أثر مهم في توجيه ميول التلاميذ نحو دراسة بعض المواد المختلفة.

#### ٤- العلاقة بين المنهج واتجاهات التلاميذ:

الاتجاه Attitude: هو "حالة من الاستعداد العقلي لدى الفرد تدفعه إلى استجابة محددة (ثابتة)، تتكرر كلما تكرر الموقف المتصل بهذه الحالة. وتتكون الاتجاهات لدى الأفراد نتيجة مرورهم بخبرات سابقة تترك أثراً واضحاً في نفوسهم وعقولهم بخصوص موضوع معين، وتتصف الاتجاهات بدرجة عالية من الثبات والاستمرارية، وتختلف في الشدة والنوع تبعاً لاختلاف المواقف والأشياء والأشخاص. وقد ترتبط الاتجاهات ببعض الخصائص النفسية الأخرى للأفراد، مثل: الحاجات، والميول، ونوع البيئة الثقافية.

كيفية تكوين الاتجاهات :

نظراً لدرجة الثبات العالية التي تتميز بها الاتجاهات فإن عملية تكوينها لدى الأفراد (المتعلمين) تخضع لعوامل عديدة تشترك هذه العوامل مع بعضها البعض في مواقف الحياة المختلفة، وينتج عن ذلك اكتساب الفرد لمجموعة من الاتجاهات التي تتفاوت في درجة ثباتها لنوع المواقف التي يمر بها الفرد، وعمق التفاعل بين العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات

وكذلك تبعاً للزمن الذي تستغرقه عملية التفاعل . هذا وسنتناول بالدراسة أهم العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات لدى المتعلمين على النحو التالي:

### ١- العقيدة الدينية:

فالعقيدة الدينية التي يعتنقها الفرد تشكل أهم العوامل وأعمقها في تكوين الاتجاهات، ولهذا فإن أكثر الاتجاهات ثباتاً واستمرارية هو ما كان قائماً على أساس عقائدي. وهذا ما يجب أن يتنبه إليه القائمون على العملية التربوية عند عملية بناء المناهج المدرسية؛ لأن إهمال هذا يؤدي إلى تآكل الشخصية الإسلامية في نفوس الناس، وهذا بدوره يؤدي بالأمة إلى فقدان أهم قوة في مواجهة أحلام التوسع الصهيوني العنصري.

### ٢- العادات والتقاليد والأعراف السائدة:

تعد العادات والتقاليد والأعراف السائدة في المجتمع من العوامل المهمة التي تلي العقيدة في عملية تكوين الاتجاهات لدى أفراد المجتمع؛ وذلك لأن ما تسمح به العادات والتقاليد السائدة في المجتمع يؤثر كثيراً في تشكيل اتجاهات الناس نحو الأشياء والأشخاص والموضوعات، والمثال على ذلك اتجاه الناس نحو اقتناء الأشياء المستوردة ظناً منهم بأنها أجود من مثيلاتها المحلية، وهذا ناتج من شعور بالنقص في نفوس الناس؛ نظراً لطغيان النموذج الحضاري الغربي في مقابل انحدار النموذج الحضاري الإسلامي وغيابه عن واقع حياة الناس مع بداية عصر الأنحطاط والتخلف، ومنذ نهاية القرن الثامن عشر الميلادي وحتى الآن.

### ٣- الخبرات المكتسبة:

فالخبرات التي يمر بها الأفراد في مواقف الحياة المختلفة قد تؤثر تأثيراً بالغاً في تكوين اتجاهاتهم؛ نظراً لما تثيره هذه الخبرات - خاصة إذا كانت خبرات صادقة - من انفعالات في نفوس البشر، وقد توجه سلوكهم وتصرفاتهم في مستقبل الأيام، فمثلاً قد تعلمت المجتمعات التي عاش فيها اليهود في ما يسمى بـ "الجيتو" أو "حارة اليهود" أن اليهود لا يخلصون الود للناس الذين يعيشون بينهم والأرض التي يعيشون عليها، وذلك لأنهم كانوا وراء معظم الفتن والثورات التي تؤلب أفراد المجتمع على بعضهم البعض، ومن هنا فقد تكونت صورة معينة لليهود في أذهان معظم شعوب الأرض، فعاملهم الناس بما هم أهل له من حذر وشك في نواياهم، فاصبحت صورة "اليهودي" في نظر معظم الشعوب هي صورة الشخص المنافق المرامي الذي لا يرحم، الماكر اللعين، الحاقد على كل الناس. المستغل الانتهازي الذي لا يعوقه شيء عن بلوغ أغراضه، ولو كان الثمن هو بذل الكرامة والعرض، وهذه الصورة لم تتكون من فراغ، ولكنها تكونت نتيجة مرور الشعوب بخبرات مريرة في تعاملهم مع اليهود.

#### ٤- الاختلاط بالأقران.

فالفرد المتعلم حينما يختلط بغيره من الأقران يتعلم منهم بعض الأفكار والعادات، ويتولد لديه بعض الاتجاهات التي تساعد في الاستجابة للمواقف والأشخاص بصورة محددة، قد تميزه عن غيره من الأفراد. والمثال على ذلك اختلاط الأطفال بأقرانهم من الأحداث الجانحين وتقليدهم لما يأتون به من أعمال منحرفة.

#### ٥- وسائل الإعلام:

ووسائل الإعلام المختلفة المقروءة أو المسموعة أو المرئية تلعب دورًا خطيرًا في تشكيل وتغيير اتجاهات الناس نحو الموضوعات والأشخاص، والمثال على ذلك ما قامت به وسائل الإعلام الألمانية النازية في عهد هتلر نحو تغيير اتجاهات الشعب الألماني نحو غيرهم من شعوب الأرض وخاصة اليهود، وكانت النتيجة هي الحرب العالمية الثانية، وما جرت به من خراب ودمار على الجميع.

#### ٦- القدوة:

وتنشأ القدوة نتيجة اعتقاد الناس في صواب أقوال وأفعال بعض الرواد البارزين في المجتمع، فيكون لمواقفهم تجاه قضية أو موضوع معين تأثير كبير يوجه سلوك أفراد المجتمع نحو هذه القضية أو الموضوع سلبيًا أو إيجابيًا؛ نظرًا لما يتمتع به هؤلاء الرواد من مكانة مرموقة في قلوب الناس.

وعلى ذلك فإنه يجب التأكيد – في المناهج – على الأعمال الإيجابية للرواد الأفاضل من العلماء والمعلمين في مجالات الحياة المختلفة.

#### دور المنهج الدراسي في تنمية الاتجاهات المرغوبة لدى التلاميذ:

١- تنمية الاتجاهات الإيجابية النابعة من العقيدة، والعادات والتقاليد السليمة للمجتمع، مثل: الاتجاه نحو عدم التعصب والأمانة العلمية، واحترام آراء الآخرين، والعمل كفريق. ومحاربة الاتجاهات السلبية الضارة، مثل: الاتجاه نحو التسبب، والإهمال واللامبالاة، والنفاق، والأنانية، والانتهازية.

٢- تنمية الاتجاهات اللازمة للحفاظ على البيئة، وصيانة الموارد الطبيعية، مثل: الاتجاه نحو النظافة، والنظام، والاستخدام الأمثل لمصادر الغذاء، والطاقة والمياه ومحاربة الإسراف والمظاهرة.

٣- توفير الخبرات والمواقف التعليمية اللازمة لإكساب التلاميذ الاتجاهات المناسبة وذلك عن طريق استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية المختلفة، مثل: الأفلام، والرحلات، وعقد

الندوات العامة والتخصصية التي تنافس قضايا ومشكلات المجتمع، ومحاولة إيجاد الحلول لها.

### العلاقة بين المنهج ومهارات التلاميذ.

المهارة: "Skill" هي القدرة على أداء عمل ما (عقلي أو يدوي) بصورة صحيحة في أقل وقت ممكن، وترتبط المهارة ارتباطاً وثيقاً بالاستعداد Aptitude، وهو إمكانية تقبل القيام بعمل ما بسهولة ويسر (القدرة الكامنة في الفرد)، وكما ترتبط المهارة أيضاً بالقدرة Ability وهي مدى استطاعة الفرد على القيام بعمل ما إذا ما توفرت الظروف المناسبة لذلك. واكتساب التلاميذ للمهارات المناسبة ضروري لحدوث عملية التعلم ذاتها فضلاً عن توفير الوقت والجهد أثناء الموقف التعليمي، فالفرد المتعلم أو التلميذ لا يستطيع استيعاب فكرة موضوع مكتوب إلا إذا أتقن مهارات القراءة والكتابة، كما أن هذا التلميذ قد يفهم فكرة موضوع ما أسرع من غيره من التلاميذ إذا كان أكثر إتقاناً لمهارات القراءة والكتابة.

وعملية اكتساب المهارات تبدأ مع الطفل منذ الميلاد وتنمو معه حتى الرقاد، وتلعب الممارسة والتدريب دوراً أساسياً في تعلم المهارات. ويمكن تقسيم المهارات إلى مهارات عقلية ويدوية تبعاً للطبيعة الغالبة عليها.

### دور المنهج في تنمية مهارات التلاميذ:

١. توفير المواقف التعليمية اللازمة لتدريب التلاميذ على ممارسة المهارات اللازمة للتكيف مع ظروف الحياة المتغيرة، مثل: مهارات التفكير الابتكاري، وجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها بالصورة التي تساعد في إصدار القرارات المناسبة في الوقت المناسب.
٢. توفير الخبرات التربوية المناسبة والتي تساعد في اكتشاف استعدادات التلاميذ وتنمية قدراتهم بما يتفق مع ميولهم وحاجاتهم الفعلية.
٣. استخدام طرائق التدريس والوسائل التعليمية التي تساعد في تنمية المهارات اليدوية للتلاميذ، مثل: مهارات تناول الأدوات، واستخدام الأجهزة العلمية بالصورة التي تناسب المرحلة العمرية لهم.

### المنهج ومهارات المتعلم في القرن الحادي والعشرين

لم يعد التعليم يقتصر على التدريب على المهارات الأساسية (اللغة الأم والرياضيات والعلوم)، بل أصبحت النظم والسياسات التربوية تسعى تمكين الطلبة من كفاءات رئيسة توهبهم للتعلم والعمل في المستقبل:

١. التواصل باللغة الأم.

٢. التواصل بلغات أجنبية.
٣. الكفاءات الأساسية في الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا.
٤. الكفاءة الرقمية.
٥. روح المبادرة وريادة الأعمال.
٦. الوعي الثقافي والقدرة على التعبير.
٧. الكفاءة الاجتماعية والمدنية تعلّم كيفية التعلم.
٨. التفكير الناقد والابداع وحل المشكلات واتخاذ القرارات وإدارة المشاعر وتقييم المخاطر.

وحقّ يُحقّق طلابنا النجاح في القرن الواحد والعشرين، نحن بحاجة إلى مجموعة من المهارات الأساسية، ولكي يتمكن الطلبة من استعمال هذه المهارات في المستقبل ينبغي التركيز عليها وتطويرها في كل ما يمكن أن يمر به المتعلّم من تفاعلٍ دراسي وخبراتٍ في التعليم. لتحضير الطلبة للنجاح في القرن الواحد والعشرين لابد من التفكير في ثلاثة عناصرٍ أساسية:

١. المدارس الفاعلة في مجال استراتيجيات تدريس مهارات التفكير، وحل المشكلات التكيفي، والاتصال التعاوني، والطلاقة الرقمية.
  ٢. مصممون مختصون في تصميم النشاطات اللازمة لتنمية تلك المهارات، وتطوير قدرات الطلبة على التحكم في تفكيرهم، حتى يكونوا أكثر وعياً بعمليات ما وراء المعرفة.
  ٣. مدرسون مؤهلون لتنفيذ النشاطات، وإدارة الصفوف.
- يُمثل هذا الانفوجرافيك مفتاحاً هاماً حيث يظهر فيه قسمين (أيمن – أيسر): يُوضح في الجانب الأيمن منه كيفية استعمال الطلبة لثلاث مهارات أساسية في المستقبل:

- حل المشكلات التكيفية.
- الطلاقة الرقمية.
- الاتصال التعاوني.

أما الجانب الأيسر فيُوضح كيف ستبدو معايير هذه المهارات في قاعة الصف والتي سيتم بناء عليها تحضير الإجراءات الصفية من: (مشاريع – نشاطات – نصوص - وغيرها...):

- التفكير الناقد.
- التعلّم متعدد الموارد.
- التواصل الإبداعي.

○ القراءة وفق مؤهلات متعددة.

○ حل المشكلات الإبداعي.

○ الاستكشاف الاستقصائي.

### مهارات التعليم في القرن الواحد والعشرين

تُعرف مهارات القرن الواحد والعشرين على أنها مجموعة من المهارات والقدرات التي يحتاجها الطلاب من أجل النجاح في عصر المعلومات، والتي يرى المتخصصون أنه من اللازم أن يتقنها جميع الطلاب مهما اختلفت تخصصاتهم الأكاديمية أو العلمية. إن 4cs هي مهارات القرن الحادي والعشرين، تتمثل في أربع مهارات حددتها الشراكة الأمريكية باعتبارها أهم المهارات المطلوبة لتعليم القرن الحادي والعشرين:

○ التفكير الناقد.

○ الابداع.

○ التعاون.

○ التواصل.

وهذا ما نريد أن يصل اليه أبنائنا

○ التواصل يتيح للطلاب تعلم كيفية نقل أفكارهم بشكل أفضل.

○ الابداع يُعلم الطلاب التفكير خارج الصندوق.

○ التعاون يوضح للطلاب كيفية العمل معاً لتحقيق هدف مشترك.

○ التفكير النقدي هو كل شيء عن حل المشاكل.

قد تجد بعض الاختلاف في صياغة هذه المهارات، لكنها جميعاً تغلف نفس الأفكار على نطاق أوسع، هذه الصفات الأربعة ضرورية للطلاب للنجاح في المدرسة ومكان العمل والحياة العامة حسب الرؤية المستقبلية ورؤية ٢٠٣٠.

### ١ - مهارات التعلم:

وتتضمن كافة المهارات التي تساعد الطلاب على التعلم والتفكير، حيث تشتمل على مجموعة من المهارات الأساسية هي:

التفكير الناقد: يعني ممارسة حل المشكلات، بالإضافة إلى العمل من خلال المشاكل وحل الألغاز والأنشطة المماثلة، ويساعد التفكير الناقد الطلاب على اكتشاف الحقيقة في التأكيدات، خاصة عندما يتعلق الأمر بفصل الحقيقة عن الرأي.



مع التفكير الناقد لا يتعلم الطلاب فقط مجموعة من الحقائق أو الأرقام، بل يتعلمون كيفية اكتشاف الحقائق والأرقام بأنفسهم. كما يساعد الطلاب في معالجة القضايا والمشاكل التي تواجههم، بالإضافة إلى مساعدة الطلاب في اكتساب منهج متماسك لدراسة المواد المختلفة التي تحتاج إلى النقد الموضوعي، مثل الأدب والفن والتاريخ والعلوم، وأيضًا يساعد في تحسين مهارات النقاش وإثراء الحوار من خلال عرض كافة الآراء المختلفة.

**الإبداع:** يعني ممارسة التفكير خارج الصندوق، في الوقت الذي يتم فيه التعامل مع الإبداع في الغالب كجودة تامة، يمكنك أن تتعلم كيف تكون مبدعًا من خلال حل المشكلات أو إنشاء أنظمة أو تجربة شيء لم تجربته من قبل. هذا لا يعني أن كل طالب سوف يصبح فنانًا أو كاتبًا. ولكن يعني أنهم سيكونون قادرين على النظر إلى مشكلة من وجهات نظر متعددة - بما في ذلك وجهات النظر التي قد لا يراها الآخرون. يتيح الإبداع للطلاب تبني نقاط قوتهم الداخلية من التخطيط الكبير إلى التنظيم الدقيق. عندما يتعلم الطالب عن إبداعه، يتعلم أيضًا كيفية التعبير عنه بطرق صحيحة ومنتجة. فالهدف من الإبداع هو تشجيع الطلاب على التفكير بشكل مختلف فالإبداع يعمل بشكل أفضل عندما يقترن بمهارة القرن الحادي والعشرين القادمة.

**التعاون:** يعني ممارسة العمل معًا لتحقيق هدف مشترك. التعاون أمر مهم لأن الطلاب يدركون أنهم سيعملون مع أشخاص آخرين لبقية حياتهم. عمليًا كل وظيفة تتطلب شخص ما للعمل مع شخص آخر في وقت ما، حتى لو كان لشيء بسيط. فالتعاون الممارس يساعد الطلاب على فهم كيفية التعامل مع المشكلة ووضع الحلول وتحديد أفضل مسار للعمل. من المفيد لهم أيضًا أن يتعلموا أن الأشخاص الآخرين لا يملكون دائمًا نفس الأفكار التي يمتلكونها هم. فمن المهم أن تشجع الطلاب على النظر إلى أنفسهم من خلال هذه العدسة الثانية. وبهذه الطريقة، سيتعلم الطلاب أنه يجب عليهم التحدث عندما يكون لديهم فكرة.

**التواصل:** يعني ممارسة نقل الأفكار بسرعة وبشكل واضح.

وغالبًا ما يتم أخذ الاتصالات كأمر مسلم به في مجتمع اليوم، نحن في عصر التواصل

النصي - الرسائل القصيرة ورسائل

البريد الإلكتروني ووسائل الإعلام

الاجتماعية، وما إلى ذلك - ليس مهم

فقط ان يتعلم الطلاب كيفية نقل

أفكارهم بطريقة يمكن للآخرين فهمها.

بل من الاهمية بمكان ان يعرف

الطلاب كيفية التواصل بشكل

النظر إلى المشاكل بطريقة  
جديدة  
ربط التعلم عبر الموضوعات  
والتخصصات

العمل معًا للوصول إلى هدف  
وضع الموهبة، والخبرة،  
والذكاء في العمل

تبادل الاعتقادات والأسئلة  
والأفكار والحلول

محاولة اتباع أساليب جديدة  
لإنجاز الأمور تساوي الابتكار  
والاختراع

فعال. فبينما يمارس الطلاب الاتصال، سيصبحون أفضل في نقل فكرة ما دون أن يفقدوا وجهة نظرهم، يمكن للطلاب تبسيط أفكارهم وخلق انطباع إيجابي على من حولهم.

ومع ذلك، من المهم ملاحظة أن التواصل غير كافٍ لمساعدة الطلاب في مهارات القرن الحادي والعشرين. لتحقيق النجاح، يحتاج الطلاب إلى استخدام كل هذه المهارات الأربعة معًا.

**٢ – مهارات المعرفة:**

وتتضمن بشكل أساسي محو أمية الطلاب في شتى المعارف اللازمة للنجاح في الحياة أو العمل، وتشتمل تلك المهارات على:

❖ الوعي المعلوماتي: ويقصد به محو الأمية المعلوماتية والتي تعني تدريب وتعليم الطالب كيفية اكتشاف المعلومات، حينما يكون بحاجة إليها، وأن تكون لديه القابلية لتحديد مكانها وتقييمها واستعمالها بفعالية حينما يحتاج إليها.

❖ الثقافة الإعلامية: والتي تعني قدرة الطلاب على الوصول إلى الوسائل والوسائط الإعلامية، وتحليلها وتقييمها، بالإضافة إلى القدرة على إنشاء الوسائط الإعلامية المختلفة. ليس هذا فقط، بل من خلال مهارات الثقافة الإعلامية، يمكن للطلاب فهم كافة الرسائل التي يتم بثها من خلال وسائل الإعلام المختلفة مثل الكتب، التلفاز، الراديو، المجلات، الأغاني وغيرها من الوسائل المختلفة.

❖ المعرفة التكنولوجية: الهدف الرئيسي من تلك المهارات هو محو الأمية التكنولوجية عن طريق تعليم الطلاب كيفية استخدام الأدوات التكنولوجية بشكلٍ مناسب ومؤثر في الوصول إلى المعرفة، وتقييمها، وأيضًا مشاركتها.

### **٣ – مهارات الحياة:**

وهي المهارات التي تساعد الطلاب في جميع أمور حياتهم، على الأخص حينما يتعلق الأمر بسوق العمل، حيث أصبحت تلك المهارات ضرورة قصوى يتم وضعها ضمن شروط ومواصفات المتقدم للحصول على وظيفة. تشمل تلك المهارات تعليم المرونة، وروح المبادرة، والمهارات الاجتماعية، والإنتاجية، وكذلك مهارات القيادة، بالإضافة إلى مهارات التنظيم، والتخطيط، والإدارة.

### **مناهج كفاءات القرن الحادي والعشرين**

تعد مناهج المراحل الدراسية من الروضة وحتى الصف الثاني عشر أداة رئيسية تساعد البلدان والأقاليم في تحقيق أهدافها التعليمية. وربما يكون دمج كفاءات القرن الحادي والعشرين في هذا المنهج مفيداً للأجيال المقبلة ليكتسبوا هذه الكفاءات. واستناداً إلى خصائص

النظم التعليمية الفردية، أدخلت بعض الكيانات الاقتصادية تدريجيًا عددًا قليلًا من كفاءات القرن الحادي والعشرين في مناهجها الدراسية الوطنية، وجرى تعليم الطالب وتطوير الموارد التعليمية بالرجوع إلى منهج منح يضم موضوعات متعددة التخصصات.

### دمج الكفاءات في المناهج الحالية

من الطرق الفاعلة لتعزيز الممارسات التعليمية لكفاءات القرن الحادي والعشرين دمج الكفاءات دمجًا كاملاً في المناهج الحالية للمراحل الدراسية من الروضة وحتى الصف الثاني عشر لبناء إطار عمل جديد يطور من فكرة كفاءة المواطن. وبما أن المنهج الحالي يتكون من مواد متعددة في معظم الكيانات الاقتصادية، ينبغي لنا أن نحاول تجميع كفاءات القرن الحادي والعشرين ودمجها في هذه المواد، من أجل بناء هذه الكفاءات أثناء إصلاح هذه المواد. أدرجت كندا الأطلسي عدداً من كفاءات القرن الحادي والعشرين باعتبارها التعلم الأساسي اللازم للتخرج في مقررات الصفوف من الأول حتى الثاني عشر.

جاء المنتج النهائي من هذا الإصلاح في «إطار عمل محصلات مناهج كندا الأطلسي» (Framework Outcomes Curriculum Canada Atlantic)، وفيه يتم دمج الكفاءات المختلفة بأهداف واضحة على أساس الموضوعات التي يدرسها الطالب. فعلى سبيل المثال، يمكن تطوير مهارات التواصل عند دراسة الرياضيات، واللغة، والفن، والعلوم. ذكرت أستراليا، عند تصميم مناهجها الدراسية الوطنية في عام ٢٠٠٩، أن المناهج ينبغي أن تساعد الطالب في اكتساب سبع قدرات عامة.

واستكملت أستراليا هذه الخطوة بسياسات عديدة في عامي ٢٠١٠ و ٢٠١١ لضمان إدراج القدرات العامة إدراجاً فاعلاً مترابطاً في المنهج الأسترالي. تظهر هذه القضية أن تطوير كفاءات القرن الحادي والعشرين قد لا يتطلب مناهج جديدة من الأساس، فإدخال التحسينات على المناهج القائمة يفي بالغرض. وتطلب المملكة المتحدة من الطالب في جميع مراحل التعليم المدرسي تعلم عدد من المهارات، وممارستها، وتنميتها، وصقلها. بعض هذه المهارات ذات موضوع محدد (كالفن، والرسم، والتصميم). وبعضها متعدد الموضوعات (كالقدرات البحثية اللازمة في مجال العلوم والتاريخ والجغرافيا). وعلاوة على ذلك، هناك مهارات متعددة التخصصات، مثل مهارات التواصل والتفكير الإبداعي.

وهذه المهارات متعددة التخصصات مدرجة أيضاً في المناهج الوطنية في البرازيل، أصبحت تنمية بعض المهارات والكفاءات عنصراً أساسياً في المناهج الوطنية. فعلى سبيل المثال، يتم تنظيم هيكل المناهج الدراسية للمدارس المتوسطة في البرازيل في أربع مجالات، هي: اللغة، والعلوم الطبيعية، والرياضيات، والعلوم الإنسانية.

كما تم تحديد عدة مهارات تتعلق بالمجالات الأربعة كأهداف للتعليم لجميع الطالب. وتقع أنشطة التعلم ووضع المقررات أيضاً في سياق تحقيق هذه الأهداف. أعلن البر الرئيسي للصين أن تعزيز الكفاءات الأساسية لدى الطالب سيكون الهدف الرئيسي في الإصلاح المرتقب للمناهج الدراسية في المدرسة الثانوية. وفي هذه الجولة من الإصلاح، سيتم دمج «الكفاءات الأساسية» في المناهج الدراسية الوطنية.

## تطوير مباحث وموضوعات متعددة التخصصات اختيار وتطوير موضوعات متعددة التخصصات

تستهدف كفاءات القرن الحادي والعشرين على أساس سيناريوهات في عالم الواقع ال يقتصر الهدف الأساسي من التعليم على مجرد أن يتمكن الطالب من أن يبلوا بلاءً حسناً في المدارس، بل يمتد إلى مساعدتهم في التعامل مع الحياة التي يعيشونها خارج المدرسة كما ينبغي. وقد صممت أطر عمل كفاءات القرن الحادي والعشرين لبناء القدرات التي يمكن أن تفيد الطالب خلال الفترة المتبقية من حياتهم. ويتطلب تطوير هذه الكفاءات من الطالب تطبيق المعرفة والمهارات في حل مشكلات الحياة الواقعية بدلاً من مجرد اكتساب المعرفة في موضوع معين. وعلى النقيض من المعرفة القائمة على الموضوع، فإن الكفاءات متعددة التخصصات أكثر قابلية للتطبيق على حالات العالم الواقعي. وينبغي النظر في تصميم المناهج واختيار المواد التعليمية من كالم المنظورين: المنظور التخصصي والمنظور متعدد التخصصات. وينبغي أن تستعين البرامج الفاعلة متعددة التخصصات بالخبرات المتخصصة والخبرات متعددة التخصصات لدى الطالب في المناهج الدراسية. ويمكن للدراسات متعددة التخصصات أيضاً الاستفادة من فرص العمل مع شركاء قادرين على تقديم خبرات التعلم ودعمها لإشراك الشباب في المجتمع على نطاق أوسع. ولهذا، ففي الممارسات التعليمية لكفاءات القرن الحادي والعشرين، أصبح إنشاء محاور متعددة التخصصات استراتيجية جرى اعتمادها على نطاق واسع في جميع الكيانات الاقتصادية في «مشروع مناهج التميز» الذي أطلق في عام ٢٠١٠، تنص اسكتلندا على أن «التعلم متعدد التخصصات هو خطة لنهج تعليمي يستخدم الروابط بين موضوعات وتخصصات مختلفة لتعزيز التعلم». ولتحقيق هذا الهدف، اختارت مناهج التميز ثماني مجالات كأسس لها، هي: الفنون التعبيرية، والصحة والرفاه، واللغات، والرياضيات، والتربية الدينية والأخلاقية، والعلوم، والدراسات الاجتماعية والتكنولوجيا، وحددت ثلاثة محاور متعددة التخصصات، هي: التعلم من أجل تحقيق الاستدامة، والمواطنة العالمية، والمشروعات في مجال التعليم. ترى اسكتلندا أيضاً ضرورة وجود توازن بين التعليم متعدد

التخصصات، وتعلم مجالات بعينها، والتخصصات، على مدار الفصل الدراسي والسنة الدراسية والمرحلة الدراسية. وعلى كل مدرسة ومؤسسة أن تقرر التوازن الصحيح الذي يناسبها، بما يستجيب للسياق واحتياجات المتعلمين فيها. ربط موضوعات متعددة التخصصات بالقضايا أو الأحداث الإقليمية الرئيسية المشكلات والأحداث المحلية الكبرى توفر سيناريوهات للتعلم في عالم الواقع، ٤٨ ويمكن تحديدها في موضوعات متعددة التخصصات تثير شغف الطالب للتعلم. وتكون الأنشطة التعليمية المصممة على أساس هذه الموضوعات أكثر شمولاً، ومن شأنها تطوير مزيد من أنواع الكفاءات. على سبيل المثال، تشمل المناهج الوطنية في الفلبين على قضايا البيئة وتغير المناخ كموضوعات متعددة التخصصات. وينص قانون تغير المناخ لعام ٢٠١٠ في الفلبين على أنه ينبغي دمج موضوع تغير المناخ في جميع مواد العلوم الطبيعية والعلوم الاجتماعية) مثل التاريخ (في كل من التعليم الابتدائي والثانوي. وعلاوة على ذلك، يؤكد قانون الجمهورية لعام ٢٠٠٩، وقرار وزارة التربية والتعليم لعام ٢٠٠٧ على إدراج مفهوم الحد من مخاطر الكوارث في التعليم، ويشجع المعلمين في المناطق التعليمية المختلفة على دمج هذه المفاهيم في المواد التي يدرسونها. ويتمثل الهدف من ذلك في تزويد الطالب بالمعرفة والمهارات اللازمة ليصبحوا مواطنين مسؤولين من خلال هذه المقررات متعددة التخصصات. ونلاحظ هذا أيضاً في إصلاح المناهج الدراسية للبر الرئيسي للصين. ففي عام ٢٠٠١، نشرت وزارة التربية والتعليم في الصين» الدليل الإرشادي لإصلاح المناهج الدراسية في التعليم الأساسي «، الذي يجعل نشاط الممارسة التكميلية مقرراً إلزامياً في التعليم المدرسي من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الثانوية. وفي هذا المقرر، يتمكن الطالب من تعزيز الوعي البحثي وملكية الابتكار لديهم، وتنمية قدراتهم على استخدام المعرفة في معالجة مشكلات الحياة الواقعية. كما تساعد جلسات هذا المقرر الطالب في الاندماج بالمجتمع وتعزز إحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية.

### مقررات «العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات» STEM

حظيت بالقبول عالمياً بوصفها موضوعات متعددة التخصصات في جميع أنحاء العالم أصبحت مناهج «العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات» (STEM)، ومناهج «العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات» (STEAM) (الموضوعات الرئيسية للمقررات متعددة التخصصات في مختلف الدول والمناطق، إذ توفر مناهج (STEM) ومناهج (STEAM) للطلاب تجربة تعليمية متعددة التخصصات بين المواد الدراسية للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات. وقد شكلت وزارة التربية والتعليم في الولايات المتحدة لجنة

بشأن تعليم مناهج STEM «(لجنة مناهج STEM)» وفي عام ٢٠١٣، نشرت وزارة التربية والتعليم «الخطة الاستراتيجية الفيدرالية لتعليم مناهج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات) STEM) لخمس سنوات «Mathematics and, Engineering, Technology, Science Federal) STEM (Plan Strategic Year-Five Education والتكنولوجيا ٤٩ والهندسة والرياضيات على المستوى الفيدرالي. تكتسب تخصصات) STEAM) أهمية كذلك بالنسبة للمناهج الوطنية لكوريا الجنوبية. فقد اتفقت وزارة التربية والتعليم والعلوم والتكنولوجيا، ومؤسسة كوريا للتقدم العلمي والإبداع، على أن النهج التكاملي في تخصصات) STEAM) أمر بالغ الأهمية لإعادة هيكلة التعليم في المدارس. وشرعت مناهج العلوم الوطنية المنقحة لعام ٢٠٠٩ في التعبير عن أهمية دمج مناهج STEAM، حيث رأت أن تطبيق مناهج STEAM في كوريا يسهم في إثراء تجربة التعليم في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والتعليم الرياضيات.

تطوير الموارد التعليمية بناء كفاءات القرن الحادي والعشرين، سواء عن طريق دمجها في مناهج المراحل الدراسية من الروضة وحتى الصف الثاني عشر أم عن طريق التعليم متعدد التخصصات، يتطلب موارد تعليمية متوافقة. ٥٠ تعد الكتب المدرسية موارد مهمة لتعزيز كفاءات القرن الحادي والعشرين. فمن أجل المضي قدما على نحو أفضل في إصلاح المناهج الدراسية الذي سيبدأ في عام ٢٠١٦، أعيد تصميم الكتب المدرسية في تايوان الصينية لتحقيق الأهداف التعليمية الجديدة التي تركز على كل من المعرفة العامة لدى الطالب، وعملية التعلم، والأداء. ويتمثل الهدف من ذلك في زيادة شغف الطالب بالتعلم، وتدريبهم على طريقة التعلم لتتاح لهم فرصة تحقيق أهدافهم التعليمية. كذلك ينبغي أن تكون المواد التعليمية قادرة على ربط مراحل التعلم المختلفة بسلسلة بعضها ببعض، وأن تشجذ الفكر بما يكفي لتمكين الطالب من حل المشكلات من خلال المعرفة التي اكتسبها. وينبغي أيضا أن تكون المواد ملهمة وإبداعية، وأن تتيح الفرصة أمام الطالب للاستكشاف، والمناقشة، والإبداع، وتقديم العروض.

كما أجرت منظمة شراكة التعلم للقرن الحادي والعشرين بالولايات المتحدة بحوث في جوانب عديدة، بما في ذلك المناهج، والتدريس، والبيئة التعليمية، والتقنيات التعليمية، ونشرت النتائج التي توصلت إليها. وقد استفاد من هذا العمل المعلمون، ووضعوا السياسات، وأولياء الأمور، والمجتمعات، وحتى الطالب. وقد وفرت منظمة شراكة التعلم للقرن الحادي والعشرين أيضًا عددا من التقارير البحثية التي قد تكون بمثابة مواد دراسية لكفاءات القرن الحادي والعشرين. على سبيل المثال، لمساعدة المعلمين والمهتمين في مجال التعليم في فهم



التفاعل بين كفاءات القرن الحادي والعشرين والمناهج الدراسية، نشرت منظمة شراكة التعلم للقرن الحادي والعشرين تقريراً بحثياً تناول العلاقة بين «المعايير المشتركة الأساسية للدولة» (Standards State Core Common) وكفاءات القرن الحادي والعشرين، وأوضحت أن إتقان المحتوى الأكاديمي الأساسي، أي القراءة والكتابة والحساب، والتفكير الناقد وحل المشكلات والتعاون والتواصل والإبداع والابتكار، ومكونات أطر عمل كفاءات القرن الحادي والعشرين، جرى تضمينها في المناهج كمتطلبات أساسية لجميع الطالب ال كمجرد معايير صعبة تقتصر على النخبة.

وانطلاقاً مما سبق يُمكن استخلاص المهارات المطلوبة لتعلم القرن الحادي والعشرين

في:

- ❖ المسؤولية والتوافق: وتشير إلى قدرة الفرد على تطوير ذاته بما يتوافق مع بيئة العمل والبيئة الاجتماعية المحيطة، ووضع معايير متميزة للأداء ومن ثم العمل على تحقيقها، وتحديد الأهداف الشخصية وكذلك الأهداف المتوقعة للآخرين.
- ❖ الإبداع والفضول الفكري: ويشير إلى قدرة الفرد على التعامل غير التقليدي مع المعرفة المتاحة، ومن ثم تكوين علاقات وروابط منطقية لإنتاج أفكار أو حلول أو أعمال تتسم بالجدة والتميز عما يقدمه الآخرون.
- ❖ مهارات التواصل: وتشير إلى قدرة الفرد على التواصل الفعال مع ذاته والآخرين، ومن ثم التواصل مع المجتمع بكافة أنماط التواصل الممكنة اللفظية وغير اللفظية، مع استخدام كافة الوسائل والتقنيات الحديثة لتحقيق التواصل المتميز.
- ❖ التفكير النقدي وفكر النظم: ويشير إلى قدرة الفرد على تقدير الحقيقة من خلال مقدمات منطقية، ومن ثم الوصول إلى اتخاذ القرارات السليمة في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة.
- ❖ مهارات ثقافة المعلومات ووسائل الإعلام: وتشير إلى قدرة الفرد على الوصول للمعلومات المختلفة من كافة المصادر الموثوقة التي تتيحها التقنيات المختلفة، ويرتبط بذلك قدرة الفرد على الاستخدام الأمثل للمعلومات في عصر الاقتصاد المعرفي.
- ❖ المهارات الاجتماعية والتعاونية: وتشير إلى قدرة الفرد على التواصل الناجح في فرق العمل، والذكاء الاجتماعي، وتقبل الاختلاف، وإدارة الصراعات، والذكاء الوجداني، والتكيف مع الأدوار والمسؤوليات.

- ❖ تحديد المشكلة وصياغة الحل: وتشير إلى قدرة الفرد على التحديد الدقيق للمشكلات وصياغتها علمياً، وتحديد بدائل الحل الممكنة، وتجريبها وانتقاء الأنسب منها، وتحديد الحلول المتميزة.
- ❖ التوجيه الذاتي: وتشير إلى قدرة الفرد على تقييم مدى فهمه لاحتياجاته التعليمية الخاصة، وتحديد مصادر التعلم التي يحتاجها، وتحويل أسلوب التعلم وأدواته بما يتناسب مع الأهداف الخاصة للمتعلم.
- ❖ المسؤولية الاجتماعية: وتشير إلى قدرة الفرد على تحمل مسؤولية العمل الفردي تجاه مجموعات العمل، والمجتمع ككل، وإظهار مكون خُلقي متميز ببيئة العمل والتواصل مع الآخرين.



## ملخص الفصل الثاني

تناول الفصل الثاني الأسس التربوية التي يبنى ويطور في ضوءها المنهج الدراسي، أولها الأسس الفلسفي والمتمثل في استعراض بعض المدارس الفلسفية المختلفة (التقليدية المثالية والتقدمية البرجماتية والإسلامية) والمبادئ التي تعكسها كل منها في رؤيتها لبناء المنهج الدراسي، ويمكنك بعد قراءتك لها أن تعقد في نقاط محددة ومختصرة الفروق بين المدارس الفلسفية وملامح المنهج وفق رؤيتها لبناء المنهج وانعكاساته التربوية وفقاً لمبادئ كل منها.

كما تناول الفصل في الأسس الاجتماعي توضيح العلاقة بين مصطلحات "الثقافة"، و"العادات"، و"القيم"، و"فلسفة المجتمع"، وأثر كل من مكون من تلك المكونات على بناء المنهج. وتناول الأسس النفسي بيان علاقة المنهج الدراسي بكل من: "عملية نمو التلاميذ"، "حاجات التلاميذ"، "ميول التلاميذ"، "اتجاهات التلاميذ"، "مهارات التلاميذ".

## نشاط ( ٢ )

عزيزي الطالب:

بعد دراستك لهذا الفصل حاول أن تجيب عن الأسئلة التالية:

- ١- حدد اسم الفلسفة أو النظرية التربوية التي تعتنق أي من المبادئ التالية:
  - \* التوفيق بين حاجات التلميذ، وحاجات المجتمع.
  - \* تحقق النفعية للمجتمعات من خلال حل مشكلاتها المادية.
  - \* نقل التراث الثقافي للمجتمع عبر الأجيال المتعاقبة.
  - \* عدم الإعداد المسبق للمنهج المدرسي.
  - \* الاهتمام بميول، وحاجات، واتجاهات التلاميذ.
  - \* اهتمام أساليب التقويم وتركيزها على قياس الجوانب المعرفية لدى المتعلمين.
- ٢- عرف كل من المصطلحات التالية: الثقافة، والعادات، والقيم، وفلسفة المجتمع، ثم وضح العلاقة بينها وبين مصطلح المنهج الدراسي.
- ٣- قارن بين الفلسفة التقليدية والتقدمية من حيث تأثير كل منهما على المنهج الدراسي.
- ٤- وضح الاختلافات بين نظرة الإسلام والتصور الغربي للطبيعة البشرية.
- ٥- وضح أهم العوامل التي تؤثر في تكوين وتنمية اتجاهات المتعلمين.
- ٦- وضح دور المنهج الدراسي في تأكيد مبادئ وأسس الثقافة الإسلامية.
- ٧- "إن الفلسفة السائدة لأي مجتمع تمثل جزءاً أساسياً ومهماً من ثقافة هذا المجتمع". اشرح هذه العبارة مؤكداً إجابتك بتحديد فقرات مما درسته في هذا الفصل.
- ٨- قارن في جدول بين الفلسفة التربوية الإسلامية وكل من الفلسفة التقليدية والفلسفة التقدمية من حيث التأثير على المناهج الدراسية.
- ٩- كيف تراعي المناهج الدراسية ما يلي:
  - أ- خصائص الثقافة.
  - ب- التوازن بين عموميات وخصوصيات الثقافة.
  - ج- حاجات الطلاب.



# الفصل الثالث

## عناصر المنهج الدراسي

يحقق لك دراستك لهذا الفصل الأهداف التالية:

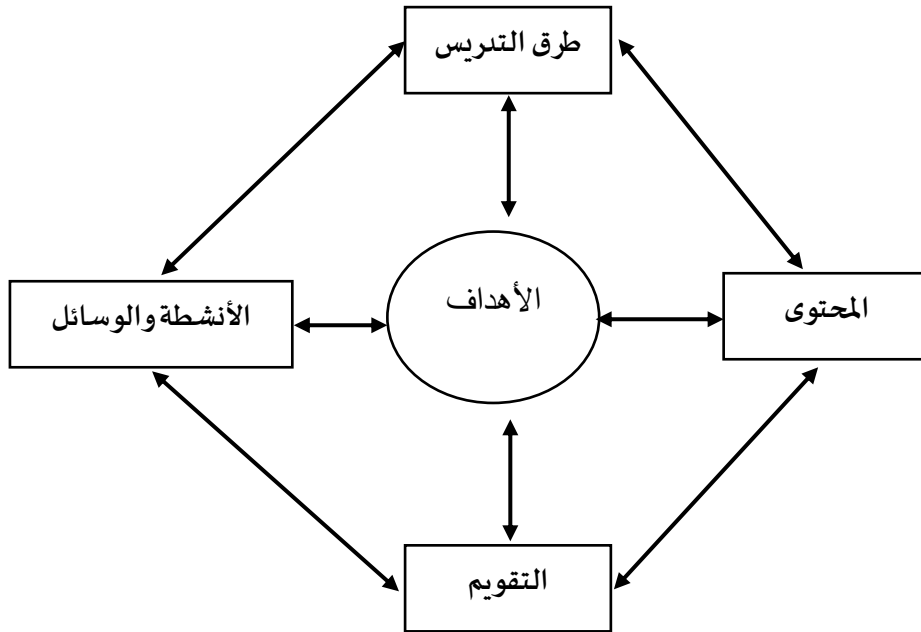
- \* تبين العلاقة بين مكونات المنهج الدراسي بمفهومه الحديث.
- \* تذكر تعريفا للهدف التربوي.
- \* تحدد الأهمية من وراء تحديد الأهداف التربوية في المنهج الدراسي.
- \* تشرح أهم المعايير لاختيار الأهداف التربوية.
- \* تذكر الأسس التي يجب أن تراعى عند تحديد واختيار الأهداف التربوية.
- \* تبين أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية للمنهج المدرسي.
- \* تحدد أربعة طرق لصياغة الأهداف التربوية.
- \* تعدد خصائص الهدف الجيد.
- \* تبين طبيعة كل مجال من مجالات الأهداف التربوية (المعرفية – الأنفعالية-المهارية).
- \* تبين المقصود بالمحتوى الدراسي.
- \* تشرح في عبارة مختصرة علاقة المحتوى بعناصر المنهج الأخرى.
- \* تحدد مراحل اختيار المحتوى الدراسي ومعايير الاختيار.
- \* تقارن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكلولوجي للمحتوى.
- \* تفرق بين مصطلحي "أنشطة التعلم" و "خبرات التعلم".
- \* تعطي تعريفا شاملا للتقويم التربوي.
- \* تقارن بين أنواع التقويم الثلاثة (التشخيصي-التكويني-التجميعي).
- \* تعدد سبع وظائف للتقويم.
- \* تبين أهم خصائص التقويم الجيد.
- \* تبين خطوات عملية التقويم في المنهج الدراسي.

## مُهَيِّدٌ

يتكون المنهج من أربعة عناصر رئيسة ترتبط ببعضها ارتباطاً عضوياً، وهذه العناصر الأربعة هي إجابات لأسئلة أربعة، وهذه العناصر حددها زايس Zais كما يأتي:

- ١- الأهداف التعليمية. (لماذا نُعلم؟)
- ٢- محتوى المنهج. (ماذا نُعلم؟)
- ٣- أنشطة التعلم. (كيف نُعلم؟)
- ٤- التقويم. (مدى الاستفادة من التعلم).

و شكل ( ٢ ) يوضح مكونات المنهج الدراسي والعلاقات المتبادلة بينها.



شكل (٦) العلاقة بين مكونات المنهج

## العلاقة بين مكونات المنهج:

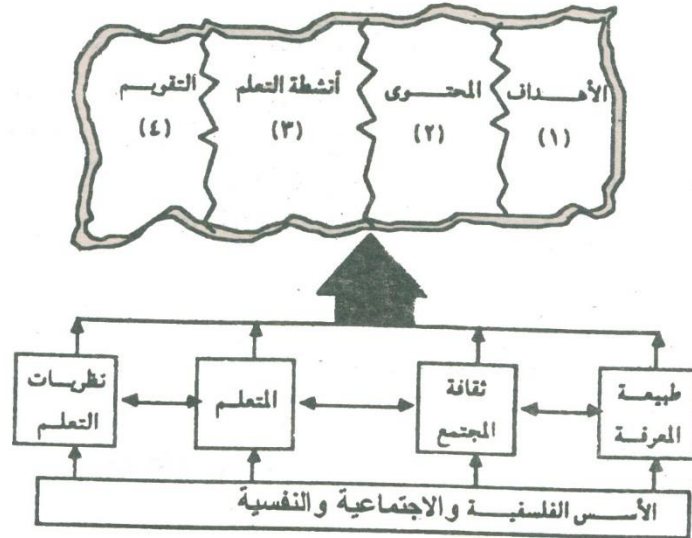
إن مكونات المنهج هي الأهداف، والمحتوى وأنشطة التعلم، والتقويم، بحكم صلتها وطبيعة تطويرها ووحدة غرضها الذي تنشده جميعها وهو التعلم الفعّال، ترتبط جميعها بعلاقات عضوية ومنطقية.

ففي بداية كل منهج أو وحدة أو موضوع توجد الأهداف التربوية العامة والخاصة (الإجرائية)، 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 كلا منها، ومن هنا يختار المختصون ما يسمى بالمحتوى (أي المعرفة

المنهجية) ولترجمة الأهداف والمحتوى إلى مهارات محسوسة يتجه المربون إلى اختيار وتطوير أنشطة التعليم والتعلم، حيث يتولى المعلم بعد القيام بهذه الأنشطة بتقويم 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 أيضاً إلى صيغ أخرى سلوكية وواقعية مفيدة، وبالمثل نجد أن محتوى المنهج ينبع بالضرورة من الأهداف الخاصة والعامة للمنهج، واختيار أنشطة التعليم والتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الأهداف المراد تحقيقها وعلى طبيعة المحتوى. ويلاحظ أيضاً أن نتائج تقويم المنهج تؤثر على كل من أنشطة التعلم (والتعليم أيضاً) والمحتوى والأهداف التربوية مما قد يؤدي إلى تعديلها كلياً أو جزئياً للتوافق من الناحية التربوية والنفسية مع خصائص المتعلمين وحاجاتهم، ومما لا شك فيه أن المنهج بدون هذه العلاقة المنطقية والعضوية يفقد ذاته كوسيلة تربوية منظمة تهدف إلى تعلم التلاميذ.

وتحديد مكونات المنهج واختيارها يتأثر بشكل كبير بمجموعة من العناصر مثل طبيعة المعرفة والتي تتأثر بثقافة وفلسفة المجتمع، وكذلك طبيعة التلاميذ واحتياجاتهم التعليمية والتربوية والتي تمثل نتاج لنظريات التعليم والتعلم ونظريات سمات الشخصية وعلوم الاجتماع والصحة النفسية. وكل هذه العوامل وغيرها هو ماتم التعبير عنه بالأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية التي سبق الإشارة إليها، وتضح في الشكل التالي رقم (٣).



شكل (٧) نموذج يوضح العلاقة بين عناصر المنهج ومصادر اشتقاقه

## العنصر الأول: الأهداف التربوية للمنهج الدراسي

(مفهومها، تحديدها، صياغتها، مصادر اختيارها، تصنيفاتها)

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.

والمراحل 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 ببعض الأهداف فتوليها عناية خاصة وهكذا الحال في المراحل التعليمية التالية. ويكون هذا الاهتمام في ضوء عوامل منها قدرات المتعلم وميوله واستعداداته وحاجاته، وفي ضوء طبيعة المواد الدراسية، وتجدر الإشارة إلى أن أهداف التربية يتم تحديدها في ضوء أهداف المجتمع وبالتالي فإن تحديد أهداف المجتمع وأهداف التربية يتم في ضوء تحديد الخطوط العريضة لأهداف المنهج.

وعملية تحديد الأهداف ضرورية لعدة أسباب: فهي ضرورية لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة، وضرورية لاختيار أوجه النشاط التعليمي، كما أنها ضرورية للتقويم السليم.

### ١- مفهوم الهدف التربوي:

الهدف التربوي تعبير عن غاية أو شيء نرغبه ونسعى إلى تحقيقه بقصد منا، ويكون الهدف نوعاً 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 بُعدان: أحدهما البعد السلوكي، والآخر بعد المحتوى.

ويمكن القول بأن غاية مناهج التعليم هي إحداث تغييرات في سلوك المتعلمين. وهذه التغييرات السلوكية يمكن إجمالها في التصنيف التالي الذي يشمل ثلاثة أقسام هي (راجع مقرر طرق التدريس):

\* التغييرات السلوكية المعرفية:

أ- القدرة على استدعاء وفهم المعلومات، ومن أمثلة ذلك :

○ الحقائق النوعية، الأحداث، والرموز.

○ طرق ووسائل التعامل مع الحقائق والأحداث والرموز



○ العموميات والتجريدات المتضمنة بالمجال.

ب- القدرة على إجراء بعض العمليات العقلية مثل التطبيق والتحليل وإبداء الرأي والإبداع.

\* التغيرات السلوكية الوجدانية: وتشمل الشعور، الإحساس، العقائد، الاتجاهات، القيم.

\* التغيرات السلوكية الاجتماعية و نفس الحركية

وعلى هذا فإن أهداف المناهج الدراسية لا تخرج عن كونها تمثل جانبا أو أكثر من

الجوانب السالفة الذكر.

## ٢- أهمية تحديد الأهداف:

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

التعليمي وأيضا لإجراء التقويم السليم ويتضح ذلك فيما يلي:

### أ- تحديد الأهداف التربوية ضروري لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة:

في العصر الحديث حدث تزايد معرفي أطلق عليه " الانفجار المعرفي " وذلك في شتى الميادين مما أدى إلى تطور هذه الميادين بدرجة كبيرة، مما أدى إلى زيادة وتشعب المعرفة الإنسانية في شتى المجالات، الأمر الذي حتم ضرورة الاختيار من بين ما توصل اليها الإنسان وهذا الاختيار لا ينبغي أن يتم بصورة عشوائية بل يتم في ضوء أهداف واضحة محددة؛ فتدريس العلوم مثلا لا يمكن أن يوجد إلا في ضوء أهداف واضحة ومحددة، كذلك الحال في تدريس المواد الاجتماعية واللغات وغيرها.

والخبرة التعليمية لا تعني 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 السالفة 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 العملية لا ينبغي أن تقتصر على مجرد نقل التراث من جيل لآخر، 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 اكتساب 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 وتحديد بدقتها، شرط أساسي لاختيار الأنشطة التعليمية المناسبة.

### ج- تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم:

التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف تحسين عملية التعليم والتعلم فعن طريقه يمكن التعرف على مواطن القوة والضعف في عمل ما، حتى يمكن إثراء نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف. فإذا كانت هذه هي وظيفة التقويم، فلا بد من أن يكون هناك أساس تُبنى عليه الأحكام. ومن هنا كان وضوح الأهداف وتحديد ضرورتها لتوجيه التقويم؛ حيث يحدد ما الذي ينبغي أن يُقوّم وبأية وسيلة يمكن تقويمه.

### ٣- معايير اختيار الأهداف التربوية.

لما كان تحديد الأهداف ضرورياً، فإن هناك مجموعة من المعايير التي يمكن أن يتم في ضوءها اختيار الأهداف التربوية، نوجزها فيما يلي:

- يجب أن تراعي الأهداف التربوية حقوق الإنسان.
- أن تتماشى مع الاتجاه الديمقراطي.
- أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع.
- ينبغي أن تلبي الحاجات الشخصية للمتعلمين.
- أن تتصف الأهداف بالتوازن.

فيجب أن تراعي الأهداف التربوية الفرد كعضو في المجتمع، وأن تحترم حقوقه السياسية والاقتصادية والثقافية، ولأن التعليم شكل من الأشكال الاجتماعية فقد يكون جيداً، وقد يكون رديئاً، 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 يراعي الحاجات الإنسانية الأساسية، ففي هذا النظام:

- تُحترم كرامة الفرد وملكيته الخاصة.
- تُعطى له الفرصة المتكافئة مع الآخرين ليطور نفسه، وتُتاح 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 سريعاً 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 أيضا ينبغي أن تجرى بعض المحاولات التي تهدف إلى التنبؤ بالحاجات المستقبلية لهذا المجتمع.

وينبغي 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 وفقا لمعدلاته الشخصية في النمو والتطور ويحتاج إلى بعض الحاجات الأساسية خلال فترة نموه المختلفة ويحتاج جميع افراد 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 يراعيهما، النوع الأول: يتمثل في الحاجات الأساسية التي تتصل بالجوانب السيكولوجية للفرد، أما النوع الآخر: فهي الأشياء إلى تحتاجها مرحلة الرشد.

وحق يكون التوازن أحد معايير صدق اختيار الأهداف التربوية، فإن هذا يعني أن يؤخذ في الاعتبار عند عملية الاختيار كافة سمات نمو الفرد في مراحل حياته المختلفة. وينتج عدم التوازن اذا ما أهملت إحدى سمات نمو الفرد عند اختيار الأهداف، وبالإضافة إلى ما سبق من معايير هناك مجموعة من الأسس التي يجب أن تُراعى عند تحديد واختيار الأهداف التربوية وهي:

#### أ- ضرورة أن تستند الأهداف التربوية إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة.

فينبغي أن تلتزم الأهداف بفلسفة المجتمع واحتياجاته، فالعلاقة متبادلة بين الفرد والمجتمع، وإذا كان الاهتمام في المناهج ينصب على التلميذ باعتبار أن المدرسة قد وُجدت من أجله، ففي نفس الوقت يجب الاهتمام بالمجتمع ككل الذي يتكون من أجيال متعاقبة تخرجها المدرسة. وإذا أردنا لمجتمعنا التقدم والنمو فما من شك في أن العلم وسيلة فعالة لتحقيق ذلك. من أجل هذا ينبغي أن تتجه المناهج نحو تبني أهدافاً تستند إلى فلسفة تربوية سليمة تراعي كلا من المجتمع بثقافته وظروفه وآماله والدارس الفرد بشخصيته وقدراته وحاجاته.

### ب- يجب أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق

تُختار الأهداف بحيث يمكن تحقيقها في الظروف الواقعية التي نعيشها فليس من المعقول أن نتجاهل الواقع بمشكلاته وصعوباته ونحدد أهدافا نموذجية تسعى إلى تحقيقها، ولهذا يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند تحديد واختيار الأهداف ظروف المدرسة الحالية، وإلا ما أمكن تحقيق الأهداف التي نرغب فيها ونسعى إلى تحقيقها، ولا يجب أن نختار أهدافا اختارها الآخرون لمدارسهم دون مراعاة هل يمكن تحقيق هذه الأهداف في مدارسنا؟ أم لا؟ أو هل تتمشى هذه الأهداف مع فلسفتنا؟ وهل يسمح واقع مدارسنا بتحقيقها؟ فما يصلح في مدارس غيرنا ربما لا يصلح في مدارسنا وذلك لاختلاف واقعهم وثقافتهم وإمكاناتهم.

لكن ما تجدر الإشارة إليه ألا نستسلم لمشكلات وصعوبات الأمر الواقع، بل يجب أن نوضع أهداف تحفز العاملين في مجال التدريس، وتتحدى تفكيرهم، وتشجعهم على الابتكار، وتقودهم إلى البذل والعطاء من أجل تحقيقها.

### ج- أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة.

أوضحت نظريات التعلم في علم النفس الأسس النفسية السليمة لعملية التعلم لهذا يجب أن تبنى الأهداف التربوية في ضوء هذه الأسس، وأن نتجنب مواطن الاختلاف الكائنة بين تلك النظريات وأن تبنى الأهداف على أفكار التعلم الراسخة في ميدان علم النفس والتي أصبح لا مجال للشك فيها نتيجة الدراسة العلمية الدقيقة.

### د- أن يشترك في تحديد الأهداف المعنيون جميعا وأن يقتنعوا بها تماما.

فأهداف المناهج يجب أن يشترك في تحديدها واختيارها كل من يعنيه الأمر من التلاميذ وأولياء الأمور ومديري المدارس والموجهين والخبراء المتخصصين في الشؤون التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فاقتناع كل من هذه الفئات بالأهداف يساهم في تحقيقها.

ودور وزارة التربية والتعليم كبير في تحديد هذه الأهداف، ولا يعني هذا أنها وحدها المسؤولة عن عملية التحديد، فالمعلم هو الشخص الذي يمكنه أن يقرر إلى حد بعيد ما يحتاجه تلاميذه من خبرات ومحتوى دراسي، أما التلاميذ فلمهم دور هام في تحديد الأهداف، إذ أنهم الوحيدون القادرون على تحديد ما يشبع رغباتهم وحاجاتهم واهتماماتهم، كذلك المتخصصون في الشؤون التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية لهم دور كبير في تحديد الأهداف، ولا يعني هذا أن الجميع متساوون في الدور الذي ينبغي أن يقوموا به، بل يختلف هذا الدور من فئة إلى أخرى.

#### هـ- أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها.

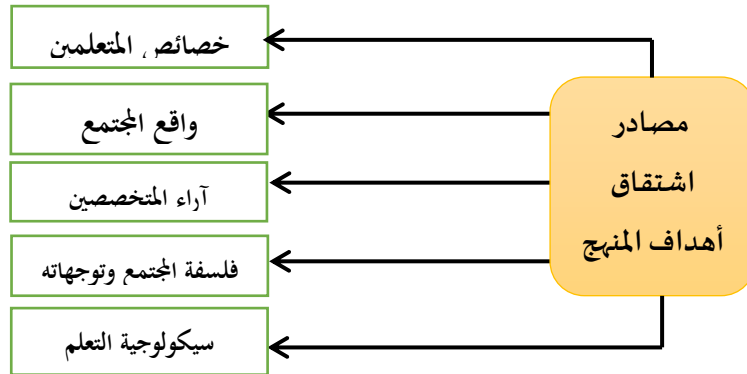
ويعنى هذا أن يكون من الممكن ترجمة الأهداف إلى مظاهر سلوكية يمكن ملاحظتها وتقويمها لدى التلاميذ، وإلا أصبحت عديمة الجدوى، فالهدف المصاغ بطريقة جيدة يجب أن يوضح الفعل السلوكي الذي يظهر لنا في أداء التلميذ. فمثلا القول "بأنه على التلميذ أن يذكر القانون الأول لمندل في الوراثة كما ورد في الكتاب المدرسي" يوضح الفعل السلوكي الذي يجب أن يفعله التلميذ.

#### و- أن تكون الأهداف شاملة.

بمعنى أن تكون الأهداف التربوية شاملة لجميع جوانب الخبرة التي يمكن أن توصلنا إلى ما نصبوا اليه، فلا ينبغي التركيز على جانب واحد فقط مثل المعلومات، ونترك الجوانب الأخرى، بل يجب الاهتمام أيضا بالمهارات المختلفة وطرق التفكير والاتجاهات والميول والقيم والاهتمامات.

#### ٤-مصادر اشتقاق الأهداف.

يكثُر الجدل حول المصادر التي ينبغي أن تشتق منها الأهداف التربوية، وما ينبغي أن نشير اليه منذ البداية أنه لا يوجد مجال واحد يمكن أن تشتق منه الأهداف، وهناك العديد من المصادر التي لها أهميتها في اشتقاق الأهداف التربوية يوضحها الشكل التالي:



شكل (٨): يوضح مصادر اشتقاق أهداف المنهج الدراسي

ونتناول فيما يلي هذه المصادر بشيء من الإيجاز:

#### أ- خصائص المتعلمين

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

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

فالمعلم قادر على التعرف على حاجات تلاميذه، ومن ثم يكون دوره ذا أهمية في تحديد الأهداف التربوية التي تؤدي إلى إشباع حاجاتهم، ودراسة هذه الحاجات لدى الأطفال سوف يؤدي إلى تحديد الحاجات التي لم تشبع بطريقة حسنة، كما يسهم هذا في إيضاح الدور الذي يمكن أن تلعبه المدرسة في إشباع هذه الحاجات، وقد تتكون بعض ميول واتجاهات الفرد أثناء سعيه لإشباع حاجاته، فقد تدفعه الحاجة إلى الطعام مثلا إلى محاولة تجهيز وإعداد الأطعمة وطهيها، وخلال هذا قد يكتسب الفرد ميلا إلى عملية الطهي أو قد يؤدي هذا إلى عزوفه عنها تماما، لهذا فإنه ينبغي أن يراعي المنهج ميول واتجاهات التلاميذ، وأن تتاح الفرصة للمعلم ليتعرف على ميول تلاميذه التي تتمشى مع أهداف المجتمع وفلسفته وظروفه.

كذلك الحال بالنسبة لاهتمامات التلاميذ فهي تعتبر مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف التربوية، وينبغي على المنهج أن يراعي تلك الاهتمامات، فحينما تكون تلك الاهتمامات من النوع المرغوب فيه فإنها تبين نقطة البداية للتعليم الفعال المثمر، أما إذا كانت هذه الاهتمامات غير مرغوب فيها فإنها تضع أيدينا على أوجه القصور التي تتطلب جهودا للتغلب عليها حتى تكون تربية التلاميذ تربية فعالة تسير في الطريق الصحيح.

#### ب- طبيعة الحياة المعاصرة خارج المدرسة.

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

#### ج- اقتراحات المتخصصين في المادة الدراسية.

يستطيع المتخصصون في المادة الدراسية أن يقدموا بعض الاقتراحات المفيدة فيما يتعلق بتحديد الأهداف التربوية، وهذه الاقتراحات تعكس وجهة نظرهم الشخصية ولهذا فإنه كثيرا ما يوجه النقد لهذه المقترحات على أساس أن الأهداف التي يقدمونها تتصف بأنها فنية للغاية. ولا يعني هذا أنها ليست ذات قيمة، بل ينبغي أن توضع في الاعتبار عند اشتقاق

الأهداف بعد دراستها دراسة دقيقة بهدف استنباط الأهداف المرغوبة منها، فهذه التقارير يمكن أن تزودنا برؤوس موضوعات عامة يمكن أن يوضع لكل منها الأهداف الممكنة حيث تسعى المدرسة إلى تحقيقها، وفي ميدان العلوم مثلاً يمكن أن تشتق أهداف كثيرة من تقارير المتخصصين التي تتعلق بمصادر الثروة النباتية والحيوانية والتي تتعلق بالعالم الذي نعيش فيه وعن علاقات الكائنات الحية بعضها ببعض، ومن تلك التقارير التي تهتم بصحة الأفراد وصحة المجتمع بوجه عام.

كذلك الحال في المجالات الأخرى الأدبية والفنية، فهناك تقارير تهتم بتنمية خصائص المتعلمين، ومنها التفكير التأملي، والتذوق الجمالي، والتسامح، والاعتزاز بالنفس... الخ، كل هذه التقارير يمكن أن يشتق منها بعض الأهداف التربوية المهمة.

#### د- فلسفة المجتمع وحاجاته .

تشتق المدرسة فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه وتتبع المدرسة طرق وأساليب معينة من أجل تحقيق أهدافها التي تنبع من فلسفة المجتمع. فهناك علاقة وثيقة بين مناهج المدرسة والفلسفة التربوية التي تؤمن بها مما يحتم علينا دراسة تلك الفلسفة دراسة جيدة من أجل استخدامها كمعايير يتم في ضوءها تحديد أهداف المدرسة التربوية، فينبغي أن تتضمن أهداف المنهج بعض الأهداف التي تؤكد قيم المجتمع ومبادئه وعاداته... الخ.

#### هـ- سيكولوجية التعلم.

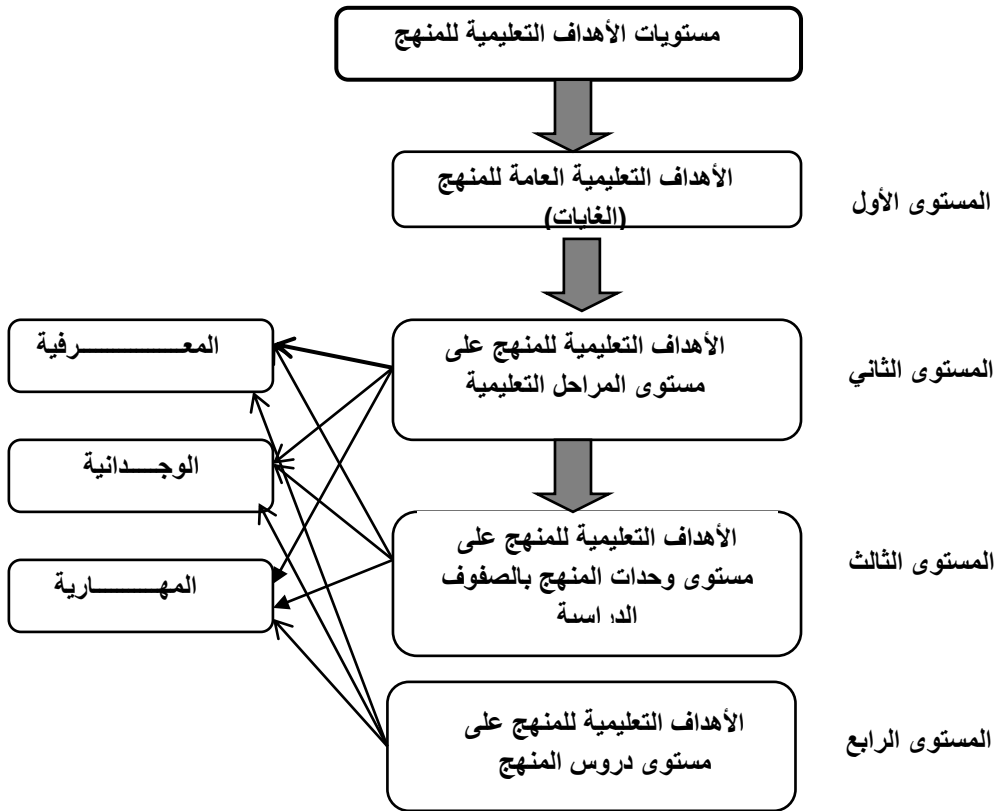
الأهداف التربوية التي تحددها المدرسة لمناهجها عبارة عن غايات تربوية يتم تحقيقها عن طريق التعلم، فإذا لم تتمش هذه الأهداف مع ما ثبتت صحته من نظريات في علم النفس ومع سيكولوجية التعلم فإنه في مثل هذه الأحوال لا يمكن تحقيق تلك الأهداف.

فمعرفة سيكولوجية التعلم تساعدنا في اختيار الأهداف التي يمكن تحقيقها في سن معينة أو في مرحلة تعليمية معينة. فليس من الممكن مثلاً إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات معقدة في استخدام الأجهزة العلمية. كذلك فإن معرفتنا الجيدة لسيكولوجية التعلم تمكننا من تحديد الأهداف صعبة التحقيق والتي تتطلب مزيداً من الجهد والوقت. يتضح من هذا أن استخدام سيكولوجية التعلم يمكننا من تحديد الأهداف التربوية المناسبة من وجهة النظر السيكولوجية، ومعرفة سيكولوجية التعلم تساعدنا في توزيع الأهداف التربوية على الصفوف الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.



## ٥- مستويات الأهداف التعليمية:

تتعدد الأهداف التعليمية وتشتق في أكثر من مستوى، فهناك الغايات التربوية وهي أوسع وأعم وتتحقق الغايات في فترات زمنية طويلة قد تمتد إلى مرحلة تعليمية أو عدة مراحل، وهناك الأهداف التعليمية العامة للمنهج، ويطلق عليها (الأهداف التعليمية بعيدة المدى) لأنها قد تتحقق في صف أو في مرحلة تعليمية يدرس فيها المنهج، وهناك الأهداف التعليمية الوسيطة، وتتحقق من تدريس بعض موضوعات أو وحدات المنهج، والأهداف التعليمية السلوكية، ويطلق عليها (الأهداف الإجرائية)، وتختلف عن الأهداف العامة والأهداف الوسيطة في أنها قد تتحقق في درس أو أكثر من دروس المنهج، والشكل التالي يوضح مستويات الأهداف التعليمية:



شكل (٩) رسم تخطيطي يوضح مستويات الأهداف التعليمية للمنهج

## ٦- 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 أيضا 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 تعني 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:

مثال (١): صياغة الهدف التالي:

" أن يشرح المعلم عمليا تركيب جهاز الميكروسكوب الضوئي المركب". فهذه الصياغة للأهداف يتضح انها 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 يتعرفوا 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 واعداد الجهاز

وبهذا نجد أن بؤرة الاهتمام تتحول من:

١-المعلم إلى التركيز على التلميذ.

٢- العملية التعليمية إلى التركيز على نتائج التعلم.

مثال (٢): صياغة الهدف التالي:

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

يتضح من هذه الصياغة انها 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 يساهم 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 تكون الخطوة الأولى في تحديد الأهداف التعليمية هي تحديد نواتج التعلم التي نتوقع أن تحدثها عملية التدريس.

وقد يتضح أن هذه العملية سهلة للغاية لكن ما ينبغي الإشارة إليه هو أن العاملين يجدون صعوبة في تحديد الأهداف.

ونتعرض فيما يلي لبعض صور صياغة الأهداف التربوية لنتبين الأخطاء الشائعة التي يقع فيها البعض عند الصياغة.

أ- يمكن أن تصاغ الأهداف في صورة أشياء يقوم بها المعلم.

فمثلا عندما تصاغ الأهداف في عبارات على النحو التالي:

- شرح تركيب الخلية الفرنسية.
- شرح أسباب الحملة الفرنسية
- أن تزداد مهارة التلميذ العملية.
- شرح خصائص شعر أحمد شوقي.
- عرض نظرية التطور لدارون.

فمع أن هذه العبارات تبين ما سيقوم به المعلم من أهداف، لكن الصياغة ليست جيدة، فالكمل يعمل أن الهدف الحقيقي للتربية إحداث تغييرات سلوكية في سلوك التلاميذ، وليس قيام المعلمين بشرح وتوضيح بعض الجوانب، فيجب أن توضح أية صياغة للأهداف التعليمية التغيرات السلوكية المراد إحداثه لدى التلاميذ.

ب- صياغة الأهداف في صورة موضوعات ومفاهيم وتعميمات أو عناصر لمحتوى المادة التعليمية التي ستتناولها مقررات الدراسة:

ففي مقرر العلوم مثلا قد تصاغ الأهداف في صورة تعميمات عند دراسة التمثيل الضوئي في النبات فيمكن أن تشمل الأهداف على:

- القوانين الكهربائية.
- قوانين الميكانيكا.
- النباتات الخضراء.
- تحول الطاقة الشمسية إلى طاقة كيميائية.
- مادة الكلوروفيل الخضراء أساسية في تكوين الغذاء.

○ النباتات الخضراء تقوم بتكوين سكر بسيط من ثاني أكسيد الكربون والماء في وجود الضوء.

فهذه الصورة من صور صياغة الأهداف تركز على المادة التي سيدرسها الطلاب، وبالتالي فهي تهمل تحديد النشاط الذي سيقوم به الطلاب، فلم تحدد هذه الصياغة هل سيحفظ الطلاب هذه التعميمات فقط؟ أم أنهم سيكونون قادرين على تطبيقها على أمثلة موجودة في حياتهم اليومية؟ أم أنهم سينظرون إلى هذه التعميمات على أنها نظرية متكاملة تساعد على فهم طبيعة التفسير العلمي؟

ويوضح هذا أن التغيرات المراد إحداثها لدى الطلاب غير محددة وغير واضحة مما يسبب الارتباك والحيرة في تحديدها، ومن هنا تكون هذه الصورة من صور صياغة الأهداف غير صحيحة، وغير مقنعة للاهتمام بسببها في تطوير وبناء المناهج.

**ج- صياغة الأهداف التربوية في عبارات تدل على عملية التعلم وليس ناتج التعلم فمثلا**  
**صياغة أهداف مثل:**

○ اكتساب معرفة بالقوانين الأساسية.

○ تطبيق القوانين الأساسية في مواقف جديدة.

فالعبرة الأولى تؤكد على اكتساب المعرفة (عملية تعلم).

أما العبارة الثانية فتوضح ما سيفعله التلميذ بعد دراسته للقوانين الأساسية.

فهذه الطريقة في الصياغة تركز على عملية التعلم أكثر من التركيز على نواتج التعلم.

**د- صياغة الأهداف بحيث تتضمن عبارة الهدف الواحد أكثر من ناتج للتعلم فمثلا العبارة**  
**التالية:**

أن يتعرف التلاميذ على ماهية الطريقة العملية في التفكير وأن يستخدموه في حل مشكلاتهم.

فهذه العبارة تتضمن ناتجين من نواتج التعلم هي المعرفة والاستخدام، فعليهم أن يعرفوا التفكير العلمي وعليهم أن يستخدموه في حل مشكلاتهم والأفضل أن تتضمن عبارة الهدف ناتجا تعليميا واحدا، إما المعرفة أو الاستخدام، لأن التلميذ قد يعرف التفكير العلمي وقد يعجز التلميذ عن استخدامه، وبهذا كيف يمكن للمعلم أن يحكم على مثل هذا الهدف بأنه تحقق أم لم يتحقق، لابد أن جزءا منه تحقق والآخر لم يتحقق، وبهذا يصعب إصدار الحكم عليه.

فعند التخطيط لمنهج دراسي أو وحدة دراسية أو موضوع معين يجب أن نبدأ أولاً بتحديد قائمة بالأهداف العامة التي نسعى إلى تحقيقها من خلال الدراسة المقررة أو الوحدة أو الموضوع الدراسي. ليس هذا فقط بل لكل هدف عام مجموعة من السلوك التي تميز هذا الهدف وتكون مؤشرا لتحقيقه لدى المتعلم.

### 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 التي يطلق عليها الصياغة الإجرائية فكما نعلم أن هناك أهدافا عامة شاملة وهناك أهدافا تفصيلية يمكن أن تعبر عن الهدف العام وتوضح ما به من عمليات سلوكية. 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:

١- أن يذكر التواريخ والأحداث والأماكن والشخصيات المهمة.

٢- أن يصف الخصائص المميزة لفترة تاريخه معينة.

٣- أن يكتب قائمة بالأحداث التاريخية المهمة حسب ترتيبها الزمني.

٤- أن يربط بين الأحداث ومسبباتها الأكثر احتمالا.

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

### **٦- خصائص الأهداف الجيدة**

أ. الهدف التعليمي الجيد هو الذي تكون صياغته محددة بحيث لا يقبل أكثر من تفسير أو تأويل، فالهدف الجيد يستبعد المفردات التي يمكن أن تحتل التأويل وبالتالي يتحاشى التفسيرات الخاطئة، وفيما يلي نعرض بعض الكلمات التي تتمتع بدرجة كبيرة من التأويل وأخرى محدودة التأويل.

كلمات ذات مدى كبير للتأويل	كلمات ذات مدى محدد للتأويل
- أن يعرف التلميذ	- أن يكتب التلميذ
- أن يفهم التلميذ	- أن يتلو التلميذ
- أن يدرك التلميذ	- أن يميز
- أن يدرك تماما	- أن يحل
- أن يلم بمغزى	- أن ينشئ
- أن يستمع	- أن يعدد
- أن يعتقد	- أن يقارن
- أن يؤمن	- أن يظهر الفرق بين شيئين

ب. كما تعلم هناك طرق عديدة لصياغة الأهداف، لكن منها طريقة تتميز بالبساطة ويشيع استخدامها وهذه الطريقة تتلخص فيما يلي:

- تحديد السلوك النهائي للمتعلم عند صياغة الهدف. وهذا يتطلب الإجابة عن السؤال التالي "ماذا يفعل المتعلم حتى يوضح أنه قد حقق الهدف؟" فمثلا عبارة "عندما يتم المتعلم دراسة موضوع تركيب الخلية النباتية ينبغي أن يكون قادرا على ذكر أربعة أشياء من مكوناتها" تكوين مقبولة كهدف تعليمي لأنها صيغت بحيث وضحت السلوك الأدائي الذي سيكون عليه حال المتعلم بعد الدراسة".

- التركيز في الصياغة على المتعلم، فلا ينبغي أن يكون المعلم مركز اهتمامها، فلا ينبغي صياغة الأهداف كما يلي: -تنمية التفكير العلمي. - تنمية التذوق الأدبي. لأن هذه الأهداف تركز على عمل المعلم.

- استخدام صيغة المصدر المؤول من أن + الفعل المضارع. مثال: أن يكتب، أن يرسم، أن يفعل، أن يقارن. الخ، وهكذا يلتزم بها دائما.

٧- مزايا استخدام الأهداف السلوكية.

تساعدنا الأهداف التعليمية عندما تصاغ بطريقة سلوكية تعبر عن نواتج التعلم على التقويم السليم للتلاميذ، فيمكن عن طريقها تقدير مدى تقدمهم في التحصيل والفهم والتطبيق، ومن مزايا استخدام هذه الطريقة ما يلي:

أ. عن طريقها يمكن أن نوضح للتلاميذ والمهتمين بتربيتهم أنواع السلوك المتوقعة نتيجة للتدريس والتعلم، ويكون هذا بمثابة دليل أو مؤشر لأنشطتهم التعليمية.

ب. في ضوء هذه الطريقة من طرق الصياغة يمكن عن طريق التقويم أن نحدد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ في كل ناتج تعليمي.

ج. يوفر التقويم بهذه الطريقة قدراً كبيراً من الاستمرارية في البرنامج التعليمي لأن كل جانب من جوانب البرنامج يدعم ويعزز الجانب الآخر.

## ٨- تصنيف الأهداف التربوية:

لقد صنف 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 صنف الأهداف إلى ثلاثة أقسام هي:

– الأهداف المعرفية (Cognitive Objectives) وتشمل أهدافاً تعبر عن المعرفة وتذكرها، واسترجاعها.

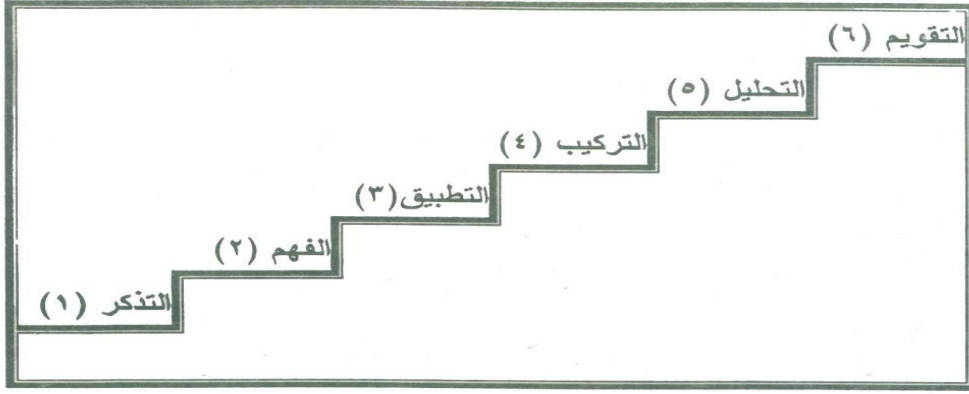
– الأهداف الأنفعالية (Effective Objectives) وتشمل أهدافاً تعبر عن الجوانب العاطفية والوجدانية للفرد.

– الأهداف المهارية (Psychomotor Objectives) وتتضمن أهدافاً تعبر عن المهارات البسيطة والمركبة والمعقدة. ومنها المهارات اليدوية والحركية والقدرات المختلفة. وعلى واضح ومخطط المنهج أن يختار أهدافه بحيث تمثل فيها هذه الجوانب.

ولقد قام بلوم Bloom وزملاؤه (١٩٧١) بوضع تفصيلات لهذه الأقسام، واهتم كثيراً بالمجال المعرفي.

### أ- الأهداف المعرفية:

ويوضح دافيز (١٩٧٦، ص ١٥٢) التفصيلات الدقيقة لتقسيم بلوم للأهداف التربوية، فقد قسم المجال المعرفي إلى ستة مستويات هي المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم وهذه المستويات تتدرج في الصعوبة والتعقيد من المستوى الأول (المعرفة) إلى المستوى الأخير (التقويم) ويمكن التعبير عنها في الشكل التالي:



شكل (١٠) يوضح مستويات الأهداف المعرفية

فقد تضمن تصنيفه ما يلي:

١- المعرفة: وترتبط بالمستوى الأول وهو (التذكر) وتعني استرجاع وتذكر المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات والعموميات.

ويشمل هذا القسم ما يلي:

- تذكر لمصطلحات.

- تذكر الحقائق والمعلومات والمفاهيم.

- تذكر طرق ووسائل التعامل مع الخصوصيات أو الجزئيات.

- تذكر العموميات والتجريدات في المجال.

٢- الفهم Comprehension: ويعني قدرة الفرد على إدراك معاني الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات والعموميات دون أن يكون قادراً بالضرورة على ربطها بالمعارف الأخرى.

وتتضمن هذه القدرة ما يلي:

- الترجمة Translation: وتعني تحويل كلمة معينة أو رمز أو رسم إلى صورة أخرى تعبر عن معناه كالتعبير عن الرسم والجداول بالألفاظ.

- التفسير Interpretation: ويعني التفسير شرح أو تلخيص الحدث وأسبابه.

- التنبؤ Extrapolation: ويعني هذا أن يذهب الفرد إلى ما وراء المعرفة المتاحة له وذلك عن طريق الاستنتاج.

٣- التطبيق Application: يقصد به قدرة الفر على استخدام المجردات التي تتمثل في الأفكار المبادئ أو الطرق أو الأساسيات أو النظريات في مواقف جديدة.

ويمكن أن يتم تطبيق المجردات على مشكلات في نفس موضوع الدراسة أو على مشكلات في موضوعات أخرى أو على مشكلات خارج العلم نفسه، في الحياة العملية مثلاً.

٤- التحليل Analysis: ويعني قدرة الفرد على تجزئة المعرفة أو الموضوع إلى مكوناته الأساسية حتى يتضح ما به من أفكار وتتضح العلاقات السائدة بين تلك الأفكار: وتتضمن القدرة على التحليل ما يلي

- القدرة على تحليل العناصر.
  - القدرة على تحليل العلاقات.
  - القدرة على تحليل المبادئ التي تنظم ربط العناصر.
- ٥- التركيب Synthesis: ويعني القدرة على تجميع وربط عناصر أو أجزاء المعرفة أو الموضوع لتكوين كل متكامل لم يكن موجودا من قبل.
- وتتضمن هذه القدرة ما يلي:

- القدرة على الإنتاج.
  - القدرة على التوصل إلى خطة أو مجموعة مقترحة من العمليات أو الإجراءات.
  - القدرة على إنتاج مجموعة من العلاقات المجردة.
- ٦- التقويم Evaluation: ويعني القدرة على إصدار حكم على مادة أو طريقة أو عمل أو موقف طبقا لغرض معين، وقد يكون الحكم كيميا أو كيفيا على مدى تحقيق المادة أو الطريقة للمعايير.

- وتتضمن هذه القدرة ما يلي:
- القدرة على إصدار الأحكام في ضوء أدلة يتضمنها الشيء المراد إصدار الحكم عليه (أدلة ذاتية) كأن يحكم المتعلم على مدى صحة أحد الرسوم العملية في ضوء ما يتضمنه الرسم من مكونات.
  - القدرة على إصدار الأحكام في ضوء أدلة خارجية (معايير خارجية) وتصاحب هذه القدرات أفعال سلوكية تناسب كل قسم تبدأ هذه الأفعال بالعمليات السلوكية البسيطة مثل التذكر والاسترجاع والتصنيف، وتنتهي بالعمليات السلوكية المعقدة مثل الحكم، والتقويم، والمقارنة، والافتراض.

#### ب- الأهداف الوجدانية:

اما الأهداف الوجدانية أو العاطفية فقد قام كراثول Krathwahl عام ١٩٦٤ بوضع تفصيلاته حيث قسمها إلى خمسة أقسام تبدأ بالاستقبال ثم الاستجابة ثم التقويم ثم التنظيم وأخيرا تمييز القيمة أو تركيب القيمة وتثبيتها وتندرج صعوبة هذه المستويات من المستوى الأول إلى الأخير.



### ج - الأهداف المهارية (النفسحركية):

اما الأهداف المهارية فقد قسمتها هارو Herrory عام ١٩٧٢ إلى ستة أقسام تبدأ بالحركات الأنعكاسية البسيطة، ثم الحركات الأساسية، ثم القدرات الإدراكية الحسية، ثم القدرات الجسمية، ثم الحركات الماهرة، وأخيرا الاتصال الأنتقالي. ومن الجدير بالذكر أن هذه التصنيفات المختلفة للأهداف التربوية تساعد في اختيار وتحديد أهداف المنهج، إذ توضح أوجه التعلم التي ينبغي أن توضع لها أهداف، فقد اهتمت هذه التصنيفات بشتى الجوانب المعرفية والمهارية والأنفعالية. وقد قسم جاننيه Gaene وبرجس Brjees (١٩٧٤- ص ٢٣) العائد التعليمي إلى خمسة أقسام في ضوء الأهداف التربوية هي:

١- المهارة العقلية.

٢- الاستراتيجيات المعرفية.

٣- المعلومات اللفظية.

٤- المهارات الحركية.

٥- الاتجاهات.

ففي ضوء هذه الأقسام يمكن وضع مجموعة من الأهداف خاصة بكل قسم فهناك المهارات العقلية مثل مهارة وصف الأشياء، ومهارات اللغة مثل القراءة المعبرة، وإنشاء الجمل، والمحادثة.

وهناك المهارات المعرفية مثل تذكر الخبرات التعليمية، والتفكير الذي يقوم به المعلم عند محاولته حل مشكلة ما، وهناك المعلومات اللفظية مثل معرفة أسماء شهور السنة والأيام، ومعرفة أسماء البلاد المختلفة. كما أن هناك المهارات الحركية التي تتعلق باستخدام الأدوات والأجهزة المختلفة. وهناك أخيرا الاتجاهات وقد تكون نحو أشياء أو أشخاص أو موضوعات معينة، وقد تكون إيجابية أو سلبية.

## العنصر الثاني: المحتوى

(مفهومه، علاقته بعناصر المنهج الأخرى، اختياره، تنظيمه)

### ١- 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 ترتيباً منطقياً أو تاريخياً، 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 عقلاً 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:

- جوانب معرفية كمفاهيم والمبادئ والحقائق العلمية والقوانين والنظريات.
- جوانب مهارية كالملاحظة والتصنيف والقياس والاتصال والاستنتاج والتفكير النفاذ واتخاذ القرار.
- جوانب وجدانية كالقيم والمعتقدات عن الخير والشر والصواب والخطأ والجمال والقبح والحياة الفاضلة والتنافس والتعاون والاتجاهات.

### ٢- علاقته بعناصر المنهج الأخرى.

فكما سبقت الإشارة بأن عناصر المنهج متعددة تتكون من الأهداف والمحتوى وأنشطة التعلم والتقويم فإن هذه العناصر ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقاً، وتعمل فيما بينها بصورة متكاملة، فكل عنصر منها يؤثر في العناصر الأخرى ويتأثر به، فالأهداف في 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 سبقت الإشارة فإن تحديد الأهداف خطوة لها أهميتها في اختيار محتوى المنهج، إذ إن 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 تقضي بأن نحدد أولاً 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، أو التدريب 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، **وأخيراً** فإن التقويم يرتبط كذلك ارتباطاً مباشراً بالأهداف الذي نحكم به على مدى ما تحقق من الأهداف، وهكذا فإن عناصر المنهج ترتبط فيما بينها بصورة تكاملية كل عنصر يؤثر في بقية العناصر ويتأثر به.

### ٣- اختيار المحتوى.

تعد عملية اختيار المحتوى من الخطوات الأساسية في بناء المنهج المدرسي، 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 يتميز بالزيادة الرهيبة في حجم المعرفة العلمية في كافة المجالات بصورة لم يسبق لها مثيل في التاريخ، 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 في 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 الرئيسة والمفاهيم الفرعية التي يقوم عليها اختيار المحتوى؟
- وأي مفاهيم يمكن أن تؤخذ؟
- وأي مفاهيم يجب أن تترك؟

وقبل الإجابة عن ذلك يجب أن نسلّم أولاً بأن المعرفة لا تتساوى كلها في درجة أهميتها بالنسبة للإنسان، لذا فإنه لا بد لوضع المنهج من أن يحدد الأولويات أولاً، ومن ثم أصبح وجود معايير علمية يتم على ضوءها اختيار خبرات المنهج ضرورة علمية.

إن الحديث عن اختيار المحتوى في نقطتين اثنتين هما:

### أ- مراحل اختيار المحتوى.

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

#### أ/١- مرحلة اختيار الهياكل الأساسية للمادة الدراسية:

يقصد بالهياكل الأساسية للمادة الدراسية تحديد الموضوعات الرئيسة أو المفاهيم الكبرى (المفاهيم الحاكمة) التي تعتبر مفاتيح للمعرفة في ميدان معين في صف دراسي معين، وتحديد هذه الموضوعات لا يتم عفويا (عشوائيا) أو عن طريق الصدفة، إنما يتم بصورة منظمة من خلال البحث في تركيب المعرفة وتصنيفها وفي ضوء معايير محددة منها:

- مدى تحقيق الموضوعات الرئيسة أو المفاهيم الحاكمة لأهداف المنهج.
- مدى اشتمال الموضوعات الرئيسة وإلمامها للموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية للمادة الدراسية.
- مدى تدرج الموضوعات الرئيسة وتتابعها.
- مدى وجود ما بين الموضوعات الرئيسية من علاقات.
- مدى اتصاف الموضوعات الرئيسة بالمرونة بحيث تسمح بإضافة مفاهيم فرعية جديدة تتفق والتغيرات الحادثة في المجتمع.
- مدى مناسبة الموضوعات الرئيسة للوقت المخصص للدراسة.

#### أ/٢- اختيار الموضوعات الفرعية والأفكار الرئيسة للموضوعات الكبرى

بعد تحديد الهياكل الأساسية للمادة الدراسية يتم اختيار الموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية التي تغطي جميع جوانب الموضوعات الأساسية والتي تعد مكونات المادة الدراسية، وفي ضوءها يتم اختيار المعارف والمبادئ والحقائق العلمية.

ويشترط في الموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية ما يلي:

- أن تغطي جميع جوانب الموضوعات الأساسية (الهياكل).
- أن تكون مترابطة بحيث تظهر طبيعة المحتوى.
- أن تتصف بالمرونة بحيث تسمح بإضافة أفكار جديدة.

- أن تسهم في اختيار المعلومات المناسبة للموضوع الرئيس بيسر وسهولة.
- أ/٣- اختيار المادة العلمية المرتبطة بالموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية:

بعد تحديد الموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية لهيكل المحتوى يتم اختيار المادة العلمية المرتبطة بالموضوعات الفرعية على أن تشتمل على معلومات ومفاهيم ومبادئ وحقائق علمية وقوانين ونظريات ومعتقدات وقيم ومهارات.

ويشترط في المادة العلمية ما يلي:

- أن تكون ترجمة حقيقية لأهداف المنهج.
- أن تعبر تعبيراً صادقاً عن الموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية.
- أن ترتبط بالواقع المعاصر.
- أن تلائم ظروف البيئة المحلية.
- أن تلبي اهتمامات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم.
- أن تناسب قدرات التلاميذ وتراعي خصائص نموهم.
- أن تتسم بالصدق والصحة العلمية.
- أن تشتمل على جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.
- أن تتسم بالتوازن في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية
- أن تتسم بالمرونة بحيث تكون قابلة للحذف والإضافة كلما دعت الضرورة إلى ذلك.
- أن تتناسب مع الوقت المسموح به للدرس.

#### ب- معايير اختيار المحتوى.

اجتهد علماء التربية في وضع المعايير العلمية لتحكم اختيار محتوى المنهج حتى لا يصبح عشوائياً 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:

#### ب/١ - ارتباط المحتوى بالأهداف:

سبق أن أشرنا إلى أن المحتوى هو كل ما يصفه المخطط من خبرات سواء أكانت هذه الخبرات معرفية أم انفعالية أم حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، ومن المتعارف عليه تربوياً أن المحتوى لا يمكن أن يتم وضعه بطريقة عفوية أو ارتجالية؛ فالخبرات التي يشملها ينبغي أن تكون خبرات هادفة ومخطط لها ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير وترتبط ارتباطاً مباشراً بالأهداف المحددة مسبقاً في المنهج؛ بمعنى أن يستهدف

المحتوى تحقيق الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة بكل مادة دراسية في صف دراسي معين، فإذا كانت الأهداف تخضع عند اختيارها لعوامل متشابكة كالعوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى طبيعة المتعلم وخصائص نمو، فكذلك المحتوى.

#### ب/٢ - صدق المحتوى وأهميته.

ويعني بصدق المحتوى الصحة والدقة والوثوق بالمعلومات. ويعني بالأهمية: قيمة المحتوى بالنسبة للدارس والمجتمع. فكثيراً ما يسأل الدارسون: ما قيمة ما أدرسه؟ وما أهميته؟ هل هذا الذي أدرسه يفيدني في الحياة أو في العمل؟

#### ب/٣ - حداثة المحتوى.

وحاضر المجتمع اليوم يعاني من العديد من المشكلات المعاصرة كالتطرف والإرهاب والتعصب والادمان والتيارات الفكرية الوافدة والمخالفة لعاداتنا وقيمنا.. وحداثة المحتوى تفرض عليه ألا يغفل هذه المشكلات بل ينبغي أن يعكسها وذلك من خلال:

- توعية التلاميذ بواقع مجتمعهم ومشكلاته حتى يتحقق انتماء التلاميذ لمجتمعهم الكبير ويتفهموا مشاكله ويعملوا على حلها.
- تطويع منجزات العلم الحديث وكشوف العلماء والاستفادة منها باعتبارها لغة العصر.
- تنمية التفكير العلمي المستنير لمواجهة الأفكار الهدامة.
- التأكيد على الأخذ بنتائج البحوث العلمية ورفض الخرافات والخزعبلات.

#### ب/٤ - ملائمة المحتوى لمستوى التلاميذ.

يعد التلميذ محور العملية التعليمية، وأنه أحد العوامل الأساسية التي تؤثر تأثيراً مباشراً في بناء المناهج الدراسية بصفة عامة، وفي اختيار وتنظيم المحتوى بصفة خاصة؛ بمعنى أننا لا يمكن أن نقدم للمتعلم أية فكرة أو نطالبه بالقيام بأي عمل دون الأخذ في الاعتبار مرحلة النمو التي يمر بها، ومراعاة قدراته واستعداداته وخصائص نموه في كافة الجوانب الجسمانية والعقلية والأنفعالية والاجتماعية. ومراعاة حاجاته وميوله، وهذا يعني ضرورة مساهمة المحتوى لمراحل نمو المتعلمين.

والنمو لدى المتعلم في أي مرحلة من مراحل حياته الدراسية يتميز بخصيتين أساسيتين

هما:

- أنه يتم في صورة متكاملة أي أن النمو يتم دفعة واحدة في جميع الجوانب، ويؤثر بعضه على بعض، فحينما ينمو الفرد جسدياً ينمو حركياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً ولغوياً.. وهذه الجوانب تتبادل التأثير فيما بينها.

- أن النمو يتأثر بعاملين اثنين سبق الإشارة إليهما من قبل، وهما: النضج وهو يعني الزيادة التي تطرأ على الكائن الحي من خلال تفاعلات داخل الجسم، والتعلم الذي يتم في المحيط الثقافي الذي يحيط بالفرد في البيت والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية.

وتجدر الإشارة إلى أن وعي القائمين على وضع المحتوى بخصائص التلاميذ في كل مرحلة على حدة يساعدهم على إحداث الملائمة بين المحتوى المقدم وما يضمنه من مفاهيم ومصطلحات وحقائق علمية وقوانين ومبادئ وتنظيم لكل ذلك، وصياغة لغوية تناسب المستوى الدراسي المقدم لهم المحتوى، ومن جانب المتعلمين واهتماماتهم وخصائص نموهم قواعد لتوجيهه وتكيف المنهج الدراسي، ومعايير لاختيار خبرات محتوى المنهج، فعلى سبيل المثال يتميز النمو الجسدي عند تلاميذ المرحلة الابتدائية بالهدوء النسبي من حيث الطول وملامح الوجه، كما يتأثر بالعوامل الصحية والاجتماعية والاقتصادية، ومن المشاكل الصحية التي يمر بها تلاميذ هذه المرحلة، نقص التغذية، وتأخر النمو الجسدي، عدم اختيار الطعام الجيد. وكل هذه المشكلات تؤثر في التحصيل الدراسي والتوافق المدرسي وتعوق فرص التعلم، وعلى ذلك يمكن لمحتويات هذه المرحلة أن تراعي ذلك من خلال:

- بيان المفاهيم التي تعمل على تحديد نشاط التلاميذ وتقوية حيويتهم، وحثهم على الاهتمام بالنظافة والمظهر.

- تكوين عادات العناية بالجسم والمحافظة عليه سليما من الأمراض.

- توجيه التلاميذ إلى الالتزام بالآداب السامية في المأكل والمشرب والملبس وعند النوم، ودخول الحمام.

-حث التلاميذ على ممارسة الرياضة البدنية التي تعمل على المحافظة على أجسامهم. وهكذا يمكن للمحتوى مراعاة بقية جوانب النمو الأخرى بهذه الطريقة، وبذلك يكون المحتوى قد راعى خصائص نمو التلاميذ ومشكلاتهم باعتبارها من أهم معايير اختيار المحتوى.

#### ب/ ٥-اتصاف المحتوى بالعمق.

يقصد بالعمق أساسيات المادة مثل: المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار ويمكن تطبيقها في مواقف جديدة.

أما الشمول فيقصد به تغطية المحتوى لمعظم مجالات المادة الدراسية بحيث يعطي للمتعلم المعالم الرئيسة للمادة الدراسية.

ويطلب من واضع المحتوى أن يجمع ما بين العمق والشمول بحيث يختار الأفكار والمعاليم الرئيسية التي تمثل المادة الرئيسة والتي تعطي فكرة عامة وواضحة عنها وعن نظامها، والموازنة بين ذلك وبين العناصر التفصيلية التي توضح الأفكار الكلية والمعاليم الرئيسية، وتوضح ما بين العناصر التفصيلية والمعاليم المجزأة من علاقات وروابط تؤدي إلى الفهم الكامل.

#### ٤-تنظيم المحتوى.

يعد تنظيم محتوى المنهج من الأهمية بمكان؛ فهو من أكثر العوامل تأثيراً في تحديد مسار العملية التعليمية، وكما أن المنهج الدراسي قد يفقد فعاليته لأن محتواه غير مناسب، كذلك يمكن للمنهج أن يفقد فعاليته لأن خبرات محتواه منظمة 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، وعلى المستوى الرأسي بين خبرات محتوى منهج معين وغيرها من خبرات في محتويات أخرى في مرحلة تعليمية معينة. هذا، وقد أفرزت قرائع علماء التربية تنظيمين أساسيين يمكن لخبرات محتوى أي منهج أن تنظم في ضوء أحدهما، وهذان التنظيمان هما:

##### أ-التنظيم المنطقي:

يعد هذا التنظيم من أقدم التنظيمات المنهجية، وهو يعني تنظيم خبرات محتوى المنهج وأنشطته وفقاً 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 يبني على ما قبله ويمهد لما بعده وهكذا.

##### ب- التنظيم السيكولوجي:

يقصد بالتنظيم السيكولوجي للمحتوى هو وضع خبرات محتوى المنهج وترتيبها وفقاً 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 فرصاً من قبل الكبار وأصحاب الخبرة إنما نختار وتنظم في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم وخصائص نموهم.



## ٥- معايير تنظيم المحتوى:

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

### أ- التتابع:

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

وتفهم من ذلك أن تتابع أفكار محتوى المنهج وموضوعاته يعني تنظيمها في سنة دراسية واحدة، ماذا يتبع ماذا؟ ولماذا؟ وعلى هذا الأساس ينظم المحتوى إما منطقياً أو نفسياً - كما أشرنا سابقاً - والتنظيم المنطقي يؤكد على ترتيب المادة بحسب ارتباط موضوعاتها بعضها ببعض، أو بحسب نوع معين من العلاقة كالقدم والحدأة أو القرب والبعد، أما التنظيم النفسي فهو يراعي حاجة التلميذ وقدراته، وماذا يناسبه من الموضوعات المختارة، وهذا التنظيم قد يتفق مع التنظيم المنطقي وقد لا يتفق في الموضوعات المقدمة.

وتركز المناهج الحديثة على التنظيم النفسي، حيث إنه يلبي حاجة المتعلمين مع ميولهم، وينمي لديهم الدافعية للتعلم، لكن هذا لا يمنع أحياناً من اتباع التنظيم المنطقي للمادة إذا رأى الخبراء ذلك.

### ب- الاستمرار

يقصد بالاستمرار هنا استمرار العلاقة الدراسية بين العناصر الرئيسة 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 عضوياً وفكرياً بالموضوعات المقدمة في الصف السابق.

ويرى خبراء المناهج أن الاستمرار يحقق النمو لدى التلاميذ ويخلق دائماً الحافز للتعلم ويمنع الملل ويوفر الجهد والوقت والمال، وبصفة عامة فإن الاستمرار في تقديم الموضوعات

يؤدى إلى تنمية الفكر والمعارف، وينمي في ذلك الوقت شخصية المتعلم، ويعني كذلك أن تكون الموضوعات المقدمة في الصف اللاحق استمراراً لما يقدم في الصف السابق، وتنمية لها، لا تكراراً أو لغوا.

### ج- التكامل.

يعنى التكامل في المحتوى أن تقدم موضوعات وحداته في صورة متكاملة مترابطة يقوي بعضها بعضاً بحيث تساعد التلميذ على نظرة موحدة ومنسقة يستطيع من خلالها إدراك 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 معياراً من معايير تنظيم المحتوى للتغلب على المأخذ التي تواجه تقديم المعرفة بصورة مجزئة ومفتتة؛ حيث يؤدي 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 معياراً من معايير تنظيم المحتوى، ففي موضوع كالمخدرات مثلاً يمكن للمحتوى أن يقدمه بطريقة متكاملة من خلال معالجته من عدة جوانب:

- رأي الدين في تعاطي المخدرات.
- نصوص القرآن والسنة الدالة على حرمتها.
- رأي العلم فيه من حيث الآثار المترتبة عليها صحياً.
- رأي الاقتصاد من حيث آثارها على الفرد والمجتمع.
- رأي علم الاجتماع والدين فيها من حيث آثارها على الجانب الأخلاقي والاجتماعي من حياة المدمن.

فمن كل هذه الجوانب مجتمعة يتكون محتوى متكامل لموضوع المخدرات.

## العنصر الثالث: أنشطة التعلم

(مفهومها، معايير اختيارها وتنظيمها)

تعتبر "أنشطة التعلم" Learning activities بمثابة القلب بالنسبة للمنهج؛ حيث أن لها دورًا مهمًا ورئيسًا في تشكيل خبرة التلميذ وتربيته، فالأهداف الجيدة والمحتوى الممتاز لا يحققان شيئًا يذكر، إذا كانت أنشطة التعلم التي يشترك فيها التلاميذ لا تمدهم بخبرة لها استمرارية تربوية.

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

ومن المفيد أن نشير هنا إلى معنى "خبرة التعليم" Learning experience ليتضح الفرق بين "أنشطة التعلم" و "خبرات التعلم"

### ١- الفرق بين مفهوم خبرة التعلم وأنشطة التعلم:

يشير رالف تايلور بأنه لا يقصد بمفهوم "خبرة التعلم" محتوى المنهج ولا الأنشطة 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 يعمل به، وليس ما يعمل به المعلم. وتعرف الخبرة: على أنها تستلزم تفاعلا بين التلميذ وبيئته، وتضمن مشاركة نشطة من التلميذ، وأن بعض ملامح بيئته تجذب انتباهه، وأن هذه الملامح هي التي يستجيب إليها.

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

حتى بداية القرن العشرين لم يظهر مصطلح "أنشطة التعليم" Learning Activities ولا مصطلح "خبرات التعلم" Learning وإنما كانت توجد بعض المسميات التي كانت تستعمل لتوضيح ما يجب على التلميذ من 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، وأحيانا لا توجد مثل هذه المقترحات، وكان دور المدرسين هو تقويم المحتوى بأسلوب المحاضرة والواجبات معا، أو الواجبات وحدها، وأما دور التلاميذ فهو الحفظ والاستعداد للتسميع في الامتحان.

وبسبب التطور الذي حدث في مجال علم النفس، ومن خلال عمل جون ديوي Dewey، وغيره من قادة التربية، زاد التركيز على أنشطة المتعلمين (التلاميذ) كعامل حاسم في عملية

التعلم، ومن ثم في عام ١٩٢٥ أخذ مفهوم "أنشطة التعلم" يستعمل باتساع في مجال المناهج؛ ليشير لعناصر رئيسة في موقف التعليم والتعلم Learning Teaching وكانت المناهج في هذه الفترة -عادة- تشتمل على قوائم بالأنشطة التي يشترك فيها التلاميذ؛ لكي يتفاعلوا بإيجابية مع محتوى المنهج. والتحليل 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.

وعلى ذلك وبحلول عام ١٩٣٥ 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". ومن جهة أخرى فإن على واضعي المنهج أن يقوموا بوصف "أنشطة التعلم" التي سيشترك فيها التلاميذ وتوقع ما ستؤدي إليها هذه الأنشطة من الخبرات المرغوبة، ثم التأكد من مدى تحقيق 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 العلم" 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.

ويتضح من العرض السابق أن مصطلح "أنشطة التعلم" و"خبرات التعلم" غالبا ما تستخدم بالتبادل في مجال المناهج، وقد يمكن وضع أحدهما مكان الآخر بذلك ويمكن تفصيل 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.

## ٢- 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 تغطي مدى واسعا من الأهداف وهذا يستدعي 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:

- ارتباط الأنشطة المباشرة بأهداف محتوى المنهج وتجسيدها لها.
- تنوع متطلبات الأنشطة فتكون شفوية وتحريية وعملية.
- تنوع مستوى الأنشطة المعرفة والعاطفي والمهارى.
- تنوع تخصص أنشطة التعلم - عقلي-عاطفي - حركي.
- تنوع الأنشطة حسب مرحلة التعلم، كأن تكون أنشطة لبدء التعلم وأنشطة لتطوير التعلم، ثم أنشطة لتركيزه وختامه.
- مراعاة الأنشطة لحاجات التلاميذ وقدراته معرفية والاجتماعية والحركية والجسمية ومساهمتها في بناء الإنسان المتكامل.
- الارتباط بخبرات التلاميذ السابقة.
- الارتباط بميول التلاميذ ورغباتهم.
- الاستفادة من البحوث والدراسات العملية الخاصة بأنواع الأنشطة المفيدة؛ لتعلم أهداف ومحتوى منهج معين لنوع محدد من التلاميذ.
- قابلية التطبيق العلمي للأنشطة بما يتفق مع إمكانية البيئة المدرسية.
- مراعاة التقاليد والاتجاهات الاجتماعية السائدة.
- مدى الاستفادة من آراء المختصين واقتراحاتهم.

### ٣-معاييرتنظيم أنشطة التعلم:

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

#### أ- الاستمرار Communuity

يشير الاستمرار إلى التكرار الرأسي لعناصر المنهج الرئيسة، 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، فإذا كانت مهارات الاستقراء Inductive Skills ضمن أهداف المنهج – مثلا- فإن أنشطة التعلم خلال المنهج يجب أن تصمم بطريقة ما، بحيث تتيح للتلميذ فرصًا 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، وفي نفس الوقت يستمر التلميذ في التقدم والتدريب على مهارات نطق الكلمة وسرعته، وفي مرحلة متقدمة أكثر من المنهج، فإن التلميذ قد يسهم في أنشطة تعليم تتطلب منه التفسير والنقد وترجمه الكلمات المكتوبة إلى لغة ونطق هذه اللغة.

### ج- التكامل Integration:

وهو المعيار الثالث لـرالف 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، وتؤدي بهم من خلال الخبرات المركزة المتكاملة إلى تحصيل المهارات المطلوبة فمثلا يمكن للأنشطة، في دروس مادة البيولوجي أن ترتبط بالأنشطة في المواد الاجتماعية، لتسهم في حل مشكلة تلوث المياه، وأيضا أنشطة حل مسائل الهندسة، يمكن أن ترتبط بأنشطة عمل الخرائط في دروس الجغرافيا، بمعنى ألا تنهى هذه الأنشطة على أنها أنواع منعزلة من النشاط، تستخدم فقط مقررات معينة مثل الهندسة، وإنما تنهى على أنها أنشطة مترابطة يمكن للتلميذ أن يستخدمها في جميع المقررات والمواقف المتنوعة في حياته.

### د- تدرج الأنشطة:

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

**و- مراعاة أساسيات المنهج:**

إن تحديد الأسس التي يبنى عليها المنهج بالأفكار الرئيسة والمفاهيم والمبادئ، أو ميول التلاميذ وخبراتهم، أو مشاكل حياتية محددة، يسهم في اختيار وبناء وتنظيم الأنشطة حولها.

**ز- مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ:**

في اختيار أنشطة المنهج وبنائها 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:**

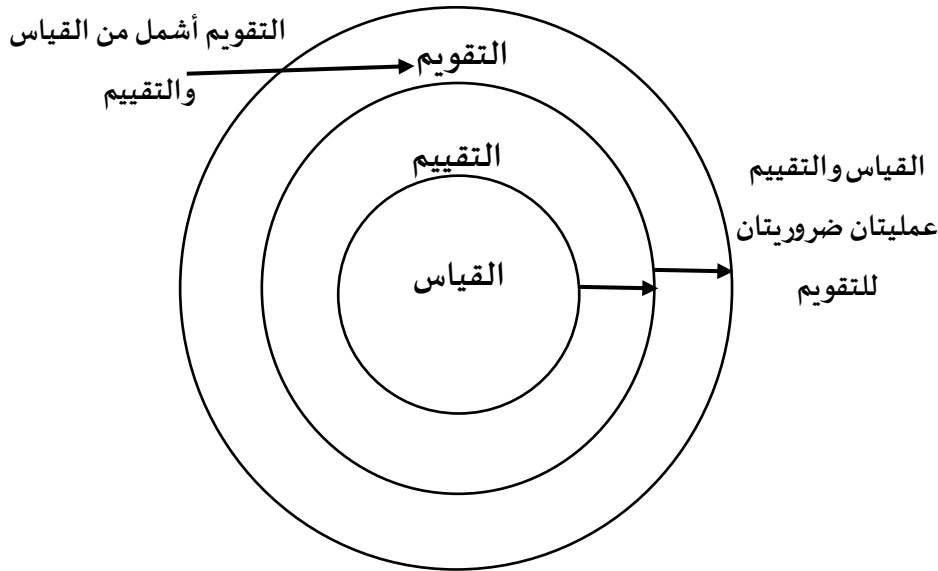
فعند القيام بالأنشطة ينبغي أن يراعى فيها درجة مشاركة التلاميذ والغرض منها، كأن تكون أنشطة جماعية أو فردية أو أنشطة لمجموعات صغيرة، يستفيد منها التلاميذ في جوانب التعلم المختلفة للمنهج المعرفية والمهارية والوجدانية.

## العنصر الرابع: التقويم

(مفهومه، أنواعه، وظائفه، خطواته، مجالاته)

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

ونوضح فيما يلي بعض المفاهيم الأساسية الخاصة بالتقويم، ويشمل ذلك:



شكل (١١) العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم

### ١- 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 البشري، وبسبب ما اهدته التقنيات الحديثة إلى التربية من وسائل وأساليب وأدوات.

ففي ظل التربية التقليدية التي كانت تقتصر عنايتها على الإمام بالتراث وحفظ المعلومات، كان التقويم يعني الامتحانات بصورتها التقليدية، وكانت صورته العتيقة تتمثل في إعطاء درجات للطلاب نتيجة لاستجاباتهم، لاختبارات تقليدية، تجريها المدارس في نهاية العام



الدراسي، تمهيدا لإصدار أحكام على التلاميذ ينبنى عليها توزيعهم إلى شعب، أو نقلهم من صف لآخر.

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

كما أن هذا المفهوم كان يجعل التقويم قائما بمعزل عن العملية التربوية، فلقد كان في معظم الاحيان – هدفا في ذاته بدلا من أن يكون وسيلة لتحسينها والارتفاع بمستواها، وركنا من أركانها، بل لقد تحول التقويم في 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.

ولقد كان هذا النوع من التقويم يعكس فلسفة تربوية معينة، مؤداها أن مواصلة التعليم محتاجة إلى استعدادات خاصة لا بد 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 الأغلبية الهابطة، فينبغي العمل على اكتشافها حتى يمكن استبعادها.

ثم تبين لرجال التربية أن هذه النظرية لا تصور واقع التربية تصويراً سليماً، وأن كثيرا من التلاميذ الذين يخفقون في الامتحانات التقليدية، لا يرجع اخفاقهم إلى نقص في الاستعدادات، بقدر ما يرجع إلى خطأ في 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.

ولقد تطورت تبعا لذلك وظيفة المدرسة، حيث صارت تهتم بالتعرف على الظروف اللازمة لتحقيق النجاح أمام كل تلميذ، وفق مواهبه واستعداداته، حتى يحقق أقصى إمكاناته ويسهم في بناء مجتمعه ويخطو قدما نحو الأمام، فالتلميذ الذي ينشغل في حفظ المعلومات بالنظريات المهمة البعيدة عن حاجاته ومشكلات بيئته – قد يكون لديه من الاستعدادات الفنية أو الأدائية أو الجسمانية، 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 مكافئاً للقياس، وفي 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، واقتصرت نشاط العاملين في مجال التقويم على تحسين وسائله وأدواته.

ومن عيوب هذا المفهوم اقتصراره على الجانب الكمي، وإغفاله الأحكام التي تتصل بالقيم والاتجاهات، والسلوك والشخصية وما لا يمكن قياسه قياساً كمياً دقيقاً. فإذا تذكرنا أن التربية تستهدف بناء الشخصية وتوجيه السلوك، وتهتم بتكوين الظاهر والباطن، وتقوم على أساس النظرة الكلية المتكاملة للإنسان، فإنه تبدوا أمامنا نقائص هذا المفهوم القياسي للتقويم على الرغم من أهميته البالغة في تحسين أساليب التقويم، وهنا ينبغي أن نقف لحظة لكي نوازن بين مفهوم "التقويم" والقياس".

### الفرق بين القياس والتقويم:

يعنى القياس إخضاع الظاهرة للتقدير الكمي عن طريق استخدام وحدات رقمية مقننة أو متفق عليها. وقد تقدمت العلوم الطبيعية تقدماً كبيراً نتيجة لما طرأ على مقاييسها وموازينها من دقة وصدق وثبات وموضوعية.

ولكن القياس مع دقته لا يعطينا سوى فكر جزئية عن الشيء الذي نريد قياسه، فهو يتناول الجزئيات المادية أكثر مما يتناول المعنويات والكمالات فاذا كنا نُقَوِّم فرداً من الأفراد. فإن القياس يستطيع أن يمدنا بمعلومات دقيقة عن طوله ووزنه، ونبضة وضغطة وحرارته وسرعة تنفسه وغير ذلك من الأمور الجسمية والمادية، ولكنه قلما يستطيع أن يقدم لنا أحكاماً عن خلقة ومعاملاته، ودوافعه واتجاهاته وقيمة وغيرها من الأمور المعنوية، وهناك محاولات متعددة لاستخدام القياس في هذه المجالات المعنوية والقيمية والكيفية ولكنها لا تزال في بداياتها، ولم تبلغ من الدقة والكمال ما بلغته المقاييس في مجال العلوم الطبيعية.

أما التقويم فيتناول الكمالات والقيم، ويحاول أن يعطينا صورة صادقة على قدر الاستطاعة عن الأمر أو الشيء الذي نريد تقويمه عن طريق إصدار حكم عام وشامل عليه. والتقويم بذلك أعم من القياس وأكثر شمولاً منه. وكثيراً ما يعتمد التقويم على القياس في جميع ما يمكن قياسه، ولكنه لا يقتصر عليه بل يلجأ إلى أساليب متعددة من الوصف والملاحظة وإدراك العلاقات. وقد تعطينا الاختبارات والمقاييس العلمية الدقيقة التي تستخدمها في المدرسة نتائج دقيقة عن تحصيل التلاميذ ذكائهم ومهاراتهم، ولكن تقويم نمو

التلاميذ يتطلب إصدار أحكام عن شخصياتهم وسلوكهم ومدى ما بلغوه في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة.

وتطلب هذا تغير النظرة إلى التقويم، فكما ذكرنا أنه لم يعد مقصوراً على الامتحانات أو استخدام بعض الاختبارات والمقاييس العلمية الدقيقة.

إن مفهوم التقويم أصبح يعنى تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عوناً لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات، بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها.

## ٢-أنواع التقويم:

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

### أ- التقويم التشخيصي:

يعتبر التقويم التشخيصي من أم 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 يبدأون هذه الخبرة بخلفية متباينة، وخبرة مختلفة وكفاءة متقاربة أيضاً، وهكذا فإن التقويم التشخيصي ضروري عند البدء في تطبيق منهج جديد، وذلك لتحديد المستويات الفردية للتلاميذ من حيث الكفاءة، ولتمييز أولئك الذين حققوا إتقاناً 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.

وكثيراً ما يستند التقويم التشخيصي على أدوات اختبارية من النوع التجميعي، سواء كانت اختبارات مقننة، أو اختبارات من إعداد المعلم؛ حيث تزودنا بقياس شامل للكفاءات والمهارات المتضمنة والمتوقعة في المنهج عند اتمام 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 فروقاً في الكفاءة بحيث يكون من الميسور أن نقسمهم إلى عدة مجموعات للتعليم، 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 جزءاً من التغذية الراجعة التكوينية الأساسية وذلك لتصميم وتطوير المنهج من خلال عملية التعليم على نحو مستمر.

### ب – التقييم التكويني Summative Evaluation

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

ان اتخاذ القرارات من خلال التقييم التكويني يخضع للتدقيق والتمحيص، كما أن هذا النوع من التقييم 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.

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

إن التقييم التكويني من شأنه أن يزود المتعلم، وأيضاً المعلم ومصمم المنهج بتغذية مرتدة عن أخطاء المتعلم، ومعدل تقدمه، ومستوى تحصيله الذي يرتبط بالمستوى المقبول من الكفاءة.

ويعتبر التقييم التكويني من أهم عملية التقييم؛ لأنه يساعد التلاميذ في اكتساب الكفاءة الضرورية في المادة الدراسية والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعلم.

ولذلك نجد أن التقييم التكويني الذي يعكس تقدم التلاميذ، كثيراً 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 التقييم التكويني، وللمرجع المعياري هذا يستخدم الأداء النسبي للتلميذ داخل الجماعة، بدلاً من تحديد مستوى كفاءة أو مهارة محددة لتقدير كفاءة التلميذ ومهارته.

ويفيد التقييم التكويني واضعي المنهج في معرفة العديد من الأمور منها:

- معرفة تقديرات مؤقته لمحتويات المنهج الدراسي، وكذلك مدى تقدم 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 لا بد 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؛ فإنه لا بد 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 عملها بمعدل مناسب، وأن يسرع أو يبطئ كل منهما حسب الضرورة، أو يستخدم بدائل أخرى، ويستمر على نفس البديل الذي بدا 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 أمارات 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 جزءاً متمماً 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.

والتقويم التجميعي يلخص التقدم في التعلم لكل من المتعلمين كأفراد وجماعات تبعاً للمنهج الدراسي المصمم، على أن يكون هذا التقويم مرجعي المحك، ويستند على معايير ثابتة أو مستويات كفاءة ومهمات، تتحدد عند تصميم المنهج، وكذلك عند بداية عملية التعلم. وقد يكون التقويم المرجعي في أشكال التعلم الأخرى، إما مرجعي المحك أو مرجعي المعيار.

إن هذه المستويات للتقويم (التشخيصي-التكويني-التجميعي) حيوية ومهمة في عمليات تصميم أو تخطيط المناهج، وهي مهمة كذلك في عملية التعليم سواء اكان 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 في تحديد وتمييز التوقعات التعليمية، وفضلا عن ذلك فإن كل أداة من أدوات القياس، وكل أسلوب من أساليب التقويم قابل للتطوير. لكي يتلاءم مع المنهج وعملية التعليم المصاحبة له. ومن ثم فمن المهم في هذا الشأن والذي يجب التأكيد عليه هو أن مصمم المنهج والمعلمين -ينبغي أن يختاروا الطرق والاستراتيجيات المناسبة للتقويم في كل مرحلة من مراحل التعليم، بحيث تكون واضحة ومحددة عند تصميم المنهج، وذلك لكي يستطيعوا تقدير المحتوى النوعي، ويقوموا بتصميمه أو بتعليمه، أو تقدير مدى بلوغ الأهداف التي وضعت لهذا المنهج، وكذلك مدى تحقيق هذه الأهداف.

### ٣- 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. وتعدد وظائفه بحيث لم يعد مقصورا على الانتقاء والاصطفاء. ويلخص الدمرداش سرحان فيما يلي أهم الوظائف التي يمكن أن يسهم التقويم في أدائها:

#### أ- التقويم حافز على الدراسة والعمل:

للتقويم قوة حافزة طاغية ذلك أننا نعيش في عصر التسابق سواء بين الجماعات والأفراد. وإذا كان التقويم هو وسيلتنا لإصدار الأحكام على الناس والاعمال، فإنه يعد من وجهة نظر الدراسين مفتاح النجاح في الحياة. لذلك يهتم التلاميذ به في مدارسنا اهتماما كبيرا.

وكثيراً من أبنائنا في المدارس لا يدركون طاقتهم ولا يبذلون جهداً إلا بوعي من حافز الامتحانات والتقويم. لذلك نجد أن كثيراً منهم ينصرفون عن المجالات التي لا يؤدون امتحانات فيها. أو لا تدخل في حساب تقويمهم حتى لو كانت الهوايات والأعمال المحببة إليهم، فالتقويم يعد من الأدوات الأساسية لاكتشاف قدراته ومواهبه والاجتهاد لتحقيق الأمانى وتحسين الذات.

#### **ب- التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية:**

يساعد التقويم في تحديد نواحي القوة، والضعف، سواء في عمل التلاميذ ومجالات نموهم، أو في المنهج بمكوناته، وطريقة التدريس والوسيلة، والحياة المدرسية شاملة. وبذلك نستطيع أن نحدد العوامل المؤثرة على سير العملية التعليمية، ونتخذ من الوسائل وأساليب العلاج ما يعين على حل المشكلات وبلوغ الأهداف المنشودة، بل الوقاية من الانحرافات والأخطاء قبل وقوعها.

#### **ج- التقويم يساعد في وضوح الأهداف:**

عندما يكون التقويم هادفاً، فإنه يساعد في وضوح الأهداف التي يرجى بلوغها، كما أنه يعطى نماذج لتطبيق هذه الأهداف – وبذلك يزداد المعلمون والتلاميذ وعياً بها وعملاً على تحقيقها. فالتقويم الذي يعنى بالجوانب العملية والتطبيقية، أو بأسلوب التفكير العلمي، أو يربط الدراسة بالحياة، إنما يرسخ هذه الأهداف ويوجه المعلمين والتلاميذ نحو الاهتمام بها. ويتصل بذلك أيضاً ما يقوم به التقويم لتعزيز الاتجاهات التي يسير عليها، فإذا كان التقويم يقتصر على جانب الحفظ والتحصيل، فكثيراً ما يصرف التلاميذ، بل المعلمين عن الاهتمام والاتجاهات التي يغفلها ولا يقيم لها وزناً، ويشاهد ذلك بوضوح في الامتحانات التقليدية التي يقتصر على تعرف ما حفظه التلاميذ من الكتب. أما إذا عنى التقويم بنواح معينة فإن ذلك يكون خير تعزيز للاهتمام بهذه النواحي، ومن ثم يتضح أن التقويم يعد من العوامل الأساسية في توجيه العملية التعليمية. فهو يوضح الأهداف. ويجسم تطبيقها، ويعزز الاهتمام بها، والعمل على تحقيقها.

#### **د- التقويم يساعد المعلم في التعرف على تلاميذه وحسن توجيههم:**

لا يستطيع المعلم أن يؤدي رسالته على أفضل وجه ممكن إلا إذا عرف تلاميذه، فهو يبدأ معهم من واقع خبرته. ويقوم بكشف قدراتهم واستعدادهم وميولهم واتجاهاتهم، ويراعى الفروق الفريدة بينهم، ولا سبيل إلى ذلك إلا عن طريق التقويم بأساليبه العديدة المتنوعة، سؤالاً وجواباً، ومناقشة وحواراً، وملاحظة وتقديراً لجهودهم ونشاطاتهم وعلاقاتهم. وفي ضوء ما يتضح للمعلم من نتائج تقويمه لتلاميذه، فإنه يستطيع أن يأخذ بأيديهم ويوفر لهم



الإمكانات التي تساعد في الوصول بكل منهم إلى أقصى إمكاناته. بل يستطيع المعلم أن يراجع طريقة وأساليبه وعلاقاته بما يناسب تلاميذه.

#### ه- للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها:

إن تطوير المناهج وتحديثها أصبح من الأمور الأساسية في المجال التربوي، ملاحقة للتقدم العلمي والتربوي المعاصر، وخصائص العصر وحاجات التلاميذ ومطالب نموهم، ومتطلبات حاجتهم الاجتماعية، والتطوير العلمي يبدأ بتقويم الواقع التربوي، تحديدا للمشكلات ونواحي القصور. ولا بد أن ينتهي التطوير بعمليات تقويم شاملة لاختبار صحة الفروض، التي يقوم عليها التطوير، وتحديد مشكلات التطبيق والعمل على علاجها.

#### و- للتقويم وظائف إدارية مهمة:

فالتقويم ضروري لقبول التلاميذ بالمدارس، وتحديد أوضاعهم فيها، كما أنه لازم لعمليات الترقى من صف إلى صف. ومن مرحلة إلى مرحلة وهو أساسي كذلك لتوجيه التلاميذ دراسيا ومهنيًا، وبالإضافة إلى كل ذلك فهو لازم لترشيد اتخاذ القرارات التي تتناول النظام التعليمي بأسره، سواء من حيث تحديد السلم التعليمي، أو خطة الدراسة ومجالاتها ومستوياتها وضوابطها، كما أنه يعين على حسن توزيع الإمكانات التعليمية من مدرسين ووسائل وأدوات وميزاني وغير ذلك من جميع ما يؤثر في التعليم.

#### ز- التقويم يساعد في توعية الجماهير بأهمية التربية، والمشاركة في حل المشكلات:

عندما تعلن نتائج التقويم، فإن ذلك يتيح للجماهير أن تدرك أهمية ما تقوم به المدارس في سبيل بناء المجتمع، ولا نقصد بإعلان النتائج مجرد ذكر الأرقام والنسب المئوية. بل تحليل العوامل التي تؤثر في سير العملية التعليمية وتقديمه، سواء من حيث المناهج أو المعلمين أو المرافق أو المباني والإمكانات، وبكل ذلك يستطيع الشعب أن يطمئن على حسن سير التعليم من جهة، وأن يشارك في تحسينه، ورفع مستواه من جهة أخرى، فأمور التعليم ومشكلاته وغاياته، لم تعد دراستها والاهتمام بها مقصورا على فئة معينة من المختصين والعاملين في الحقل التربوي، بل هي من اختصاص الشعب بجميع أبنائه ومستوياته، وتعتمد الدراسات الحديثة في بناء المناهج وتنفيذها وتطويرها على مشاركة جميع المؤسسات الاجتماعية وفي مقدمتها الآباء والأمهات. وسوق العمالة والأنتاج ومؤسسات الأمن والدفاع والصحة والمرور. وسائل الإعلام وسائر الخدمات، ولا تقتصر وظيفة هذه المؤسسات الحكومية والشعبية على المشاركة في تحسين أوضاع التعليم النظامي فحسب، وإنما هي فوق ذلك مؤسسات تربوية، تؤدي دورًا أساسيًا في المجال التربوي بمفهومه الواسع وآفاقه المتنامية، وأبعاده المتعددة،



فالبينة والمجتمع بل الحياة بأسرها مؤسسة تربوية كبرى، ينبغي تنسيق أعمالها وجهودها وآثارها مع ما تؤديه المدارس من مسئوليات، وتوعية الجمهور بنتائج الجهود التربوية يزيد من فعالية في مجال وتقدير آثارها والعطاء في سبيلها.

#### ج- للتقويم دور في الارتفاع بمستوى التعليم:

تختلف المهنة عن الحرفة في أمرين أساسيين، فالمهنة تقوم على أساس نظريات علمية تمكن دارسها من حسن الأداء، والتصرف والتجديد والابتكار كما تمتاز المهنة بدستور أخلاقي يحدد أساليب المعاملات ومواصفات الأداء.

ولا يمكن أن يرتفع مستوى المهنة التعليمية إلى المكانة اللائقة بها بين سائر المهن، إلا عن طريقين: يقوم أولهما على أسس العرض والطلب، حتى تتوافر فرصة اجتذاب العناصر الممتازة والاختيار والأنقاء، ويقوم ثانيهما على أساس تحديد المستويات المناسبة للعاملين في مجالها، ومعدلات الأداء، وما يتطلبه ذلك من استعدادات وقدرات، وإخلاص في العمل وإخلاص في العمل، وإيمان بمبادئه والتزام بواجباته ومسئوليته.

والتقويم هو الوسيلة لتحقيق كل ذلك، فعن طريقه يمكن تعريف العناصر الصالحة، للالتحاق بمهنة التعليم، لضمان بقائهم فيها، وعن طريقه أيضا- يمكن التخلص من العناصر غير الصالحة التي تسيء إلى المهنة، وتحط من قدرها وبكل ذلك يرتفع شأن مهنة التعليم، وتقوى على المنافسة الشريفة مع المهن الأخرى، ويزداد احترام الجماهير لها، ويزول شكوى العاملون في مجالها من انخفاض مستواها. فالتقويم بكل ذلك، وبجميع ما يؤديه من وظائف وخدمات، يستهدف تحسين العملية التعليمية بجميع مقوماتها وسائر أبعادها، كما يستهدف رفع مستوى المهنة والعاملين، وإتاحة الفرصة المناسبة لها لتجديد شبابها ومراجعة مناهجها وطرقها ونظمها وأساليبها، فهو بذلك صمام الأمان الذي يمكن القائمين عليها من حسن توجيهها والإشراف عليها والتحكم في عواملها عن طريق ترشيد القرارات، وفي ضوء ما تعمل على تحقيقه من أهداف، وعلى هدى منا تجاه العمل والتربية، وما يتطلبه المجتمع من خطط تنمية شاملة، ترجع إلى أصول تربوية وتتصل ببناء البشر، والوصول بهم إلى أعلى المستويات.

#### ٤- 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 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 آنفاً- 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 سلبيا على نتيجة التقويم.

#### د- التنفيذ:

ويتطلب اتصالات وثيقة 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 رسدا علميا، يساعد في تحليلها واستخلاص النتائج منها.

#### و- التعديل وفق نتائج التقويم:

لا تنتهي عملية التقويم بمجرد جميع البيانات وإصدار الأحكام، وإنما ينبغي أن يكون ذلك تمهيدا لتقديم المقترحات المناسبة للوصول المناسبة للوصول إلى الأهداف المنشودة.

### ز-تجريب الحلول والمقترحات:

إن الحلول المقترحة المقدمة، لا تعدو أن تكون افتراضات تقوم على أساسها خطة التحسين، لذلك ينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة، للتأكد من سلامتها من جهة، ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم من جهة أخرى.

وهكذا نرى أن التقويم يمثل مشروعاً يبدأ بتحديد الأهداف والغايات والمجالات المشكلات، ويتطلب الاستعداد للتنفيذ بتجهيز الوسائل والأدوات وينتهي بأحكام تعين على مراجعة الخطط والوسائل والأساليب واقتراح الحلول والتأكد من سلامتها بالملاحظة والتجريب.

وبكل ذلك يؤدي التقويم رسالته في تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستواها وحل مشكلاته، وضبطها والتحكم فيها وفق الأهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

### **٥-خصائص التقويم الجيد:**

إن التقويم الجيد يمتاز بمجموعة من الخصائص التي ينبغي العمل على توافرها، لكي يؤدي التقويم رسالته ووظائفه على أفضل وجه ممكن وتتصل هذه الخصائص بمفهوم التقويم وما يمكن أن يؤديه من خدمات في المجال التربوي بناءً وتنفيذاً وتطويراً وفي مقدمة هذه الخصائص ما يأتي:

#### أ-ينبغي أن يكون التقويم متسقاً مع الأهداف:

من الضروري أن تسير عملية التقويم في اتجاه واحد يتفق مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، أي أن يقوم التقويم على نفس التصورات التي يقوم عليها المنهج والتي يراد تحقيقها، فمثلاً إذا كان أحد أهداف - المنهج هو تنمية مهارات استخدام أجهزة علمية في العلوم مثلاً- فإن المعلومات التي سنحصل عليها في ذلك الحالة لن تكون صادقة أو مفيدة لأنها تعكس طبيعة الهدف، ويكون التقويم عشوائياً في هذه الحالة، ولا يساعد في إصدار الأحكام السليمة.

#### ب-ينبغي أن يكون التقويم شاملاً:

والتقويم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها، التقويم الشامل يتضمن المجالات التالية:

- جميع الأهداف المنشودة بحيث لا تقتصر على هدف أو أكثر دون غيرها من الأهداف. وذلك حتى لا يكون تحقيق هدف مهما بلغت قيمته على حساب غيره.
- جميع نواحي النمو، سواء منها الجسمية أو العقلية أو النفسية أو الاجتماعية أو الروحية.

- جميع مكونات المنهج. سواء منها المحتوى أو الأنشطة أو الطرق أو الوسائل أو العلاقات أو غيرها.

- جميع ما يؤثر في العملية التعليمية، سواء في ذلك الأهداف أو الخطط أو المناهج والتلاميذ أو المعلمون أو الإداريون أو المباني والمرافق أو الوسائل والمعدات أو الظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به.

#### ج- ينبغي أن يكون التقويم مستمراً:

والتقويم المستمر يلزم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها بل إنه يبدأ قبلها، ليكون عوناً على تهيئة الظروف المناسبة للتعليم في ضوء واقع التلاميذ، وواقع الظروف التي تحيط بهم وتؤثر فيهم.

وإذا كان الغرض من التقويم هو معرفة مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الغايات والأهداف بقصد التشخيص والعلاج والوقاية والتحسين فإن ذلك لا يتحقق إلا عندما يكون التقويم مستمراً، وملزماً للتعليم في جميع خطواته ومراحله، ويرشد خطاه ويحدد مشكلاته، ويعمل على رفع مستواه، أما التقويم الختامي الذي تجرّبه الكثير من المدارس في نهاية العام الدراسي فيقصر عن بلوغ هذه الغايات.

#### د- ينبغي أن يكون التقويم ديمقراطياً وتعاونياً:

والتقويم الديمقراطي يقوم على أساس احترام شخصية التلميذ بحيث يشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً، بل يشاركه في تقويم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية، بين التلاميذ، وهو في الوقت ذاته تقويم تعاوني يشارك التلاميذ أنفسهم والمعلمون والآباء والمجتمع وجميع المعنيين بالعمل التربوي، وليس معنى ذلك اشتراك هؤلاء جميعاً في وضع الامتحانات أو تصحيحها، فالامتحانات ليست الوسيلة الوحيدة للتقويم وإنما تتم المشاركة بالنقد البناء، واقتراح الأساليب والحلول المناسبة، واخذ وجهات النظر المختلفة في الحسبان عند تنفيذ برامج التقويم.

#### هـ- ينبغي أن يكون التقويم علمياً:

يمتاز التقويم العلمي بسمات معينة تكون عوناً على إصدار الأحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة. ومن أهم هذه السمات ما يلي:

- الصدق: ويقصد به أن يقيس ما وضع لقياسه، بحيث لا تتأثر الوسائل التي تستخدمها بعوامل مثل خط التلميذ أو علاقته بالمدرس، وكلما كانت أهدافنا واضحة محددة، فإن ذلك يساعد في بناء أساليب صادقة لتقويم الناتج أو العائد.

- الثبات: ويقصد به أن تعطى الوسيلة نتائج ثابتة نسبياً عند تكرار استخدامها أو استخدام صورة مكافئة لها على قدر الاستطاعة، والمقاييس في مجال العلوم الطبيعية مثل: المتر والميزان ومقياس الحرارة والضغط - تعطى نتائج على درجة كبيرة من الثبات، أما المقاييس التربوية، فتتأثر بكثير من العوامل الاجتماعية والنفسية، ولذلك فإننا نكتفي فيها بدرجة معقولة من الثبات.

- الموضوعية: ويقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم، أو حالته النفسية، أو مرضه أو نظريته النسبية إلى الأمور وتقديره للمستويات، ومن مظاهر الموضوعية ألا تختلف نتائج التقويم من مقوم إلى آخر، ولا مع الشخص الواحد من وقت لآخر.

والتقويم العلمي، يلتزم بالأسلوب العلمي في حل المشكلات، فهو يبدأ بتحديد ما في ضوء البيانات والملاحظات، ثم يدرس الاحتمالات والفروض، كما يقوم على أساس التخطيط العلمي معتمداً على النظرة الشاملة والبيانات الدقيقة، والمنطق السليم.

#### و- ينبغي أن يكون التقويم مميزاً:

والتقويم المميز هو الذي يعين على التمييز بين المستويات، ويساعد في إظهار الفروق الفردية، فالاختبار الذي يعلو فوق مستوى التلاميذ، بحيث يعجز أغلبيتهم عن الإجابة عليه، لا يعتبر مميزاً، وكذلك الاختبار السهل الذي يجيب عليه الجميع دون تفرقة، والاختبار المميز يتناول جميع الأهداف، وجميع جوانب النمو القدرات والمهارات وبذلك يعين على اكتشاف المواهب وتعرف نواحي الضعف والقوة.

#### ز- ينبغي أن يكون التقويم اقتصادياً:

وقد ازدادت أهمية التكلفة في ضوء مبادئ اقتصاديات التعليم والتقويم الاقتصادي، يساعد في اقتصاد النفقات والجهد والتعب، ومن عيوب الامتحانات التقليدية أنها تستغرق في معظم الأحيان وبخاصة الامتحانات العامة، وقتاً طويلاً وجهداً شاقاً ونفقات طائلة.

#### ح- ينبغي أن يكون التقويم على وسائل وأساليب متعددة:

فالعملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها وتتضمن جوانب النمو وأهدافه المتنوعة، وهي بعد ذلك تتطلب استخدام وسائل وأدوات متنوعة، لكي تعطى التصور الكامل والصورة الحقيقية لجميع هذه الأمور دون أن تطمس بعضها أو تتجاهله.

### نشاط ( ٣ )

عزيزي الطالب: بعد دراستك لهذا الفصل حاول أن تجيب عن الأسئلة التالية:

- ١- ماذا يُقصد بالمفاهيم التربوية ؟ وما أهمية تحديدها ؟
- ٢- قارن بين كل مما يلي:
  - أ. الهدف العام والهدف الإجرائي.
  - ب. القياس والتقييم والتقويم.
  - ج. - أنشطة التعلم وخبرات التعلم.
- ٣- وضح بالأمثلة أهم الأخطاء المتعلقة بصياغة الأهداف الإجرائية للمنهج.
- ٤- وضح باختصار معايير كل من اختيار وتنظيم محتوى المنهج الدراسي
- ٥- وضح باختصار خطوات تقويم المنهج الدراسي:
- ٦- حدد بالأمثلة أهم مكونات محتوى المنهج الدراسي:
- ٧- قارن بين الأنواع المختلفة للتقويم من حيث الغرض منه وموعد تنفيذه:
- ٨- اختر وحدة دراسية في مجال تخصصك واكتب الأهداف التعليمية لها مراعيًا شروط صياغة الأهداف.
- ٩- اختر وحدة دراسية في مجال تخصصك وحلل محتواها واستخرج ما يلي: المفاهيم العلمية، المهارات الحركية (اليديوية)، أنشطة التعلم.



# الفصل الرابع

## تنظيمات المناهج الدراسية



تحقق دراستك لهذا الفصل الأهداف التالية:

- \* توضح العلاقة بين منهج المواد الدراسية المنفصلة، والمفهوم التقليدي للمنهج.
- \* تبين خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- \* تنقد منهج المواد الدراسية المنفصلة مبيناً مزاياه وعيوبه.
- \* تقارن بين مفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة وكل من:
  - ١- منهج المواد الدراسية المترابطة.
  - ٢- منهج المواد المندمجة.
  - ٣- منهج المواد الدراسية الواسعة.
  - ٤- منهج المواد الدراسية المتكاملة.
  - ٥- منهج النشاط.
  - ٦- المنهج المحوري.
- \* تذكر أنواع الربط بين المناهج الدراسية مبيناً طريقة تحقيق كل نوع.
- \* تنقد منهج المواد الدراسية المترابطة.
- \* تحدد المراحل التي يتم بها الدمج في المناهج المدرسية.
- \* تنقد منهج المواد الدراسية المندمجة.
- \* تعدد خمساً من المجالات التي يمكن أن يتحقق فيها منهج المجالات الدراسية الواسعة.
- \* تقارن بين مزايا وعيوب منهج المجالات الواسعة.
- \* تبين مبررات بناء المناهج المتكاملة.
- \* تشرح – باختصار – الأسس التي يستند إليها منهج التكامل.
- \* تذكر أبعاد التكامل مبيناً باختصار طبيعة كل بعد.
- \* تحدد مداخل بناء المناهج المتكاملة.
- \* تحدد المراحل التعليمية المناسبة لتدريس المناهج المتكاملة مع التعليل لاختيار كل مرحلة.
- \* تذكر الشروط الواجب مراعاتها عند بناء المناهج المتكاملة.
- \* تبين أهم الصعوبات التي تواجه تطبيق المناهج المتكاملة.

- \* تبين الفرق بين منهج النشاط ومنهج الخبرة.
- \* تذكر أهم خصائص منهج النشاط.
- \* تعرف بأهم الصور والأشكال المختلفة لتطبيق منهج النشاط.
- \* تبين مزايا وعيوب منهج النشاط.
- \* تبين خصائص المنهج المحوري.
- \* تنقد المنهج المحوري مبيناً مزاياه وعيوبه.
- \* توضح خصائص تنظيم المنهج وفق الوحدات الدراسية.
- \* تبين مكونات الوحدات الدراسية التي يتم تنظيم المنهج في ضوءها.
- \* تبدي رأيك في تنظيم المنهج وفق الوحدات الدراسية.

## مقدمة

تبين من العرض في الفصل السابق لمكونات المنهج الدراسي، أن خبرات المحتوى مكون مهم ورئيس من مكونات المنهج، كما أنها تؤدي دوراً كبير في تحقيق أهداف المنهج، ومن الجدير بالذكر أن أهداف المنهج لا يمكن تحقيقها إذا كانت الموضوعات والخبرات الموجودة به متناثرة ومفككة، وتنعدم الروابط والعلاقات فيما بينها، بل لابد لتحقيق هذه الأهداف أن يكون المنهج كله متماسك وجسم عضوي؛ حيث يتوقف نجاحه على ما بين أجزائه من وحدة وتماسك، ومن هنا تأتي أهمية ترتيب خبرات المنهج من موضوعات ومعلومات وغير ذلك بحيث تساعد في الوصول إلى الأهداف التعليمية وتحقيقها، وهو ما نطلق عليه "تنظيم المنهج". وترجع أهمية تنظيم المنهج أيضاً إلى أنه يوضح نوع الخبرات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها، ومدى اتساع هذه الخبرات وعمقها وترابطها وتتابعها واستمرارها، كما يساعد في تحديد مسؤوليات 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 صعباً.

## أنواع تنظيمات المناهج:

ظهرت تنظيمات متعددة للمناهج، ولكنها تدور حول محورين أساسيين هما، المادة الدراسية والتلميذ، ولذلك يمكن تقسيم المناهج حسب أسلوب تنظيمها إلى مجموعتين رئيسيتين، يندرج تحت كل منهما عدد من المناهج وهاتان المجموعتان هما:

### المجموعة الأولى:

وتضم المناهج التي تدور حول (المادة الدراسية) ومن أمثلتها:

- ١- منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- ٢- منهج المواد الدراسية المترابطة.
- ٣- منهج المواد الدراسية المندمجة.
- ٤- منهج المجالات الواسعة.

### المجموعة الثانية:

وتضم المناهج التي تدور حول (التلميذ)، وتنقسم هذه المجموعات بدورها إلى الأقسام

الآتية:

١. مناهج تدور حول ميول التلاميذ وأنشطتهم، ومن أمثلتها منهج النشاط.
  ٢. مناهج تدور حول حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومطالب حياتهم، ومن أمثلتها المنهج المحوري.
  ٣. مناهج تدور حول تنظيم النشاط التعليمي للتلاميذ، مثل: منهج الوحدات الدراسية.
  ٤. مناهج تدور حول تكامل شخصية التلميذ وسلوكه، ومن أمثلتها منهج التكامل.
- وتجدر الإشارة إلى أن هذه الأنواع المختلفة للمناهج ليست منفصلة عن بعضها، بل إنها متداخلة ومتشابكة، فمناهج المجموعة الثانية مثلاً والتي تدور حول التلميذ لا تقلل من أهمية المواد الدراسية.. وهكذا.
- وسوف نتناول معظم هذه الأنواع من تنظيمات المناهج بشيء من التفصيل.

### أولاً: منهج المواد الدراسية المنفصلة

(مفهومه، خصائصه، تقويمه)

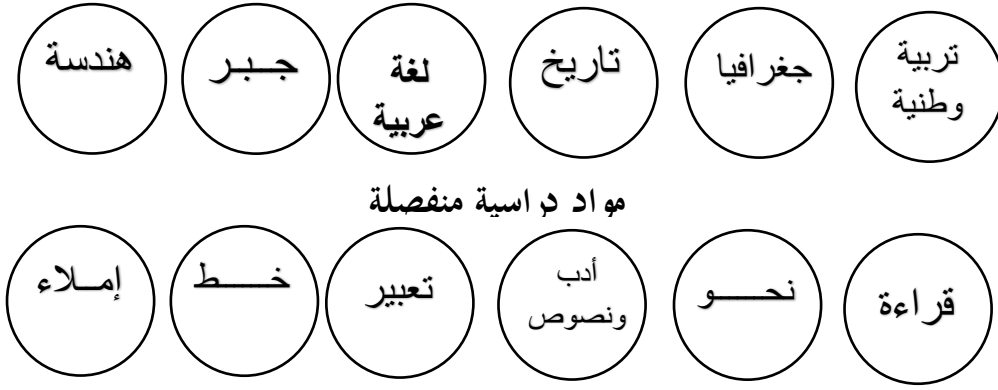
#### ١- مفهوم منهج المواد الدراسية المنفصلة:

يطلق منهج المواد الدراسية المنفصلة، على تلك الخبرات التي تأخذ شكل المواد الدراسية المعروفة، مثل: التاريخ والجغرافيا والعلوم والرياضيات واللغات وعلم النفس والاقتصاد... وغيرها.

ويرتبط 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 رأي 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 وفي 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.

ويعتبر 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.

والشكل التالي يوضح أمثلة لمنهج المواد الدراسية المنفصلة:



## فروع المادة الواحدة كاللغة العربية كفروع منفصلة

شكل (١٢) رسم تخطيطي يوضح طبيعة منهج المواد الدراسية المنفصلة

### ٢- خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة:

#### (أ) يتكون المنهج من عدد من المواد الدراسية المنفصلة:

يتكون منهج المواد الدراسية المنفصلة من عدد من المواد الدراسية، التي تدرس منفصلة عن بعضها؛ أي أنه يقسم المواد الدراسية إلى مواد منفصلة لا يوجد بينها ارتباط، وتدرس كل مادة منفصلة عن الأخرى في معظم الأحيان، فمثلاً قسمت المواد الاجتماعية إلى الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية والاقتصاد وغيرها، كما قسمت الرياضيات إلى الهندسة والجبر والميكانيكا، وغيرها، وقسمت العلوم إلى الفيزياء والكيمياء والبيولوجيا، بل أحياناً توضع حواجز فاصلة بين فروع المادة الواحدة، فعلى سبيل المثال تقسم الأحياء إلى حيوان ونبات، وتدرس فروع مادة اللغة العربية منفصلة عن بعضها البعض؛ حيث تقدم القراءة والأدب والنصوص والنحو والإملاء والخط منفصلة عن بعضها.

ولقد ترتب على هذا النوع من التنظيم للمناهج إلى أن أصبح الموضوع الواحد تعالج جوانبه المختلفة في مواد دراسية مختلفة تدرس في مناسبات مختلفة وعلى أيدي مدرسين مختلفين، فقد يدرس موضوع مثل قناة السويس في الجغرافيا، ويتناوله مدرس ثالث في التربية الوطنية، ويتناول كل مدرس هذا الموضوع من زاوية معينة، دون الربط بين أجزاء هذا الموضوع الواحد، مما يجعل دراسة الموضوعات مفككة وغير مترابطة.

وترتب على اتساع الخبرة الإنسانية، وتعدد ميادينها، وظهور عدد كبير من المواد الدراسية، إلى ظهور مشكلة اختيار الخبرات التعليمية المناسبة أمام واضعي المنهج، وذلك لكل مرحلة وكل وصف.

**(ب) تنظيم المعلومات في كل مادة تنظيمًا منطقيًا:**

تنظيم 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:

مثل ترتيب الأحداث في مادة التاريخ ترتيبًا زمنيًا، فتبدأ الدراسة بأقدم الحضارات يليها الأحدث فالأحدث، حتى العصر الحديث كدراسة الحضارة الفرعونية أولاً، ثم الحضارة الإغريقية يليها الحضارة في الدولة الإسلامية - وهكذا، أو دراسة العصر العثماني ثم الحملة الفرنسية على مصر، فحكم محمد علي، فالاحتلال الأنجلو مصري لمصر، وهكذا حتى ثورة يوليو ١٩٥٢ وما بعدها، هذا بالنسبة لدراسة تاريخ مصر الحديث، وفي دراسة الأدب تقدم الأزمنة الماضية أولاً ثم الأقرب فالأقرب حتى نصل إلى الحاضر.

- التدرج من الجزء إلى الكل:

ويتبع هذا التنظيم في دراسة اللغة العربية؛ حيث تبدأ بدراسة الحروف الهجائية ثم الكلمات يليها الجمل التي تتركب من كلمتين، ثم الجمل التي تتركب من أكثر من كلمتين... وهكذا.

ولكن هناك بعض المواد الدراسية التي يتبع معها أسلوب عكس هذا في تنظيم معلوماتها، مثل: مادة الجغرافيا؛ حيث يتم التدرج في دراسة موضوعاتها من الكل إلى الجزء، فكثيرًا ما تدرس الكرة الأرضية أولاً، ثم دراسة الأقاليم فدراسة دولة بعد أخرى، وذلك بعد تفسير الظاهر الجغرافية كالموقع والتضاريس والمناخ بالنسبة للكرة الأرضية، وتأثير ذلك على الأقاليم والدول موضوع الدراسة.

- التدرج من البسيط إلى المركب:

ويتبع هذا الأسلوب في تنظيم مادة الأحياء؛ حيث تبدأ بدراسة الكائنات وحيدة الخلية، مثل: الأميبا ثم الكائنات عديدة الخلايا، وتنتهي بدراسة الكائنات الراقية، فكثيرًا ما يركز المدرسون على دراسة تطور تركيب الأجهزة المختلفة، مثل: الجهاز الهضمي من الحيوانات وحيدة الخلية مرورًا بالحيوانات عديدة الخلايا حتى الحيوانات الراقية.

- التدرج من السهل إلى الصعب:

كما هو متبع في دراسة الحساب وباقي فروع الرياضيات؛ حيث تدرس عمليات الجمع والطرح مثلًا، قبل الكسور العشرية والاعتيادية.

- التدرج من الخبرات المعلومة إلى الخبرات المجهولة:

أي ترتيب الحقائق، بحيث تبنى الحقائق الجديدة على أساس حقائق سابقة لها، تعتبر ضرورية لفهم الحقائق الجديدة، وتتبع هذا الأسلوب في الوصول إلى القواعد والنظريات والتعميمات في العلوم والرياضيات؛ حيث تنظم المعلومات في الرياضيات على أساس أن بين نظرية وأخرى أو قاعدة وأخرى علاقة منطقية معينة، ينبغي مراعاتها عند تدريس الرياضيات؛ لأن إغفال تلك العلاقة يؤدي إلى عدم فهم التلاميذ للنظرية أو القاعدة.

- التدرج من المفاهيم المحسوسة Concrete Concepts إلى المفاهيم المجردة Formal Concepts:

ويقصد بالمفاهيم المحسوسة، تلك المفاهيم التي تدرك بالملاحظة أو استخدام الحواس، وعادة ما تكون وصفية، مثل: مفاهيم الجذر - الساق - الورقة - الزهرة - الضور... وغيرها. أما المفاهيم المجردة فهي تلك المفاهيم التي لا يمكن إدراكها عن طريق الملاحظة، أو استخدام الحواس، ولكن تتطلب استخدام بعض العمليات العقلية المجردة، مثل: مفاهيم البناء الضوئي - والتنفس اللاهوائي - والتوازن البيولوجي - والكثافة - والتحليل الكهربائي وغيرها، ويتبع هذا الأسلوب في دراسة العلوم، ففي الأحياء على سبيل المثال، يمكن أن تبدأ بدراسة تركيب الورقة كمفهوم مجرد... وهكذا.

وتجدر الإشارة إلى أن المفهوم الواحد، قد يعالج في بعدين يكون في أحدهما محسوس، وفي الآخر مجرد، مثل: مفهوم الأحماض، فهو مفهوم محسوس إذا كان المقصود بالأحماض كل مركبات كيميائية لها طعم لاذع وتحمر ورق عباد الشمس الزرقاء، كما أنه مفهوم مجرد إذا كان المقصود بالأحماض كل مركبات كيميائية تتأين في الماء معطية أيونات موجبة، وفي هذه الحالة تنتظم المعلومات بحيث يدرس البعد المحسوس للمفهوم أولاً، ثم البعد المجرد.

وبذلك أصبح منهج المواد الدراسية المنفصلة في ظل هذا التنظيم المنطقي يهتم بالمادة الدراسية كغاية في حد ذاتها دون الاهتمام بحاجات التلاميذ وميولهم ومشكلاتهم، ودون مراعاة لحاجات البيئة والمجتمع، كما أصبحت المناهج موجودة لجميع البيئات لا تراعى الاختلاف بين بيئة وأخرى.

#### (ج) يخطط منهج المواد الدراسية المنفصلة مقدماً:

نظراً لأن تنظيم المعلومات في منهج المواد الدراسية المنفصلة يعتمد على الترتيب المنطقي الذي حدده المختصون في كل مادة كما أوضحنا سابقاً، فإن 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، ويترك لكل لجنة حرية اختيار المحتوى الذي تراه مناسباً للمرحلة التي يوضع المنهج لها، ويلى ذلك مرحلة

تأليف الكتب المدرسية؛ حيث يراعى متابعة ذلك مع المحتوى الذي اقترحتة اللجان في كل مادة، ثم تطبع الكتب المدرسية وتوزع على المدارس قبل بداية العام الدراسي، باعتبارها المصادر الأساسية للمقررات الدراسية.

وبذلك يفرض المنهج على المعلم والتلميذ كما تصوره الكبار، دون إشراك المعلمين والتلاميذ في تخطيطه ووضعه، مما يترتب عليه عدم مراعاة مستويات النمو العقلي للتلاميذ الذين أعد لهم المنهج، وكذلك اهتماماتهم وميولهم واحتياجات البيئة المحلية التي يعيشون فيها.

#### (د) تعتمد طريقة التدريس في منهج المواد الدراسية المنفصلة على الشرح والتلقين:

فالهدف الأساسي من هذا المنهج هو إكساب التلاميذ الحقائق والمفاهيم وغيرهما من المعلومات بقصد إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الكبار والاستفادة منها، فإن طرق التدريس تعتمد على شرح المعلومات من جانب المعلم، وتلقينها للتلاميذ لمساعدتهم على استيعابها لاجتياز الامتحانات المدرسية، ولقد ترتب على ذلك:

- إيجابية المعلم؛ حيث يكون هو كل شيء في الفصل، 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 منطلقاً للدراسة فيه:

يتألف منهج المواد الدراسية المنفصلة كما سبق من عدد من المواد الدراسية، يختص لكل مادة منها فترة زمنية محددة في جدول الحصص بالمدرسة، فهناك حصص الجغرافيا وحصص العلوم وأخرى للغة العربية... وهكذا.

ولتدريس 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 بحيث يدرس الموضوعات المخصصة لكل شهر في زمنها المحدد، ويقطع في كل حصة عددًا من صفحات الكتاب المدرسي المقرر أو أجزاء من موضوع معين، وكثيرًا ما نجد المدرسين الأوائل والموجهين يتأكدون من الالتزام بهذه القائمة ويبحثون على السير وفق توزيع المنهج الموجود بها، بل أحيانًا ما يعتبر ذلك جزءًا من تقويم الموجهين لأداء المعلمين.



وبذلك يتضح اعتماد منهج المواد الدراسية المنفصلة على الحصة والموضوع كمنطلق للدراسة فيه.

ولكن نلاحظ أن بعض المدارس – ومنها المدارس الابتدائية – قد تعطى في جدولها الدراسي أهمية زمنية لبعض المواد الدراسية تختلف من مادة إلى أخرى، وقد يرجع ذلك إلى مدى أهمية المادة بالنسبة لتربية الطفل ومرحلة النضج العقلي ونوع المادة موضع الدراسة.

#### (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 الذي يغلب على الدراسة النظرية فإن المدرسة تتيح للتلاميذ بعض الفرص لممارسة بعض الأنشطة الترفيهية الرياضية والاجتماعية والفنية والرحلات وغيرها، ولكن لا تتصل هذه الأنشطة بالمنهج اتصالاً وثيقاً، وبالتالي لا تنال هذه الأنشطة المدرسية من المدرسة أو من التلاميذ نفس الاهتمام بالمقررات الدراسية، كما أن ممارسة الأنشطة التعليمية، مثل: إجراء التجارب العملية، أو تجارب العرض، أو الاشتراك في جمعيات العلوم أو الجغرافيا أو غيرها بالمدرسة، يكون نشاط التلميذ فيها في أضيق الحدود أن لم يكن منعدماً في كثير من الأحيان.

#### (ز) يقتصر تقويم نمو التلاميذ في هذا المنهج على الامتحانات التقليدية

لما كان منهج المواد الدراسية المنفصلة يهتم بالمادة الدراسية وتلقينها للتلاميذ، بحيث يستطيعون استرجاعها، فإن عملية تقويم نمو التلاميذ اقتصر على الامتحانات التقليدية التي تعقد في نهاية العام الدراسي، والتي تكون في صورة امتحانات تحريرية في أغلب الأحيان، يبرهن التلاميذ كتابة على حفظهم للمادة الدراسية وإتقانها، بل أحياناً ما يلجأ المعلمون إلى توجيه أنظار التلاميذ إلى النقاط المهمة في الكتاب المقرر، وقد يدرهم على أنواع الأسئلة التي ترد في الاختبارات والإجابات النموذجية لها. كل ذلك يهدف اجتياز الامتحانات التقليدية، ويشجع المدرسين على ذلك وجود كثير من الكتب الخارجية في مواد تخصصهم، والتي تهتم بتقديم الكثير من هذه الأسئلة، وإجاباتها النموذجية.

وبذلك اهتمت عملية التقويم بعملية التذكر فقط من الجوانب المعرفية للمادة الدراسية، وأهملت المستويات المعرفية الأخرى: كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، كما أهملت الأهداف التربوية الأخرى، مثل: المهارات بأنواعها المختلفة والتفكير العلمي والاتجاهات والميول والقيم.

### ٣-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:

أ/١-منهج المواد الدراسية المنفصلة، أسلوب سهل منطقي وفعال لتنظيم عملية التعلم وترتيب وتفسير المعلومات:

يتطلب تراكم التراث الإنساني تنظيمه في إطار متسق تسهل دراسته وتعلمه، ولذلك يرى المربون أن منهج المواد الدراسية المتصلة هو أفضل المناهج لتنظيم الخبرات التعليمية بالمدرسة بطريقة منطقية تجعل دراسة المعرفة الإنسانية عملية منظمة، وذلك من خلال الأسلوب المنظم للمواد الدراسية، مما يتيح للمتعلم اكتساب الكثير من المعلومات والمبادئ بطريقة مجدية وفعالة، قد تمكنه من استخدام هذه المعلومات التي اكتسبت بطريقة منظمة في المواقف الجديدة.

أ/٢- منهج المواد الدراسية المنفصلة أنسب المناهج لتنمية القدرات العقلية للمتعلم:

يرى الكثير من المربين أن منهج المواد الدراسية المنفصلة، يعمل على تنمية القدرات العقلية للتلاميذ، وذلك من خلال الدراسة المنطقية المنظمة للمواد الدراسية، ويستند مؤيدو هذه النظرية إلى النظرية التقليدية القديمة "نظرية التدريب الشكلي" والتي ترى إمكانية تدريب ملكات العقل عن طريق اللفظ والاستظهار، والتفكير المجرد والتدريب الشكلي، وبالتالي كلما كانت المادة الدراسية أكثر صعوبة وتجريدًا كلما كانت أفضل في تدريب العقل، وبذلك تعتبر دراسة الرياضيات، والعلوم والتاريخ والجغرافيا والأدب من وجهة نظرهم أفضل المواد الدراسية لتنمية القدرة على التفكير ومواجهة المشكلات من خلال التفكير المجرد في نظريات وتمارين الرياضيات وقوانين العلوم وتطبيقها والأفكار المجردة في الأدب وقواعد النحو.

#### أ/٣- يتفق منهج المواد الدراسية المنفصلة مع بعض المفاهيم التربوية:

قام منهج المواد الدراسية المنفصلة في ضوء بعض الأفكار التربوية الرئيسة، والتي حظيت بقبول كثير من المربين الذين يعتبرون هذا المنهج أفضل طريقة عملية لتنظيم المعلومات بالمنهج، وأن المعرفة يمكن أن تكتسب بصورة أفضل عن طريق الدراسة المنظمة

للمجالات الرئيسية في المعرفة الإنسانية، ويساعد ذلك في استخدام عمليات الشرح والتلقين من جانب المعلم، والحفظ والتسميع من جانب التلاميذ.

#### أ/٤- منهج المواد الدراسية المنفصلة أفضل المناهج لنقل التراث الثقافي:

يرى كثير من المربين أن هذا المنهج أفضل أسلوب لتنظيم التراث الثقافي المتراكم، كما أنه يساعد التلاميذ في اكتساب الكثير من المفاهيم والمبادئ وغيرهما من المعلومات المتضمنة بالتراث الثقافي وتشرعها بسرعة وبطريقة فعالة؛ مما ييسر على التلاميذ اكتساب ما ورثناه عبر أجيال طويلة في خلال أعوام قليلة، وبالتالي يمكنهم المساهمة بدورهم في تقدم هذا التراث الثقافي وتطويره.

#### أ/٥- تخطيط منهج المواد الدراسية المنفصلة عملية سهلة ويسيرة:

إن تخطيط هذا المنهج عملية أسهل وأيسر وأبسط من تخطيط المناهج الأخرى، مثل: منهج النشاط أو غيره من المناهج؛ حيث يقتصر تخطيط منهج المواد الدراسية على اختيار بعض المعلومات والمعارف، وتضمينها في المواد الدراسية، كما أن عملية تطوير هذا المنهج يعتمد في أغلب الأحيان على حذف بعض أجزاء المادة الدراسية أو إضافة أجزاء إليها، أو استبدال أجزاء بأخرى، وكلها أمور سهلة، وإن كانت أساليب تقليدية في تطوير المناهج، في حين يتطلب تخطيط وتنظيم منهج النشاط كثيراً من العناية والجهد والوقت؛ لتخطيط المنهج وتنظيمه حول نشاط التلاميذ وميولهم.

#### أ/٦- التقويم في منهج المواد الدراسية المنفصلة عملية سهلة:

لا يتطلب الأمر سوى عمل اختبارات تقليدية للتأكد من تحصيل التلاميذ للمواد الدراسية المختلفة؛ ولذلك يبذل المدرسون جهدهم من أجل إتقان التلاميذ للمادة الدراسية، وكثيراً ما يلجئون إلى تدريب التلاميذ على أسئلة وتمارين تشبه الاختبارات التي سوف يتجاوزنها في نهاية العام الدراسي.

#### أ/٧- ينال منهج المواد الدراسية المنفصلة رضى وقبول المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ:

لأن هؤلاء المعلمين درسوا وتعلموا تبعاً لهذا النوع من المناهج، كما أن تدريبهم المهني وإعدادهم في كليات التربية قد تم وفق هذا الأساس، وبالتالي يصبح من السهل على هؤلاء المعلمين استخدام منهج المواد الدراسية المنفصلة، وخاصة أن المعلم يجب أن يعلم بنفس التنظيم المنهجي الذي تعلم به، كما يطمئن المعلمون لهذا المنهج باعتباره منهجاً مجرباً ومستخدماً لفترة طويلة من الزمن كاستجابة للزعة الشخصية للاستقرار والالتزام بما هو مألوف خوفاً من التجديد.

ويزيد من قبول المعلمين لهذا المنهج سهولة تدريسه باستخدام طريقة الإلقاء، وهي طريقة لا تتطلب من المدرس سوى شرح المعلومات وإملاء الملخصات، كما يتمسك أولياء الأمور بهذا النوع من المناهج؛ حيث تعلموا عن طريقه فهو في رأيهم أفضل التنظيمات المنهجية.

أما بالنسبة للتلاميذ فهذا المنهج مفضل لديهم؛ حيث المادة العلمية مسجلة في الكتب المدرسية التي بين أيديهم بطريقة منطقية تساعدهم في الاستيعاب، وما عليهم إلا أن يحفظوا ما فيها من معلومات استعدادًا لاسترجاعها على صفحات ورقة الإجابة أثناء الامتحان. أ/ ٨- منهج المواد الدراسية المنفصلة أكثر ملائمة لتصميم المدارس الحالية وتنظيماتها الإدارية:

فالمدراس الحالية مصممة على أساس منهج المواد الدراسية المنفصلة، حيث تزدهم الفصول بالمقاعد التي يجلس عليها التلاميذ في مواجهة المدرس وتزود الفصول بالسبورات والطباشير وبعض اللوحات، ويضاف إلى ذلك زيادة كثافة التلاميذ بالفصول مع قلة التجهيزات العملية والورش والإمكانات، فكل هذه الأمور تدعو المدرس لاستخدام منهج المواد الدراسية المنفصلة، أما المناهج الحديثة مثل منهج النشاط وغيره، يتطلب ورش ومعامل وإمكانات لممارسة النشاط؛ مما لا يتوافر بالمدراس الحالية، وبذلك يعتبر منهج المواد الدراسية المنفصلة، اقتصادي من حيث ما يتطلبه من مبان وتجهيزات مدرسية؛ مما يتلاءم مع ظروف الدول النامية الاقتصادية.

كما يعتقد بعض المربين ضرورة استخدام هذا المنهج؛ حيث يرون أن الدور الإيجابي للمعلم والدور السلبي للتلميذ الذي يفرضه هذا المنهج، يجعله أنسب المناهج للتنظيمات الإدارية بالمدرسة الحالية والتي تعمل على تحقيق أهداف المدرسة.

أ/ ٩- يتمشى منهج المواد الدراسية المنفصلة مع نظم القبول والدراسة بالجامعات ومعاهد التعليم العالي:

تحدد الكليات الجامعية ومعاهد التعليم العالي نظم قبول بها على أسس اختيار الطلاب امتحانًا عامًا في عدد معين من المواد الدراسية، وحصولهم على نسبة معينة من الدرجات تختلف في نوعها وكمها باختلاف الكلية التي يرغبون الالتحاق بها، وكما هو متبع الآن في مصر؛ حيث يدخل الطلاب امتحانات الثانوية العامة، ثم يوزع الطلاب الناجحون على الكليات والمعاهد العليا عن طريق مكتب التنسيق الذي يوزع الطلاب بناء على مجموع درجاتهم، بالإضافة إلى حصولهم على نسبة معينة من درجات المواد المؤهلة مع مراعاة التوزيع الجغرافي.

كما أن طبيعة التخصص الأكاديمي بالجامعة تجعل أساتذتهم يفضلون استخدام منهج المواد الدراسية في المرحلة الثانوية، لإعداد الطلاب للدراسة بالجامعة، لدرجة أن بعض الجامعات في بعض الدول المتقدمة لا تقبل الطلاب الذين درسوا على نظام منهجي مخالف لمنهج المواد الدراسية المنفصلة. وهذا يوضح أن الجامعات تؤيد استخدام منهج المواد الدراسية المنفصلة وتعمل على استمراره.

### (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 ما يلي:

ب/١- يجزئ منهج المواد الدراسية المنفصلة المعرفة ويفتها:

إن تنظيم المنهج حول عدد من المواد الدراسية يجزئ المعرفة ويفتها بطريقة غير طبيعية، لدرجة أن الموضوع الواحد قد تعالج جوانبه المختلفة في مواد دراسية مختلفة، وفي مواقف تعليمية مختلفة، فعلى سبيل المثال يتعرف التلميذ على تركيب الماء في الكيمياء، وخواصه الطبيعية في الفيزياء والنباتات المائية في علم النبات والمياه الجوفية في الجيولوجيا، مما يجعل دراسة الموضوع مفككة ومجزأة دون أية ربط بين أجزائه، والأحرى من ذلك أن التلميذ قد لا يتعرض لدراسة هذه الجوانب للموضوع السابق في نفس العام الدراسي، ولكن قد يدرسها في سنوات متعددة، مما يزيد من تفكك المعلومات وتجزئتها.

ولذلك فقد يوجه نقد شديد لهذا المنهج خاصة وأن جميع مظاهر الحياة تبدو متكاملة، وحين يواجه التلميذ مشكلة معينة في حياته فإنه يعالجها باستخدام المعلومات التي يجدها نافعة لحل المشكلة، بغض النظر عن تقسيم المواد الدراسية، كما أن الخبرة التربوية المتكاملة أساس للنمو المتكامل والسليم للتلميذ.

### ب/٢- التنظيم المنطقي للمواد الدراسية ليس تنظيمًا سيكولوجيًا مناسبًا:

يتجاهل تنظيم المواد الدراسية بالأسلوب المنطقي الحقائق والنتائج التي كشف عنها علم النفس، وخاصة بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وبعض تلاميذ المرحلة الثانوية، والتي تشير إلى أهمية مراعاة مستويات نضج التلاميذ واستعدادهم للتعلم وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم لزيادة فاعلية التعلم، وبذلك أهمل هذا التنظيم الجوانب السابقة لسيكولوجية التلميذ، وبالتالي أصبح التلاميذ في المرحلة الابتدائية لا يجدون فائدة في دراستهم للمواد

بطريقة منطقية منظمة، ولكن قد يدرك بعض طلاب المرحلة الثانوية فائدة الدراسة المنظمة للمواد الدراسية وأهميتها؛ لاكتساب المعرفة والالتحاق بالجامعة وإنماء شخصياتهم.

### ب/٣- محتوى منهج المواد الدراسية المنفصلة محدود:

من عيوب هذا المنهج أن محتواه محدود بالمقرر الدراسي المفروض دراسته على كل فرقة دراسية، في الوقت الذي اتسعت فيه ميادين العلم والمعرفة، لدرجة أن أصبح الانفجار المعرفي من سمات العصر الحاضر، وبالتالي لا يمكن أن تتضمن أية مادة دراسية كل ما يستحدثه العلم، فدراسة التلميذ لمقرر في الكيمياء أو التاريخ الطبيعي أو التاريخ في فرقة معينة، لا يعنى أنه قام بدراسة كاملة لأن المقرر كما سبق أن ذكرنا يعتمد على اختيار موضوعات معينة قد لا تمثل الميدان، يضاف إلى ذلك ما قد يعترض منهج المواد الدراسية من حذف لبعض موضوعاته من قبل المعلمين؛ نظراً لعدم أهميتها في الامتحان أو لقصر الوقت أو لصعوبتها.

### ب/٤- يعوق المنهج المواد الدراسية المنفصلة تحقيق الكثير من الأهداف التربوية المرغوبة:

كذلك يصعب في ظل تنظيم منهج المواد الدراسية المنفصلة تحقيق الكثير من الأهداف التربوية المرغوبة؛ حيث يركز المنهج على إكساب التلاميذ مجموعة من المعلومات بينما يهمل الأهداف التربوية الأخرى، مثل: تدريب التلاميذ على أساليب التفكير العلمي، وتنمية المهارات المناسبة لديهم، وتنمية الاتجاهات والميول المناسبة وتكوين شخصياتهم بطريقة متكاملة، مما نتج عنه تنمية الجانب المعرفي أو العقلي للتلاميذ وإهمال الجوانب الأخرى لشخصياتهم كالجوانب الجسمية والاجتماعية والفنية والوجدانية والخلقية، وعلى الرغم من أن النمو العقلي من أهم مسئوليات المدرسة، إلا أن المدرسة مسئولة أيضاً عن إمداد تلاميذها بالخبرات التي تساعد في النمو المتكامل لشخصياتهم.

### ب/٥- لا يراعى منهج المواد الدراسية المنفصلة الفروق الفردية بين التلاميذ

أدى تنظيم هذا المنهج وما ترتب عليه من عدم تنوع الخبرات التربوية المقدمة للتلاميذ، وعدم استخدام طرق تدريس متنوعة، بالإضافة إلى عدم تنوع الأنشطة التعليمية، وعدم استخدام الطرق المناسبة لتقويم نمو التلاميذ إلى إهمال الفروق الفردية بين التلاميذ، مما أسفر عن عدم استغلال ما لدى الطلاب الموهوبين من قدرات، وعدم مساعدة الطلاب الضعاف لتحسين مستوياتهم.

### ب/٦- لا يدرّب منهج المواد الدراسية المنفصلة عقل التلاميذ ولا ينمّي تفكيرهم:

إذا كان الكثير من مؤيدي هذا المنهج يؤمنون بنظرية التدريب الشكلي، إلا أن الأبحاث والحقائق أثبتت خطأ هذه النظرية، فلا توجد أدلة تثبت أن المواد ذات الصفة المجردة أو التي

تتطلب حفظ واستظهار مفاهيمها وقواعدها وأفكارها لها قيمة خاصة في تدريب العقل، ولكن الواقع أن أفضل طريقة لتدريب العقل وتنمية التفكير المنطقي، هو أن تستهدف المادة الدراسية من خلال طرق تدريسها تنمية التفكير المنطقي، فقد أثبتت بعض الدراسات الحديثة إمكانية تنمية التفكير المنطقي للطلاب باستخدام بعض طرق دورة التعلم Learning، كما يمكن تدريب العقل وتنمية التفكير من خلال حل المشكلات التي تواجهها في الحياة العامة.

#### ب/٧- إهمال المنهج لمشكلات المتعلمين وحاجاتهم وميولهم:

أدى اتباع التنظيم المنطقي للمواد الدراسية في هذا المنهج، وكذلك تخطيطه مقدماً بواسطة المتخصصين، وعدم اشتراك التلاميذ في اختيار الموضوعات التي يدرسونها إلى الاهتمام بالمادة الدراسية كغاية في حد ذاتها وإهمال مشكلات التلاميذ واهتماماتهم وحاجاتهم وميولهم، مما جعل دراسة المادة جافة، وبالتالي ينصرف عنها الكثير من التلاميذ، وتكون لديهم اتجاهات سلبية نحوها.

#### ب/٨- عدم مراعاة محتوى منهج المواد الدراسية المنفصلة لمستويات النمو العقلي للمتعلمين:

لما كان المنهج يخطط مقدماً بواسطة المتخصصين ولأنتاج الفرصة لاشتراك المعلمين والتلاميذ في عملية التخطيط، فقد أدى ذلك إلى عدم مراعاة محتوى المنهج لمستويات النمو العقلي للمتعلمين، فأحياناً ما يكون محتوى المنهج سطحياً لا يعالج بعمق ما يتضمنه من حقائق ومفاهيم، وفي أحيان أخرى يكون المحتوى صعباً أي أعلى من مستويات النمو العقلي للطلاب، ولقد أثبتت بعض الدراسات الحديثة على سبيل المثال، أن محتوى بعض مناهج العلوم في المرحلة الثانوية غير مناسبة لمستويات النمو المعرفي للطلاب، نظراً لما يتضمنه من مفاهيم مجردة صعبة تتطلب دراستها استخدام بعض العمليات العقلية المجردة، والتي لم يصل إليها نسبة كبيرة من الطلاب.

#### ب/٩- يؤدي المنهج إلى تشجيع روح التنافس غير المرغوب فيه بين التلاميذ ويحرمهم من الاعتماد على أنفسهم:

أدى اهتمام المعلمين بإتقان المادة الدراسية كغاية للتعليم في ظل هذا المنهج أكثر من اهتمامهم بما للمعلومات من قيمة عند التلاميذ إلى تشجيع التنافس الفردي غير المرغوب فيه بين التلاميذ، إذ يحاول كل تلميذ أن يتحدى غيره بما يحفظ من المادة الدراسية، وبما يحصل عليه من درجات في الاختبارات نتيجة هذا الحفظ، وذلك بدلاً من تشجيع التلاميذ على التعاون فيما بينهم لتحقيق أهدافهم بطريقة جماعية.



كما أدت عملية إتقان المادة الدراسية أيضاً إلى قيام المعلم بالعبء الأكبر في عملية التعليم والتعلم، مستخدماً في ذلك طريقة الشرح والتلقين. وكثيراً ما يلجأ المعلم إلى تلخيص وتبسيط المعلومات صعبة الفهم على التلاميذ وضغطاً في كتيبات أو مذكرات، كخلاصة سهلة التناول وسريعة الحفظ؛ مما ترتب عليه حرمان التلاميذ عن الاعتماد على أنفسهم.

#### ب/ ١٠- يؤدي منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى سلبية التلميذ:

وذلك بسبب طريقة الإلقاء السائدة من جانب المعلم وإهمال الأنشطة التعليمية، مما يقصر دور التلميذ على الحفظ والاستظهار للمعلومات، ولهذا الدور السلبي للتلميذ عيوبه في عملية التعلم؛ حيث أظهرت الدراسات أن إيجابية التلميذ ونشاطه أثناء التعلم، يزيد من تعلمه للمعلومات وغيرها من الخبرات التعليمية، ويقلل من معدل النسيان، في حين أثبتت دراسات أخرى أن التلاميذ ينسون ٥٠ % من المعلومات التي حفظوها بعد عام من دراستها وتصل هذه النسبة إلى ٧٥ % بعد عامين.

#### ب/ ١١- يهمل منهج المواد الدراسية المنفصلة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية السائدة:

نظراً لاهتمام المنهج بإتقان التلاميذ للمعلومات المتصلة بالتراث الإنساني فقد أدى ذلك إلى إهمال للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية السائدة في المجتمع، وبالتالي حرمان التلاميذ من التدريب على المشاركة في حل هذه المشكلات، بل إن كثيراً ما يجد التلاميذ عندما يتركون المدرسة ويلتحقون بميدان العمل، أن ما تعلموه في المدرسة قليل النفع في المجالات العملية الفعلية، وقد يرجع ذلك إلى عدم اهتمام هذا النوع من المناهج بالتطبيقات العلمية لما يدرسه التلاميذ من حقائق ومفاهيم ونظريات في حياة الأفراد والمجتمع.



## ثانيًا: منهج المواد الدراسية المترابطة (مفهومه، أنواعه، خصائصه، تقويمه)

ظهر نتيجة للانتقادات العديدة التي وجهت إلى منهج المواد الدراسية المنفصلة من جهة، ونتيجة لتطور البحوث والدراسات التربوية السيكولوجية من جهة أخرى، بعض المحاولات لتحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومن هذه المحاولات منهج المواد الدراسية المترابطة، وفيما يلي بيان بمفهوم هذا المنهج وخصائصه:

### ١ - مفهومه:

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

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

### ٢ - أنواع الربط بين المواد الدراسية:

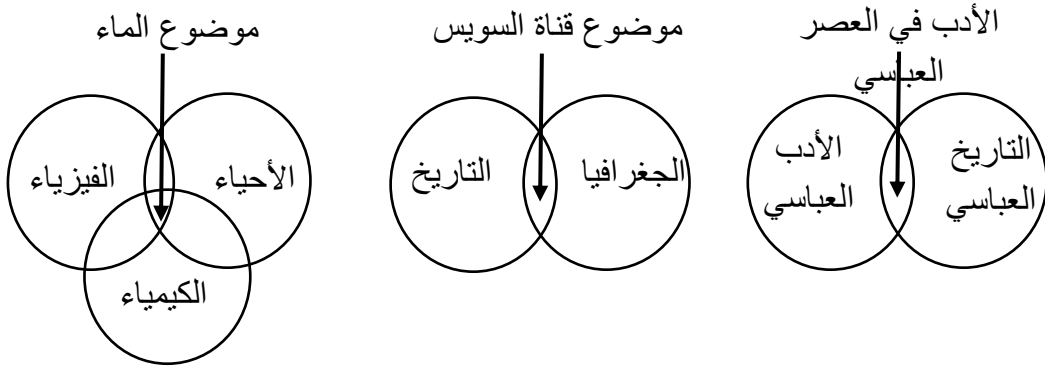
توجد عدة أنواع للربط بين المواد الدراسية أهمها:

#### (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، سواء أكانت تنتهي إلى مجال دراسي واحد أو تنتهي إلى عدة مجالات دراسية، ومن أمثلة الربط العرضي الذي يمكن للمدرس القيام به بين مواد دراسية تقع في مجال واحد، ما يمكن أن يقوم به مدرس المواد الاجتماعية من ربط بين الجغرافيا والتاريخ، فيشير مثلاً عندما يتناول موضوع جغرافية قناة السويس وأهميتها الاقتصادية إلى تاريخ القناة من حيث قصة حفرها وتأمينها، والحروب التي تمت في منطقة القناة... وهكذا.

ومن أمثلة الربط العرضي بين مواد دراسية تنتهي إلى مجالات مختلفة ما يمكن أن يقوم به مدرس اللغة العربية، من ربط بين الأدب والتاريخ؛ حيث يشير إلى تاريخ العصر الذي يدرسون أدبه كدراسة الأدب في العصر الأموي مع الإشارة إلى تاريخ الدولة الأموية. ونفس الأمر يمكن أن يقوم به مصمم التربية الإسلامية عند الربط بين التفسير والحديث والفقه، فعندما يتناول المحرم من المأكّل والمشرب يمكن أن يتناول الآيات التي فيها إشارة إلى هذه الأحكام بالبيان والتفسير، ويستعين في ذلك بالأحاديث المرتبطة بها، ثم يتناول آراء الفقهاء في الصور المحرمة والصور غير المحرمة، وعلل التحليل والتحريم في المطعومات والمأكولات.

والشكل التالي يوضح أمثلة للربط بين المواد الدراسية:



شكل (١٣) رسم تخطيطي يوضح فكرة الربط بين مادتين أو أكثر

ولقد فشل هذا الربط العرضي في تحقيق الهدف منه ولم يهتم به عدد كبير من المعلمين للأسباب الآتية:

- أثر كل معلم له اطلاعه على المادة التي يقوم بتدريسها، وبذلك أصبحت 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 في الوقت الذي لم تحدث فيه زيادة في عدد الساعات المخصصة للمادة الدراسية؛ مما جعل الوقت المخصص غير كاف للقيام بعملية الربط.
- ليس هناك أي إلزام من قبل السلطات التعليمية لكي يقوم المعلم بعمليات الربط، مما جعله يتجنبها بدون حرج ولا مسؤولية.

### (ب) الربط المنظم:

وفي هذا النوع من الربط يتفق مجموعة من مدرسي كل صف من الصفوف الدراسية في بداية العام الدراسي على خطة محكمة ومنظمة يسرون 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:

الأولى: الربط بين أجزاء من المواد الدراسية المتشابهة أو بين المواد الدراسية غير المتشابهة، بحيث يدور الربط حول موضوعات خاصة، وذلك يتفق مدرسو المواد المختلفة على اختيار موضوعات معينة في المنهج، يتناولها كل منهم من زاويته بطريقة تبرز العلاقات الموجودة بين مادته، والمواد الأخرى، مثل الربط بين الجغرافيا والتاريخ – أو الطبيعة والكيمياء – أو الكيمياء والأحياء – أو الجبر والهندسة هذا بالنسبة للمواد الدراسية المتشابهة.

والربط بين الأدب والتاريخ – أو الجغرافيا والجيولوجيا – أو الجغرافيا والأحياء بالنسبة للمواد الدراسية غير المتشابهة، وفي جميع الحالات يتم الربط بوضع خطة عامة لدراسة موضوعات منهجية معينة، كما أوضحنا سابقاً في أمثلة الربط العرضي كأن يدور الربط حول موضوعات مثل قناة السويس للربط بين الجغرافيا والتاريخ، والأدب المصري للربط بين الأدب والتاريخ... وهكذا.

الثاني: الربط بين المواد الدراسية حول مشكلات اجتماعية أو موضوعات عامة؛ حيث يقوم المدرسون باختيار بعض المشكلات أو الموضوعات العامة؛ ووضع الخطط اللازمة لدراسته، ومن أمثلة هذه المشكلات الاجتماعية مشكلة تلوث البيئة، ومشكلة المواصلات، ومشكلة الإسكان، ومن أمثلة الموضوعات العامة موضوعات الصناعة – الماء – وسائل الاتصال... وغيرها.

### ٣- نقد منهج المواد الدراسية المترابطة:

على الرغم من أن أنصار منهج المواد الدراسية المترابطة يرون أنه يؤدي 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.

### ثالثاً: منهج المواد الدراسية المندمجة (مفهومه، مراحلها، خصائصه، تقويمه)

#### ١ - مفهومه:

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 مزجاً تاماً بإدماجها في بعضها بحيث تزول الحواجز التي بينهما، ويشبه المزج والتفاعل بين المواد الدراسية المندمجة ما يحدث عند اتحاد عناصر في التفاعلات الكيميائية.

#### ٢ - مراحل عملية الدمج:

ولقد مر الإدماج في عدة مراحل هي:

##### (أ) مرحلة الإدماج بين محتويات مجموعة متقاربة من المواد الدراسية:

ويتم في هذه المرحلة الإدماج بين محتويات مواد الميدان الواحد بعضها مع بعض، مثل: إدماج علم الحيوان والنبات والجيولوجيا في مادة الأحياء وإدماج المواد الاجتماعية في كتل مندمجة، وإدماج الحرارة والكهرباء والمغناطيسية في مادة الفيزياء. 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. فمنهج المواد الاجتماعية في بعض صفوف المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية على سبيل المثال، لم يحدث فيه سوى ضم الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية داخل غلاف الكتاب فقط، ولكن بقيت كل مادة مستقلة عن الأخرى.

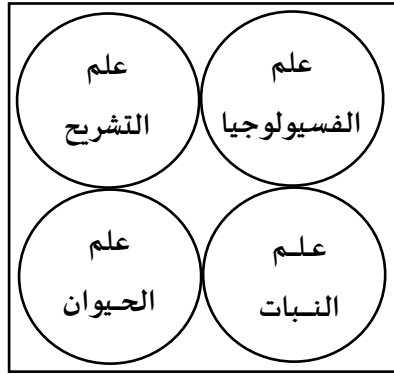
##### (ب) مرحلة الإدماج بين محتويات مجموعة غير متقاربة غير المواد الدراسية

ويتم في هذه المرحلة إدماج محتويات مادتين أو أكثر من المواد الدراسية غير متقاربة، كدمج التاريخ والأدب معاً في مقرر واحد، يمكن أن تطلق عليه (تاريخنا القومي)؛ حيث يقوم مدرس واحد بالتدريس. ويمكن أن يقسم المقرر إلى سلسلة من الفترات التاريخية ويدرس الأدب الخاص بكل عصر من العصور جنباً إلى جنب من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية لهذا العصر.

### (ج) مرحلة الإدماج بين محتويات المواد الدراسية في صورة مشكلات واسعة من واقع بيئة

#### التلاميذ:

وتعتبر هذه المرحلة من الإدماج أكثر تطوراً وتقدمًا نحو تكامل المعرفة من المرحلتين السابقتين؛ حيث ينتقل الاهتمام من المادة الدراسية إلى مشكلات واسعة مرتبطة 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 أبقي أثرًا وأكثر مرونة.



شكل (١٥) رسم تخطيطي يوضح فكرة الدمج في الأحياء

### ٣- نقد منهج المواد الدراسية المندمجة:

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

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

(ب) يؤدي الإدماج في كثير من الأحيان إلى التفكير غير المنظم عند التلاميذ، حيث كان المدرسون يعدون المنهج مقدمًا، ثم يفرضونه على التلاميذ كمادة دراسية أصعب من المواد المنفصلة.

(ج) 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 مهمة 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.

## رابعاً: منهج المجالات الواسعة (مفهومه، مجالاته، مزاياه وعيوبه)

### ١- مفهومه:

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 تماماً، وبذلك يمثل هذا المنهج محاولة لتكامل المواد الدراسية.

ومن أهم المجالات التي يتكون منها هذا المنهج:

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

ولقد استخدم منهج المجالات الواسعة على نطاق واسع في المدارس الابتدائية والإعدادية؛ حيث تم تجميع المواد الدراسية كالقراءة والكتابة والنحو في دروس اللغة، وجمعت مواد الجغرافيا والتاريخ والتربية الوطنية في مقرر المواد الاجتماعية، وذلك لأن هاتين المرحلتين لا تتطلبان تعمق في المواد الدراسية، بينما نظم منهج المجالات الواسعة في المرحلة الثانوية في صورة مشكلات مرتبطة بحياة التلاميذ والمجتمع الذي يعيشون فيه، مثل: مشكلة التغذية، ومشكلة تزايد السكان، ومشكلة المواصلات، ومشكلة التلوث البيئي، ومشكلة الزواج، والمشكلات الصحية وغيرها، وترتب على هذه تنظيم الوحدات الدراسية التي لعب منهج المجالات الواسعة دورا كبيرا فيها.



شكل (١٦) رسم تخطيطي يوضح فكرة المجالات الواسعة في العلوم

ولكن في الواقع لم تنجح الجهود المبذولة في إزالة الحواجز بين مواد المجال الواحد إزالة تامة، فلو حللنا أحد هذه المجالات كالعلوم العامة نجده يجمع أجزاء مختلفة من المواد التي يتضمنها المجال؛ كالفيزياء والكيمياء والأحياء، مع احتفاظ كل جزء بصفته الخاصة التي تميزه عن أجزاء المواد الأخرى، ويبدو أن كل ما يحدث هو تجميع هذه الأجزاء داخل غلاف كتاب واحد، ولقد أول المرءون علاج هذا القصور ببناء الوحدات الدراسية.

## ٢- مزايا منهج المجالات الواسعة:

يتمتع منهج المجالات الواسعة بمجموعة من المزايا أهمها:

- أ. يؤدي منهج المجالات الواسعة إلى تكامل المواد الدراسية إلى حد ما، مما يجعل للتعلم معنى؛ لأن للتكامل دور كبير في مجال المناخ، ومجالات الحياة أيضاً، وبذلك يحاول هذا المنهج تحطيم الحواجز التي تفصل بين المواد الدراسية.
- ب. تنظيم منهج المجالات الواسعة تنظيماً وظيفياً؛ 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، مما يساعد التلاميذ في فهم طبيعة المشكلات ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.
- ج. يتيح منهج المجالات الواسعة الفرصة أمام التلاميذ للإحاطة بكثير من المواد الدراسية، وفهم أوسع للمشكلات المعاصرة، وبذلك يتغلب هذا المنهج على بعض عيوب المنهج المواد الدراسية المنفصلة، والتي تتمثل في دراسة التلاميذ لأجزاء محدودة من المواد الدراسية المختلفة؛ حيث يصبح التلاميذ في ظل منهج المجالات الواسعة الذي يجمع بين عدد من المواد المتشابهة، قادرين على فهم أشمل لميادين واسعة من المعرفة.



د. يعمل منهج المجالات الواسعة على ربط المدرسة بالمجتمع، وذلك من خلال تنظيم المنهج حول بعض المشكلات الاجتماعية، وإن كان هذا الربط لم يتم بالصورة المنشودة، وبذلك يعتبر هذا المنهج أفضل من المنهج المنفصل والمنهج المترابط في هذه الناحية. هـ. يؤكد منهج المجالات الواسعة على دراسة المفاهيم، والمبادئ الأساسية والتعميمات، أكثر من اهتمامه بالحقائق والمعلومات المفككة؛ حيث يكتسب التلاميذ الكثير من المفاهيم والمبادئ الأساسية، والتي تصبح جزءاً رئيساً من كيانهم المعرفي، وتصبح أكثر وظيفية، وذلك بدلا من التركيز على الحقائق والمعلومات المفككة سريعة النسيان.

### ٣- عيوب منهج المجالات الواسعة:

- أ. يقدم منهج المجالات الواسعة بشيء من السطحية، لأن ضم المواد الدراسية المتقاربة، لا يتيح الفرصة للتعمق في كل مادة، وبذلك يعتبر هذا المنهج أكثر ملاءمة للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، ولكنه غير مناسب للمرحلة الثانوية التي تحتاج إلى التخصص والتعمق في المواد الدراسية.
- ب. صعوبة إزالة الحواجز بين بعض المواد الدراسية وضمها في مجال واحد، فهذه عملية معقدة تحتاج إلى خبراء ومتخصصين مازال عددهم قليل حتى الآن، مما نتج عنه عدم تحقيق التكامل المنشود عن طريق منهج المجالات الواسعة، ففي أمثلة كثيرة بقيت محتويات المواد المنفصلة كما هي بعد تجميعها داخل غلاف الكتاب.
- ج. يحتاج هذا التنظيم من المناهج في تنفيذه إلى خبرة ودقة، قد لا تتوافر لدى المدرسين الحاليين.
- د. يهتم هذا المنهج بالجانب المعرفي أكثر من اهتمامه بالجوانب التربوية الأخرى مثل: التنمية الشاملة لشخصية التلاميذ، وتكوين المهارات والاتجاهات والميول.
- هـ. قد يترتب على استخدام منهج المجالات الواسعة، معرفة مجردة أعلى من مستوى النضج العقلي للتلاميذ؛ حيث يقدم المفاهيم والمبادئ المستخدمة لربط المواد الدراسية بصورة مجردة أكثر صعوبة في الفهم بالنسبة لكثير من التلاميذ، وذلك نتيجة عدم الاهتمام بالحقائق التفصيلية التي توضح هذه المفاهيم والمبادئ.
- و. لا يساعد منهج الحالات الواسعة المتعلم على إدراك التنظيم المنطقي للمواد الدراسية؛ لأن المواد الدراسية في صورة تنظيم المجالات الواسعة يؤدي إلى فقدان المتعلم للتنظيم المنطقي الذي يتميز به منهج المواد الدراسية المنفصلة.

- ز. لا يتيح منهج المجالات الواسعة الفرصة أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة التربوية؛ مما يؤدي إلى سلبيتهم أثناء التعلم؛ وبالتالي سرعة نسيانهم لما تعلموه.
- ح. قد يفضل المدرس مادة دراسية على غيرها من المواد الأخرى المتضمنة في منهج المجالات الواسعة، مما يجعل باقي المواد تبدو ثانوية عنده وعند التلاميذ.

### خامسا: منهج المواد المتكاملة

(مفهومه، مبرراته، أسسه، أبعاده، إجراءاته)

ظهر منهج التكامل في بدايته كخطوة وسط بين المواد الدراسية المنفصلة والمواد المندمجة اندماجا تاما، حيث كان محاولة لتوفيق بين الأنفصال 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.

#### ١ - مفهوم منهج التكامل:

درست فيما سبق بعض المحاولات التي بذلت لتحسين منهج المواد الدراسية المنفصلة، وذلك للتغلب على تفتت المعرفة وتجزئتها، وتمثلت هذه المحاولات في الربط بين المواد الدراسية، كما في منهج المواد الدراسية المرتبطة، أو دمج ومزج بعض المواد الدراسية مع بعضها، كما في منهج المواد الدراسية المندمجة، أو تجميع المواد الدراسية المتشابهة وضمها في مجال واسع كما في منهج المجالات الواسعة. واخيراً التكامل بين المواد الدراسية، كما في منهج التكامل.

ولقد ظهر منهج التكامل في بدايته كخوة وسط بين المواد الدراسية المنفصلة والمواد الدراسية المندمجة ادماجا تاما، أي أنه كان محاولة للتوفيق بين الأنفصال الكلى والدمج التام، لأنه يعترف بالمواد المنفصلة ويستخدمها ولكنه مع اعترافه بها واستخدامه إياها فإنه يتجاهل الحدود والفواصل التي بينها إذا لزم الأمر وذلك أثناء التدريس، لكي يربط بين هذه المواد ببعضها البعض دون أن يدمجها.

فالتكامل في بداية الأمر كان يركز على الرغبة في التكامل الطبيعي عند التلميذ، والعناية بالفائدة التي تعود على التلميذ من المادة الدراسية التي يدرسها، والاهتمام بالنمو المتكامل للمتعلم في مختلف الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والأنفعالية. وذلك بتهيئة الظروف والإمكانات التي تجعل المتعلم ينمو بطريقة متكاملة، وتدريب التلميذ على القيام بالتكامل بين خبراته السابقة وخبراته الحالي، ويستخدم ذلك في مواجهة المشكلات الجديدة في حياته، مما يشعر المتعلم بهذا التكامل في نفسه، ويراعى المدرسون في هذا المنهج ألوان النشاط التي يقوم بها التلاميذ، بحيث تساعد على المرور بخبرات متنوعة متصلة تكمل بعضها البعض، كما يركز هذا المنهج على تنمية علاقات قوية بين المدرسة والحياة، وبذلك أصبح منهج التكامل يراعى تكامل المواد الدراسية والحياة والخبرة، ونمو التلميذ النفسي.

ويقصد بمنهج التكامل - إذن - ذلك المنهج الذي يقدم المعرفة للتلاميذ بطريقة وظيفية على صورة مفاهيم أساسية متدرجة ومتراصة، تغطي الموضوعات المختلفة وتوضح وحدة المعرفة، وتعاون التلاميذ على إدراك أهميتها في حياتهم اليومية والعالم الذي يعيشون فيه بما يؤدي إلى تكامل شخصياتهم، دون أن يكون هناك تكرار للموضوعات أو المشكلات، أو تجزئة المعرفة إلى ميادين منفصلة.

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

## ٢- مبررات بناء المناهج المتكاملة:

توجد مجموعة من المبررات تحتم ضرورة بناء المناهج المتكاملة يمكن إيجاز هذا المبررات فيما يلي:

أ. يعتبر الكون كلاً متكاملًا؛ حيث يتكون من عدة عناصر تعمل بطريقة متكاملة، ومن ثم فإن محاولات المعلم لوصف وتفسير الظواهر الكونية التي تدور حولنا تتطلب تدريس المناهج بطريقة متكاملة؛ حيث يمكن لمجموعة محددة من القوانين والنظريات أن تفسر كل الظواهر الطبيعية.

ب. تحتاج المشكلات التي يواجهها التلميذ في حياته إلى تضافر أكثر من مادة عملية لحل هذه المشكلات، وبالتالي تعتبر المناهج المتكاملة أكثر واقعية وارتباطاً بالحياة.

- ج. 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 والمتكاملة (كما يدرك التلاميذ العالم المحيط بهم كوحدة متكاملة).
- د. أدى التقويم العلمي في العصر الحديث إلى تداخل فروع العلم، وظهور علوم جديدة تجمع أكثر من فروع 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.
- هـ. 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 في ربط المدرسة بالبيئة.
- و. تساعد المناهج المتكاملة في 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 المناهج المتكاملة إلى نوع واحد من المدرسين وكتاب واحد ونوع واحد من الامتحانات.
- ز. تعمل المناهج المتكاملة على رفع المستوى العلمي للمدرسين، لأن شمولية هذه المناهج تجعل المدرس مضطراً إلى تطور نفسه، والتعمق في كافة التخصصات التي لها علاقة بمفاهيم ومشكلات المنهج.
- ح. تراعى المناهج المتكاملة الفروق الفردية بين التلاميذ وذلك بتقديم الخبرات التربوية المتنوعة والمتدرجة المستوى، والتنوع في الأنشطة التعليمية والوسائل المستخدمة.
- ط. تكون المناهج المتكاملة شعوراً أكثر عمقا عند التلاميذ بأن التفكير العلمي لا يقتصر وجوده في المناهج التي يدرسونها، وإنما يمكن أن يستخدم في حل مشكلات واقعية يعيشها التلاميذ خارج المدرسة.
- ي. تؤدي دراسة المناهج المتكاملة إلى زيادة فاعلية التلميذ للتعلم وإيجابياتها نتيجة ما يقوم به من أنشطة تعليمية، وقد اثبتت الدراسات الحديثة أن استخدام المناهج المتكاملة يرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، ويقلل من معدل نسيانهم للمعلومات، كما يساعد في نمو اتجاهاتهم نحو المواد التي يدرسونها.

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

ل. يؤدي المناهج المتكامل إلى أحداث نمو متكامل في جميع جوانب شخصية التلميذ: العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية من خلال ما يكتسبه من معارف متكاملة ومهارات واتجاهات وغيرها.

### ٣- أسس منهج التكامل:

يقوم منهج التكامل على مجموعة من الأسس الفلسفية والاجتماعية والنفسية والتربوية:

#### أ- الأسس الفلسفية:

تعتبر الخبرة في الفكر التربوي الحديث سجل متكامل لا يمكن أن انفصل بين أجزاء بعضها عن بعض، وتتكون الحياة من مجموعة هذه الخبرات المتكاملة؛ حيث نجد أن لكل منها بداية وحركة نحو النهاية، وترتبط هذه الخبرات برباط وأحد يجمعها ليكون منها لحنا منسقا منسجما مع الحياة.

ويؤدي التكامل والاستمرار والاتصال في الخبرة إلى وحدتها، فالاستمرار والتكامل يؤديان إلى اتصال الخبرة، وبالتالي تسير الخبرة دون أن يكون هناك فجوات في اتصالها، ويكون الارتباط بين أجزائها ليس مجرد ارتباط ميكانيكي، بل تندمج أجزائها إندماجا وثيقا؛ يجعل من الصعب التمييز بين هذه الأجزاء وبذلك تتميز الخبرة بالوحدة.

والوحدة والتكامل اللذان يميزان الخبرة ويربطان بين أجزائها المختلفة لتظهر كنسيج متشابك الأطراف، ويعتمدان على الذكاء والتفكير الإنساني كعامل لربط بين الأجزاء المفككة والمختلفة للخبرة، ويمكن بتحقيق الوحدة والتكامل في الخبرة التربوية التي يكتسبها الفرد المتعلم، أن تحقق التكامل في شخصيتها وتعتبر هذه العملية من أهم أهداف التربية.

#### ب- الأسس الاجتماعية:

أصبح تكامل المجتمعات ووحدتها أكثر ضرورة في العصر الحديث؛ نتيجة بعض العوامل التي ظهرت في هذا العصر، مثل: الاختراعات والتكنولوجيا الحديثة والتقدم في النواحي الاجتماعية، وغيرها من العوامل التي ساعدت في وحدة وانسجام وتكامل المجتمعات، وأهم هذه العوامل ما يلي:

- أدى التقدم الهائل في مجال وسائل الاتصال والاعلام إلى سهولة الاتصال الفكري بين الشعوب المختلفة، مما يساعد في التلاحم بين الافراد وتكوين علاقات بين الشعوب المختلفة.
- أدت الاختراعات العملية والتكنولوجية إلى تمتع غالبية الناس بالكثير من الخدمات في جميع مرافق الحياة، وساعد ذلك سهولة الاتصال بين الشعوب.
- رغبة الحكومات في العصر الحديث في تحقيق تكافؤ الفرص بين جميع المواطنين، مما جعلها تسعى جاهدة للعمل على تلبية حاجات الجماهير العريضة من مسكن وغذاء وكساء وخدمات اجتماعية وتعليمية وثقافية، مما يحقق إحساس الفرد بالانتماء إلى مجتمعة وتكامله في هذا المجتمع.
- زيادة الطلب على التعليم خاصة في البلاد النامية، كعامل مهم من عوامل تقدمها ورقمها، وكعامل من عوامل تكامل المجتمع حيث يحقق الوحدة والانسجام بين أفرادها.
- يمكن من خلال الاتصال الفكري بين الجماعات ومن خلال المناقشة والتحليل للآراء والأفكار المختلفة، التوفيق بين الأفكار والآراء المتعارضة مما يحقق الأهداف المشتركة للأفراد والجماعات؛ والتالي يحقق الوحدة والانسجام بين أفراد المجتمع الواحد.
- التغيرات الاجتماعية السريعة وما نتج عنها من صراع بين الممارسات القديمة والحديثة في جميع مجالات الحياة، مما يحتم ضرورة قيام التربية بتقديم خبرات تربوية متكاملة تجمع بين القديم والحديث.

### ج- الأساس النفسي:

إن تكامل الخبرات التربوية عملية تنظيمية للخبرة تحدث في عقل وتكفير الفرد المتعلم، ويعبر هذا النشاط التنظيمي عن نفسه بصورة مستمرة في المواقف التي يقابلها المتعلم، وبهذا يكون للمتعلم اتجاهات عقلية يجعلها تعمل دائماً؛ ليكامل بين الخبرات التي يكتسبها.

ويتطلب تكوين الاتجاه التكاملي لدى التلاميذ قيام المدرس بما يلي:

١. أن يري المواقف التعليمية التي تتيح الفرصة للتلميذ، كي يجمع بين خبراته بأسلوب تكاملي.
٢. أن يكون عند التلميذ الرغبة في معالجة خبراته باستمرار بطريقة متكاملة، بحيث يصبح التلميذ مبتكراً وخلاقاً وذلك عن طريق إيجاد علاقات جديدة وارتباطات جديدة وتكامل جديد.

ولذلك يجب على المعلم تنظيم أنواع النشاط المختلفة التي يقدمها داخل الفصل  
بحيث:

- تدفع التلميذ للقيام بالسلوك التكاملي.
- تسمح للتلميذ بالحرية في إيجاد أنواع جديدة من العلاقات دون التقيد بما قام به المدرس من تكامل للخبرات التربوية.
- وعلى هذا الأساس يوجد ثلاثة مستويات لعملية التكامل بين الخبرات التربوية هي:
- تشرب التلميذ لنمط تنظيمي للخبرات التربوية ومعرفة تطبيقاته من خلال موقف يعده المعلم مسبقاً.
- وصول التلميذ بنفسه إلى نمط تنظيمي للخبرات التربوية يختاره له المعلم ويساعده في الوصول اليه.
- وصول التلميذ إلى تكوين نمط تنظيمي للخبرات التربوية خاص، ويعد هذا المستوى أسعى أهداف منهج التكامل.

#### د- الأساس التربوي:

تعتبر الخبرة الإنسانية محصلة التفاعل بين الإنسان والبيئة التي يعيش فيها والتي تؤدي تغيراتها المستمرة إلى ظهور حقائق جديدة، تسهم تطبيقاتها العملية في حل المشكلات التي تواجه الفرد في علاقته بيئته، والمعرفة عملية مستمرة؛ لأن حقائق العلم قابلة للتعديل والتغيير، كما تتطلب المواقف الجديدة حقائق جديدة وبذلك يصبح التكامل عملية مستمرة. فالمتعلم لا يكامل بين خبراته التربوية مرة واحدة في حياته، ولكن يعيد عملية التكامل بنفسه وبطريقته الخاصة بصفة دورية كلما قابل حقائق ومعلومات جديدة، بل يستطيع تحليل الخبرات المتكاملة إلى الأجزاء المكونة لها ويكاملها من جديد بصورة أخرى.

وتعمل هذه الخبرات التربوية المتكاملة على تأدية دورها في عملية التعلم؛ حيث تكسب التلميذ الكثير من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات العملية والاجتماعية والاكاديمية والاتجاهات السليمة، كما تكسبه الكثير من القيم التي تقيدته في حياته، وتكسبه -أيضاً- مهارات التفكير العلمي وتشبع حاجات التلميذ البيولوجية والاجتماعية، كما تؤدي هذه الخبرة المتكاملة إلى خبرات أعمق واشمل بحيث يتفاعل التلميذ ككل وبأسلوب ناجح في حياته، وتساعد هذه الجوانب السابقة على إحداث النمو المتكامل في جميع جوانب شخصية التلميذ، ويعد هذا أسعى أهداف العملية التربوية.



#### ٤- أبعاد التكامل:

توجد مجموعة لأبعاد التكامل يمكن بواسطتها الحكم على نوعية تكامل المنهج وتشمل هذه الأبعاد ما يلي:

##### أ- مجال التكامل:

يقصد بمجال التكامل المواد الدراسية التي يتكون منها المنهج المتكامل وعمما 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 دراستين متقاربتين، مثل: تكامل الجبر والهندسة فالرياضيات، 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 والبيولوجيا 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 تحتوي على معلومات من مختلف المواد الدراسية دون أن يكون بينها ترابط قوى، حيث يكون الترابط في البعض الآخر أكثر شدة، وبالتالي يتعذر تمييز الحدود بين المواد الدراسية المختلفة.

وبذلك يوجد ثلاث درجات لشدة التكامل هي:

- التناسق: ويحدث عندما يكون منهجين دراسيين مختلفين يدرسان الواحد بعد الآخر، ويتأثران ببعضها، 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 فكري معين.

- الإدماج: ويحدث إذا تناول المنهج عدد من العناصر التي المتداخلة حتى ليتعذر إدراك الفاصل بين فروعها.

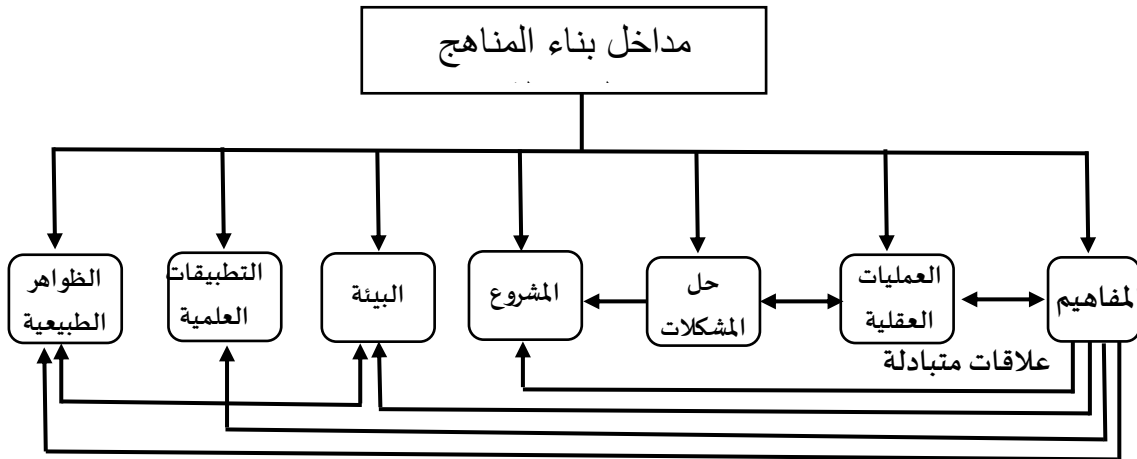
والتنافس أدني درجات شدة التكامل والادماج أعلاها.

#### ج- عمق التكامل.

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

#### هـ- مداخل بناء المناهج المتكاملة:

يقصد بمداخل بناء المناهج المتكاملة، تلك المحاور التي تدور حولها محتويات المنهج المختلفة من حقائق ومعلومات وخبرات بطريقة متكاملة، وبذلك يمكن الربط بين الخبرات غير المترابطة، وبواسطة هذا الربط يمكن تكوين نسق موحد يشعر به التلاميذ فيساعدهم ذلك على تنظيم خبراتهم وتنسيقها.



شكل (١٧) رسم تخطيطي يوضح مداخل بناء المناهج المتكاملة

من الشكل السابق يتبين أن هناك مداخل متعددة لبناء المناهج المتكاملة وأما هذه المداخل فهي:

#### أ- مدخل المفاهيم والنظريات والتعميمات:

يؤكد هذه المدخل على المفاهيم الأساسية، والنظريات والتعميمات التي تشترك فيها المواد الداخلة في هذا المنهج المتكامل، حيث أن المفاهيم والنظريات أكثر ارتباطاً بحياة التلاميذ، كما أنها تعينهم على ممارسة عمليات التفكير العلمي.

ويصلح هذا المدخل لبناء المناهج المتكاملة على مستوى المدارس الإعدادية والثانوية والجامعية؛ حيث يمكن تنظيم مجموعة كبيرة من الخبرات التعليمية حول هذه المفاهيم والنظريات وأمثلة هذه المفاهيم والنظريات في العلوم الطبيعية: الطاقة – الانتشار – الحركة – التوازن – قوانين الوراثة، ومن أمثلتها في العلوم الإنسانية: الحرية-الحاجات الإنسانية – وسائل الاتصال – الذكاء وغيرها، وبذلك تفيد هذه المفاهيم في تنظيم الكثير من المعارف والأفكار حولها في نسق واحد يكون بمثابة الأساس الذي تتجمع حوله الأفكار الجديدة.

ولكن يجب عند الأخذ بهذا المدخل مراعاة أنه ليس المقصود به أن يحصل التلاميذ على المعلومات المتضمنة في المفهوم أو النظرية بقدر ما يسهم تدريبهم على استخدام هذه المعلومات في تفسير الظواهر، وحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم أو القيام بعملية التكامل بأنفسهم.

#### **ب- مدخل العملية العقلية والتفكير والبحث:**

يركز هذا المدخل على العمليات العقلية والتفكير والبحث لدى التلاميذ، ويقوم هذا المدخل على أساس أنه يجب استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات التي تواجهنا في حياتنا، كما أن هناك العلوم الطبيعية التي تعتبر منشط إنساني يهدف إلى فهم ألون ما يعيش فيه الإنسان، وبالتالي يتبع الإنسان العديد من العمليات العقلية، مثل: الملاحظة والوصف والقياس وفرض الفروض وضبط المتغيرات والاستنتاج والتنبؤ ذلك لتحقيق هذا الهدف.

كما يمكن استخدام طريقة البحث في المكتبة كأسلوب للتكامل بين خبرات التعلم للمواد الاجتماعية والإنسانية، وبعض مجالات العلوم الطبيعية.

وبناء على ذلك يمكن استخدام هذا المدخل لإيجاد العلاقات بين الظواهر المختلفة وربط الخبرات الجديدة مما يمكن المتعلم من القيام بعملية التكامل بين الخبرات التعليمية بنفسه.

#### **ج- مدخل المشكلات:**

يؤكد هذا المدخل على المشكلات الملحة القائمة في حياة التلميذ، وبيئته حيث تكون المشكلة محورا تدور حوله الخبرات التعليمية، ويعتبر هذا المدخل من المداخل المهمة، فبناء المناهج المتكاملة وتؤكد عليه كثير من الدول النامية، ويصلح هذا المدخل لبناء مناهج تلاميذ المدارس، ومناهج تعليم الكبار أيضا.

وكان يجب عند اختيار المشكلة مراعاة وقوعها في دائرة اهتمام التلميذ وأن تكون معاصرة ومتصلة بالفرد والمجتمع الذي يعيش فيه، وأن تكون من النوع الذي يتطلب استخدام مدى واسعاً من المواد الدراسية، وطرق بحث مختلفة.

ومن أمثلة المشكلات التي تهتم بالمواطن العربي في الوقت الحاضر وتصلح كمنهج لتكامل المناهج: التلوث البيئي استغلال الثروات الطبيعية – التزايد السكاني-المواصلات – الطاقة – التدخين – الأمية- أزمة الإسكان.. وغيرها.

#### د- مدخل المشروع:

يركز هذا المدخل على الاهتمام بشروع معين تدور حوله جميع الخبرات التعليمية والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ، وعادة ما يتم اختيار المشروع من واقع حياة التلاميذ واهتماماتهم ويصلح هذه المداخل لبناء مناهج متكاملة وخاصة في المرحلة الابتدائية.

ومن أمثلة المشروعات: مشروعات تربية الدواجن – مشروع صناعة الألبان – مشروع التصوير الفوتوغرافي - مشروع التشجير- مشروع خدمة البيئة المحلية... وغيرها، ويساعد هذا المدخل على تدريب التلاميذ على جمع المعلومات حول موضوع من جميع المواد الدراسية وتصنيفها والقيام بالملاحظات وإجراء التجارب وعمل الإحصاءات والجدول والوصول إلى النتائج وتطبيق الأفكار في مجال الاستخدام الفعلي.

#### هـ- مدخل البيئة:

يعتبر مدخل البيئة محورا مهما لتنظيم محتوى المنهج بطريقة متكاملة تشمل المكونات المادية والاجتماعية والاقتصادية للبيئة؛ حيث تتركز الدراسة حول محور أو أكثر من المحاور ذات الطبيعة البيئية، مثل: استغلال الإنسان للمواد الطبيعية للبيئة -صيانة البيئة- تلوث البيئة- علاقة الإنسان بالبيئة- الثروة المعدنية بالبيئة.. وغيرها.

ولذلك يتطلب استخدام هذه المحاور في بناء المناهج المتكاملة دراسة العديد من المفاهيم المتصلة بالبيئة والمستوحاة من بعض فروع العلوم المختلفة المرتبطة بالبيئة، مثل: الفلك والجيولوجيا والجغرافيا والفيزياء والكيمياء والرياضيات والنبات والحيوان والاقتصاد.. وغيرها.

ويساعد هذا المدخل على زيادة فهم التلميذ للبيئة وإمكاناتها وتكوين اتجاهات موجبة نحوها؛ مما يساهم في تكوين مواطن يشارك في حسن استغلال البيئة وتطويرها. ويصلح هذا المدخل لبناء مناهج متكاملة في المرحلة الابتدائية، وكذلك للمرحلتين الإعدادية والثانوية.

#### و- مدخل التطبيقات العملية:

يركز هذا المدخل على التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية للعلم؛ حيث يهتم بالأنشطة العملية التي تمثل نتاج العلم وتطبيقاته، ويخرج التلاميذ في هذا المدخل إلى البيئة ليطبقوا ما يدرسونه بالمدرسة وذلك من خلال زياراتهم الميدانية للحقول ومزارع تربية

الدواجن والمصانع مثل مصانع النسيج أو الحديد أو الصلب وغيرها من المؤسسات المختلفة، حيث يتعلم التلاميذ الكثير من المفاهيم العلمية والمهارات المتعلقة بهذه المحاصيل الزراعية أو هذه الصناعات وذلك عند دراسة زراعة محصول معين، أو دراسة خطوات صناعة معينة. وبذلك يتم التكامل بين النواحي البحثية للعمل وتطبيقاته. ويساعد هذا المدخل على توعية المواطنين بمنتجات بلادهم الرئيسة ودورها في الاقتصاد القومي. وتنمى في نفوس المواطنين الاتجاهات الموجبة نحو استهلاك وشراء منتجات بلادهم، والمساهمة في حل المشكلة البيئية.

### ز- مدخل الظواهر الطبيعية:

يؤكد هذا المدخل على الظواهر الطبيعية كمحور للتكامل بين المواد الدراسية؛ حيث يمكن دراسة الظاهرة من وجوه علمية متعددة يشترك فيها مواد عديدة كالكيمياء والفيزياء والأحياء والجيولوجيا والرياضيات والجغرافيا والفلك والاقتصاد، وغيرها. كما يمكن التعرض لآثارها الاجتماعية، مما يزيد من أهميتها كمحور للتكامل بين المواد المختلفة. ومن أمثلة الظواهر الطبيعية: الزلازل والبراكين – الكسوف والخسوف – المد والجزر- الفيضانات- المياه الجوفية.. وغيرها.

وتتيح دراسة الظواهر الطبيعية للفرد القدرة على التنبؤ بحدوث الظاهرة في المستقبل وذلك من خلال توفر شروط حدوثها، مما يساعدهم في تحقيق أهداف العلم من حيث وصف الظاهرة وتفسيرها والتنبؤ بحدوثها بل والتحكم فيها أحيانا.

## **٦- المراحل التعليمية المناسبة لتدريس المناهج المتكاملة:**

### أ- المرحلة الابتدائية

تعتبر المرحلة الابتدائية انسب المراحل التعليمية لتدريس المناهج المتكاملة لعدة أسباب أهمها:

- طبيعة التدريس في هذه المرحلة خاصة في الصفوف الأربعة الأولى منها تساعد في تنفيذ المناهج المتكاملة؛ حيث يقوم مدرس واحد (مدرس فصل) بتدريس جميع المواد، وبالتالي فهناك فرصة لأن يمتد مفهوم التكامل ليشمل جميع محتويات المواد الدراسية للصف الدراسي الواحد، مما يزيل الحواجز بين المواد الدراسية في هذه المرحلة، ويعمل على توفير خبرات مباشرة للتلاميذ بكل ما يحيط بهم، ويساعدهم في تنمية معارفهم وإكسابهم المهارات والقيم والاتجاهات بصورة متكاملة.

- يتماشى منهج التكامل مع الخصائص السيكولوجية لنمو الأطفال في هذه المرحلة؛ حيث يسهل عليهم إدراك العلاقات المتبادلة بين المعارف في المنهج المتكامل، ويتعذر عليهم ذلك في منهج المواد المختلفة.
- كما يدرك الأطفال في المرحلة الابتدائية العالم المحيط بهم كوحدة متكاملة، وليس كمجموعة من الظواهر المتفرقة من مواد دراسية متعددة؛ وبالتالي يمكن الانتفاع بحب الاستطلاع عند الأطفال لمظاهر الحياة الطبيعية التي يعيشون فيها وجعلهم مركزا للنشاط الإيجابي في صورة متكاملة.
- تراعى المناهج المتكاملة الفروق الفردية بين الأطفال في معدلات نموهم، حيث يعمل الطفل في مجموعات صغيرة أو العمل الفردي أحيانا مما يساعد في تقديم الخبرات التعليمية المناسبة لهم.
- تسمح طبيعة المناهج في المرحلة الابتدائية ببناء وتدریس المناهج المتكاملة؛ حيث تهتم بأساسيات المعرفة وليس بها تعمق في المعلومات.

#### ب- المرحلتان الإعدادية والثانوية:

يعتقد بعض المربين بأن التكامل بين الخبرات التربوية يمكن تحقيقه في المرحلة الابتدائية وفي المرحلة الإعدادية أحيانا، حيث تسمح طبيعة المناهج في هاتين المرحلتين بذلك، أما في المرحلة الثانوية فيصعب تحقيق التكامل؛ حيث التخصص العميق، وزيادة الصعوبة والتجريد في مناهجها، ولكن في حقيقة الأمر إنه يمكن تحقيق التكامل في مناهج المرحلة الثانوية، ولقد أجريت بعض المعاملات لبناء بعض الوحدات المتكاملة في بعض المناهج بالمرحلة الثانوية، وذلك حول مجموعة من المفاهيم الرئيسة وكللت هذه المحاولات بالنجاح وأثبتت هذه الوحدات فاعليتها.

كما أدى التقدم العلمي في العصر الحديث إلى تداخل فروع العلم؛ حيث ظهرت فروع جديدة تجمع بين أكثر من فرع من الفروع التقليدية للمعرفة؛ مما يجعل التكامل بين المناهج الدراسية عملية ضرورية

- وعلى الرغم من ذلك فإن الكثير من المربين يرون أن منهج المواد الدراسية المنفصلة أنسب من منهج التكامل لطلاب المرحلة الثانوية ويرجعون ذلك إلى:
- ارتباط خبرات التلاميذ وأنشطتهم في المناهج المتكاملة بالبيئة التي يعيشون فيها، مع مراعاة مناسبة هذه الخبرات والأنشطة لمستويات التلاميذ العقلية.

- تدريب التلاميذ على مهارات البحث والاكتشاف؛ لأنها أساليب مهمة للحصول على الخبرات المتكاملة، وعدم التأكد على المادة العلمية كغاية للعملية التعليمية.
- مراعاة التهيئة النفسية للمدرسين وغيرهم من المسؤولين 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، كأن 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 العملي 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 القياس، ومدى نمو التلاميذ ومعرفة ما تحقق من الأهداف الموضوعية.
- مراعاة توفير الإمكانيات المادية من مبان مدرسية ومعامل وورش، وكذلك الإمكانيات الادارية لبناء وتنفيذ المناهج المتكاملة.

## ٨- صعوبات تطبيق المناهج المتكاملة:

- يواجه تطبيق المناهج المتكاملة مجموعة من الصعوبات أهمها ما يأتي:
- نقص المدرسين المدربين على تدريس المناهج المتكاملة، نظرا لأن طبيعة الإعداد الجامعي الذي يعد المدرس في تخصص واحد كاللغة العربية أو الجغرافيا أو الكيمياء والأحياء. وغيرها، ولذلك سوف يلقي المدرس صعوبة في تدريس المناهج المتكاملة؛ حيث يتطلب تدريس هذه المناهج إلماما بجميع جوانب المواد المتصلة بمحور التكامل، بالإضافة إلى ما يتطلبه من معرفة بمستويات النمو المعرفي للطلاب وقدراتهم.

- مازالت فلسفة التعليم في مدارسنا تركز على الحقائق والمفاهيم وغيرها من المعلومات، وتهمل تنمية التفكير لدى التلاميذ، كما تهمل ربط العلم بمشكلات الحياة، وهذا ما يتعارض مع فلسفة منهج التكامل، وبالتالي يصعب تطبيقه في مدارسنا.
- يشجع رجال الجامعات استمرار منهج المواد الدراسية المنفصلة في المدرسة الثانوية، اعتقاداً منهم بأنه أفضل التنظيمات المنهجية لإعداد الطلاب للدراسة المتخصصة بالجامعة، ولذلك يعارضون منهج التكامل بالمدرسة الثانوية.
- تطبيق المناهج المتكاملة سوف يلقى معارضة من جانب المدرسين والموجهين وغيرهم من المسؤولين عن العملية التعليمية الذين يتمسكون بالتنظيمات المنهجية القديمة، وينبع هذا من النزعة الشخصية نحو الاستقرار أو مقاومة ما هو جديد خوفاً منه والالتزام بما هو مألوف.
- قد تنشأ صعوبات إدارية عند تطبيق المناهج المتكاملة في المدارس.
- يحتاج تدريس المناهج المتكاملة إلى مبان مدرسية خاصة وتجهيزات معينة من معامل وورش ووسائل تعليمية. وغيرها مما قد لا تسمح الإمكانيات بتوفيرها.



## سادسا: منهج النشاط Activity Curriculum

(مفهومه، خصائصه، تقويمه)

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 بميولة 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 وأساسه عن فلسفة وأسس منهج المواد الدراسية، ولقد سمي هذا المنهج "بمنهج النشاط"، وسماه آخرون "بمنهج الخبرة" أو "منهج المشروعات".

### ١- 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، تؤدي إلى تعلمهم تعلمًا سليمًا مرغوبًا فيه، وإلى نموهم نموًا متكاملًا منشودًا. وإذا حاولنا أن نحلل المفهوم السابق لمنهج النشاط، نجد أن النشاط في هذا المنهج يقترب كثيرا من مفهوم الخبرة التربوية، لذا يطلق عليه البعض "منهج الخبرة" - وذلك لأن الخبرة التربوية 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 المدرسي وفق هذا المنهج عملاً 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 يساعده في 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 يعني أن التلميذ ينمو كفرد وكعضو في جماعة، يوجهه المعلم ليقوم بنشاط فردي ويشترك في نشاط جماعي، وبعض الأنشطة تكون ذهنية، وبعضها يدوي متنوع، وبعضها جسدي، 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 ١٨٩٦ م مدرسة ديو 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 الرد لأنواع متعددة من الأنشطة، التي لها معنى ودلالة بالنسبة له. ومن خلال هذه الممارسة يكتسب المتعلم مثلا ما يسمى في المنهج التقليدي، بالمهارات الأساسية كالقراءة والكتابة، ومبادئ الحساب، ولكن تختلف عملية الاكتساب في منهج النشاط عن مثيلتها في المنهج التقليدي. هذه الممارسات والمهارات تصبح في منهج النشاط وسائل وليست غايات، ويتعلمها الطفل عندما يكون مستعدا لتعلمها ومحتاجا، لهذا التعلم لأنه يساعد في سد بعض حاجاته التي تظهر أثناء النشاط، وبالتالي يصبح ذلك التعليم وظيفيا بالنسبة للتلميذ.

ولعل من الضروري قبل أن نترك الحديث عن طبيعة منهج النشاط، أن ننوه إلى أن فكرة النشاط، ليست فكرة حديثة بل هي ثمرة لجهود العديد من الفلاسفة قبل ديوي، فقد نادى رسو بذلك في كتابه "اميل" واهتمت المدارس في أسبرطة وأثينا، بضرورة اشتراك التلاميذ في الحكم الذاتي والندوات والمناظرات، والرحلات، والتمثيليات، والاحتفالات بالمناسبات والجمعيات الاجتماعية. كما اهتمت المدرسة أثناء منهج المواد الدراسية بالنشاط المدرسي، حيث أن المدرسة أدخلت ضمن الجدول المدرسي فترة في الأسبوع أو فترة يومية (متأخرة في اليوم عادة) كانت تعرف باسم فترة النشاط" وكانت تخصص للتمثيل والموسيقى أو للرسم أو الأنشطة الأخرى، ولكن نظرة إدارة المدرسة والمدرسون إلى هذا النشاط على أنه يمثل فترة راحة أو فترة استرخاء وترويح، وكان الهدف الأسمى للمدرسة هو المادة الدراسية أما النشاط فهو

مجرد برنامج سطحي متكلف ومجرد عملية مظهرية، لأن تلك الأنشطة كانت توضع للتلاميذ وتفرض عليهم، لذا كانت غالبا لا تتفق مع ميولهم وحاجاتهم.

## ٢- خصائص منهج النشاط:

يتميز منهج النشاط عن التنظيميات الأخرى للمناهج بمجموعة من الخصائص أهمها ما يلي:

### أ- يتحدد محتوى المنهج في ضوء ميول التلاميذ وحاجاتهم:

نعلم جميعا أن التعليم يستهدف تغيرا أو تعديلا في سلوك التلميذ نحو الأفضل؛ وحيث أنه لا يوجد سلوك بدون دافع، لذا نجد أنه ليس هناك تعلم جيد بدون دافع، لذلك يستغل منهج النشاط الميول والحاجات التي لدى التلاميذ كدوافع في عملية التعلم، وذلك بالاستعانة بها في تحديد المواقف التعليمية التي يقبل عليها التلاميذ وينشطون فيها. وهذا يعني أن اختيار محتوى المنهج وتنظيمه في منهج النشاط يكون في ضوء ميول وحاجات التلاميذ الحقيقية، وهذا يتطلب من المعلم بذل الجهد نحو تعريف الميول والحاجات الحقيقية لتلاميذه، وبعد ذلك يوجههم إلى النشاط التعليمي المرغوب الذي ينبع من هذه الميول ويشبعها، والمقصود بالميول هنا، ميول التلاميذ أنفسهم كما يعبرون عنها، وليست الميول التي يتصورها المعلم، ويقصد بها - أيضا - الميول الحقيقية وليست الطارئة التي لا تستمر إلا فترة وجيزة من الزمن، وفي هذا الصدد تقول المعلمة الأمريكية "بويس Boyce" أن الموجه طلب منها أن تكثر من الأنشطة التي تقدمها لتلاميذها، فأجابت قائلة أنها لا تدري ماذا يقصد؟ "إنهم دائما يفعلون شيئا يقرؤون، ينشدون، أو يكتبون" ثم تمضي بويس موضحة أن ما عناه الموجه هو أنشطة الأطفال، أي النشاط الذي يؤديه الطفل من تلقاء نفسه، والذي يرغب القيام به.

ولكن كيف يتصرف المعلم مع تلاميذه عندما يجد أن ميولهم وحاجاتهم متنوعة، هذا أمر متوقع خاصة مع تلاميذ المرحلة الابتدائية، كما أنها تتغير وفقا للظروف البيئية المختلفة التي يعيش فيها التلميذ. وقد يكون التصرف الأفضل في هذه الظروف أن يقوم المعلم بتحديد الميول الحقيقية التي يشترك فيها أكثر التلاميذ، ثم يوجههم إلى النشاط الذي يدور حول تلك الميول، كما أنه يمكن تقسيم التلاميذ في الفصل الواحد إلى أكثر من مجموعة، تقوم كل مجموعة بدراسة تختلف عن دراسة المجموعة الأخرى، لأن منهج النشاط مرن.

وينبغي أن يعلم المعلم أنه أثناء ممارسة التلاميذ للأنشطة التربوية المختلفة، تظهر الحاجة عندها للإلمام ببعض الحقائق والمفاهيم العلمية، فعليه على الفور توجيههم إلى أنسب الطرق للحصول على هذه الحقائق والمفاهيم (المعارف)، ولا مانع من تقديم هذه المعارف لهم

في شكل حصّة دراسية كما هو متبع في منهج المواد الدراسية المنفصلة، إذ تعذر حصولهم على تلك المعارف.

#### ب- لا يعد هذا المنهج مقدما:

يتضح من عرض الخاصية السابقة أن منهج النشاط، يبنى على ميول التلاميذ وحاجاتهم، لذا يكون من الصعب إعداد المنهج مقدما، وذلك لأنه من المتعذر التنبؤ بميول التلاميذ لأنها تتغير بتغير الظروف، وتتغير 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 الإنتظار حتى تبدأ الدراسة ويلتقى المعلم بتلاميذه، ثم يقومون معا (التلاميذ والمعلم) باختيار الموضوعات أو المشروعات أو المشكلات التي تتجاوب مع ميولهم وحاجاتهم وعلى ذلك يشتركون جميعا في وضع الخطط المناسبة.

#### ج- يتخطى الحدود والحواجز الفاصلة بين جوانب المعرفة المختلفة:

لعل من المميزات المهمة لمنهج النشاط، أنه لا يسمح بتقديم المعلومات إلى التلاميذ في صورة مواد منفصلة أو مترابطة، أو تحديد المعلومات مسبقا للتلاميذ، بل أن محتوى هذا المنهج عبارة عن مواقف يمارس فيها التلاميذ أنشطة مختلفة، لحل مشكلة من المشكلات، والتلميذ يحتاج أثناء ذلك لمجموعة من المعلومات والمهارات ترتبط كلها بدائرة واحدة هي دائرة المشكلة ومحاولة حلها، وهذا يعنى أن التلميذ أثناء ممارسته للنشاط يكتسب خبرة متكاملة، فمثلا إذا كان التلميذ يمارسون نشاط عمل مربى البرتقال، فإنهم يجمعون معلومات عن ثمرة البرتقال من ناحية شكلها وتركيبها والمواد التي تتكون منها، وقيمتها الغذائية ومقارنتها بفواكه أخرى، ومعلومات عن شجرة البرتقال والبلاد التي توجد فيها، ويمتد جمع المعلومات إلى نسبة السكر بها وتحديد وزن السكر اللازم لعمل المربى والمواد الحافظة، وهذا يتطلب دراسة الأوزان والمكاييل، ثم وضع دراسة عن بيع وتوزيع المربى، وتحديد المكسب والخسارة إن لزم ذلك، وغير ذلك من المعلومات، وهذه المعلومات كلها مرتبطة بالعلوم والجغرافيا والحساب وبمواد أخرى، ولكن تعلم الجانب المعرفي داخل هذا النشاط حدث بشكل ترتبط فيه جوانب المعرفة المختلفة ببعض ارتباطا كاملا مكونا ما يسمى بوحدة المعرفة في ذهن التلميذ، ويكون ما يتعلمه التلميذ أثناء ممارسة ذلك النشاط ذي معنى بالنسبة له ودون حواجز مصنعة تفصلها عن بعضها، وتتكون لديه مهارات عقلية ويدوية واجتماعية أثناء ذلك النشاط.

#### د- تنظيم الأنشطة في هذا المنهج غالبا ما يكون في صورة مشروعات أو مشكلات:

يعتمد بناء هذا المنهج على النشاط لإشباع ميل معين للتلاميذ، أو لحل مشكلة تقابلهم، وهذا يعنى أن الأنشطة غالبا ما تكون في صورة مشروعات، مثل عمل عصير البرتقال أو عمل المربى أو صنع مستخرجات الألبان، أو زراعة بعض الخضروات أو الزهور، أو تربية الدواجن أو الأسماك، أو إقامة بعض المعارض المدرسية، أو إصدار مجلة مدرسية، والمشكلات التي تنصب عليها الأنشطة فهي ترتبط بحياة التلاميذ وحاجاتهم، أو بالمجتمع الذي يعيش فيه التلاميذ، ويقوم التلاميذ بمجموعة من الأنشطة تستهدف محاولة حل المشكلة موضوع الدراسة، مثل مشكلة المرور، أو التلوث البيئي أو مشكلة الجفاف.

والتعلم في ظل هذا المنهج لا يتركز على المعلومات كغاية في ذاتها، بل إنه يستخدم هذه المعلومات في تنمية قدرات التلاميذ على التفكير في حل ما يعترضهم من مشكلات، وهذا يؤدي إلى إكساب التلاميذ مهارة التفكير العلمي.

#### هـ- يعتمد هذا المنهج على العمل الجماعي والتخطيط المشترك:

يتيح هذا المنهج فرصا أمام التلاميذ للتدريب على التخطيط الفردي والجماعي، وللتدريب على المرونة في التخطيط والتنفيذ، وينمى علاقات سليمة بينهم وبين معلمهم وبينهم وبين إدارة المدرسة، والباحثين التربويين، ويعنى هذا أن بناء منهج النشاط وتنفيذه، إنما يقوم على أساس من تعاون الجماعة ومن اشتراك كل أطرافها، وهذا يساعدهم في تحقيق الأهداف التربوية التي قد غفل عنها منهج المواد المنفصلة.

### **٣- الطرق المختلفة لتطبيق منهج النشاط:**

ظهرت عند تطبيق الخصائص السابقة لمنهج النشاط صورا واشكالا مختلفة، لعل أهمها ما يلي:

#### 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 الإمكانيات اللازمة لممارسة أنواع مختلفة ومتعددة من النشاط داخل المدرسة أو خارجها، وبوجه عام فإن المدارس التي أنشئت وفق للنشاط التلقائي كانت قليلة جدا.

## ب- طريقة المشروع:

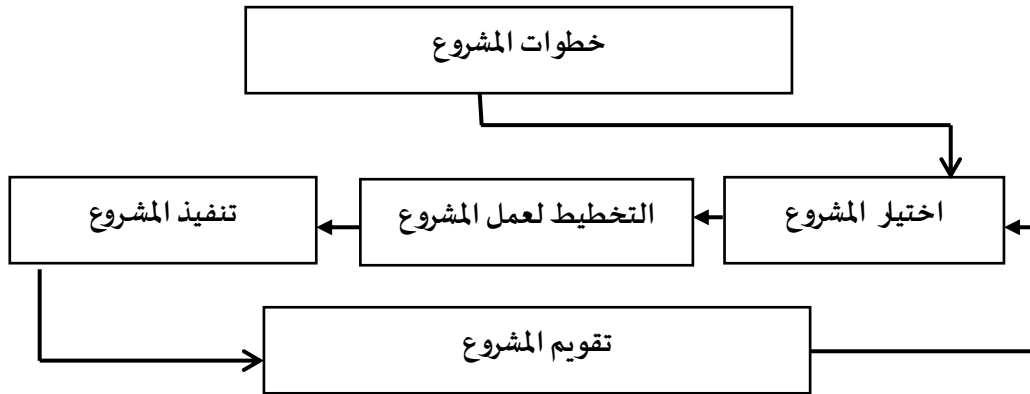
تعد طريقة المشروع أو منهج المشروعات-كما يطلق عليه-أحد أشكال تطبيق منهج النشاط، وهي أشيع أو أشهر صورة له، وأول من أطلق عليه هذا الاسم عام ١٩١٨م وأخذ به هو "وليم كلباترك".

### - معنى المشروع:

يرى وليم كلباترك أن المشروع يتمثل في قيام الفرد (التلميذ) أو الجماعة (التلاميذ) بسلسلة من ألوان النشاط لتحقيق أهداف واضحة ومحددة وذى 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، تنمو قدرتهم على التفكير العلمي في مناخ يسوده الألفة وروح العمل الجماعي، ويشعر كل تلميذ بالثقة في نفسه لمراعاة المشروع للفروق الفردية بين التلاميذ، ولقد طبق هذا المنهج في المدارس النموذجية بمصر عام ١٩٣٩م.

### - خطوات بناء المشروع:

يمر بناء المشروع بأربع خطوات رئيسة، وإن كان تحديد خطوات المشروع أمر لا يقصد لذاته، كما أنه لا يقصد نجاح المشروع بمقدار ما يحققه من ربح مادي أو شيء من هذا القبيل، ولكن المقصود تعلم التلاميذ العديد من المعارف واكتساب المهارات أثناء مرورهم بكل خطوة من خطوات المشروع،



شكل (١٨) رسم تخطيطي لخطوات بناء المشروع

وفيما يلي عرض هذه الخطوات:

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

- أن يكون المشروع يتماشى مع ميول التلاميذ ومشبعاً لحاجاتهم.
- أن يرتبط المشروع بواقع حياة التلاميذ لكي تكون فائدته ملموسة ويسهل تنفيذه.
- أن يؤدي 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.

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

٣. تنفيذ المشروع: يقوم كل تلميذ بدوره في تنفيذ خطة المشروع، ويتحمل مسؤوليته 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 جميعاً في ضوء أهداف المشروع، ويجب أن يكون دور المعلم موجهاً، يقدم المشورة لمن يطلبها.

٤. تقويم المشروع: يقوم التلاميذ بعد تنفيذ المشروع تحت إشراف المعلم وإرشاده، بمناقشة ما تم عمله، وذلك لتقويم المشروع والتعرف على 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 -أيضاً- أحد أشكال تطبيق منهج النشاط، من حيث الشكل، لأنه يقوم على أساس الاسترشاد بميول الأطفال وحاجاتهم ونشأهم التلقائي عند بناء المنهج، ولكن لا تصبح هذه الميول والحاجات مركزاً لتحديد وتنظيم محتوى المنهج فقط، وهذا يعني أن محتوى المنهج يحدد وينظم في ضوء العديد من الأسس - السابق بيانها في هذا الكتاب - يكون إحداها



ميول وحاجات التلاميذ، وقد يكون هذا الشكل من تطبيق منهج النشاط هو المطبق حالياً في المدارس.

#### ٤- نقد منهج النشاط:

يتضح من العرض السابق لمنهج النشاط أن له العديد من المميزات كما يؤخذ عليه بعض العيوب، وسنحاول فيما يلي بيان ذلك في ضوء الأسس التالية:

#### أ- المنهج والخبرة المربية:

يراعى منهج النشاط الخبرة المربية وذلك لأن بناء هذا المنهج يقوم على مواقف ينشط فيها التلاميذ، في صورة مشروعات أو مشكلات، قام التلاميذ باختيارها والتخطيط لها ثم تنفيذها وتقويمها، وخلال هذه الأنشطة يمر التلاميذ بخبرات متنوعة عديدة ومستمرة، وهذا التنوع والاستمرار في الخبرات يحقق طبيعة الخبرة المربية.

كما أن هذا المنهج يتيح الفرصة أمام التلاميذ لاكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات وغير ذلك من جوانب الخبرة عن طريق الخبرة العملية المباشرة، والتي تقوم على وحدة المعرفة وتفاعلها. أما عن الترابط الرأسي بين الخبرات (تتابع الخبرات واستمرارها) التي يكتسبها التلميذ في الصف الواحد، أو من صف إلى صف في ميدان معين، فنجد أن هذا المنهج قد نحى جانب عملية التنظيم المنطقي للمادة، وهي العملية التي اعتمد عليها منهج المواد الدراسية المنفصلة، في تنظيم محتواه، ومنهج النشاط لم يقدم أساساً بديلاً للتغلب على عدم تنظيم المحتوى بطريقة تتضمن تتابع واستمرار الخبرات، فقد يختار التلاميذ مشروعاً أسهل من المشروعات التي درسوها من قبل، وربما لا تكون هناك صلة بين المشروعات التي يختارها التلاميذ في عام دراسي واحد. وهذا يتنافى مع مبدأ تتابع واستمرار الخبرة على المستوى الرأسي.

#### ب- المنهج وميول وحاجات ومشكلات التلاميذ:

يتضح لنا من خلال العرض السابق لطبيعة وخصائص منهج النشاط أن التلميذ هو محرر العملية التربوية؛ لذا يراعى هذا المنهج ميول وحاجات ومشكلات التلاميذ، وهذا يعمل على زيادة دافعية التلميذ وإيجابيته نحو ممارسة النشاط، وبالتالي إلى التعلم، فإيجابيه التلاميذ في منهج النشاط لا تقل ولا تنقطع، بل نجدهم يشاركون اختيار المشروعات أو المشكلات، ثم يشاركون في تخطيطها والإعداد لها ثم تنفيذها وتقويمها، وهذا بلا شك يعمل على تنمية قدرات متعددة للتلاميذ وتكسيهم مهارات متعددة.



**ج- المنهج والفروق الفردية:**

يراعى منهج النشاط الفروق الفردية بين التلاميذ، ويتضح هذا عندما تتاح للتلاميذ الفرصة في اختيار ما يناسبهم من مشروعات، تتفق مع ميولهم المشتركة، أو عندما تختار كل مجموعة من تلاميذ الفصل مشروعًا.

## سابعاً: المنهج المحوري ظهوره ومفهومه، خصائصه، مداخله)

### ١- 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 واضحاً في فكر الفيلسوف الأمريكي (جون ديون) رائد الحركة التقدمية الذي أظهر اهتماماً بالغاً 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.

ومن هنا جاء المنهج المحوري كوسيلة لتمكين المدرسة الثانوية من مواجهة هذه التحديات وليساعدوا على القيام بدورها ويتضح ذلك من معناه ومفهومه التالي:  
"المنهج المحوري" عبارة عن تنظيم متكامل لخبرات المنهج الدراسي يقصد به تزويد جميع الشباب بقدر مشترك من الخبرات التربوية اللازمة لهم لمواجهة متطلبات ومشكلات الحياة، وفي نفس الوقت يشتمل على الجانب التخصصي اللازم لكل فرد لكي يحقق أقصى درجة من النمو الذي تمكنه من قدراته واستعداداته.

ويتضح من هذا التعريف أن المنهج المحوري يتكون من جانبين أساسيين هما:  
الأول: وهو المال العام أو البرنامج المحوري وهو يتضمن عدد من المشكلات العامة التي تهتم جميع التلاميذ وترتبط بحاجاتهم المشتركة.  
الثاني: وهو المجال الخاص ويتضمن عدد كبير من المجالات الدراسية لكي يختار منها كل تلميذ ما يناسب ميوله وقدراته واستعداداته.

ويتمثل المنهج المحوري في التنظيمات المرتبطة بالتطورات السريعة الجارية والتقدم التكنولوجي في جميع المجالات، والتي تحدث تفاعل بين كل من المتعلم وجميع الأطراف المتداخلة في العملية التعليمية.

كما أن المحور هو الخط أو الجزء الذي يدور حوله الشيء أو بقية الأجزاء .  
والمنهج المحوري يطلق على مراكز أو محاور العناية التي تدور حولها جميع الدروس التي يتلقاها المتعلمون ويتم وضع هذا المنهج بتحديد المشكلات أو الموضوعات التي يجب معالجتها ثم تخطيط الخبرات التعليمية وفقاً للغاية المقصودة من دراسة كل مشكلة .

ويمكن تصنيف المحاور المتضمنة في المنهج المحوري إلى المجموعات التالية:

- المجموعة الأولى: وتضم المحاور التي تركز على المعرفة الأكاديمية محور الموضوعات الأكاديمية المنفصلة – محور الميادين المعرفية المنظمة – محور المجالات الواسعة المندمجة .
- المجموعة الثانية: وتضم المحاور التي تركز على نشاط المتعلم ( محور الميول وحاجات المتعلمين ، محور المجالات الحياتية، محور المهام الاجتماعية .
- المجموعة الثالثة: وتضم المحاور التي تركز على حاجات المجتمع ومشكلاته .

## ٢- خصائص المنهج المحوري:

يتميز المنهج المحوري بعدة خصائص نوضحها على النحو التالي:

١. ينظم على أساس حاجات الفرد والمجتمع معا ويتطلب هذا تكامل المعرفة التي يحصلون عليها واستخدام الطرق والوسائل التي توصلهم اليها.
  ٢. يتيح الفرصة لجميع المتعلمين بالتزود بالخبرات المشتركة بصرف النظر عن الفروق الفردية بينهم ، ويتيح الفرصة لنمو كل متعلم حسب ميوله وقدراته .
  ٣. يستخدم طريقة حل المشكلات بدلا من الحفظ والتلقين .
  ٤. يستخدم مصادر متعددة للحصول على المعرفة .
  ٥. يتيح الفرصة للتعاون بين المعلم والمتعلم لتحديد الحاجات العامة والمشكلات المشتركة حتى يتم تعلم الخبرات التعليمية المناسبة ، مما كان لهذا أثره في اقتراح استخدام طريقة الفريق في التدريس للاستفادة من امكانيات كل معلم في الفريق .
  ٦. تتطلب زمنا طويلا في اليوم الدراسي ومنه ظروف المدرسة ومتطلبات البرنامج الذي يسير عليه ويقل الزمن كلما ارتقى المتعلم في السلم التعليمي .
- ويتفرع من المنهج المحوري أنواع عديدة من المناهج نذكر منها :

### أ - المنهج الإنساني

وهو يقوم على أسس علم النفس الإنساني ، ويتضمن الموضوعات والأمور التي تهتم المتعلمين بدرجة كبيرة مثل الاحتياجات الأساسية للحياة – تطوير جميع جوانب المجتمع (الإنساني) خواصه:

١. يركز على عملية الاتصال التفاعلي (معرفة – إنسان – مجتمع).
٢. ينظر إلى المدرس على أنه المرشد للمتعلمين.

٣. الاهتمام بالفنون .

٤. الاهتمام بالمعاني السامية والقيم العظيمة في حياة الإنسان كالشرف والأمانة والتقاليد والسعادة .

#### ب - المنهج القيمي

وهو يقوم على عملية نقل القيم والآراء والأخلاقيات والمعتقدات إلى التلاميذ بصورة مستمرة، ويراعى فيه الاعتبارات النفسية التي تزيد من قوة العلاقات بين الناس ، ويتضمن هذا المنهج تنظيمًا لكيفية إكساب التلاميذ سمات وعادات شخصية مرغوب فيها والانتماء والالتزام الاجتماعي ومعرفة واجبات الإنسان نحو ربه، ونفسه، ووطنه .

#### ج - المنهج القومي :

هو ذلك المنهج الذي يشترك في تنظيمه المعلمون والمتعلمون وأولياء الأمور، وخبراء التربية والمؤسسات المعنية في الدولة .

#### خواصه :

١. الاتساق بين المفروض والواقع وبين التنظير والممارسة .

٢. تقوية الصلة بين المدرسة و المجتمع .

٣. جعل المعلمين على اتصال بنظرائهم المحليين والخارجيين .

#### د - المنهج الخفي :

ويعبر عنه بالممارسات اليومية للتلاميذ داخل المدرسة وتتغلغل في مجالات عديدة من مجالات الحياة وهذه الممارسات التي يتعلمها التلميذ تندمج في ذاته ويرى وليم عبيد أن مخرجات التعليم المدرسي وعوائده لم تعد هي المخرجات المستهدفة ولا المتوقعة من المناهج المعلنة التي تضمنها المؤسسات التعليمية الرسمية ولكن يبدو أن هذه المخرجات في معظمها تكون نتيجة تعليم غير نظامي من جهات غير معلنة أو حصيلة تعلم عارض من سلوكيات مصاحبة لآليات التعليم النظامي .

#### هـ - المنهج الصفري

ويقصد به كل مالا تقوم المدرسة بتدريسه ،وهو يعادل وعلى نفس الدرجة ما تقوم المدرسة بتدريسه بالفعل ويتضمن :

١ - العمليات العقلية التي تؤكد عليها أو تتجاهلها المدرسة .

٢ - المحتوى أو مجالات الدراسة المتاحة وغير المتاحة في منهج المدرسة .

## و - المنهج العولمي

ويقصد به الاهتمامات للعناصر المشتركة التي تربط بين كل الناس في جميع أنحاء العالم فيشمل الأفكار ذات التأثير الإيجابي المباشر في حياة الإنسان فهو يعمل على إكساب المتعلم مقومات الفكر الإنساني العالمي الذي تقوم أركانه على مفاهيم الحرية والديمقراطية والسلام وأخلاقيات العلم .

### خواصه :

- يتضمن الخبرات العلمية التي تساعد على حل المشكلات الحياتية الحالية والمستقبلية المتوقعة .
- يتضمن المعارف التي تساعد على مواصلة الدراسة مدى الحياة .
- يتضمن جوانب الثقافة الإنسانية التي تساعد في توفير رفاهية وأمان الإنسان في كل مكان وزمان .

## ز - المنهج التكنولوجي

ويقصد به مجموع المواقف التعليمية التي يستعان بتكنولوجيا التعليم في تخطيطها وتنفيذها من أجل تحقيق أهداف محددة .

والمنهج التكنولوجي يعبر عن منظومة إنتاجية تشمل فكر وتطويع الأجهزة والمعدات ذات القدرات الفائقة في عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات للعملية التعليمية من خلال مواد وبرامج ذات أهداف سابقة التحديد ، وإلى استخدام خطوات تتابعية في عملية التعليم مبنية على أسس من علم السلوك بما يتضمنه من نظرية التعلم السلوكية حيث يرى (سكينر) وهو أحد دعاه النظرية السلوكية ، التي تقف وراء المنهج التكنولوجي أن المنهج يصاغ في ضوء أهداف سلوكية وفي السنوات الأخيرة اتسع مفهوم المنهج التكنولوجي ليكون بمثابة مظلة تستظل بها مفاهيم تربوية معاصرة مثل التعلم الفردي ، تحليل النظم ، التعليم البرنامجي ، واستخدام الكمبيوتر في التعليم .

### \*عيوب المنهج التكنولوجي

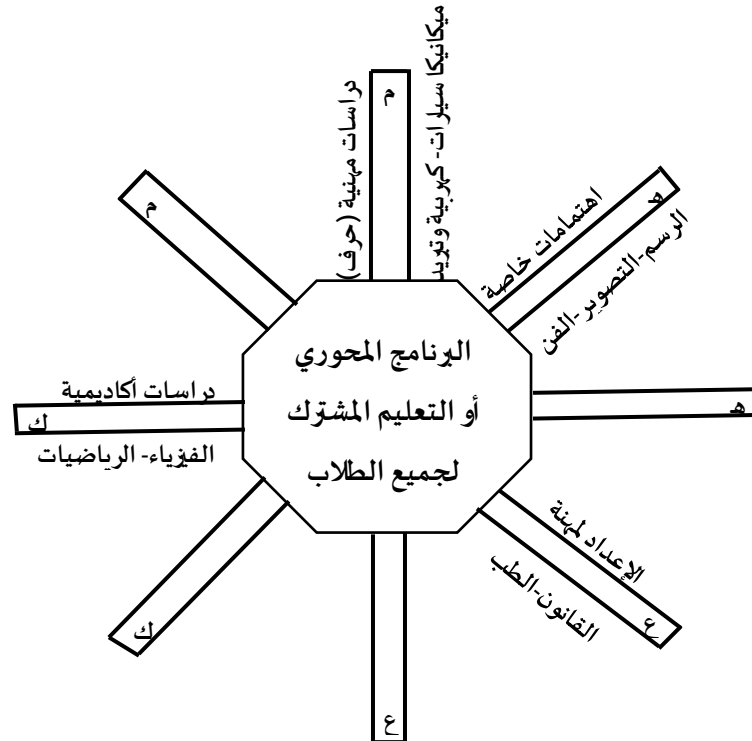
- صعوبة تحقيق مبدأ انتقال أثر التعلم في مواقف أخرى .
- عدم إعطاء المتعلمين الفرصة للتعبير عن أهدافهم الخاصة .
- تتسم أهدافه بالثبات .
- عدم الاهتمام بحاجات ومشكلات المجتمع .
- مكلف من الناحية المادية .

### \*مميزات المنهج التكنولوجي:

١. يقدم المحتوى على شكل خطوات متسلسلة مبرمجة بحيث لا يتقدم المتعلم إلى إنجاز خطوة جديدة إلا بعد تمكنه من الخطوة السابقة أي أن المنهج التكنولوجي يحقق مفهوم التعلم من أجل التمكن .
٢. يحدث التفاعل من جانب المتعلم في الموقف التعليمي حيث يعرض المحتوى في شكل مثيرات ويطلب من المتعلم في ضوء تفسيره لهذه المثيرات بعمل استجابات معينة ويتم تعزيزها مباشرة.
٣. تشكل عملية التقويم المستمر (البنائي) عنصر هام في هذا النوع من المناهج وتفسر النتائج التعليمية في ضوء معايير محددة، وذلك لتحديد مدى تقدم الطالب وانتقاله إلى عمل تعليمي جديد أو إعطائه مواد تعليمية إضافية .
٤. يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين .

### ٣- مراحل تطبيق المنهج المحوري:

ولقد ظهرت محاولات عديدة لتطبيق المنهج المحوري، وبصرف النظر عن أشكال هذا التطبيق ومحتوياته إلا أن أي محاولة لتطبيق المنهج المحوري يجب أن تمر بالمراحل الآتية:



### البرنامج الخاص

شكل (١٩) رسم تخطيطي يوضح العلاقة بين مكونات المنهج المحوري

#### أ- اختيار المجالات الدراسية:

يحتوي المنهج المحوري على عدد من المجالات الدراسية التي يجب أن تكون ذات صلة قوية بحاجات التلاميذ ومشكلاتهم، لذلك يجب أن يستخدم الأسلوب العلمي-الذي يبق توضيح طريقة-في اختيار هذه المجالات حتى تكون دقيقة ومناسبة لهم.

#### ب- توزيع المجالات على الصفوف الدراسية:

بعد تحديد مجالات المنهج المحوري، يجب القيام بتوزيع هذه المجالات على الصفوف الدراسية المختلفة، ويراعى في عملية التوزيع هذه أن تكون المجالات المختارة مناسبة لمستوى التلاميذ ومحققة لمبدأ ترابط المنهج وتكامله.

#### ج- يقوم المدرسون بتحديد المفاهيم الأساسية لكل مجال:

بعد الإنتهاء من توزيع المجالات على الصفوف الدراسية المختلفة، يقوم المدرسون بتحديد العناصر الرئيسة والأساليب المهمة لكل مجال :حيث أن ذلك يساعد في حسن التخطيط والتنفيذ ويلفت نظر المدرسين إلى المشكلات الأساسية التي يجب التركيز عليها وتوجيه الجهود نحو حلها.

#### د- الاستعداد لتنفيذ المنهج:

إن تنفيذ المنهج يتطلب عمل تخطيط لكل وحدة من وحداته، لتحديد أهدافها، وأنشطتها، ومراجعتها والوسائل التعليمية التي تلزم لها وأساليب تقويمها، وفي كثير من الأحيان يعد مرجع لكل وحدة من وحدات المنهج لكي تكون عوناً للمدرس على تدريس المنهج.

#### هـ- تدريس المنهج وتقويمه:

يراعى في تدريس المنهج أن يكون التلميذ إيجابياً ونشطاً، لذلك يجب أن تتاح له فرصة المشاركة في التخطيط، وفي تحديد المشكلات وممارسة الأنشطة التعليمية، المختلفة واستخدام الأسلوب العلمي في التفكير.

وبعد الانتهاء من تدريس المنهج يقوم التلاميذ مشاركة مع المدرس في تقويمه وفي تقويم أنفسهم وذلك في ضوء الأهداف التي قاموا بتحديدها. إن نتائج هذا التقويم تفيد التلاميذ كثيراً في تطوير وتحسين المناهج التي سوف يقومون بدراستها في المستقبل.

#### ٤- نقد المنهج المحوري:

يحقق المنهج المحوري فوائد عديدة يمكن تلخيصها فيما يلي:

أ. يتيح للتلاميذ فرصة تعلم أسلوب حل المشكلات والتفكير الناقد والتدرب عليهما أثناء الدراسة.

- ب. تقوم الدراسة في هذا المنهج على أساس من حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، وهذا أساس هام ينبغي توفره في أنواع النشاط التعليمي لكي يكون هادفاً ووظيفياً.
- ج. يكون التلميذ في هذا المنهج إيجابياً ونشطاً؛ حيث يتيح له فرصة المشاركة في كل مراحله تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً.
- د. يكسب المنهج المحوري التلميذ الكثير من المهارات الاجتماعية والأدبية والعقلية، كما يكسبه بعض القيم مثل تحمل المسؤولية والتعاون والدقة في العمل وغيرها.
- هـ. يعطى المنهج المحوري الفرصة لكل تلميذ لكي ينمي ميوله وقدراته الخاصة؛ من خلال المجال الخاص الذي يحتوى على الكثير من الدراسات التي تناسب جميع التلاميذ.
- و. يتيح المنهج المحوري للتلميذ فرصة تعلم المعارف المختلفة بطريقة متكاملة-وهذا مما يجعلها أكثر فائدة بالنسبة لهم.



## ثامنا: منهج الوحدات الدراسية

(مفهومه، أسسه، خطواته)

ظهرت الوحدات كطريقة لتنظيم المنهج، للرد على الانتقادات التي وجهت لتنظيم المواد الدراسية المنفصلة، وعلى طرق التدريس التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ.

### ١- 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، ويؤدي بهم إلى فهم وبصيرة في ميدان أو أكثر من ميادين المعرفة مع إكسابهم مهارات وعادات واتجاهات وقيم مرغوب فيها.

ويكون للوحدة جوهر أو مركز يشتق منه عنوان لها، ويرتبط به النشاط الذي يقوم التلاميذ به، والخبرات التربوية التي يمرون بها والمهارات والعادات والاتجاهات والقيم التي ينمونها.

وقد يكون هذا الجوهر أو المركز موضوعا أو تعميما أو مشكلة أو حاجة من حاجات التلاميذ أو المجتمع.

### ٢- الأسس التي تقوم عليها الوحدة:

تقوم الوحدة على الأسس التالية:

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

### ٣- أنواع الوحدات:

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

- الوحدة القائمة على المادة الدراسية:

○ الوحدة القائمة على الخبرة:

وسنعالج فيما يلي هذين النوعين بأسلوب مختصر، ولكن ينبغي أن ننوه إلى أنه قد يكون ليس مبررا لتقسيم الوحدات إلى وحدات دراسية ووحدات خبرة، وذلك لأنه هناك استقلال قاطع لكل وحدة عن الأخرى، فكل أنواع الوحدات لابد أن تستخدم المادة الدراسية والخبرة، هذا يعني أن اختلاف الوحدات يمكن إرجاعه إلى أن الوحدات قد تختلف، من حيث محتواها وطريقتها باختلاف أهداف الوحدة ومستوى التلاميذ والعمل الموحد، ومن ثم فالنظرة العامة إلى أنواع الوحدات أن كلها متشابهة في الجوهر وإن اختلفت في الأسماء، ويجمع بينها أنها كلها تعترف بوحدات في التعلم وتكامله أكثر من تلك الوحدات الموجودة في الحصص التقليدية.

أ- الوحدة القائمة على المادة الدراسية:

ظهرت الوحدات الدراسية كحلقة من حلقات تطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة، لذا تعتبر الوحدات الدراسية أحدث صورة من الصور المطورة لمنهج المواد الدراسية، وتعتبر المادة الدراسية المحور الرئيسي للوحدات القائمة على المادة الدراسية، ولكن لا تكون المادة الدراسية المنفصلة، لذا تعتبر الوحدات الدراسية، أحدث صورة من الأنشطة لتكوين السلوك المرغوب للتلاميذ، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وخلال ممارسة التلاميذ للأنشطة المتنوعة، لا يتقيدوا بالتنظيم المنطقي للمادة، أو بالحوازر الفاصلة بين فروع المادة، أو بين المادة والمواد الأخرى، وهذا يؤدي إلى وحدة المعرفة. ولعل ذلك يوضح الخلاف بين الوحدات الدراسية كتنظيم للمنهج ومنهج المواد الدراسية المنفصلة.

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 – الخضراء.

ووحدات تدور حول تعميمات أو قواعد عامة، مثل: الطرق عماد الحياة في أقطار كثيرة- البترول في الوطن العربي نعمة ونقمة-الشمس هي المصدر الرئيسي للطاقة على سطح الأرض- الوقاية خير من علاج الأمراض.

وكذلك وحدات تدور حول مشكلات، مثل: كيف يمكن التغلب على مشكلة المواصلات؟ ما أسباب مشكلة السكان في مصر؟ كيف نحافظ على الصحة؟

ووحدات تدور حول المسح أو التتبع: مثل: تأثير الإنسان في بيئات الغابات في العالم – الحضارة المصرية القديمة-تأثير البترول في تلوث البيئة.

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- الوحدة القائمة على الخبرة:**

في هذا النوع من الوحدات تكون الخبرات التربوية هي المنطلق الرئيسي للوحدة، التي تعبر عن حاجات التلاميذ وميولهم، ومشكلاتهم، وليست المادة الدراسية فقط – كما في منهج المواد الدراسية المنفصلة-ويشتق من مركز الوحدة عناونها.

ولما كانت الميول والحاجات والمشكلات تختلف من بيئة إلى أخرى ومن فرد إلى آخر في البيئة الواحدة، ومن مرحلة إلى أخرى، لذا فالوحدات القائمة على الخبرة لا تعد مقدما إعدادا كاملا، بل يقوم الخبراء بوضع الخطوط العريضة أو الهيكل العام المميز للوحدة، ثم بعد ذلك يعرض هذا الهيكل العام على التلاميذ لمناقشته، ويقوموا تحت إشراف وتوجيه المعلم بتحديد أهداف الوحدة والأنشطة اللازمة لها، وأساليب تدريس وتقويم الوحدة، ويرسمون خطة العمل لتنفيذ تلك الأنشطة، ثم تنفيذها وتقويمها، وينبغي الإشارة إلى أنه في بعض الأحيان قد تؤدي المناقشات إلى تعديل في اسم الوحدة التي وضعها الخبراء، وبذلك يتميز هذا النوع من الوحدات عن وحدات النوع الأول (الوحدة القائمة على المادة الدراسية).

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 بطرق وظيفية، وينمو لديهم التفكير العلمي. كما تساهم تلك الممارسات في ربط المدرسة بالبيئة، وبذلك يتيح هذا التنظيم للمنهج الفرص لتحقيق معظم الأهداف التربوية.

#### **٤-تخطيط وبناء الوحدة:**

بصرف النظر عن الاختلاف حول الوحدة كوحدة مادة، أو خبرة، فإنه يمكن تحديد الخطوات الرئيسية لتخطيط وبناء الوحدة كما يلي:

- دراسة وتشخيص خصائص التلاميذ الذين ستقدم لهم الوحدة
- تحديد وصياغة أهداف الوحدة.
- اختيار المحتوى.

- تنظيم المحتوى
- اختيار وتنظيم خبرات وأنشطة التعلم
- إعداد المواد والأدوات والوسائل التعليمية اللازمة للقيام بالأنشطة التعليمية المختلفة في الوحدة.
- إعداد خطة تقويم الوحدة.
- مراجعة الخطة وتقويمها.

ويراعى في كل خطوة من الخطوات السابقة الأسس العامة لبناء المنهج، السابق تناولها في هذا الكتاب.

#### ٥- مرجع الوحدة Resource Unit:

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 بنهم 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 يتماشى مع طبيعتها، بل يشمل صفات عامة يمكن أن يسترشد المعلم بها في توجيه تلاميذه، ولا يتقيد بها في كل الأحوال. ويقوم بإعداد مرجع الوحدة مجموعة من الخبراء المتخصصين في المادة العلمية وفي المناهج وطرق التدريس وبعض المعلمين الممتازين في مجال الوحدة.

وينبغي الإشارة إلى أن مرجع الوحدة يمكن أن يفيد في دراسة أكثر من واحدة لما يحتويه من تفصيلات عديدة ومفيدة، كما يمكن – أيضا – أن يكون للوحدة الواحدة أكثر من مرجع، ولعل من المفيد نوضح أن مرجع الوحدة يختلف عن دليل المعلم (مرشد المعلم) لأن دليل المعلم غالبا يكون مختصرا، ويستهدف تزويد المعلمين بأهداف الوحدة، بالمفاهيم الأساسية والأفكار، وأساليب التدريس المناسبة للوحدة، والزمن اللازم لتدريسها، ومفاتيح الإجابة عن التمارين الموجودة في الوحدة وقائمة بمراجع الوحدة.

## ٦-محتويات مرجع الوحدة:

تستهدف جميع مراجع الوحدات شرح الوحدات ومساعدة المعلم على القيام بدوره على خير وجه، في إرشاد وتوجيه التلاميذ أثناء دراسة الوحدة. وعلى الرغم من تعدد طرق بناء مرجع الوحدة واختلاف الأساليب التي يمكن اتباعها في عمل هذا المرجع، إلا أنه يمكن أن نحدد الشكل العام لمحتويات مرجع الوحدة، في العناصر التالية:

### - عنوان الوحدة:

الذي يصاغ صياغة دقيقة وواضحة تماما، حتى لا يحدث 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 مهمة 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 – مناسبة لمستوى التلاميذ-مراعاتها للفرد والمجتمع – مراعاتها لإمكانات المدرسة والبيئة-مراعاتها للزمن المخصص لدراسة الوحدة.

### - مجالات الوحدة:

بما أن الموضوع الأساسي للوحدة يمكن أن ينقسم إلى عدة أجزاء، أي أن هناك مستويات مختلفة لمجالات الوحدة، لذا مرجع الوحدة يحدد مجالات الوحدة والمشكلات الرئيسة 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 التعلم 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 تساعد 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 الموجودة بها جميع ما سبق لتسهيل الحصول عليها.

### ما يقرأه كل من التلميذ والمعلم:

يشتمل مرجع الوحدة على قوائم بما ينبغي على التلميذ قراءته من كتب ومجالات 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.

## تاسعا: المناهج الإلكترونية والتعلم الذكي

### المناهج الإلكترونية والتعليم الذكي

في عصر سمنه التقدم التكنولوجي والمعرفي في شتى مجالات الحياة أصبح ضروري على القائمين على مناهج التعليم مواكبة هذا التطور والانفتاح الرقمي، وتم التوجه والتركيز على والبحث عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة، وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، ومن هنا ظهر مفهوم جديد وهو المناهج الدراسية الإلكترونية حيث تمثل بيئة ثرية لممارسة التعلم ذاتياً، أو في مشاريع تعاونية بين الطلبة بتسهيل عملية التواصل فيما بينهم، فضلاً عن تنمية مهارات التفكير لديهم، والبحث عن المعلومات عبر الانترنت، كما أن المناهج الإلكترونية قد تمكن المعلمين من الوصول إلى مجموعة من الخبرات والتجارب التعليمية التي يصعب الوصول إليها بطرق أخرى.

### مفهوم المناهج الإلكترونية

هي المناهج التي يتم تقديمها بصورة تفاعلية وتتضمن محتوى تعليمي شامل وديناميكي يساهم في تطوير مجتمعات المعرفة، فالمناهج الإلكترونية هي برامج كمبيوتر تعليمية تشتمل على المحتوى التعليمي للمقرر في شكل إلكتروني، تشمل كل عناصر المقرر، وهي الأهداف التعليمية، والمعلومات والأمثلة، والوسائط المتعددة الرقمية، والتي تتضمن الصوت والصور والرسوم الثابتة والمتحركة والفيديو والواقع الافتراضي، كما يشمل الأنشطة والتدريبات، وأسئلة التقويم، ويمكن للمتعلمين الحصول عليها مخزنة أو الوصول إليها إلكترونياً من خلال الويب في أي وقت ومن أي مكان.

### مميزات المناهج الإلكترونية

#### تتميز المناهج الإلكترونية بالعديد من المميزات:

- عرض أنماط تعليمية مختلفة يصعب عرضها بطرق التدريس التقليدية.
- مرونة التعلم حيث لا يوجد تقيد بالزمان أو المكان للحصول على المعلومة.
- التفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطلاب وبعضهم البعض.
- تعدد عناصر الوسائط المتعددة التفاعلية.
- سهولة التحديث المستمر للمناهج الإلكترونية.
- توافر أساليب متنوعة للتقويم وتنوع الأنشطة التعليمية.

- إتاحة الفرصة للمتعلمين للحصول على كم هائل من المعلومات بسرعة ويسر وبأشكال متعددة.

### مبادئ المناهج الإلكترونية

- تقوم المناهج الإلكترونية على عدة مبادئ منها:
- المناهج الإلكترونية وسيط تكنولوجي لتنفيذ التعليم يمكن تطبيقه من خلال نماذج مختلفة مثل التعليم التقليدي والتعليم عن بُعد.
- المناهج الإلكترونية تُستخدم في توصيل المحتوى وعرضه ودعم وتسهيل عملية التعليم والتعلم.
- المناهج الإلكترونية أدت إلى ظهور أشكال وأنماط جديدة في التعليم تجمع بين إمكانات ونواحي القوة في التعليم التقليدي والتعليم عن بُعد.
- المناهج الإلكترونية تقدم من خلال التنفيذ الناجح للمستحدثات التكنولوجية بحيث تحقق كل الشروط والمتطلبات اللازمة لعملية الاستحداث التكنولوجي.
- المناهج الإلكترونية تقوم على أساس مداخل التعليم واستراتيجيته وليس العكس.

### أنواع المناهج الإلكترونية

يمكن تصنيف المناهج الإلكترونية للأنواع التالية:

١. المناهج الإلكترونية المتزامنة  
فيه يتم الجمع بين المعلم والمتعلم عبر الاتصال سواء بالحديث الإلكتروني المباشر أو المصاحب بالفيديو عبر الكمبيوتر ويتميز بوجود تغذية راجعة فورية.
٢. المناهج الإلكترونية غير المتزامنة  
وهو عبارة عن اتصال بين المعلم والمتعلم فيه يقوم المعلم بوضع مصادر مع خطة تدريس وبرنامج تقييمي على الموقع التعليمي، ثم يدخل الطالب الموقع التعليمي في أي وقت ويتبع إرشادات المعلم في اتمام التعلم دون أن يكون هناك تواصل متوازن، ويتميز هذا النوع بالمرونة العالية حيث يستطيع الطالب الدخول والتفاعل في أوقات مختلفة وفي أماكن مختلفة.
٣. المناهج الإلكترونية المدمجة  
يشمل مجموعة الوسائط المصممة التي تعزز التعلم وتطبيقاته فبرنامج التعلم المتعدد يمكن أن يشمل عددا من أدوات التعلم مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، والمقررات المعتمدة على الانترنت ومقررات التعلم الذاتي.



## مفهوم MOOC

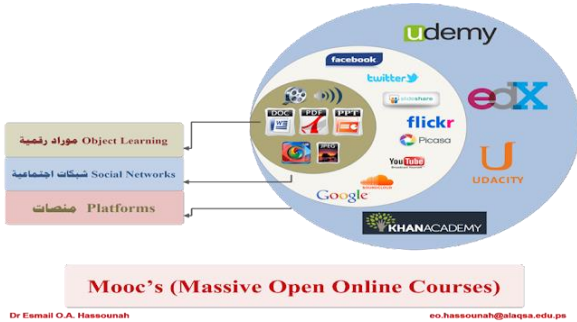


مقررات إلكترونية مكثفه تستهدف عددا ضخما من الطلاب، وتتكون من فيديوهات لشرح المقرر (يقدمها أساتذة وخبراء)، ومواد للقراءة واختبارات، فضلا عن منتديات للتواصل بين الطلبة والأساتذة من ناحية، وبين الطلبة بعضهم بعضا من ناحية أخرى، والدراسة فيها غير تزامنية، أي تعتمد على الخطو الذاتي للطلاب.

## فكرة عمل MOOC

وتقوم فكرة عمل MOOCs بأنها مناهج تعليمية على الإنترنت تتشابه بمناهج التعليم التقليدية، حيث تمتلك الـ MOOCs منهج ومحتوى، ومهام محددة، ومحاضرات غالبا تكون قصيرة (٦-١٢ دقيقة)، ووصول للمواد الرقمية والمشاركة في المناقشات على الإنترنت والمنتديات، اختبارات للمواد الدراسية، وأنشطة تعليمية وتدريبية عبر الإنترنت يمكن أن تضاف يتم بناؤها من منظمات غير ربحية، أو التي تهدف للربح وقد تعرض الـ MOOCs من خلال منصات مثل Coursera أو EDX، والتي يمكن من خلالها إدارة المحتوى التدريبي للـ MOOCs والتسجيل للوصول له من قبل الزوار وتنظيم مشاركتهم ومناقشتهم والاتصال بهم، ودفع الرسوم الزهيدة مقابل الحصول على شهادات لهذه الدورات التدريبية عن طريق الـ MOOCs.

## كيفية عمل بيئة MOOC



كل طالب يمتلك حاسوبا مرتبطا بشبكة الإنترنت في أي مكان:

- يستطيع المشاركة في مقررات (MOOCs) والاطلاع على الدروس ومقاطع الفيديو والمقالات المرفوعة على نظام إدارة التعلم المخصصة لذلك.

- كما يستطيع إنجاز المشاريع أو التمارين ومن ثم يطلع عليها المعلم أو المعلمون المشرفون على المقرر لتقييمها.

- في بعض الحالات يمكن للطلاب اجتياز اختبار بعد كل مرحلة معينة للانتقال إلى المستوى التالي أو لاجتياز برنامج معين. إضافة إلى هذا كله، هناك عدد من المنتديات التي توفرها هذه المنصات التعليمية لتشجيع العمل التشاركي وتبادل الخبرات ومناقشة بعض الدروس.

### فوائد MOOC

- تساعد مقررات (MOOC) في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية والمساواة بين المتعلمين وتلبية الطلب الاجتماعي المتزايد على التعليم سواء لمن تحول ظروفهم دون الانتظام في قاعات الدراسة، أو لمن فاتهم الالتحاق بالتعليم لأسباب تتعلق بظروفهم الشخصية أو الاقتصادية أو الاجتماعية.

- ويحقق التعلم عن بعد وخصوصاً بيئات ومقررات (MOOC) الاستجابة لمتطلبات خطط التنمية الوطنية الخاصة بتوفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدرّبة.



- يزيد فرص التعلم والتدريب المهني المستمر للموظفين والعمال الذين هم على رأس العمل.

- إتاحة الفرصة للشباب والكبار لاستثمار أوقات فراغهم في تثقيف أنفسهم وزيادة فاعلية التعليم.

- يقلل تكلفة الحصول على المعرفة.

- ويساهم في تهيئة المتعلمين لمواصلة التعليم والالتحاق بالبرامج الأكاديمية المتقدمة، والتشجيع للحصول على شهادات لها علاقة ببرامج التعليم المستمر مدى الحياة.

بعض المنصات التي تقدم هذا النوع من المقررات

### برنامج تيمز للتعليم عن بعد



يعدّ برنامج تيمز للتعليم عن بعد واحداً من أبرز البرامج التعليميّة التي يتمّ استخدامها لمتابعة الدّراسة في العديد من أنحاء العالم، وهو أحد البرامج التي تمّ تصميمها من قبل شركة مايكروسوفت الأمريكيّة الرّائدة في مجال الحاسب، كما

عملت هذه الشّركة على إطلاق الكثير من البرامج والخدمات الأخرى، ومن أبرزها: برنامج

مايكروسوفت وورد وبرنامج الجداول الشهير مايكروسوفت إكسل، بالإضافة إلى موقع التخزين السحابي ون درايف أيضاً.

– برنامج مايكروسوفت تيمز

قامت شركة مايكروسوفت Microsoft الأمريكية بإطلاق مايكروسوفت تيمز على نطاق ضيق لبعض عملائها خلال عام ٢٠١٦م ثم عملت الشركة على توفير البرنامج المذكور بنطاق أوسع ليشمل كافة مستخدمي Office 365 ، وتوفرت النسخة المجانية من مايكروسوفت تيمز خلال عام ٢٠١٨م، وعلى الرغم من تزويد النسخة المجانية بمعظم الميزات التي تتوفر في النسخة المدفوعة إلا أن هذه النسخة تتمتع بسعة تخزينية منخفضة إضافة إلى أنها تسمح بعدد أقل من المستخدمين أيضاً.

– برنامج تيمز للتعليم عن بعد

يتم استخدام مايكروسوفت تيمز لممارسة العملية التعليمية عن بعد في العديد من دول العالم نتيجة لانتشار وباء كورونا المستجد؛ حيث يحتوي هذا البرنامج على كثير من الأدوات التعليمية، ومنها: توفير خيارات التواصل بين المعلمين والطلبة للإجابة على كافة الاستفسارات والأسئلة بالإضافة إلى توفير الخيارات التي يتم استخدامها لإضافة الواجبات والاختبارات وأدوات تنظيم درجات الطلبة أيضاً.

خاتمة

لقد أدى التطور التكنولوجي الى يشهده العصر الحالي الى احداث تطورات في مختلف المجالات ومنها المجال التعليمي، ومن هنا أصبح من الضروري على الهيئات التعليمية أن تطور من خدماتنا لمواكبة متغيرات العصر في ظل هذا التطور التكنولوجي، فانتشار المصادر المحوسبة والإلكترونية وشبكات المعلومات التربوية والبوابات الإلكترونية فكلها وسائل باتت تشكل جزءاً لا يتجزأ من خدمات هذه المؤسسات التربوية ولا غنى عنها في العملية التعليمية لتحسين المخرجات التعليمية والتربوية ورفع كفاءتها، حيث إن المناهج التعليمية الإلكترونية هي محتوى ووعاء معرفي يحتوى على وسائط تعليمية متعددة تفاعلية تعتمد على حاسني السمع والبصر وباستخدام برامج الوسائط المتعددة وبرامج المحاكاة أصبح بالإمكان تصميم مناهج الكترونية يستفيد منها المتعلم.

## ملخص الفصل

تناول الفصل النقاط التالية:

- التنظيمات المختلفة للمنهج المدرسي، ويمكن أن تصنف في محورين رئيسيين، هما: تنظيمات قديمة، وتنظيمات حديثة ومعاصرة.
- تنظيم منهج المواد الدراسية المنفصلة مرتبط بالمفهوم التقليدي للمنهج، وله خصائص ومميزات يركز حول المادة والمحتوى العلمي مراعيًا أسس ومبادئ تناسب مع طبيعة البناء المعرفي للمواد الدراسية.
- هناك تنظيمات أخرى متطورة ترتبت على تلاشي مأخذ وعيوب تنظيمات منهج المواد الدراسية المنفصلة، ومنها تنظيم منهج المواد الدراسية المترابطة، وتنظيم منهج المواد المندمجة— وتنظيم منهج المواد الدراسية الواسعة، ولكل منها مفهومه وخصائصه وإيجابياته ومآخذه التي اتضحت من تطبيقاته.
- منهج المواد الدراسية المتكاملة يعد من التنظيمات المنهجية الحديثة التي حاولت تنظيم خبرات المنهج في صورة متكاملة، من خلال عدة مداخل منها التكامل المعرفي والمهاري والوجداني في الخبرات التي يقدمها المنهج، وتميز منهج التكامل بعدة خصائص لتلافي أوجه النقد في تنظيم منهج المواد الدراسية المنفصلة أو المحاولات التطويرية والتحسينية لتنظيمات المنهج الأخرى. ومن مداخل التكامل في بناء المناهج المتكاملة (المشروع، المشكلات، القيم.. إلخ).
- يناسب تطبيق تنظيم منهج المواد المتكاملة المراحل التعليمية المختلفة لتدريس المناهج المتكاملة مع التعليل لاختيار كل مرحلة. مع مراعاة أن وجود شروط من الواجب مراعاتها عند بناء المناهج المتكاملة.
- تنظيم المنهج الدراسي القائم على النشاط الأساس فيه التأكيد على الخبرة التي يحققها المنهج للمتعلمين، ولذا يمكن تقديم الأنشطة بالمنهج من خلال العديد من الصور والأشكال التي تحقق مفهوم تنظيم منهج النشاط وتتفق مع خصائصه ومميزاته.
- كما أن تنظيم المنهج المحوري من التنظيمات المعاصرة للمنهج الذي يركز على فكرة نمو الخبرة وتطورها لدى المتعلم بالمنهج خلال سنوات ومراحل التعليم في إطار حلزوني يبدأ بالأكثر سهولة، ثم الأسهل ويتدرج في تقديم الخبرات المترابطة والمنظمة الأصعب والأكثر صعوبة بما يتوافق مع خصائص كل مرحلة من مراحل نمو المتعلم.

- تنظيم المنهج وفق الوحدات الدراسية يعد أشهر تنظيمات المنهج وأكثرها انتشاراً وشيوعاً في مناهج التعليم، نظراً لإمكانية الاعتماد عليه في تقديم خبرات المنهج الدراسي في مختلف مراحل التعليم، وله مكونات أساسية خاصة بشكل المنهج وأيضاً مبادئ وأسس تنظيم تقديم الخبرات بالمنهج للمتعلمين.

## نشاط (٤)

عزيزي الطالب:

بعد دراستك لهذا الفصل حاول أن تُجيب عن الأسئلة التالية:

١. في ضوء مكونات المنهج الدراسي التي درستها في الفصل السابق، وضح باختصار خصائص منهج المواد الدراسية المنفصلة.
٢. حدد ووضح نوعي الربط في منهج المواد الدراسية المنفصلة.
٣. وضح مراحل الدمج في منهج المواد الدراسية المندمجة.
٤. قارن بين مفهومي التكامل والدمج في بناء المناهج المدرسية.
٥. وضح الأسس التربوية التي يقوم عليها منهج التكامل.
٦. ما الخطوات الرئيسة لتخطيط وبناء الوحدة الدراسية؟
٧. وضح طبيعة منهج النشاط وأهم خصائصه.
٨. في ضوء دراستك للفصل الحالي ودراستك للفصل الثاني (أسس بناء المنهج الدراسي حدد الفلسفة التربوية التي يقوم عليها كل التنظيمات المنهجية التي درستها في هذا الفصل.
٩. تطور مفهوم منهج التكامل من التركيز على تكامل المواد الدراسية إلى الاهتمام بإحداث التكامل في شخصية المتعلم: ناقش هذه العبارة.
١٠. ما واقع المناهج الدراسية الخاصة بالعلوم الشرعية في التعليم الأزهري من تنظيم المناهج المتكاملة؟
١١. ما واقع المناهج الدراسية في مجال تخصصك من تنظيم منهج النشاط؟
١٢. بم تفسر: ملاءمة المرحلة الابتدائية لتطبيق منهج النشاط ومنهج الوحدات الدراسية؟

## مراجع الفصل

١. إبراهيم بسيونى عميرة : المنهج وعناصره القاهرة ، دار المعارف ، ط ٣ . ١٩٩١ .
٢. أحمد حسين اللقانى : المنهج ( الأسس - المكونات - التنظيمات ) القاهرة ، عالم الكتب ، ط ١٩٩٥ .
٣. - : تطوير مناهج التعليم ، عالم الكتب ، ط ١٩٩٥ ، ١ .
٤. إسحاق فرحان ، احمد بلقيس ، توفيق مرعى : المنهاج التربوى بين الأصالة والمعاصرة ، الأردن ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط ١٩٩٩ ، ٢ .
٥. أنور الشرقاوى : التعلم نظريات وتطبيقات ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ط ٢ ١٩٨٧ .
٦. جابر عبد الحميد : سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم ، القاهرة دار النهضة العربية ، ط ١٩٨٥ .
٧. حسن حسين زيتون ، تصميم التدريس ، رؤية منظومية ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط ١ ، ١٩٩٠ .
٨. حلمى أحمد الوكيل ، ومحمد أمين المفتى : المناهج ، المفهوم ، العناصر ، الأسس ، التنظيمات ، التطوير ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ، ط ١٩٩٦ .
٩. خليفة عبد السميع خليفة : المناهج ، القاهرة ، دار النهضة العربية ١٩٨٣ .
١٠. الدمرداش سرحان ، منير كامل : المناهج ، دار العلوم ، ط ٣ ، ١٩٧٢ .
١١. محمد السيد على : علم المناهج ، الأسس والتنظيمات فى ضوء المودىولات ، المنصورة ، عامر للطباعة والنشر ١٩٩٨ .
١٢. محمد اسماعيل عمران ، عبدالله عبد الجواد ، فهد الدليم : مبادئ القياس والتقويم فى البيئة الإسلامية ، القاهرة ، ط ١٩٩٤ .
١٣. محمد صلاح مجاور وفتحى الديب . المنهج المدرسى أسسه وتطبيقاته التربوية ، الكويت ، دار القلم ، ط ١٩٩٧ ، ١٠ .
١٤. وليم عبيد . المنهج التكنولوجى فى تنظيمات معاصرة للمناهج ، القاهرة ، الأنجلو المصرية ١٩٩٤ .

١٥. وليم عبيد ومجدى عزيز. تنظيمات معاصرة للمناهج رؤى تربوية للقرن الحادى والعشرين ، القاهرة، الأنجلو المصرية ، ١٩٩٩.

- ١٦ Mu, H., & Song, L. (2018). Teaching Reform of Electronic Curriculum in Vocational Colleges Based on Competition. In 2018 2nd International Conference on Management, Education and Social Science (ICMESS 2018). Atlantis Press.

•<https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1302/1302.5677.pdf>

[https://www.researchgate.net/publication/235697045\\_The\\_impact\\_of\\_teaching\\_two\\_courses\\_electronic\\_curriculum\\_designmultimedia\\_on\\_the\\_acquisition\\_of\\_electronic\\_content\\_design\\_skills](https://www.researchgate.net/publication/235697045_The_impact_of_teaching_two_courses_electronic_curriculum_designmultimedia_on_the_acquisition_of_electronic_content_design_skills)





# الفصل الخامس

## خريطة المنهج ومصفوفات المدى والتتابع<sup>(١)</sup>

---

<sup>(١)</sup> أعد هذا الفصل وكتبه، الدكتور / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بنين بالقاهرة.

## أهداف الفصل:

بعد الانتهاء من دراستك لهذا الفصل يتوقع أن يكون الطالب قادرا على أن:

- ❖ يضع تعريفا بأسلوبك لخريطة المنهج المدرسي.
- ❖ يذكر مكونات خريطة المنهج المدرسي.
- ❖ يناقش جهود الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تطوير التعليم العام والأزهري.
- ❖ يكتب مخططا للعلاقات بين مكونات المنهج المدرسي.
- ❖ يرد على بعض الآراء التي تقلل من أهمية خريطة المنهج.
- ❖ يستخلص خصائص ومميزات استخدامات خريطة المنهج المدرسي.
- ❖ يشارك في تصميم خريطة متكاملة للمنهج المدرسي.
- ❖ يحدد المقصود بمصفوفة المدى والتتابع ودورها في بناء المنهج وتطويره.
- ❖ يناقش خطوات تطوير المنهج المدرسي.
- ❖ يشارك في تصميم نموذج لمصفوفة المدى والتتابع لأحد المناهج في مجال تخصصك.

## تمهيد:

يتناول الفصل التعريف بخريطة المنهج المدرسي باعتبارها أداة يعتمد عليها في تخطيط وتنظيم عناصر المنهج في نسق كلي منظم ومتكامل، ويتناول أيضا إجراءات تصميم وبناء الخريطة، والتعريف بفوائدها ونماذج منها في تخصصات مختلفة، ويعرف كذلك بمصفوفة المدى والتتابع وأهميتها للمنهج وإجراءات تصميمها وإعدادها، ودورها في بناء المنهج وتطويره.

## أولا: خريطة المنهج ونواتج التعلم

### مقدمة

من بين الممارسات التربوية التي سادت في الحقل التعليمي في السنوات الأخيرة على مستوى المدارس والمعاهد والجامعات استخدام مصطلح خريطة المنهج Curriculum Maps كإجراء يتدرب عليه المعلمون ويقومون به؛ للتحقق من نواتج التعلم للمناهج والمقررات الدراسية التي يتعلمها الطلاب، وتكشف خريطة المنهج إجراءات وممارسات تعليمية في مجال التدريس هدفها التعرف على علاقة نواتج التعلم للمنهج بمجموعة من العناصر الأخرى أهمها المدخلات التي تشاركها في الموقف التدريسي من معرفة لمواصفات تتحقق لدى المتعلم من تعلمه للمنهج، وتقيدها معايير قياسية مرجعية تستهدف الوصول إلى تلك المواصفات، وعمليات تحليل لمحتوى التعلم واختيار لأنشطته واستراتيجيات تدريسه وأساليب وأدوات تقويمه، وانتهاء بالتحقق من مخرجات التعلم في صورة النواتج التي تحققت.

لذا كان من الأهمية أن يتناول مقرر المناهج مفهوم خريطة المنهج وعناصرها ومكوناتها وإجراءات تصميمها، وعلاقتها بمصفوفات المدى والتتابع للمنهج.

### تعريف خريطة المنهج:

وردت تعريفات عديدة لخريطة المنهج تركزت حول الهدف من استخدامها وتوظيفها، فالبعض استخدمها على أنها أداة لبناء وتخطيط وتنظيم عناصر المنهج، ومن ذلك تعريف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩م) لخريطة المنهج بأنها: عبارة عن أداة بنائية لتخطيط وتنظيم عناصر المنهج التعليمي في منظومة متكاملة ومتسقة حيث يتأثر كل

عنصر بالعناصر الأخرى ويتكامل معها، ويتطلب تطوير إحداها تطوير بقية عناصر منظومة المنهج ككل.

والبعض استخدمها باعتبارها تعد نوعاً من تنظيمات المنهج التي تعتمد على تحديد نواتج التعلم المستهدفة (الأهداف المنشودة) في إطار تنظيمي متكامل للجوانب المعرفية، المهارية، والوجدانية. وفي إطار شامل لتحديد أنشطة وأساليب التعليم والتعلم وأدوات التقويم، بالإضافة إلى الشواهد والأدلة التي من خلالها يتم التأكد من تحقيق واكتساب الطالب لنواتج التعلم المستهدفة.

وذلك بغرض تحقيق الجودة في التعليم من أجل تخريج متعلمين ذوي معرفة ومهارات واتجاهات وقيم وعادات لكي يكونوا مواطنين منتجين، كما تعمل على توفير أهداف واضحة ومعلمين ذوي كفاءة عالية ومنهج منظم (٢٠٠١). (education of quality for Organization) ويتضح من تعريف خريطة المنهج أهمية عمليات التنظيم والضبط للمناهج؛ حيث يكون المقرر المعلن هو نفسه المقرر الذي يتم تدريسه، وهو نفسه المقرر الذي تحدد له نواتج التعلم التي يكتسبها الطالب بالفعل.

### **مكونات وعناصر خريطة المنهج:**

تتكون خريطة المنهج من عدة عناصر أهمها:

- مواصفات الخريج.
- مجالات المنهج.
- المعايير القياسية المرجعية للمنهج.
- نواتج التعلم في المنهج.
- موضوعات محتوى المنهج.
- استراتيجيات التعليم والتعلم.
- الأنشطة التعليمية التعليمية.
- الوسائل التعليمية.
- أساليب التقويم.
- الأدلة والشواهد على تحقيق نواتج التعلم.

وفيما يلي بيان لكل منها:

#### **(١) مواصفات الخريج:**

تحدد مواصفات الخريج مجموعة الخصائص والسمات التي يتوقع أن تتحقق لدى الخريج بعد انتهائه من دراسة مرحلة تعليمية ما أو لبرنامج تعليمي معين، من خلال ما يقدم له من معارف ومهارات ذهنية ومهنية وعامة وقيم، وتحدد تلك المواصفات في ضوء احتياجات مجتمعية ومتطلبات لسوق العمل.

وتختلف مواصفات الخريج من مرحلة تعليمية لأخرى ومن تخصص لتخصص آخر وغالبا ما تحدد مواصفات الخريج لمراحل التعليم المختلفة في ضوء فلسفة واتجاهات النظام التعليمي السائد، ويكون المنهج الأداة التي تحقق للمجتمع مواصفات الخريج التي يسعى إلى تحقيقها لدى المتعلمين.

ومن أمثلة مواصفات خريج مرحلة التعليم الأساسي "قدرته على الملاحظة العلمية والاستقراء والاكتشاف العلمي وتفسير الظواهر العلمية، مثل ظاهرة المد والجزر لمياه البحار والمحيطات"، وأيضا "قدرته على قراءة النصوص الأدبية وفهمها وتحليل ألفاظها وإدراك معانيها وتذوق الجمال في تعبيراتها"

ومن أمثلة مواصفات خريج التعليم الأزهري الثانوي "تمكنه من حفظ القرآن الكريم وتلاوته تلاوة مرتلة صحيحة"، وكذلك "قراءته لمختارات من الأحاديث النبوية وفهمها وتحليل ألفاظها وبيان معانيها واستنباط الآداب والعظات والأحكام منها" وكذلك بالنسبة لخريج الثانوي التخصص الأدبي "إحاطته بأحداث التاريخ القديم والتاريخ الإسلامي والتاريخ الحديث والمعاصر والشخصيات التاريخية البارزة وأهم أعمالها"، وفي التخصص العلمي "الوعي بالمفاهيم الفيزيائية والكيميائية والبيولوجية والجيولوجية والرياضية واستخداماتها العلمية في مجالات العلوم والرياضيات".

أما في المرحلة الجامعية فتحدد مواصفات الخريج وفق كل تخصص ومجال علمي يتخصص فيه الطالب، وتحدد مواصفات خريج الطالب الجامعي من عدة مصادر، من أهمها التطور العلمي في مجال التخصص واحتياجات سوق العمل وخطط التنمية المستقبلية في المجتمع.

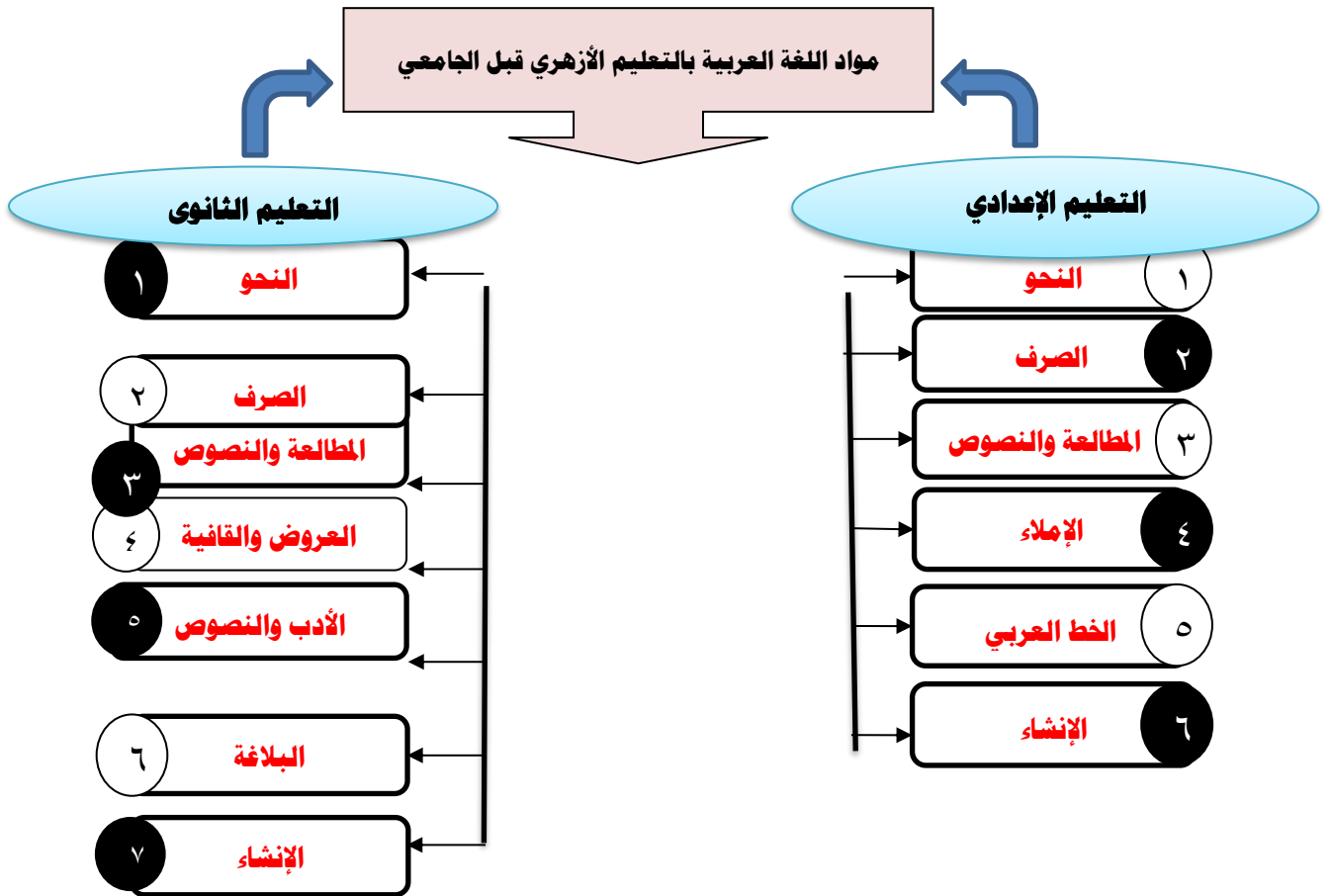
وبالنسبة لمواصفات الطالب الجامعي خريج كليات التربية حددت له أيضا مواصفات يتم التحقق من توافرها لديه بعد انتهائه من دراسته بكليات التربية، حددتها وثيقة المعايير القومية الأكاديمية الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في عام (٢٠١٣م)، والتي أشارت لنوعين من المواصفات:

النوع الأول: مواصفات تخص المكون المهني التربوي في إعداد الطالب المعلم، وحددتها في (١٦) ستة عشر مواصفة. (يمكن الرجوع إليها في الوثيقة، ص ١٢، ١٣)

والنوع الثاني: مواصفات تخص المكون التخصصي للطالب المعلم في قطاعات (اللغات، العلوم الإنسانية، العلوم الأساسية، تكنولوجيا التعليم، التعليم الفني، رياض الأطفال، التربية الخاصة). (راجع الوثيقة، صفحات: ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦)

## ٢) مجالات المنهج:

يقصد بمجالات المنهج حقول وفروع المحتوى التي تتكون منها موضوعات المنهج، سواء كان تنظيم المنهج مستندا إلى منهج المواد المنفصلة أو قائما على تنظيمات أخرى كمنهج المواد الدراسية المترابطة أو المدمجة أو المتكاملة، وعلى سبيل المثال فإنه ينظر إلى مجالات منهج اللغة العربية بالتعليم الأزهري في كل مرحلة تعليمية على أنه يتكون من مجالات ومواد محددة، فمنهج المرحلة الابتدائية تتعدد مجالاته وتنوع وترتبط بمهارات تعليم اللغة (القراءة والتحدث (التعبير الشفوي) والكتابة الإملائية والكتابة التعبيرية والنصوص الأدبية والقواعد النحوية)، وفي المرحلة الإعدادية يتعدد مجالات المنهج إلى (المطالعة والقراءة، والنصوص والمحفوظات، والإملاء، والتعبير الكتابي (الإنشاء) والنحو والصرف)، وفي المرحلة الثانوية يضاف إلى تلك المجالات مواد ومجالات أخرى مثل: الأدب والعروض والقافية والبلاغة.



شكل (٢٠)

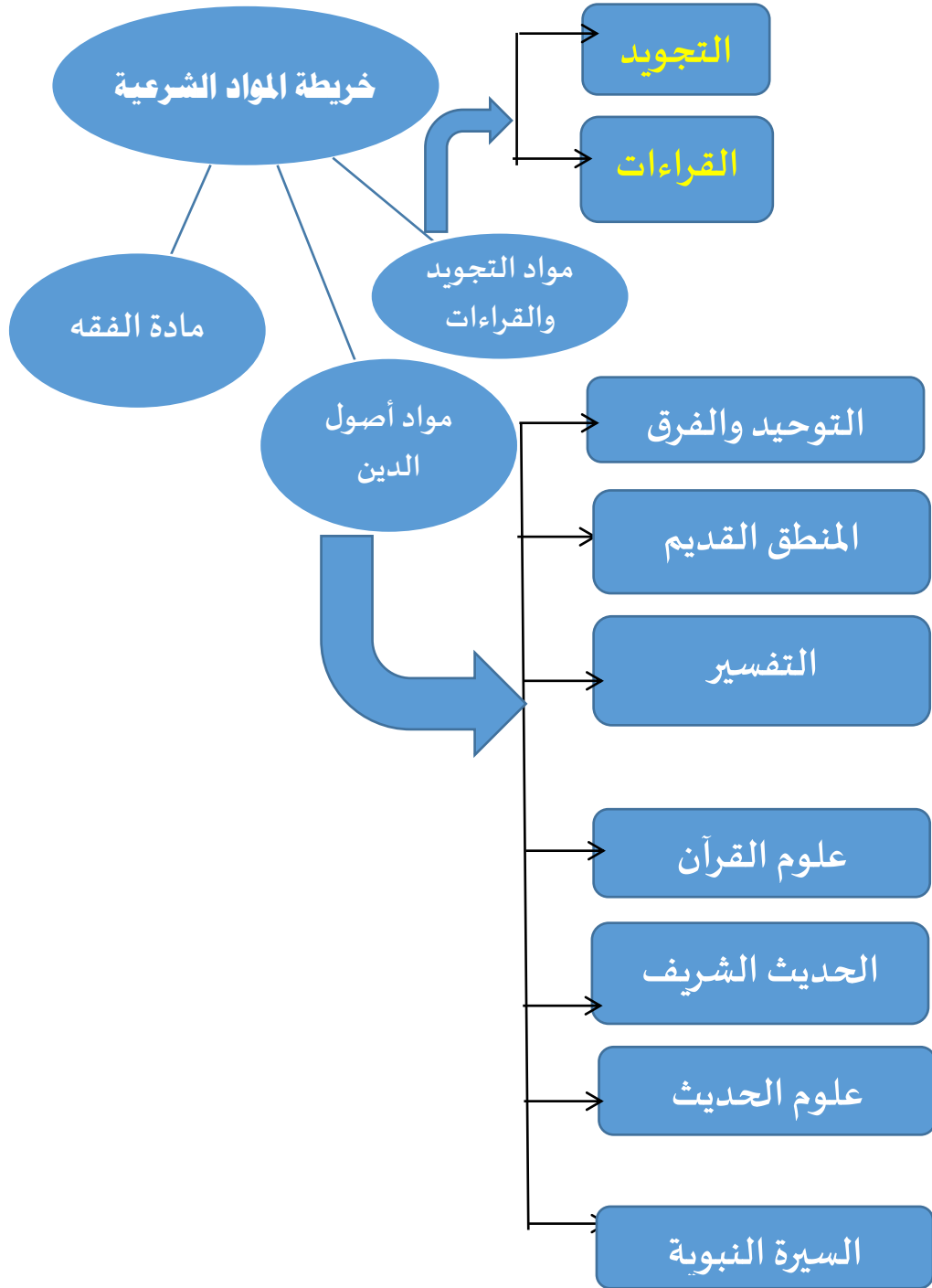
مثال لخريطة مواد اللغة العربية بالتعليم الأزهري قبل الجامعي

وبالنسبة لمنهج مواد العلوم الشرعية فتتعدد مجالاته في كل مرحلة ويتنوع إلى مواد وفروع، ففي المرحلة الإعدادية يتكون المنهج من مادة أصول الدين التي تتعدد مجالات إلى أربعة هي: (التوحيد، التفسير، الحديث الشريف، السيرة النبوية)، والتجويد، والفقه، بالإضافة إلى حفظ مقررات القرآن الكريم وتلاوتها، وفي المرحلة الثانوية تضاف لمنهج العلوم الشرعية، مواد ومجالات أخرى، منها: الفرق بمادة التوحيد، ومصطلح الحديث بمادة الحديث الشريف، وعلوم القرآن بمادة التفسير، ومادة المنطق القديم.

والشكل التالي يوضح ذلك



**مواد ومجالات العلوم الشرعية بالتعليم قبل الجامعي**



شكل (٢١)

مثال لخريطة مواد العلوم الشرعية بالتعليم الأزهري قبل الجامعي

والأمر نفسه بالنسبة لبقية المناهج الدراسية الأخرى، الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية واللغة الأجنبية، ففي كل منها مجالات للمنهج ومواد وفروع يتكون منها.

### ٣) المعايير القياسية المرجعية:

المكون الثالث من خريطة المنهج وهو المعايير القياسية المرجعية ويقصد بها نقاط مرجعية تضعها المؤسسات المختصة، وفي مصر (قامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بإعداد معايير مرجعية أكاديمية للمناهج الدراسية في مختلف المراحل التعليمية وأيضاً للبرامج التعليمية في مختلف التخصصات بالتعليم الجامعي. وتمثل المعايير القياسية الحد الأدنى المطلوب تحقيقه في المنهج أو البرنامج، وتتكون من أربعة عناصر هي:

- أ- المعرفة والفهم: وتمثل المعلومات والحقائق التي يكتسبها المتعلم نتيجة دراسته والتي تتضمن المصطلحات والنظريات والمفاهيم الأساسية في المنهج.
- ب- المهارات الذهنية، وتتضمن عمليات التفكير المختلفة (النقدي والاستدلالي والإبداعي والقدرة على تطبيق وتحليل وإعادة بناء وتقييم المعلومات).
- ج- المهارات المهنية: وتتعلق بتطبيق المعلومات والتدريبات العملية المتخصصة في مجال ما؛ بهدف التطوير الناجح في المهنة أو التطوير الذاتي.
- د- المهارات العامة والانتقالية: وتتضمن القدرة والعمل في فريق والتعلم الذاتي والتواصل مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات.
- هـ- وفي المعايير القومية الأكاديمية لبرامج التعليم الأزهري في التخصصات الشرعية والعربية أضيف للمكونات السابقة مكون آخر، وهو مكون (الجوانب الوجدانية، وقصد به العبارات التي تصف القيم والاتجاهات وأوجه التقدير التي توجه انفعالات الطالب وسلوكياته).

وتجدر الإشارة إلى أن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد قد أصدرت وثائق للمعايير القومية القياسية لمناهج التعليم قبل الجامعي بالتعليم العام والتعليم الأزهري، وبرامج التعليم الجامعي الأزهري وغير الأزهري، فعلي سبيل المثال أعدت وثيقتين للمعايير القياسية المرجعية لمناهج مواد اللغة العربية والعلوم الشرعية بالتعليم الأزهري عام ٢٠١٤م، يتم الاستناد إليهما في مراجعة نواتج التعلم للمعاهد الأزهرية المتقدمة للاعتماد في مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي.

❖ نموذج للمعايير القياسية المرجعية في مواد العلوم الشرعية بالتعليم قبل الجامعي (معايير مادة التجويد)  
تكونت معايير مادة التجويد من مجالين، هما:

مجال (تعرف المتعلم لأحكام التلاوة نظرياً)	مجال (تطبيق المتعلم لأحكام التلاوة عملياً)
١- تعرف مقدمة علم التجويد.	١- الالتزام بآداب التلاوة والأحكام الصحيحة للاستعاذة والبسملة.
٢- بيان أحكام الاستعاذة والبسملة.	٢- إخراج كل حرف من مخرجه مع إعطائه حقه من الصفات.
٣- توضيح مخارج الحروف وصفاتها.	٣- نطق الميم والنون المشددتين والساكنتين والتنوين نطقاً صحيحاً كما عليه أهل الأداء.
٤- توضيح أحكام الميم والنون المشددتين والساكنتين والتنوين.	٤- تطبيق أحكام اللامات تطبيقاً صحيحاً عند التلاوة.
٥- معرفة أنواع اللامات السواكن مع بيان حكم كل نوع.	٥- تطبيق أحكام المثلين والمتقاربين والمتجانسين والمتباعدين.
٦- التمييز بين المثلين والمتقاربين والمتجانسين والمتباعدين.	٦- نطق المدود بمقدارها.
٧- تعرف أحكام المد والقصر.	٧- الوقف على أواخر الكلم وفقاً صحيحاً.
٨- توضيح أوجه الوقف على أواخر الكلم.	٨- تطبيق أحكام الوقف والابتداء وهمزي الوصل والقطع.
٩- شرح أحكام الوقف والابتداء وهمزي الوصل والقطع والمقطوع والموصول وهاء التأنيث نطقاً صحيحاً وصلاً ووقفاً.	٩- نطق المقطوع والموصول وهاء التأنيث نطقاً صحيحاً وصلاً ووقفاً.

❖ نموذج آخر للمعايير القياسية المرجعية في مواد اللغة العربية بالتعليم قبل الجامعي (مجالات ومعايير مادة النحو)

م	المجال	المعايير القياسية
١	مجال: التعريف بعلم النحو	١-١ الإلمام بنشأة النحو وسببها. ٢-١ التعرف على مفهوم النحو وموضوعه. ٣-١ التعرف على واضعي علم النحو.
٢	مجال: أجزاء الكلام	١-٢ معرفة الاسم وعلاماته، وهيئاته.

		<p>٢-٢ معرفة الفعل وعلاماته.</p> <p>٣-٢ معرفة الحرف وعلاماته</p>
٣	<p>مجال: الإعراب</p> <p>والبناء</p>	<p>١-٣ معرفة الإعراب والبناء، وأسبابهما، وإدراك الفروق بينهما.</p> <p>٢-٣ معرفة المبني والمعرب من الأسماء، وعلله.</p> <p>٣-٣ معرفة المبني والمعرب من الأفعال، وعلله.</p> <p>٤-٣ معرفة العلامات الأصلية والفرعية للإعراب.</p> <p>٥-٣ معرفة المعرب بالعلامات الفرعية من الأسماء.</p> <p>٦-٣ معرفة المعرب بالعلامات الفرعية من الأفعال.</p> <p>٧-٣ معرفة الجمل التي لا محل لها من الإعراب، والتي لها محل من الإعراب.</p> <p>٨-٣ معرفة أحوال البناء في الأسماء والأفعال والحروف، وعلاماته</p>
٤	<p>مجال: الجملة الفعلية</p>	<p>١-٤ معرفة الطالب الفعل وأحكامه.</p> <p>٢-٤ معرفة ما يقوم مقام الفعل، وأحكامه.</p> <p>٣-٤ معرفة الفاعل، وأحكامه.</p> <p>٤-٤ معرفة ما يقوم مقام الفاعل، وأحكامه.</p>
٥	<p>مجال: مكملات</p> <p>الجملة الفعلية.</p>	<p>١-٥ معرفة أحوال المفعول به وإعرابه.</p> <p>٢-٥ معرفة المفعول لأجله، وأنواعه، وأحكام إعرابه.</p> <p>٣-٥ معرفة أحكام المفعول فيه، وإعرابه.</p> <p>٤-٥ معرفة أحكام المفعول المطلق، وإعرابه.</p> <p>٥-٥ معرفة أحكام المفعول معه، وإعرابه.</p> <p>٦-٥ معرفة أحكام الحال، وأنواعه وإعرابه، وصاحبه.</p> <p>٧-٥ معرفة أسلوب التمييز وأحكامه</p>
٦	<p>مجال: الجملة الاسمية</p>	<p>١-٦ معرفة المبتدأ، وأنواعه وأحكامه.</p> <p>٢-٦ معرفة الخبر وأنواعه وأحكامه.</p> <p>٣-٦ معرفة أنواع النواسخ، وأحكامها.</p>
٧	<p>مجال: توابع الجملتين</p> <p>الاسمية والفعلية</p>	<p>١-٧ معرفة النعت، وأنواعه، وأحكامه.</p> <p>٢-٧ معرفة التوكيد اللفظي، وأشكاله وأحكامه.</p> <p>٣-٧ معرفة التوكيد المعنوي، وألفاظه، وأحكامه</p>

٧-٤ معرفة عطف البيان، وأغراضه، وأحكامه.		
٧-٥ معرفة عطف النسق، وحروفه، ومعانيها.		
٧-٦ معرفة البدل، وأقسامه، وأحكامه		
٨-١ الإحاطة بأدوات أسلوب النداء، وأحكامه.	مجال الأساليب	٨
٨-٢ الإلمام بأسلوب الاستغاثة، وأحكامه.		
٨-٣ الإلمام بأسلوب الندبة، وأحكامه		
٨-٤ الإلمام بأسلوب الاختصاص، وأحكامه.		
٨-٥ الإلمام بأسلوب التحذير، وأحكامه.		
٨-٦ الإلمام بأسلوب الإغراء، وأحكامه.		
٨-٧ الإحاطة بأسلوب الاستثناء، وأحكامه.		
٨-٨ معرفة أسلوب الاشتغال، وأحكامه.		
٨-٩ معرفة أسلوب التنازع، وأحكامه.		
٨-١٠ معرفة أسلوب التعجب، وأحكامه.		
٨-١١ معرفة أسلوب نعم وبس، وما جرى مجراها وأحكامه		
٨-١٢ الإحاطة بأسلوب الشرط، وأدواته، وأحكامه		
٨-١٣ الإحاطة بالعدد، وتمييزه، وكنائياته، وأحكامه.		

وفيما يلي ملخص لمكونات وثيقتي المعايير القياسية لمتوى العلوم الشرعية واللغة العربية بالتعليم

الأزهري قبل الجامعي:

**(١) ملخص وثيقة المعايير القياسية لمواد اللغة العربية بمراحل التعليم الأزهرى قبل الجامعي**

الوصف الإحصائي

المؤشرات	العلامات المرجعية	المعايير	المجالات	المواد الدراسية	المرحلة
١٢٤٥	٢٦٠	١٠٤	٣٥	١	الإعدادي
٢١٩٩	٣٦٠	١٥٤	٥٠	٩	الثانوي

الوصف المختصر للوثيقة

تكونت وثيقة المعايير القياسية لمواد اللغة العربية في مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي الأزهرى من أكثر من ثلاثمائة صفحة، تضمنت الأقسام التالية:

- (١) القسم الأول: الإطار الفكري وتتضمن تعريفاً بالوثيقة وأهدافها وأهميتها وهطة الإنجاز، والإطار الفكري الذي بنيت عليه، والتعريف بأهم المصطلحات والمفاهيم الواردة بها، وخريطة مواد اللغة العربية بالتعليم الأزهري قبل الجامعي، التي جاءت على النحو التالي:
- تناولت مادة اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية المعايير القياسية لفروع المادة، وهي: (النحو والصرف والمطالعة والنصوص والأملء والإنشاء والخط العربي).
  - كما تناولت مواد اللغة العربية بالمرحلة الثانوية المعايير القياسية لـ (النحو والصرف والبلاغة والأدب والمطالعة والنصوص والعروض والقافية والإنشاء).
- (٢) القسم الثاني المعايير القياسية لمحتوى مواد اللغة العربية: حيث فُصِّلت مواد اللغة العربية مادة مادة، وقد تضمن الحديث في كل مادة عن طبيعتها وأهدافها العامة ومجالاتها العامة والخاصة، وخرائط التدفق الخاصة بمعاييرها، ثم مصفوفات المعايير التي تتضمن شتى العلامات المرجعية والمؤشرات، ثم أهم المصادر الداعمة في كل مادة.

**(٢) ملخص وثيقة المعايير القياسية لمواد العلوم الشرعية بمراحل التعليم الأزهري قبل الجامعي**

الوصف الإحصائي

المرحلة	المواد الدراسية	المجالات	المعايير	العلامات المرجعية	المؤشرات
الإعدادي	٣	٢٧	١١٩	٤١٧	٢٤٧١
الثانوي	٨	٣٩	١٣٠	٥٨١	٢٨٧٤

الوصف المختصر للوثيقة

تكونت وثيقة المعايير القياسية لمواد العلوم الشرعية في مرحلتى التعليم الإعدادي والثانوي الأزهري من أكثر من ثلاثمائة صفحة، تضمنت قسمين رئيسين:

١. تناول القسم الأول: الإطار الفكري للوثيقة من حيث التعريف بأهدافها وأهميتها، ومرتكزات تحديث إصدارها الأول الصادر عام ٢٠٠٩م، والتعريف بخطة عمل لجنة تحديث الوثيقة، كما تناول جدولاً إحصائياً للمجالات والمعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات، وبيان الجديد الذي تم في الوثيقة المحدثه، بالإضافة إلى مسرد بالمصطلحات والمفاهيم، وخريطة مواد العلوم الشرعية بالتعليم الأزهري قبل الجامعي.
٢. وتضمن القسم الثاني جداول مصفوفات المعايير لكل مادة على حدة من مواد العلوم الشرعية في كل مرحلة:

- بالنسبة لمواد المرحلة الإعدادية، تضمنت: (أصول الدين، والفقه والقراءات للمكفوفين) وتضمنت مادة أصول الدين (التجويد، والتوحيد، والتفسير، والحديث النبوي الشريف، والسيرة النبوية).
- وتضمنت مواد المرحلة الثانوية (القراءات للمكفوفين، والتوحيد والفرق والمنطق القديم، والتفسير وعلوم القرآن، والحديث والمصطلح، والفقه).
- ٣. وروعي في وثيقة المعايير القياسية لمواد العلوم الشرعية إبراز خصائص كل مادة وخصائصها وأهدافها التعليمية العامة، ومجالاتها المعرفية لبنية محتوياتها، وخرائط تدفق المعايير القياسية للمحتوى في كل مجال، وجداول مصفوفات للمعايير، والعلامات المرجعية، والمؤشرات المرجعية، وتوزيعها على مرحلي التعليم الإعدادي والثانوي، مع الإشارة إلى بعض المصادر والمراجع الداعمة لترجمة المعايير لكل مادة.

#### ٤) نواتج التعلم في المنهج:

يقصد بنواتج التعلم في المنهج أنها عبارات تصاغ لوصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويكون قادرًا على أدائه، ويتوقع إنجازه في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد، وتمثل كم المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يكتسبها نتيجة دراسته للمقرر، والتي تتمثل في الأهداف التي تعد نقطة الانطلاق الأولى لأي عمل ؛ حيث إن أي عمل لابد وأن يكون موجهاً لتحقيق أهداف معينة، والأهداف تحدد خطوات تنفيذ هذا العمل، وبقدر دقة أهداف المنهج ووضوحها بقدر نجاح تطويره وبنائه، ونظرًا لأهمية الأهداف لابد أن يكون المعلم على وعي ودراية بها، وبقدر ما يتحقق من اتساق وانسجام بين الجوانب المختلفة للأهداف (المعرفية والمهارية والوجدانية) بقدر ما تزداد كفاءة منظومة التعليم، ومن ثم تتحقق الأهداف التي وضعت من أجلها.

وفيفد تحديد نواتج التعلم في المنهج إلى تحقيق العديد من المزايا، أهمها:

- تحقيق تعلم أفضل، حيث تكون جميع جهود القيادة وهيئة التدريس بالمؤسسة موجّهة لاكتساب الطالب نواتج التعلم المقصودة .
- تشجيع التعلم الذاتي في ضوء أهداف واضحة ومحددة، فالطالب يتخير الأنشطة والمهام وفقا لميوله واستعداداته لتحقيق هذه الأهداف.
- التعاون النشط بين الطالب والمعلم في إطار اكتساب النواتج المقصودة
- التقويم المستمر وتطوير الأداء أولا بأول في ضوء قواعد واضحة محددة
- زيادة معدل الأداء والمستويات العليا للتفكير في سبيل انجاز المهام المرجوة .
- زيادة فرص النجاح لاكتساب نواتج التعلم المنشودة

- كما تفيد المؤسسة التعليمية (المدرسة / المعهد / الكلية) في:
- ضمان الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية.
  - توحيد جهود العاملين بالمؤسسة نحو تحقيق أهداف محددة
  - الاطمئنان على تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها في ضوء نواتج تعلم الطلاب.
  - توفير قواعد واضحة للمحاسبية يمكن تطبيقها على جميع الأطراف المعنية.
  - تحديد نقاط القوة وتدعيمها وتحديد نقاط الضعف وعلاجها في إطار العمل على تحقيق رؤية المؤسسة ورسالتها.
  - تكافؤ الفرص بين طلاب المؤسسات المتناظرة.
- ويمكن تحديد نواتج التعلم من خلال إجراءات ثلاثة، هي:
- أولاً: تحديد أهداف المنهج الدراسي .
- ثانياً: تحديد الأهداف التي يرغب المعلم والمدرسة في تحقيقها.
- ثالثاً: تحديد المفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها المتعلم .
- مواصفات نواتج التعلم الجيدة:**

لنواتج التعلم مواصفات ينبغي الالتزام عند صياغتها ومنها:

- أن تكون محددة specific smart
- يمكن ملاحظتها وقياسها measurable
- يمكن تحقيقها attainable
- وأن تكون واقعية realistic
- ولها وقت محدد time bound
- كما يجب أن تكون مرتكزة حول المتعلم student-centered
- وتحقق وضوح المعنى واللغة باستخدام أفعال action verbs محددة وواضحة تعبر عن مستوى الأداء أو السلوك المتوقع من الطالب.
- ويراعى تجنب الإطناب والتكرار .
- ويراعى تجنب أن تجمع في الجملة الواحدة بين أكثر من ناتج تعلم لا يمكن قياسهم بنفس الطريقة، بمعنى أن تكون بسيطة وتتضمن سلوكاً واحداً يمكن ملاحظته وقياسه.

وهذه أمثلة للصياغات المقبولة لنواتج التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية نوضحها

في الجداول الآتية:



(١) أمثلة لنواتج التعلم المعرفية

م	المستوى	أفعال نواتج التعلم
١	التذكر	يحدد . يصف . يذكر . ينسب . يُعرف . يسترجع . يعدد .
٢	الفهم	يشرح . يلخص . يعبر . يفسر . يستنتج - يرتب . يترجم - يحسب . يعيد صياغة . يعلل . يعطي أمثلة .
٣	التطبيق	يطبق . ينتج . يعد . يربط . يحل . يرتب . يجهز . ينشئ . يغير . يخطط . يستخدم . يوضح . يكتشف . يعدل . يشغل . يبين . يبرهن .
٤	التحليل	يجزئ . يفرق . يميز . يتعرف على . يوضح . يستنتج . يختار . يفصل . يقسم . يحدد العناصر . يحلل . يقارن . يوازن . يصنف .
٥	التقويم	ينقد . يقيم . يبدي رأيه . يحكم . يقرر . يثمن . يستخلص . يقوم . يدعم . يقدر . يبرر . يفسر .
٦	الإبداع	يؤلف . يجمع . يبتكر . يصمم . يعدل . ينظم . يعيد الترتيب أو التنظيم . يربط . يبين . يراجع . يعيد الكتابة . يحكي . يكتب موضوعاً . يقترح - يربط .

(٢) أمثلة لنواتج التعلم المهارية

م	المستوى	أفعال نواتج التعلم
١	مهارات ذهنية	يلاحظ - يرتب - يوازن - ينتبه - يربط - ينظم - يتحقق من - يبحث عن - يتأمل - يقتنع بـ - يتدبر - يتعظ - الخ
٢	مهارات أداء	يكتب - يرسم - يلون - يبني - يؤدي - يقود - يتلو - يتحدث - يحاور - يناقش - يمارس - .
٣	مهارات عامة	يتواصل - يشارك - يحقق - ينظم - يستعين - يحافظ - ي

(٣) أمثلة لنواتج التعلم الوجدانية

م	المستوى	أفعال نواتج التعلم
١	قيم	يقدر - يلتزم - يؤمن - يعتقد - يدافع عن - ينبذ سلوك - يبحث عن - يعتذر عن - يؤثر الآخرين - ينفق - يتعظ .. الخ
٢	اتجاهات	يشارك - يحافظ - ينمي ذاته - يبني - يصاحب - يحافظ على - - يتقبل آراء الآخرين - يحرص على - ينصت إلى - يستمع إلى - يعي ب... الخ.
٣	ميل	يحب - ينفر من - يكره - يميل إلى .. - يستعين ب -

(٥) موضوعات محتوى المنهج:

يتم التعرف على موضوعات المحتوى التي سوف تتحقق من خلالها نواتج التعلم المستهدفة، من خلال تحليل المحتوى المقرر لتحديد الوحدات من المنهج الحالي التي تحقق ناتج أو نواتج التعلم المقابلة لها في خريطة المنهج.

ولابد أن يكون "محتوى المادة المقدمة للطلاب مترابطاً ومتناغماً مما يسهل عليهم ربطه بما لديهم من معرفة سابقة وكلما كانت الأفكار والمفاهيم أكثر وضوحاً وارتباطاً، حدثت عملية احتواء ودمج للمعلومات الجديدة بفاعلية أكثر.

والمحتوى هو: البناء المعرفي للعلم، ويمثل هذا المحتوى قلب المنهج الدراسي ذلك لأنه يتعلق بتجديد ما يتضمنه المنهج من مستويات المعرفة المختلفة (حقائق، مفاهيم، تعميمات، قوانين، فروض ونظريات) أو الموضوعات التي يتضمنها مقرر دراسي معين الذي من خلاله يكتسب التلاميذ أهداف المنهج المتنوعة بمستوياتها ومجالاتها معلومات، مهارات، اتجاهات، أوجه تقدير وميول.

ولابد أن يتم تنظيم المحتوى بصورة تتيح العديد من العلاقات والروابط بين مكونات المحتوى سواء كان المكون المعرفي أو المكون الوجداني أو المكون المهاري. حيث إن البنية المعرفية للمتعلم تتكون من المحتوى والتنظيم ويشتمل المحتوى على المبادئ والأفكار والمفاهيم والوقائع، أما التنظيم فيشتمل على العلاقات أو الروابط الأساسية بين مختلف الحقائق والمفاهيم.

ويلاحظ أن لتنظيم محتوى موضوعات المنهج أشكال كثيرة، منها:

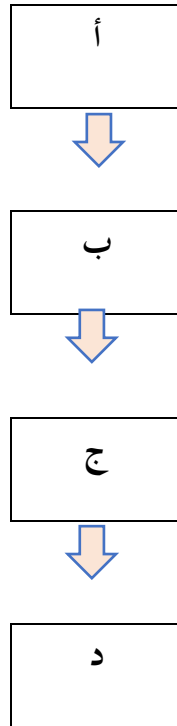
- تنظيم مكونات المحتوى بطريقة منفصلة وغير مترابطة، أو على الأقل تكون مستقلة، كما في الشكل:



شكل (٢٢) تنظيم مكونات المحتوى بصورة منفصلة

وفي هذه الحالة لا يوجد ما يشير إلى أن المتعلم في كل موضوع تعلم خبرة أو معلومة سابقة لها علاقة بتنظيم المحتوى، ويتطلب أن يتميز كل موضوع من موضوعات المحتوى بالاكتمال الذاتي، بمعنى أن تكون معلومات ومهارات محتوى كل موضوع بها ما يكفي لتزويد المتعلم بخبرات معينة.

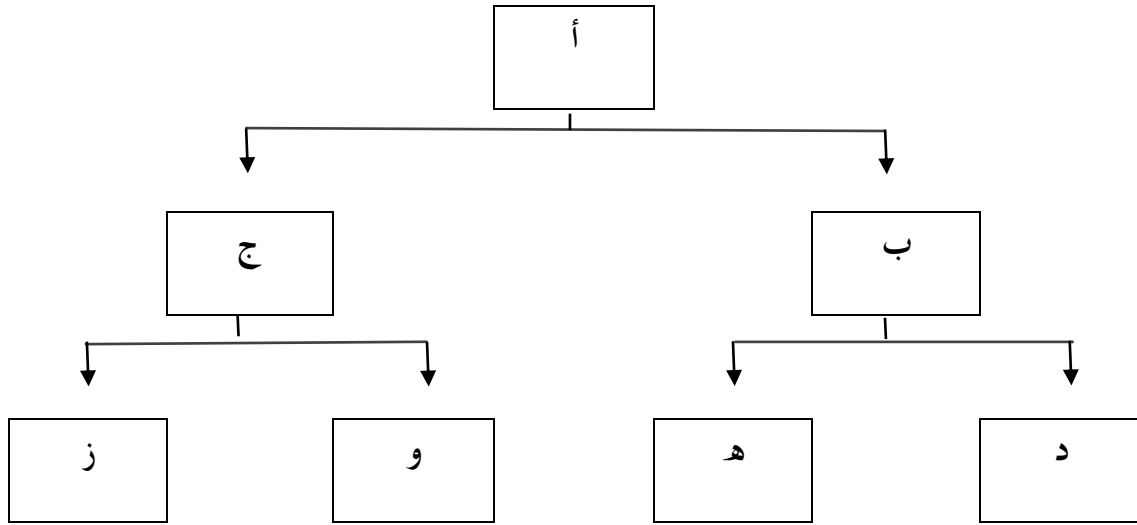
- تنظيم محتوى موضوعات المنهج في شكل تتابع خطي، بمعنى أن الموضوع الأول أساس لتعلم الموضوع الثاني، والموضوع الثاني شرط لتعلم الموضوع الثالث، وأن الموضوع الثالث شرط لتعلم الموضوع الرابع وهكذا... والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (٢٣) تنظيم مكونات المحتوى في صورة خطية

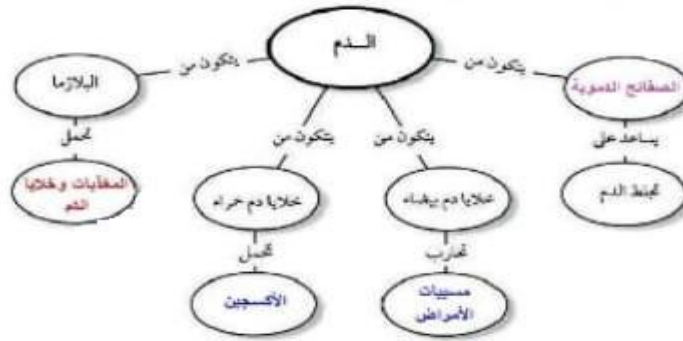
وفي هذا التنظيم تكون الخبرات التي يتعلمها المتعلم في كل موضوع شرط لتعلم بقية الخبرات اللاحقة.

- تنظيم محتوى موضوعات المنهج في شكل هرمي مدرج (أي عتبات الهرم في شكل أفقي)، كما يوضح ذلك الشكل التالي:



شكل (٢٤) تنظيم مكونات المحتوى في صورة هرمية

- تنظيم محتوى موضوعات المنهج في صورة مفاهيمية، بحيث تتعدد مستويات المفاهيم المكونة للمحتوى وترتبط ببعضها أفقياً ورأسياً، والشكل التالي يوضح مثالا لكيفية تنظيم بنية المحتوى في صورة مفاهيمية تتعدد العلاقات بينها رأسياً وأفقياً:



شكل لتنظيم محتوى المنهج في صورة مفاهيمية

شكل (٢٤) تنظيم مكونات المحتوى في صورة مفاهيمية

## ٦) استراتيجيات التعليم والتعلم:

يقوم المعلم باختيار إستراتيجية التعليم والتعلم وفق طبيعة نواتج التعلم المستهدفة، ويمكن أن تتضمن: (العصف الذهني - المناقشة - لعب الأدوار - الطريقة العملية - التعلم الذاتي - التعليم التعاوني - العروض العملية - الملاحظة - حل المشكلات ..الخ).

واستراتيجية التدريس هي طريقة التعليم والتعلم المخطط أن يتبعها المعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً، وينطوي هذا الأسلوب على مجموعة من المراحل (الخطوات، الإجراءات) المتتابعة والمتناسقة فيما بينها المنوط للمعلم والطلاب القيام بها في أثناء السير في تدريس ذلك المحتوى (حسن زيتون، 2003)

وتشير كوثر كوجك (٢٠٠٠) إلى أن العلاقة بين الأهداف التعليمية وإستراتيجية التدريس المختارة علاقة جوهرية، حيث يتم اختيار الإستراتيجية التعليمية على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الهدف، فاختيار الإستراتيجية يعتمد على الأهداف التي نريد تحقيقها، كما أنه دون تحديد للهدف لا تكون للإستراتيجية التعليمية أية فعالية ويعتبر اختيار الإستراتيجية في هذه الحالة جهداً عشوائياً غير مضمون النتائج.

ويحدد التربويون عدة فروق بين عمليتي التدريس والتعليم في الجدول التالي (مجدي عزيز، ٢٥٣، ٢٥٤):

#### جدول المقارنة بين عمليتي التدريس والتعليم

أوجه المقارنة	عملية التدريس	عملية التعليم
الهدف	مساعدة المتعلمين على التفاعل مع الخبرات التي يواجهونها في الصف وخارجه.	حشو عقول المتعلمين بالمعارف والمعلومات التي يعرضها المعلم.
دور المتعلم	التدريب على ممارسة عمليات الانتباه والتذكر والتفكير والتنظيم والاستيعاب.	التلقي والاستماع والامتنال والترديد.
دور المعلم	منظم للخبرات والمواقف والأحداث ويعد المهام التي سيتفاعل معها الطلبة ومستثيرا لدوافعهم.	ملقن إيجابي، ويتحدث طيلة الوقت، ملم بالمعرفة وخبير بما.
دور الخبرات والمحتوى الدراسي	وسائط تساعد المتعلمين على اختيار معارفهم والبنية المعرفية التي يتعلمونها ويطورونها، وتعد مواقع لتجريب أفكارهم وأساليب تعلمهم.	تدريب أذهان المتعلمين على أساليب زيادة المعارف والمعلومات واستخدامها كوسائط للتدريب العقلي والتكرار الالي.

## ٧) الأنشطة التعليمية التعليمية:

النشاط يعنى الكيفية التي سيحقق الطالب من خلالها نواتج التعلم، أي ممارسة الطالب لعمل ما لتحقيق أهداف أو نواتج تعلم محددة، ويحدد مضمون النشاط الأعمال والمهام التي يمارسها الطالب بهدف اكتسابه نواتج التعلم المستهدفة، ويتم التخطيط للأنشطة التعليمية التي يمارسها الطلاب وفق خطوات محددة.

ويذكر محمد السيد (٢٠٠٨) أن مصطلح نشاطات التعليم والتعلم يشير إلى كل نشاط يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معًا، لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة للمنهج المتمثلة في النمو الشامل المتكامل للمتعلم، سواء أتم هذا النشاط في داخل غرفة الصف أم في خارجها، داخل المدرسة أم في خارجها، طالما يتم تحت إشراف المدرسة.

وتتعدد أنشطة التعليم والتعلم، ولكنها تندرج تحت نوعين من الأنشطة:

### أ- أنشطة صفية:

وهي الأنشطة التي يتم تنفيذها داخل حجرة الدراسة في أثناء عملية التدريس لتخدم موضوعات دراسية معينة في محتوى المنهج، وتسعى لتحقيق أهدافه، وهي تتعدد: فمنها ما يعتمد على المعلم اعتمادا كلياً (الإلقاء) ومنها ما هو مشترك بين المعلم والمتعلم (مناقشة، حل مشكلات، عصف ذهني، اكتشاف) ومنها ما يعتمد على المتعلم اعتماد كامل (الموديولات، استخدام الإنترنت، التعليم المبرمج، البريد الإلكتروني، التعلم الإلكتروني، الطريقة المعملية، بحث.....الخ)

### ب- أنشطة لاصفية:

وهي الأنشطة التي يتم تنفيذها خارج حجرة الدراسة، وتنمي مهارات التكيف مع المجتمع والمشاركة في حل مشكلاته وقضاياها، وتتمثل في الصحافة، الإذاعة المدرسية، المسابقات، الندوات، المناظرات، المؤتمرات، والرحلات.

## ٨) الوسائل التعليمية:

تعد الوسائل التعليمية من أكثر أدوات الشرح أهمية وانتشاراً وتوجد العشرات منها يتم توظيفها في تدريس المواد الدراسية المختلفة، منها الأشياء الحقيقية، العينات، النماذج، الأفلام بأنواعها، الصور بأنواعها، الرسوم والتكوينات الخطية (الرسوم التوضيحية) اللوحات، الخرائط، المواد السبورية، المواد المطبوعة، والتسجيلات السمعية.

وللوسائل التعليمية تصنيفات عديدة تختلف باختلاف الأسس التي يعتمد عليها:

أ- فمن ناحية الحواس تصنف إلى وسائل سمعية، وبصرية، وسمعية بصرية.

- ب- ومن جهة عدد المستفيدين تصنف إلى وسائل فردية وجماعية، وجماعية.
- ج- ومن خلال أسلوب العرض: وسائل تعرض من خلال أجهزة، وسائل تعرض بذاتها.
- د- ومن جهة إمكانية الحصول عليها: وسائل جاهزة، وسائل مصنعة.
- هـ- ومن جهة طبيعة الخبرة التي تكسبها للمتعلم.

ويؤكد (Mercer, C. 1985,450) على ضرورة تنوع الأنشطة والوسائل بحيث تتضمن إجراء التجارب في صورة مجموعات توزع فيها الأدوار لاستخدام الألعاب التعليمية، الوسائل البصرية، الأفلام التعليمية، والصور والخرائط، والمخططات والمجسمات والزيارات العلمية والكمبيوتر والفيديو التعليمي.

#### ٩) أساليب التقويم:

يعرف (Kelly 2005) تقويم المنهج بأنه: "العملية التي يتم من خلالها الحكم على قيمة وفعالية المنهج، وتعد هذه العملية خطوة أساسية لعملية تطوير المنهج". ويتضمن تقويم المنهج "إصدار أحكام منطقية حول جودة وقيمة البرامج التعليمية المقدمة مع وضع خطط مناسبة لتحسين تلك البرامج.

وعند التقويم لابد من مراعاة تنوع أساليب التقويم حتى تتناسب وكافة الأنشطة التي يقومون بها والتي قد تكون معرفية -مهارية -وجدانية (أي تحقيق التقويم الشامل. ولذلك هناك العديد من الأسس التي يجب مراعاتها عند التقويم (محمد السيد، 2008 (وهي:

- أن يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التعليمية، ولكل عناصر العملية التعليمية والعوامل المؤثرة فيها.
- أن يكون التقويم عملية تقدير مستمرة.
- أن يكون التقويم متكاملًا.
- يتم التقويم بطريقة تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية.
- يكون التقويم متسق مع أهداف المنهج.
- يميز التقويم بين مستويات الأداء المختلفة.
- يُبنى التقويم على أساس علمي (الأدوات المقننة).

وتنوع أساليب التقويم للمتعلم فهناك أساليب لتقويم الأهداف المعرفية عن طريق الاختبارات الشفهية والاختبارات التحريرية (اختبارات المقال)، الاختبارات الموضوعية (أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة المزاوجة، أسئلة التكميل، أسئلة الترتيب، أسئلة الرسوم)، وأساليب لتقويم الأهداف المهارية، ويتم تقويم الجانب المعرفي للمهارة

بالاختبارات الشفهية أو التحريرية والجانب الأدائي يتم عن طريق: الطريقة الكلية (تقويم ناتج العمل)، الطريقة التحليلية (تقويم خطوات العمل) وأساليب لتقويم الجانب الوجداني بالمقاييس وبالملاحظة

#### ١٠) الأدلة والشواهد على تحقيق نواتج التعلم:

وهي مصادر متاحة يمكن الاستناد إليها في الحكم على مدى تحقق نواتج التعلم المستهدفة، وتتمثل في البراهين والأدلة الملموسة عند إصدار أحكام على مستوى أداء الطالب، ومن أبرزها: دفتر التحضير، سجلات الدرجات، أوراق الإجابة، الاختبارات، ملف الإنجاز، بطاقات الملاحظة، كراسات المتعلمين، أوراق العمل، التكاليفات، التقارير، الأبحاث.... الخ.

#### فوائد خريطة المنهج:

##### وتفيد خرائط المنهج في الآتي:

- أداة تواصلية بين المعلم والطالب.
- أداة تخطيطية يقوم بها المعلم.
- تحليل محتوى المادة الدراسية.
- التركيز على الأهداف والمعلومات المهمة.
- تنمي المهنية والإبداع في التدريس.
- تساعد على تعميق تدريس المفاهيم.
- توضح خطوات تحليل المنهج من حيث (محتوى الوحدة - جوانب التعلم - حقائق ومفاهيم ومهارات - القيم والاتجاهات - إستراتيجية التعلم - الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة - مصادر المعرفة - النشاط المصاحب - أساليب التقويم - القضايا المتضمنة)

#### إجراءات تصميم خريطة المنهج:

١. اشتقاق نواتج التعلم المستهدفة للمادة الدراسية من المعايير الأكاديمية للمادة الدراسية. كتب الهيئة لمعايير المواد الدراسية.
٢. تحديد وصياغة نواتج التعلم المتعلقة لكل مقرر دراسي (كتاب نواتج التعلم للهيئة ومعايير المادة الدراسية).
٣. تحديد المحتوى الملائم لكل مقرر دراسي في ضوء نواتج التعلم الخاصة به.
٤. تحديد استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية التي تتفق وهذه النواتج.
٥. الحصول على تغذية راجعة لتطوير عناصر المنهج التعليمي أو المقرر.

#### نماذج متنوعة لخريطة المنهج في تخصصات مختلفة:



نموذج (١) خريطة لنواتج التعلم في منهج اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (مجال الاستماع)

المعايير الأكاديمية	نواتج التعلم	موضوعات المنهج	استراتيجيات تعليم وتعلم	الأنشطة	الوسائل التعليمية	أساليب التقويم	الشواهد
تعرف الأصوات والكلمات والجمل المسموعة	١. يميز الأصوات العربية ٢. يتعرف فضل الأم. ٣. يميز وحدات ومقاطع صوتية تعبر عن معنى.	أمي	- القراءة الجهرية النموذجية	- تقديم أمثلة تطبيقية	- الكتاب المدرسي البطاقات التعليمية	- بطاقة ملاحظة اختبارات شفوية	- كتاب التلميذ
	٤. يقدر قيمة الصداقة. ٥. يميز -فيما يسمع- الكلمات ذات البدايات المتماثلة.	صديقي	- المشاركة في تمثيل الأدوار	- تمثيل أدوار	- بطاقات ضوئية لمفردات	- قراءة جهرية المشاركة في تمثيل الادوار	- دليل المعلم
	٦. يشارك في نظافة مدرسته. ٧. يميز - فيما يسمع - الكلمات ذات النهايات المتماثلة.	أجمل مدرسة	- المحاكاة العصف الذهني تعلم الأقران	- تمثيل أدوار	- بطاقات ضوئية لمفردات	- ترتيب بطاقات إكمال مفردات ناقصة في ضوء شروط معينة	- شرائط: سمعية وبصرية
	٨. يقدر قيمة الماء ويحافظ عليه. ٩. يحدد مدلولاً للكلمات التي يستمع إليها.	الكنز الثمين					- أنشطة ملفات الإنجاز

نموذج (٢) خريطة لنواتج التعلم في منهج العلوم للصف الأول الإعدادي (مجال العلوم الفيزيائية)  
(المعيار: يفهم التلميذ تركيب وخواص المادة).

نواتج التعلم (المؤشرات)	محتوى المنهج الحالي	استراتيجيات التعليم والتعلم	الأنشطة التعليمية	أساليب التقويم	الأدلة والشواهد
١- يعرف أن كتلة الجسم تظل ثابتة إذا تم تقسيمه إلى أجزاء أو في حالاته المختلفة.	وحدة المادة وتركيبها	الطريقة العملية الحوار والمناقشة	يفحص مواد مختلفة لصور المادة	بطاقة ملاحظة أسئلة شفوية وتحريرية	دفتر تحضير المعلم - ملف الإنجاز - أوراق الامتحانات - الملاحظة في المعمل
٢- يصنف المواد طبقا لخواصها الفيزيائية والكيميائية (الوزن، والكثافة، والتوصيل، والصلابة، ونقطة الانصهار، ونقطة الغليان)	وحدة المادة وتركيبها	الطريقة العملية التعلم التعاوني الحوار والمناقشة	يصنف بعض المواد طبقا لكتلتها يصنف بعض المواد طبقا لوزنها يرسم الترمومترات يصمم جداول مقارنة	اختبار عملي أسئلة شفوية أسئلة تحريرية	أوراق امتحانات - بطاقة ملاحظة المهارات العملية - دفتر تحضير المعلم - مقابلة المعلمين
٣- يصنف مجموعة من المواد في ضوء خواصها.	وحدة المادة وتركيبها	الطريقة العملية الحوار والمناقشة	يرسم شكلا لتجربة عملية تبين خاصية الكثافة يصمم جداول تصنيفية تبعا لخصائصها	أسئلة شفوية أسئلة تحريرية بطاقة ملاحظة	دفتر تحضير المعلم - أوراق امتحانات - الملاحظة داخل المعمل
٤- يتبع تعليمات التصنيف ويدون ملاحظاته.	وحدة المادة وتركيبها	التعلم التعاوني العصف الذهني	يجري تجارب عملية للتصنيف تدوين خصائص المواد تبعا لتصنيفها	أسئلة عملية أسئلة شفوية	بطاقة ملاحظة - أوراق امتحانات - ملف الإنجاز
٥- يشرح قانون بقاء المادة والطاقة	وحدة المادة وتركيبها	الحوار والمناقشة العصف الذهني	يفحص بعض المواد مثل بطارية - أسلاك توصيل - مصباح - ابرة مغناطيسية	أسئلة تحريرية اختبار عملي	دفتر تحضير المعلم بطاقة ملاحظة - أوراق امتحانات

## المناهج الدراسية

٦- يشرح أن المادة والطاقة لا تفتيان ولا تخلقان من عدم ويمكن تحويلهما من صورة إلى أخرى	وحدة المادة وتركيبها	الطريقة المعملية الحوار والمناقشة الأفلام التعليمية	يلاحظ تحولات - بعض صور الطاقة داخل المعمل - يدون هذه التحولات يرسم الاجهزة المستخدمة	بطاقة ملاحظة أسئلة تحريرية أسئلة شفوية	مقابلة المعلمين - أوراق امتحانات - بطاقة ملاحظة - دفتر تحضير المعلم
---	----------------------	---	--	--	---

نموذج (٣) خريطة لنواتج التعلم في القراءة بمنهج اللغة العربية للصف الثاني الثانوي  
(المعيار الأول: فهم النص المقروء فهماً جيداً).

نواتج التعلم (المؤشرات)	محتوى المنهج الحالي	استراتيجيات التعليم والتعلم	الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية	أساليب التقويم	أدلة وشواهد
١- يكمل حواراً حذف منه حديث أحد الطرفين. ٢- يتعرف أثر الغربة في حياة الشعراء. ٣- يستنتج سمات الشخصية من معلومات واردة بالنص. ٤- يستجيب للدعابة وأساليب السخرية والفكاهات في المادة المقروءة. ٥- يستفيد من الهوامش التي تشرح الكلمات الجديدة أو تعرف بالكاتب. ٦- يحدد أهمية الترحال في حياة الإنسان. ٧- يميز أنواع الأدلة التي ساقها المؤلف ومدى مناسبتها.	مناجاة من الغربة رثاء لابن الرومي من المقامة الحلوانية في كتاب أدب الرحلات تربية الأبناء	الحوار والمناقشة الاكتشاف الحر التعلم التعاوني تمثيل الأدوار الخرائط المعرفية العصف الذهني	تقديم أمثلة توضيحية قراءة جهرية فردية قراءة صامتة المشاركة في تمثيل الأدوار ترتيب الأفكار على بطاقات قراءة ناقدة - القراءة الحرة المشاركة في البحث التعاوني في المعجم القراءة الجهرية	الأسئلة المتنوعة الاختبارات الكتابية اختبارات شفوية الملاحظة المقابلة الشخصية أسئلة موضوعية	كراسات الطلاب أوراق الاختبارات دفتر إعداد المعلم

## ثانياً: مصفوفة المدى والتتابع للمنهج

تعرف المصفوفة بأنها أحد النماذج التي أطلق عليها عالم الفلك "زويكي" (١٩٥٧، ٤٥) النموذج المورفولوجي، وهو نموذج يعتمد في جوهره على فكرة التصنيف المستعرض للظواهر في فئات متداخلة"،

وتعرف مصفوفة المدى والتتابع بأنها مجموعة من الموضوعات التي تقدم في مادة دراسية طوال مراحل التعليم، ويتم إعدادها بواسطة خبراء من مجال المناهج، ويراعى فيها الالتزام بالخطة الدراسية في مراحل التعليم، وحدثة المحتوى والتدرج وتتابع محتوى المادة عبر السنوات الدراسية، والتوازن بين الموضوعات كما ونوعاً، والبساطة والوضوح، والملائمة لمستويات المتعلمين وقدراتهم في كل صف دراسي. (مجدي عزيز، ٢٠٠٩ م، ص ٩٢٩) وفيما يلي توضيح ذلك:

### (١) المدى: Scope

يقصد بالمدى العمق والسعة، ومستوى التفصيل في المفردات أو المعلومات والمفاهيم، التي سيتم تناولها في المنهج، ويعود تقرير مدى الحاجة إلى العمق والتفصيل إلى عدد من العوامل، من أهمها:

- مدى حاجة المتعلمين للحصول على المعلومات بهذه الكمية أو الكيفية ضمن هذه المرحلة الدراسية.
- مدى مناسبة هذا التفصيل في هذه المرحلة العمرية للمتعلمين.
- مراعاة التوازن في طرح المفاهيم عبر الصفوف الدراسية، أفقياً من خلال معرفة الوزن النسبي المخصص لهذه المادة.

### (٢) التتابع: Sequence

يدور موضوع تتابع المحتوى حول كيفية تتابع وترتيب محتوى المادة التعليمية في المنهج الدراسي، وكان هذا الموضوع مدار بحث من قبل القادة التربويين طيلة الأعوام الماضية.

ويعد مفهوم التتابع من أبرز المعايير التي تحكم تنظيم خبرات المنهج بصورة تجعل من الممكن توفير أحسن الظروف الممكنة لتحقيق أهدافه، كما يمثل مفهوم التتابع القدرة على تناول الفعال لعناصر المنهج، بحيث يعمل على دعم التراكمية والاستمرارية في التعليم، ويعني مفهوم التتابع أن كل عنصر ينبغي أن يبني فوق عنصر سابق له، ويتجاوز المستوى الذي عولج به من حيث الاتساع والعمق، فالتتابع ليس مجرد الإعادة والتكرار، ولكنه يعني مستويات أعلى من المعالجة. (الغانم وآخرون، ١٤٢٦ هـ، ١٣٥. ١٣٦)، (عميرة، ١٩٩١، ١٥٣). وبناء على ذلك يمكن أن تنظم مصفوفة المفاهيم في ضوء الانتقال من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المفاهيم الكلية إلى الجزئية، اتساقاً مع طبيعة المرحلة التي يعيشها تلميذ هذه المرحلة، أما المفاهيم المجردة التي ينبغي أن يعلمها التلاميذ خصوصاً في المرحلة الابتدائية، كالمفاهيم المتعلقة بالعقيدة الإسلامية، مثل ك الإيمان بالله - تعالى - وملائكته وكتبه واليوم الآخر.. وكالمفاهيم المتعلقة بالأخلاق الإسلامية، مثل: العدل، الصدق، الأمانة، فمن الضروري تقديم هذه المفاهيم مشفوعة بالأمثلة المحسوسة.

وتوجد عدة نماذج لمصفوفات المدى والتتابع، أعدتها دراسات وبحوث في مجال المناهج وطرق التدريس، يمكن الاستئناس بها في التعرف على كيفية إعداد مصفوفة المدى والتتابع، منها دراسة (فرج، ١٩٩٧) التي أعد فيها مصفوفات للمفاهيم الدينية لمراحل التعليم الأزهرى الثلاثة، مستخدماً مفهوم مصفوفة المدى والتتابع في توزيع هذه المفاهيم، وأجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر العربية، ودراسة "المحيلاني" (٢٠٠٥ م) بدولة الكويت، التي قامت فيها الباحثة بتوزيع مفاهيم التربية الإسلامية على صفوف المرحلة الثانوية في ضوء مفهوم مصفوفة المدى والتتابع.

### مواصفات مصفوفة المدى والتتابع:

أشار الغانم وزملاؤه (١٤٢٦ هـ) إلى بعض مواصفات المدى والتتابع التي تصنف المفاهيم التعليمية وتوزع في ضوءها، منها ما يأتي:

- يتم إعداد مصفوفة المدى والتتابع بوساطة خبراء مختصين في مجال المناهج.
- يراعى في تصميم مصفوفة المدى والتتابع الالتزام بالخطة الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.

- يراعى في تصميم مصفوفة المدى والتتابع حداثة المحتوى الذي سوف يقدم للطلاب.
- تلتزم مصفوفة المدى والتتابع بالتدرج والتسلسل المنطقي والتتابع في عرض المحتوى على مدى المراحل التعليمية وسنواتها الدراسية.
- تسهم مصفوفة المدى والتتابع في توزيع محتوى بين المواد الدراسية والموضوعات كما وكيفاً بشكل متوازن.
- تحدد مصفوفة المدى والتتابع بدقة المجالات التي من المهم تناولها وفق مستويات نمو الطلاب، وحاجاته، وميولهم، وحاجات المجتمع.
- تظهر البساطة والوضوح في عرض المحتوى؛ فهي مرآة لتعرف ما يتم تقديمه للمتعليم في مراحل التعليم المختلفة.

### أهمية مصفوفة المدى والتتابع:

- تأتى أهمية مصفوفة المدى والتتابع من الحاجة الماسة لخبراء المناهج الدراسية في التخطيط لبناء المناهج الدراسية وتطويرها، ويتضح ذلك فيما يأتي:
- أن مصفوفة المدى والتتابع تساعد في التحديد الفعلي للخطة الدراسية للمنهج.
  - أن مصفوفة المدى والتتابع تعكس لمسئولي التربية والتعليم مدى معرفة التقدم الحاصل للطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.
  - أن مصفوفة المدى والتتابع تسهل عملية الربط بين الأهداف وخرائط المفاهيم وكفايات المتعلمين المطلوبة، وتوزيعها بشكل متناغم ومناسب على مراحل التعليم المختلفة.
  - أن مصفوفة المدى والتتابع تسهل على خبراء المناهج اختيار الأسلوب والطريقة، التي يتم بها اختيار المحتوى وتنظيمه، والخبرات التعليمية والأنشطة المطلوبة.

### خطوات إعداد مصفوفة المدى والتتابع

أولاً: يتم إعداد جدول يتكون من محورين (رأسي وأفقي).

ثانيًا: يتم تحديد المجالات التي سيتم تناولها في كل مادة دراسية وأمام كل مجال مجموعة من الموضوعات التي تحقق تلك المجالات ومن ثم تضمين المفردات أو العناصر أما الموضوعات.

ثالثًا: يتم تعبئة الجدول بالشكل التالي:

- في المحور الرأسي، يحدد فيه المواد الدراسية.
- والمحور الأفقي، ويحدد فيه الصفوف الدراسية من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، وينضم تحته عدة مستويات، هي:
  - المستوى الأول، يحدد فيه المجالات التي سيتم تناولها في المادة الدراسية.
  - المستوى الثاني، ويحدد فيه الموضوعات المنتمية لتلك المجالات.
  - المستوى الثالث، ويحدد فيه مفردات المحتوى أو عناصره التي تنتمي إلى تلك الموضوعات.

رابعًا: اختيار المحتوى ويتم توزيعه بناءً على مصفوفة المدى والتتابع.

خامسًا: مراجعة المصفوفة من قبل لجنة من خبراء المناهج.

سادسًا: اعتماد المصفوفة.

سابعًا: تأليف المحتوى بناءً على مصفوفة المدى والتتابع.

### مصفوفات المدى والتتابع وبناء المنهج:

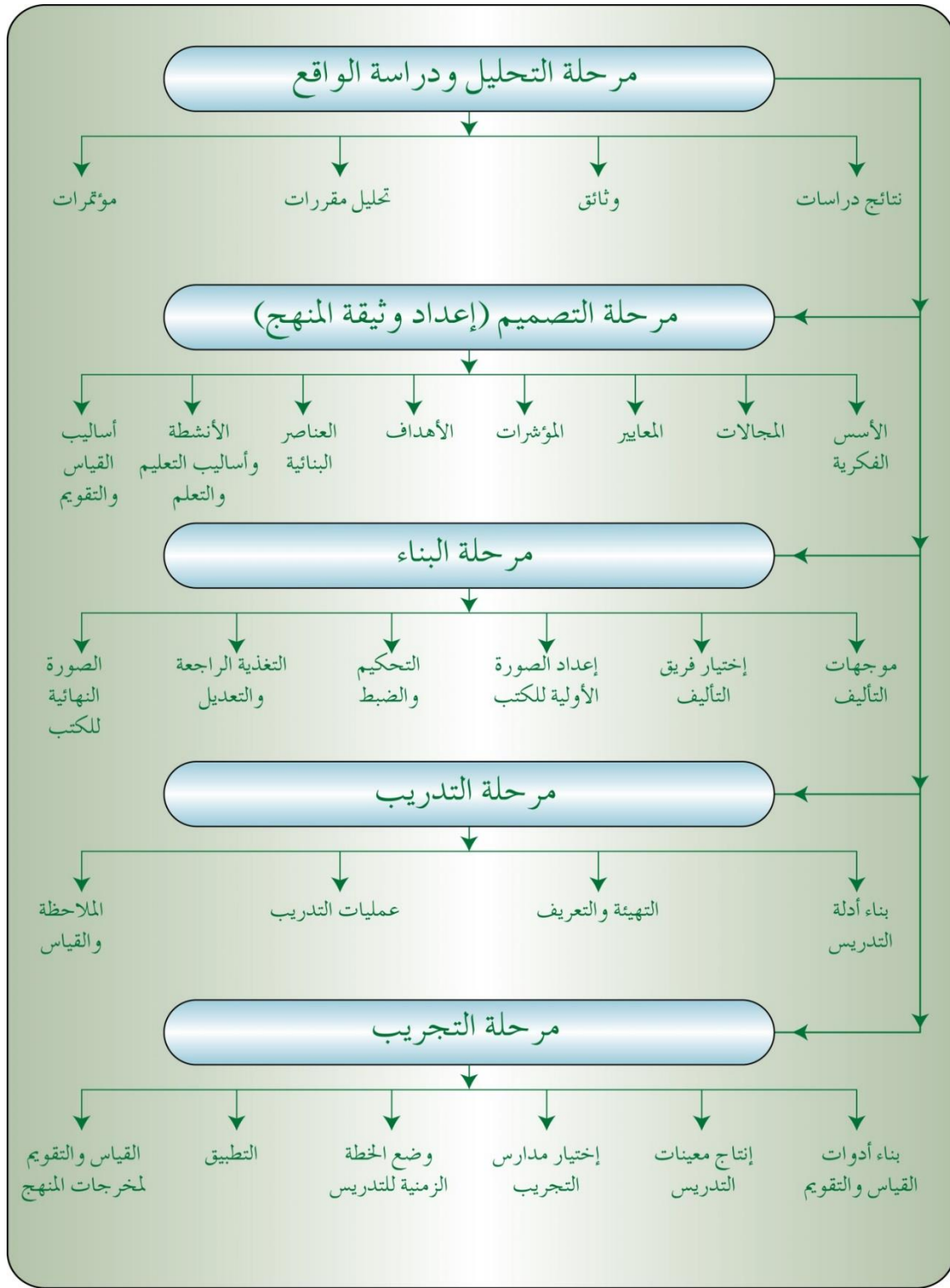
يمر بناء المنهج بعدة مراحل تتمثل فيما يلي:

(١) مرحلة التحليل ودراسة الواقع: وتعتمد على دراسة وتحليل عدة مصادر منها الأبحاث والدراسات ذات الصلة بالمنهج، ووثائق المنهج القائم تدريسه، وكتبه وأدلة تدريسه وتقويمه، ونتائج تحليل محتوياته، ونتائج استطلاع آراء المستفيدين منه (الطلاب – أولياء الأمور – المعلمين – أصحاب العمل)، وتوصيات المؤتمرات والندوات، وتقارير مراكز الأبحاث ذات الصلة.

(٢) مرحلة التصميم: وفيها يتم وضع الأسس والأطر الفكرية ومنطلقات بناء المنهج وتطويره، وتحديد صورة المنهج المطور من خلال إعداد وثائق المنهج المطور التي تتضمن مواصفات

- المتعلم التي يحققها المنهج المطور والمعايير والعناصر البنائية للمنهج من أهداف ومؤشرات تعلم واستراتيجيات تعليم وتعلم وأنشطة وأساليب تقويم.. الخ.
- وفي مرحلة التصميم يتم تحديد العناصر البنائية للمنهج من خلال إعداد وثائق المنهج، والتي تتضمن مصفوفات المدى والتتابع للمنهج، وتعد في صورة جداول تفصيلية توضح ما يجب أن يتضمنه المنهج من موضوعات ومفاهيم ومهارات وقيم وفق تنظيم تنابعي واضح، يكون في الإمكان تحقيقه في عملية بناء المحتوى.
- (٣) مرحلة البناء: ويعتمد في بناء المنهج المطور على موجهات التأليف، واختيار فريق التأليف، وبناء الصورة الأولية للمنهج وعرضها على متخصصين في مجال المناهج للتحقق من مطابقتها لوثيقة المنهج ولموجهات التأليف واتساقها مع العناصر البنائية للمنهج فضلا عن الضبط العلمي للمحتوى للتأكد من الصدق والسلامة العلمية.
- (٤) مرحلة التدريب: وفيها يتم إعداد أدلة التدريس والتهيئة والتعريف بالمنهج المطور، والتدريب على عمليات تدريسه وتطبيقه بالمدارس والمعاهد، والملاحظة والمتابعة والقياس لمردود التدريب على تنفيذ المنهج المطور.
- (٥) مرحلة التجريب والتعميم: وفيها يتم بناء أدوات القياس والتقويم، وإنتاج معينات التدريس للمنهج المطور، وتحديد المدارس المختارة لتجريب المنهج المطور، ووضع الخطة الزمنية للتدريس، وتطبيق المنهج المطور وقياس وتقويم مخرجات المنهج المطور، وإعداد التقارير عن سير التطبيق للمنهج أولا بأول.
- ويوضح الشكل التالي يوضح خطوات بناء المنهج وتجريبه وتطبيقه.





شكل (٢٥) يوضح مراحل وخطوات بناء المنهج وتطويره

## تدريبات

### تدريب (١):

ناقش مع زملائك ما يلي:

- أ. مفهوم خريطة المنهج وأهميتها للمعلم والمتعلم.
- ب. أشكال تنظيم محتوى المنهج بصفة عامة والمطبق منها في أحد المناهج التي تتعلق بتخصصك.
- ج. جهود الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في إعداد وثائق للمعايير القياسية المرجعية للمناهج وبرامج التعليم العام والأزهري.
- د. مفهوم مصفوفات المدى والتتابع وأهميتها في بناء المنهج وتطويره.
- هـ. أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية لخريطة المنهج ومصفوفات المدى والتتابع.

### تدريب (٢):

تخير إحدى خرائط المنهج من خلال البحث والاطلاع على مواقع الانترنت التربوية، وشارك زملائك في تحليل محتوياتها والحكم على نقاط القوة وأوجه التحسين بها (يمكنك الاستعانة بالمواقع التربوية التالية:

- موقع تيد TED...
- موقع Udacity او Coursera:
- موقع رواق Rwaq:
- موقع ويكي هاو wikihow:
- موقع السبورة معا نحو المستقبل <https://nabd.com>
- موقع معلم التعليمي عن بعد <http://www.moaalem.net>

### تدريب (٣):

اشترك مع أربعة من زملائك في تحليل محتوى الكتب الدراسية في مجال تخصصك في إحدى المراحل التعليمية، موضحا الآتي:

- المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية في كل صف دراسي.
- العلاقة الأفقية والرأسية بين المفاهيم الرئيسة والمفاهيم الفرعية.
- تصميم مصفوفة توضح فيها التتابع والاستمرار لمفاهيم المحتوى.

## مراجع الفصل

- تلامي محرم حسن، أحمد محمد عبد الحميد، سالي نبيل إبراهيم محمد (٢٠١٥م)، دور خرائط المنهج في تحقيق الجودة الشاملة لمقرر الصولفيج الغربي لدراسي التربية الموسيقية بكليات التربية النوعية، مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة عدد (٣٩)، ص ٥١٨ - ٥٤٤.
- حسن جعفر الخليفة (٢٠١٤م)، المنهج المدرسي المعاصر: المفهوم، الأسس، المكونات، التنظيمات، الرياض، مكتبة الرشد.
- رشا عباس محمد متولي، أنوار علي عبد السيد المصري، نجلاء محمد أحمد ماضي (٢٠١٣)، استخدام خريطة المنهج في تنمية مهارات إعداد وتنفيذ ملابس الأطفال لدى طالبات كلية التصميم والاقتصاد المنزلي بالملكة العربية السعودية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (٢٠٠)، نوفمبر، ص ١٥ - ٦٥.
- غانم الغانم. وآخرون (١٤٢٦هـ)، الدليل الإجرائي لتأليف الكتب الدراسية، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- ماجدة راغب محمد بلابل (٢٠١٣م)، برنامج لتنمية مهارات تصميم خرائط المنهج وتوصيف المقررات الدراسية لمعلمي المواد الفلسفية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية ببنها، مجلد ٢٤، العدد ٩٣، ص ٢٦١ - ٣١٩.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٩م)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد صلاح الدين علي مجاور، فتحي عبد المقصود الديب (١٩٩٧م)، المنهج المدرسي وتطبيقاته، الكويت: دار القلم.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، التعليم الأزهرى (٢٠١٥م)، وثيقة المعايير القياسية للمواد اللغة العربية بالتعليم الأزهرى قبل الجامعي، الإصدار الثاني.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، التعليم الأزهرى (٢٠١٥م)، وثيقة المعايير القياسية للمواد العلوم الشرعية بالتعليم الأزهرى قبل الجامعي، الإصدار الثاني.

- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، التعليم الأزهرى (٢٠١٥م)، وثيقة المعايير القومية الأكاديمية لقطاع أصول الدين والدعوة بجامعة الأزهر، الإصدار الثانى.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، التعليم الأزهرى (٢٠١٥م)، وثيقة المعايير القومية الأكاديمية لقطاع الشريعة والقانون بجامعة الأزهر، الإصدار الثانى.

# الفَصْلُ الْمِثْلَانِ

تقويم المناهج الدراسية وتطويرها

يحقق دراستك لهذا الفصل الأهداف التالية:

- \* تعرف مفاهيم: التحسين والتغيير والتطوير في المناهج الدراسية – الجودة في التعليم
- \* تفسر مبررات تطوير المنهج الدراسي.
- \* تحدد أساليب التطوير القديمة للمنهج الدراسي.
- \* يحدد أهم أسس تطوير المنهج الدراسي.
- \* ترتب خطوات تطوير المنهج الدراسي.
- \* تقارن بين أساليب التطوير القديمة وأساليب التطوير الحديثة للمنهج الدراسي.
- \* تحرص على المشاركة في عملية تطوير المنهج الدراسي.
- \* يفسر مبررات الاهتمام بالجودة في التعليم.
- \* تحدد الاعتبارات الواجب مراعاتها عند صياغة معايير المناهج الدراسية.
- \* تحدد معايير جودة أهداف المنهج الدراسي.
- \* تحدد معايير الجودة في محتوى المنهج الدراسي.
- \* تحدد مواصفات استراتيجيات التدريس طبقاً لمعايير الجودة.
- \* تحدد معايير جودة الوسائل والأنشطة التعليمية.
- \* تحدد معايير جودة أساليب التقويم المستخدمة.
- \* تطور أحد المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة لعناصر المنهج.
- \* تحدد خطوات تطوير المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة.
- \* تصمم توصيفاً لأحد المناهج الدراسية وفق مفهوم الجودة.

## تقويم المنهج المدرسي:

يرتبط تقويم المنهج المدرسي بنواح عديدة يمكن أن تمثل منظومة منهجية تشمل جميع مكونات المنهج؛ حيث يتضمن تقويم المنهج، تقويم البرامج التعليمية، والمواد التعليمية، والاستراتيجيات التعليمية، والمواد التعليمية والمحتوى التعليمي، وطرق التدريس المستخدمة.

وينبغي أن يرتبط تقويم المنهج بأحد المداخل الجديدة، التي يمكن تطبيقها على مجالات المنهج مثل التعليم المبرمج، أو باستخدام الوسائط المتعددة الكمبيوترية، أو التعليم الفردي، والتعليم بمساعدة الكمبيوتر، والتعليم المدار بالكمبيوتر، والأسلوب الاستقصائي، والمداخل التكاملية الوظيفية في تعليم اللغة، والتعليم التعاوني، وبعض هذه المداخل مألوفة في أدبيات التربية.

وعملية تقويم المنهج تستلزم نوعاً من المقارنة بين المدخل الجديد والأسلوب القائم، أو أي أسلوب آخر؛ فإذا افترضنا أن تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ينتابهم قصور في مهارات القراءة، وقمنا بتصميم برنامج كمبيوتر لتنمية هذه المهارات باستخدام الوسائط المتعددة، وتم تعرضهم لبعض الخبرات والأنشطة والتدريبات، وأنواع من التعلم الاثرائي والعلاجي، ففي هذه الحالة ينبغي أن نقيس مدى ما حققه هؤلاء التلاميذ من أهداف محددة، وإلى أي مدى تم ذلك، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى مقارنة أداء هؤلاء التلاميذ بأداء زملائهم الذين يدرسون بالأسلوب التقليدي السائد في المدارس، أو الذين يتلقون نوعاً آخر من التعليم على مهارات القراءة المقاسة.

وعند تقويم المنهج يجب أن نضع في اعتبارنا ما يلي:

- إن تقويم التلميذ يعد جزءاً من تقويم المنهج؛ فحين نتحدث عن تقويم التلميذ فإننا نهتم بأداء كل تلميذ بمفرده، وحين نتحدث عن تقويم المنهج فإننا نهتم أو نركز على أداء الجماعة وليس على أداء الفرد.
- كما يجب أن نأخذ في اعتبارنا الاتجاهات النفسية للطلاب، والمعلمين نحو هذا المنهج؛ فمن الصعب تقويم منهج ما دون معرفة اتجاهات المعلمين فقد يظهر المعلمون نوعاً من عدم الرضا عن المنهج الجديد، وبالتالي يمكن البحث عن هذه الأسباب ومعالجتها؛



لكي نعدل ونغير من اتجاهات المعلمين نحو المنهج المدرسي، وبالتالي تزيد من فاعليته، فاتجاهات المعلم الموجبة نحو المنهج تزيد من الفاعلية، والاتجاهات السالبة تقلل من مستوى التحصيل لدى الطلاب.

- وأيضا معرفة نوع استجابة التلاميذ للمنهج، ومدى تقبلهم له، وهل يتعلمون منه بدرجة كبيرة؟ أم يرفضون التعلم من خلاله؟ فمن الممكن أن يحصل التلاميذ تحصيلاً عالياً على المدى القريب في ظل نظام لا يحبونه، ولكن من المشكوك فيه أن يتعاونوا على المدى البعيد في ظل نظام تعليمي يكرهونه ومن الممكن في مثل هذه الحالات إحداث تنقيحات للمنهج تساعد في تحسين اتجاهات التلاميذ وتزِيل كراهيتهم للنظام القائم.
- كذلك مراعاة وضع مبدأ الكلفة، والميزانيات المخصصة للتعليم في الاعتبار، ولا بد أن يكون عطاء البرنامج، أو المنهج المستخدم مبرراً لما ينفق عليه، بحيث يعطى نتائج أفضل من الوضع القائم، وإلا اعتبر ذلك هدراً للمخصصات المالية، ولذا فإن أي منهج يكلف نفقات أكبر ينبغي أن تتوافر الأدلة على أنه أفضل .

### خطوات التقويم:

التقويم عملية مستمرة لا تنتهي، تتخلله سلسلة من النهايات المؤقتة في دورته المستمرة، وينبغي أن نخطط له قبل البدء فيه، فإذا حددنا مجموعة من الأهداف التعليمية، وطبقنا استراتيجية تعليمية تعمل على تحقيق هذه الأهداف، وشرعنا في قياس التحصيل الدراسي - لدى المتعلم فإننا بصدد نهاية مؤقتة في دورة التعلم اللامحدودة، وفي ضوء النتائج نعيد تقدير أهدافنا، واستراتيجياتنا، ثم نسعى إلى تنفيذها مرة أخرى في إطار تغذية راجعة تقدم إلينا.

إن أي عملية تقويم تؤدي إلى اتخاذ قرار، وكل مرحلة من مراحل التقويم تتطلب أنواع مختلفة من القرارات، وينبغي أن يتبادر إلى ذهنك الآن -عزيزي معلم المستقبل - عدة تساؤلات، من قبيل: ماذا سنقوم؟ وكيف نقوم؟ وكيف تحققت هذه الأهداف؟ وإذا أمعنا النظر في هذه التساؤلات لأدركنا أنها تنصب حول ثلاث مراحل؟ هي التخطيط والعمليات، والمنتج النهائي .

وتتطلب مرحلة التخطيط تحليل الموقف التعليمي ، وتحديد المرامي والأهداف واختيار الأدوات وإعدادها، وتحديد الاستراتيجيات والأنشطة لتحقيق الأهداف . كما تتطلب مرحلة العمليات اتخاذ قرارات تستند إلى وقائع تحدث أثناء تنفيذ البرنامج التعليمي المخطط له ، وتحديد ما إذا كان الجهد يبذل كما قصد له لتحديد درجة تحصيل وتحقيق أهداف العملية ، ولتحديد الطرف التي يمكن بواسطتها إدخال التحسينات . وتقتضى مرحلة المنتج النهائي اتخاذ قرارات في نهاية دورات التعليم ، وتستند القرارات التي تتخذ خلال هذه المرحلة إلى نتائج الاختبارات البعدية للتحصيل ، والاتجاهات وذلك بغرض جمع بيانات لإصدار أحكام وقرارات في ضوءها تتصل بالفاعلية الإجمالية للتعليم .

من خلال ما سبق يتبين أن التقويم يجب أن يمر بخطوات متتابعة، يكمل بعضها بعضاً، بداية من تحديد الأهداف، وانتهاءً بإصدار أحكام تتصل بالتعديل والتحسين. وتتلخص خطوات التقويم السليم في الخطوات التالية:

### ١. أهداف التقويم:

إن التقويم السليم يبدأ بتحديد الأهداف التربوية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال عملية التقويم؛ حيث إن تحديد الأهداف التربوية يساهم في تقويم مدى فاعلية التعليم والتعلم، خاصة إذا اتسمت بالوضوح والدقة والشمول والتوازن . ولا بد أن يكون التقويم وسيلة تشخيصية علاجية وقائية، وإذا كانت هذه هي وظيفة التقويم، فلا بد من توافر بعض الأسس التي نبني عليه أحكامنا، ولا يمكن أن يبنى التقويم السليم إلا من خلال الأهداف التي نتفق عليها، لذا كان تحديد الأهداف ضروري لتوجيه عملية التقويم .

### ٢. ترجمة الأهداف إلى أنماط سلوكية:

حيث تترجم الأهداف التربوية إلى أنواع من السلوك، يسلكها المتعلمون، ويمكن ملاحظتها بدقة، وفي ضوء ذلك نختار المواقف التي يظهر فيها السلوك . فإذا كان الهدف من التقويم مثلاً هو التحقق من قدرة المتعلمين على فهم النصوص القرائية، فممكن للمعلم أن يضع أمام المتعلمين إشكاليات تتصل بتحديد الأفكار الرئيسية والفرعية، وموقع الفكرة الرئيسية من النص، وهل هي صريحة أم ضمنية، ويطلب منهم المعلم باجتياز هذه المواقف والنشاطات.

### ٣. تحديد وسائل التقويم:

وهذه الخطوة تتناول إعداد الوسائل التي تساهم في التأكد من مدى تحقيق الأهداف الموضوعية، مثل الاختبارات والمقاييس، وبطاقات الملاحظة، والمقابلات الشخصية، أضيف إلى هذا إعداد قوى بشرية مدربة للقيام بالتقويم.

### ٤. تنفيذ التقويم:

بعد تحديد وسائل التقويم المختلفة، تأتي مرحلة التنفيذ، التي يجب أن يشارك فيها جميع المهتمين بالتقويم؛ من معلم، ومتعلم، وإداريين، وأولياء أمور، وهذا يتطلب تقوية الروابط والصلات حتى تؤتي عملية التقويم ثمارها، كما يتطلب اتصالاً وثيقاً بالجهات المختصة .

### ٥. تحليل نتائج التقويم وتفسيرها:

لا يكفي أن يقف وينتهي التقويم بالتعرف على الدرجات والنتائج التي حصل عليها الطلاب، ولكن ينبغي أن يتعدى ذلك عن طريق تفسير النتائج التي يحصل عليها من التقويم؛ حيث تصنف، وتحلل، وتفسر في ضوء الأهداف المحددة .

### ٦. الانتفاع بنتائج عملية التقويم:

إن عملية التقويم يجب أن تكون تمهيداً لتقديم المقترحات؛ حتى يمكن الانتفاع بنتائج التقويم؛ فهي تعين المعلم على إدراك مدى تقدم كل معلم على حدة، وعلى تقويم تدريسه، كما يمكن أن ترشد وتوجه المعلم في التعرف على نواحي الضعف والقوة لدى كل طالب، وكذا بالنسبة للمنهج الدراسي، وطرق التدريس المتبعة؛ فالتقويم يجب أن يؤدي في النهاية إلى نوع من الجودة الشاملة في جميع مكونات المنهج المدرسي، ويرتقى بمستوى العملية التعليمية، ويساعد في حل مشكلاتها .

### أدوات تقويم المنهج المدرسي

إن المناهج الدراسية هي عبارة عن مجموعة مترابطة من التجارب والخبرات داخل وخارج الحرم المدرسي، وتتم عملية بنائها من خلال مجموعة من الأسس النفسية والمعرفية وغيرها، وتهدف إلى تنمية وتطوير الشخص المتعلم من جميع النواحي كالوجدانية والمهارية وغيرها.

لتقويم المنهج المدرسي مجموعة من الأهداف المهمة والضرورية، والتي يقوم القائمين على عملية التدريس التربوي ببذل الجهد بالقيام على تحقيقها في عملية التعليم، وتمثل من خلال ما يلي:

أولاً: يقدم يد المساعدة لإظهار القوة والضعف أو النقص والخلل في المنهج الدراسي. ثانياً: يقوم على تقديم المقياس العلمي، الذي يتم عن طريقه الوقوف على الحقائق، التي تكون أساس من أجل معرفة الحاجات وإعداد الخطط الضرورية من أجل القيام على تطبيقها.

ثالثاً: يقوم على مد العون والمساعدة على بيان وتفسير الأهداف المطلوبة، ومقدار مجال القدرة على تحقيقها وإنجازها.

رابعاً: يقوم على ربط العملية التعليمية بالاتجاهات المنتشرة في المجتمع. خامساً: يقوم على تحديد وتعيين قيمة وأهمية المنهج الدراسي، ومستوى تحقيقه للأهداف المرتبطة به والمطلوبة.

سادساً: يساعد جميع الأشخاص الذين لهم علاقة مرتبطة بالعملية التعليمية والمعلم والشخص المتعلم وغيرهم، من أجل العمل على التحسن والتجديد ومجاعة التطور. سابعاً: يقوم على دفع القائمين على المناهج الدراسية إلى التجديد والتغيير. ثامناً: العمل على تقدير مقادير مناسبة للمنهج وكفاءته، من حيث علاقته بالموثرات العالمية.

تاسعاً: العمل على تقدير مدى مناسبة وكفاءة المنهج الدراسي على المشاركة في حل المشاكل والقضايا المحيطة حول الشخص المتعلم. عاشراً: العمل على حذف وإلغاء المعارف والمعلومات التي قد تغيرت، والتي ما زالت موجودة فيه، ويكثر هذا في منهج المواد الاجتماعية الدراسية المقررة.

### ما هي أغراض تقويم المنهج المدرسي في التعليم؟

يعتبر المنهج الدراسي في التعليم بأنه عبارة عن سياق للمواد الدراسية والتعليمية، التي يقوم شخص مختص بالقيام على عرضها وتقديمها للأشخاص المتعلمين أثناء فترة العملية التدريسية، لتكون العملية التعليمية بشكل مرتب ومنظم وغير عشوائية، إن عملية تقويم المنهج الدراسي المقرر تحتوي على مجموعة متنوعة من الأغراض يسعى إلى

تحقيقها من قبل الأشخاص القائمين والمهتمين بالعملية التعليمية والتدريسية التربوية، وتتمثل هذه الأغراض من خلال ما يلي:

١. العمل على اتخاذ قرارات من أجل تبني المنهج الدراسي والعمل على إحالته في التربية المدرسية.
٢. العمل على اتخاذ القرارات من أجل ديمومته واستمراره وتطبيقه بشكل موسع في التربية المدرسية.
٣. القيام على اتخاذ قرارات من أجل العمل على تعديل أو تغيير المنهج الدراسي من أجل العمل على تحديثه.
٤. العمل على بناء معرفة متعلقة بتقويم المنهج الدراسي ومن ثم العمل على تطوير وتقويم المنهج الدراسي.
٥. يعتبر وجهة نظر من قبل بعض الأشخاص المتعلمون في قراءة الأهداف من عملية التقويم للمنهج الدراسي.
٦. القيام على تدعيم المنهج الدراسي بما يتطلب من أدوات وطرق واستراتيجيات متبعة في عملية التدريس.
٧. من أجل العمل على تعديل المنهج الدراسي.
٨. القيام على مقارنة بشكل علمي ذو الطبيعة المتقاربة تربوياً.
٩. القيام على تأهيل وإعداد البيئة المدرسية من أجل استيعاب وفهم المنهج والعناية في تنفيذه وتطبيقه.
١٠. العمل على تمكين الجهات المسؤولة من أجل القيام على اتخاذ قرارات بناءة.
١١. تعمل على تقديم نقاط القوة إلى الأشخاص القائمين على إعداد المناهج الدراسية من أجل القيام على تعزيزها، وتقديم نقاط الضعف أو الخلل من أجل القيام على تقويمها ومن ثم معالجتها.
١٢. العمل على تحسين المنهج الدراسي من خلال الإعداد والتنفيذ وتطويره من خلال عملية التقويم البنائية.
١٣. العمل على تعيين مقدار فاعلية المنهج عن طريق إحداث تعلم الأشخاص المتعلمين ومن خلال الدور الذي يقوم به في تحصيلهم عن طريق التقويم النهائي.

## أدوات تقويم المنهج: من الأدوات المستخدمة في التقويم:

### أولاً: الملاحظة المباشرة:

ويقصد بها التعرف على اثرء المنهج في تحقيق أهدافه من خلال زيارة الصفوف وملاحظة ما يجري فيها وكيف يتم تنفيذ المنهج بهدف جمع معلومات تتصل بإمكانية بلوغ التلاميذ للأهداف وقدرتهم على تنفيذ الأنشطة المقترحة في المنهج.

### والملاحظة المباشرة نوعان:

الملاحظة المنتظمة: وهي طريقة يخطط لها بعناية بحيث يحدد الملاحظ مسبقاً ما يريد تسجيله من بيانات تتعلق بالسلوك اللفظي وغير اللفظي لكل من المعلم والمتعلم في البيئة الصفية وذلك في ضوء معايير وأنظمة محددة ومعدة مسبقاً.

الملاحظة غير المنتظمة: تقوم على رصد الملاحظ لكافة ما يجري داخل غرفة الصف طبقاً للموقف التعليمي وليس ضمن معايير محددة مسبقاً حيث يتم ملاحظة السلوك اللفظي وغير اللفظي للتلاميذ واستجاباتهم للمعلم وموضوعات المنهج.

### ثانياً: المقابلات:

وهي بشكل عام مجموعة من الاستفسارات والايضاحات التي تأخذ على شكل محادثة أو حوار موجهة من قبل الباحث مع شخص أو أشخاص بغرض الحصول على معلومات وتأخذ المقابلة عدة خطوات عند إجرائها:

— تحديد أهداف المقابلة.

— الاعداد المسبق والجيد للمقابلة.

— تنفيذ المقابلة.

— تسجيل البيانات والمعلومات.

### أنواع المقابلات:

— مقابلات مقننة: وهي تنطلق من جمع معلومات وبيانات حول موضوع أو حدث معين.

— مقابلات معمقة (مركزة): تكون اسئلتها قليلة تركز على خبرة معينة.

- المقابلة الحرة (غير المقننة): هذا النوع من الأسئلة لا يعتمد على استخدام أسئلة محددة مسبقا وتتميز بالمرونة حيث يمكن تعديل او إضافة أسئلة في اثناء المقابلة بحسب إجابات المبحوث.

#### عيوب المقابلة:

- انها معرضة للذاتية والتحيز من جانب الباحث.
- تكاليفها مرتفعة.
- تستغرق وقت طويل.
- يتوقف نجاح المقابلة على مهارة وتدريب الباحث.

#### ثالثاً: الاستبيانات:

يعتبر الاستبيان أحد وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع من اجل الحصول على بيانات او معلومات تتعلق بأحوال المتعلمين او الافراد. وتأتي أهمية الاستبيان كأداة لجمع البيانات من انه اقتصادي في الجهد والوقت إذا ما قورن بالمقابلة والملاحظة.

#### تصنيف الاستبيانات:

##### تصنف الاستبيانات بحسب نوعية الإجابة المطلوبة الي أربعة أنواع:

١. الاستبيانات المغلقة (المقيدة): في هذا النوع يطلب من المبحوث اختيار الإجابة المناسبة من بين الإجابات المعطاة المحددة بعدد من الخيارات مثل "نعم" أو "لا" أو "بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، غير متوفرة"
  ٢. الاستبيانات المفتوحة: هذا النوع يتضمن مجموعة من الأسئلة الحرة المفتوحة لقضايا هامة والتي يتاح المجال من خلالها للمبحوث الإجابة عن هذه الأسئلة بأكبر قدر ممكن من المعلومات
  ٣. الاستبيانات المغلقة – المفتوحة: وهي تحتوي على عدد من الأسئلة ذات إجابات محددة، وعلى عدد اخر من الأسئلة ذات إجابات حرة مفتوحة او أسئلة ذات إجابات محددة متبوعة بطلب تفسير سبب الاختيار.
- ويستخدم هذا النوع عندما يكون موضوع البحث صعبا وعلى درجة كبيرة من التعقيد. ويمتاز بقدرته على جمع المعلومات من المبحوثين بشكل أفضل.

الاستبيانات المصورة: وتقدم فيها أسئلة على شكل رسوم او صورة بدلاً من العبارات المكتوبة، ويقدم هذا النوع الى الاميين وقد تكون تعليماته شفوية.

### مفهوم تطوير المنهج: Curriculum Development

تتعدد تعريفات مفهوم تطوير المنهج، فمنها ما يعرف تطوير المنهج بأنه: العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج، وذلك وفق خطة مدروسة بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها، ومنها ما يعرف تطوير المنهج بأنه: عملية إدخال تجديدات أو مستحدثات في مجال المناهج؛ بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها، بحيث تؤدي إلى تعديل سلوك التلاميذ وفق الأهداف المرجوة.

وهناك من يعرف تطوير المنهج بأنه: التغير الكيفي في أحد مكونات المنهج أو جميعها، والذي يؤدي إلى رفع كفاءة المنهج في تحقيق أهداف النظام التعليمي؛ من أجل التنمية الشاملة. ويعرف البعض تطوير المنهج: بأنه العملية التي تحدد خط السير أو الكيفية بالنسبة لبناء المنهج، من حيث المشاركين في بناء المنهج وطرق البناء، وتطوير المنهج وبنائه، عمليتان متكاملتان، وإن كان بناء المنهج عملية تركز على المنهج نفسه، ولكن تطوير المنهج عملية تركز على كيفية بناء المنهج.

يتضح من تعريفات تطوير المنهج السابقة، أنها تدور حول: مجموعة الإجراءات التي تجرى بقصد إحداث تغيير كفي في أحد مكونات المنهج أو بعضها أو كلها، وذلك بهدف زيادة فاعلية المنهج في تحقيق الأهداف المرجوة، بحيث يساير المنهج التغيرات والمستحدثات المجتمعية والعالمية.

وهناك فروق بين مفاهيم: التحسين، والتغيير، والتطوير في المنهج، فتحسين المنهج Curriculum Improvement يعني المحاولة المقصودة لتحسين الممارسة التربوية، عن طريق إدخال تعديلات معينة على بعض أجزاء المنهج، دون تغيير في المفاهيم الأساسية أو الهيكل العام له، أو القيم التي تركز عليها جوانب المنهج؛ وذلك بهدف تحقيق أهداف معينة، ولكن تطوير المنهج أكثر شمولية من التحسين؛ حيث يشمل كل جوانب المنهج، وعناصره، وأدلة المعلم، والإدارة المدرسية، فدائماً يهدف التطوير إلى الوصول بالمنهج إلى أفضل صورة ممكنة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة منه. كما يختلف مفهوم تطوير المنهج عن مفهوم تغيير المنهج Curriculum Change؛ حيث يتسم التغيير بأنه يتم بقصد وبدون



قصد، فقد يحدث التغيير نتيجة ظروف خارجة عن إرادة الإنسان، ولكن التطوير يحدث بإرادة الإنسان ورغبته في الوصول إلى الأفضل، كما أن التغيير لا ينطوي بالضرورة على التغيير نحو الأفضل، فقد يؤدي التغيير إلى التحسين أو إلى التخلف، ولكن التطوير يؤدي دائماً إلى التحسين والتقدم نحو الأفضل، كما أن التغيير جزئي ينصب على جانب معين، ولكن التطوير شامل لجميع جوانب المنهج، والعوامل المؤثرة فيه: من أهداف ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأنشطة تعليمية، وأساليب تقويم، كما يشمل الخدمات المصاحبة؛ كالإدارة المدرسية، والمكتبات، والمعامل، وأدلة المعلمين... وغيرها. ودائماً يهدف التطوير إلى زيادة فاعلية المنهج في تحقيق الأهداف المنشودة.

وتجدر الإشارة إلى أن مفهوم تطوير المنهج يتأثر بما يحدث من تغييرات في بعض المفاهيم الأساسية مثل: مفاهيم: التربية - والمناهج - والتعليم - والتقويم، وما يحدث من تغييرات في أدوار كل من: المعلم، والتلميذ، والمشرّف الفني، ومدير المدرسة.... وغيرها.

### دواعي تطوير المنهج:

توجد أسباب عديدة تدعو إلى تطوير المناهج المدرسية، وأهم هذه الأسباب ما يلي:

#### ١- قصور المناهج الدراسية الحالية:

يجب أن تعتمد عملية تطوير المنهج المدرسي على نتائج تقويمه كما ذكرنا سابقاً، وذلك بعد تطبيق المنهج، فإذا أظهرت هذه النتائج عدم قدرة المنهج على تحقيق الأهداف المرجوة منه، فإن ذلك يكون سبباً للقيام بعملية تطوير المنهج، ويمكن التوصل إلى قصور المناهج المدرسية الحالية بأساليب عديدة أهمها:

نتائج البحوث المختلفة التي تنصب على تقويم المنهج بجوانبه المختلفة، ونتائج الاختبارات، وتقارير الموجهين والخبراء والفنيين، وهبوط مستوى الخرجين، واختلال قواعد السلوك العام للطلاب.

#### ٢- المتغيرات المحلية والعالمية:

تفرض المتغيرات المحلية التي تحدث في المجتمع، والمتغيرات العالمية التي تحدث في العالم، ضرورة تطوير المناهج المدرسية، وذلك لمواكبة هذه المتغيرات وأهم هذه المتغيرات المحلية ما يلي:

- الاتجاه نحو إعداد المناهج المدرسية على أسس علمية.

- الاتجاه نحو التنمية الشاملة في المجتمع.
  - الاتجاه نحو تطوير الأنظمة السياسية بما يتفق والديمقراطية ومبدأ الشورى ومراعاة حقوق الإنسان.
  - المطالبة بحقوق أكثر للمرأة والطفل والمسنين وذوي الاحتياجات الخاصة.
  - التطلع إلى محو الأمية في المجتمع.
  - تزايد الاهتمام بقضية وقت الفراغ، خاصة مع وجود عدد كبير من الخرجين بدون عمل لمدة طويلة.
  - الغزو الثقافي وما يتطلبه من قيام المناهج بغرس الوعي والقيم اللازمة لمواجهة.
  - بينما أهم المتغيرات العالمية ما يلي:
  - تزايد المعرفة وثورة المعلومات إلى الحد الذي دعا البعض لأن يسمى هذا العصر بعصر الانفجار المعرفي؛ وذلك نتيجة إتباع المنهج العلمي في مجال البحوث، والتطور الكبير في أساليب الاتصال مما يسهل انتقال المعرفة وتطور الطباعة وانتشار الدوريات العلمية – وانعقاد المؤتمرات العلمية المستمرة في جميع التخصصات.
  - تطبيق المعرفة والتكنولوجيا الحديثة في جميع جوانب الحياة وذلك بسرعة فائقة.
  - تزايد الاهتمام بالقضايا والمشكلات البيئية، كالتلوث البيئي بأنواعه (الهوائي والمائي والضوضائي والإشعاعي) – والتصحر – واستنزاف الموارد الطبيعية – ومشكلات نقص موارد الطاقة.... وغيرها، وانتشار الأمراض الفتاكة، مثل: الإيدز وأنفلونزا الطيور.... وغيرها.
  - تزايد الاهتمام بقضايا السلام والتفاهم العالمي.
  - تزايد دور الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات، وتأثيرها على مجال التعليم
  - الاتجاه نحو تطوير المناهج في ضوء مفهوم الجودة الشاملة.
- هذه المتغيرات المحلية والعالمية تفرض على المناهج اتخاذ تدابير معينة لمواكبة هذه المتغيرات مما يستلزم تطوير المناهج المدرسية.

### ٣-الأخذ بمبدأ المستقبلية:-

ويعنى ذلك استشراف المستقبل، والتنبؤ بحاجات واتجاهات الفرد والمجتمع في المستقبل عن طريق البحث العلمي، ويستخدم في ذلك البحوث والاستبانات والإحصاءات؛

حيث يمكن التنبؤ بما ستكون عليه الحياة في المستقبل، وبالتالي ضرورة تطوير المناهج لمراعاة حاجات الفرد والمجتمع.

#### ٤- الرغبة في الاستفادة من مناهج الدول الأكثر تقدماً:

حيث يمكن الاستفادة من التجارب الرائدة للدول الأخرى الأكثر تقدماً في مجال المناهج، مما يستدعي ضرورة تطوير مناهجنا المدرسية مستفيدين من تجارب هذه الدول، وذلك بما يتماشى مع فلسفتنا التربوية، وطبيعة مجتمعاتنا العربية والإسلامية، وبما يتفق مع إمكاناتنا.

#### ٥- المستحدثات التربوية المتلاحقة:

لقد تعرض النظام التعليمي في هذا العصر لمستحدثات تربوية كبيرة تهدف إلى إحلال ممارسات جديدة محل ممارسات قديمة، ولقد شملت هذه المستحدثات: أهداف المؤسسات التعليمية – والمناهج المدرسية من حيث: الأسس والمكونات، كما ظهرت مفاهيم جديدة شديدة الارتباط بالمناهج مثل: تفريد التعليم – والتعليم الذاتي – والتعليم عن بعد – والتعليم المفتوح – والتعليم الموازي – والتعلم التعاوني – والتعلم النشط – والمنهج الالكتروني.... وغيرها من المفاهيم التي تركز على المتعلم كمحور العملية التعليمية. كما ظهرت بعض المفاهيم التربوية الأخرى: كالترية الأمنية – والتنور العلمي – والترية الصحية – والترية البيئية – والترية الجمالية – والترية من أجل التفاهم العالمي.. وغيرها.

كما تغيرت صورة المدرسة التقليدية الى مدرسة الكترونية، ذات موقع على الأنترنت، كما ظهرت المناهج الالكترونية، كل هذه المستحدثات تحتتم ضرورة تطوير المناهج المدرسية لمواكبتها.

#### **أساليب تطوير المنهج**

تتعدد أساليب تطوير المنهج المدرسي؛ فمنها أساليب التطوير القديمة ويطلق عليها أيضاً أساليب التطوير الجزئي، وأساليب التطوير الحديثة، ويطلق عليها أيضاً أساليب التطوير الشامل، وفيما يلي نتناول هذين الأسلوبين بشيء من التفصيل.

أولاً: أساليب التطوير القديمة (الجزئية):

ترتبط هذه الأساليب بالمفهوم القديم للمنهج المدرسي، والذي يقتصر فيه المنهج على مجموعة المقررات والكتب المدرسية؛ حيث كان التطوير يقتصر على تطوير مكون وأحد وبعض مكونات المنهج، ويهمل الجوانب الأخرى، ومن أهم أساليب تطوير المناهج القديمة ما يلي:

١- أسلوب التطوير بالحذف:-

يتم تطوير المنهج في ضوء هذا الأسلوب بحذف جزء أو أجزاء من المادة الدراسية، كحذف فصل من فصول الكتاب المقرر أو حذف بعض الصور والرسوم والتدريبات ونحو ذلك، وغالبًا ما يكون المبرر للحذف لصعوبة هذه الأجزاء أو لتقليل كمية المعلومات المقرر على التلاميذ دراستها، أو لنقل بعض الموضوعات من صف إلى آخر، كما حدث في نقل موضوع الروافع في منهج العلوم من الصف الثاني الإعدادي إلى الصف الخامس الابتدائي. وقد يكون الحذف لمادة دراسية بأكملها كما حدث لبعض مقررات التربية الوطنية في مصر، ومادة اللغة الفرنسية من المرحلة الثانوية ببعض الدول العربية، وذلك لقناعة المسؤولين فيها بعدم الحاجة لدراسة هذه المواد.

٢- أسلوب التطوير بالإضافة:-

يتم تطوير المنهج وفق هذا الأسلوب بإضافة بعض الصفحات، أو إضافة فصل أو موضوع للكتاب المقرر، وقد يكون المبرر لذلك بسبب النقص في كمية المعلومات التي يدرسها الطلاب، أو لتدني مستوياتهم في مادة معينة، مما يستدعي إضافة بعض الموضوعات. وقد تضاف مادة دراسية كاملة أو عدد من المواد الدراسية، كما حدث في مصر بإضافة مواد الحاسب الآلي في مراحل التعليم العام، وإضافة اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية.... وغيرها، وذلك لأهمية دراسة هذه المواد.

٣- أسلوب التطوير بالاستبدال:-

يتم التطوير المنهج وفق هذا الأسلوب، إما بتقديم موضوع معين عن ترتيبه في المقرر، أو بتأخيره عن مكانه، وذلك بسبب سهولة أو صعوبة هذا الموضوع، أو بسبب مخالفة ترتيب الموضوعات للترتيب المنطقي للمادة الدراسية، أو يسمى ما سبق لذلك بأسلوب

التقديم والتأخير، وقد يكون الاستبدال بتغيير هيكل المادة الدراسية بهيكل آخر مخالف، مثل استبدال الرياضيات التقليدية بالرياضيات الحديثة.

### ٤- أسلوب تطوير طرق التدريس والوسائل وتكنولوجيا التعليم:-

ويتم التطوير وفق هذا الأسلوب في كل جانب من هذين الجانبين كل على حده، ففي مجال استراتيجيات وطرق التدريس، يتم التطوير لاختيار بعض الطرق التي تساعد الطلاب في استيعاب كم كبير من المعلومات، ثم اتجهت أساليب التطوير نحو الطرق التي تعمل على مرور الطلاب بالخبرات المربية، ثم التركيز على اكساب الطلاب المهارات المناسبة وهكذا. وفي مجال الوسائل وتكنولوجيا التعليم كان الهدف من تطوير المنهج، الأخذ بالتنظيمات الحديثة في مجال التعليم، مثل: استخدام أجهزة عرض الشفافيات، والفيديو، ومعامل اللغات، والكمبيوتر.... وغيرها، ولكن تطوير طرق التدريس والوسائل التعليمية، كان بمعزل عن الجوانب الأخرى للمنهج.

### ٥- أسلوب تطوير الاختبارات:-

ويتم التطوير في هذا الجانب بالأخذ بالاختبارات التي تهدف إلى قياس نمو الطلاب في المجالات المختلفة: المعلومات، والمهارات، وبعض الجوانب الانفعالية، ولكن كان تطوير الاختبارات بمعزل عن جوانب المنهج الأخرى وبمعزل عن جوانب العملية التعليمية.

### ٦- أسلوب تطوير التنظيمات المنهجية:-

اتجه التطوير في المنهج نحو التنظيمات المنهجية لمحتوى المنهج، وذلك بهدف تحقيق الأهداف بفاعلية، مثل: تطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة إلى منهج المواد الدراسية المترابطة، ومنهج المواد المندمجة، ومنهج المجالات الواسعة، وأخيرًا منهج الوحدات الدراسية.

وكذلك الأخذ بمنهج النشاط ثم المنهج المحوري.

يتضح مما سبق أن الأساليب القديمة لتطوير المنهج تتصف بما يلي:-

- الجزئية وعدم الشمول: حيث كانت تنصب على بعض جوانب المنهج دون ربطة بالجوانب الأخرى، كتطوير المقرر أو الكتاب المدرسي، وإغفال الجوانب الأخرى للمنهج.
- التطوير بدون خطة علمية مدروسة: أي ينفذ تطوير المنهج بطريقة ارتجالية.

- عدم الأخذ بالنظرة المستقبلية في التطوير: حيث يتم التطوير في ضوء متطلبات الوقت الحاضر دون أخذ مستقبل المتعلمين في الاعتبار.
  - البعد عن التجريب: حيث كانت تطبق المناهج المطورة دون تجريبيها.
- ثانيًا: أساليب التطوير الحديثة (الشاملة): -**

- تتمتع أساليب التطوير الحديثة للمنهج بمجموعة من المميزات أهمها:
- استندت هذه الأساليب الى المفهوم الحديث للمنهج المدرسي، والذي يهتم بمساعدة الطلاب على النمو الشامل عقليًا ومهاريًا ووجدانيًا واجتماعيًا، ولذلك تناولت هذه الأساليب تطوير كافة مكونات المنهج بمفهومه المنظوم، بحيث تكون هذه المكونات متفاعلة ويؤثر كل منها في الآخر.
  - تتصف الأساليب الحديثة بالشمول، كما يتضح مما سبق، أي ينصب التطوير على جميع جوانب المنهج والعوامل المؤثرة فيه، وتتسم الأساليب الحديثة لتطوير المنهج بالديناميكية؛ حيث يطور كل جانب في ضوء علاقته المنظومية بالجوانب الأخرى، فيبدأ التطوير الشامل للمنهج بتطوير الأهداف وفي ضوءها يعاد النظر في المحتوى وأساليب تنظيمه، ثم يتم اختيار طرق التدريس المناسبة لتحقيق الأهداف واختيار التقنيات الحديثة المناسبة لتدريس المحتوى يلي ذلك تطوير أساليب التقويم والاختبارات بحيث تصبح قادرة على تقويم النمو الذي أنجزه كل متعلم في المجالات المعرفية والمهارية والانفعالية، كما ينبغي أن يشمل التقويم التوجيه الفني، وتدريب المعلمين على المنهج المطور، وغيرها من العوامل المؤثرة في المنهج المطور.
  - تركز الأساليب الحديثة لتطوير المنهج على الإطار العام، أكثر من التركيز على الجزئيات؛ حيث يؤدي تطوير الإطار العام الى تطوير جزئياته.
  - يتم التطوير في الأساليب الحديثة وفق خطة علمية مدروسة، مكونة من ثلاث مراحل هي: التخطيط والتنفيذ والتطوير.
- يتضح مما سبق أن أساليب تطوير المنهج الحديثة تراعي الأسس الخاصة بتطوير المنهج.

## أسس تطوير المنهج

يجب عند تطوير المناهج الدراسية مراعاة مجموعة من الأسس أهمها:

### ١- يكون التطوير هادفاً:

لابد أن يعمل تطوير المنهج على تحقيق أهداف تربوية مرغوبة، وأن تراعى هذه الأهداف فلسفة المجتمع وخصائص البيئة وحاجات الفرد والمجتمع، كما تراعى اكساب المتعلمين المعرفة والمهارات، والميول والاتجاهات والقيم المناسبة، وأساليب التفكير مع اعتماد على إيجابية المتعلم ونشاطه.

### ٢- قيام التطوير على أساس علمي:

اتضح من أساليب التطوير القديمة للمنهج أنها كانت تتم بلا خطة مدروسة، ولذلك يجب أن يقوم التطوير الحديث على أساس علمي، بمعنى أن يستند إلى التخطيط السليم، وهذا يستدعى وضع خطة شاملة لعملية التطوير بحيث تتعرض لجميع مراحل التطوير من أساليب التطوير، وخطواته والإجراءات التنفيذية للتطوير، مع الأخذ بالأساليب الحديثة في هذا المجال مثل: أسلوب تحليل النظم، وفلسفة الجودة الشاملة.... وغيرها.

كما يجب أن يستند التطوير إلى دراسة علمية لواقع المجتمع وحاجاته ومشكلاته ومطالب نمو الطلاب وحاجاتهم وقدراتهم، ومسايرة الاتجاهات التربوية المعاصرة وخصائص العصر الحاضر.

ويشمل التطوير على أساس علمي مراعاة تطوير المنهج على أساس نتائج تقويمه.

### ٣- الشمولية والتكامل في التطوير :-

اتضح مما سبق أن الأساليب التقليدية لتطوير المنهج كانت جزئية أي تنصب على بعض جوانب المنهج دون الربط بين كل جانب والجوانب الأخرى.

ولكن من الضروري في التطوير الحديث للمنهج أن يتناول جميع مكونات المنهج؛ حتى يكون التطوير شاملاً، خاصة وأن المنهج المدرسي منظومة متكاملة لها مدخلاتها ومخرجاتها؛ حيث يرتبط كل جانب من جوانب المنهج بالجوانب الأخرى، يؤثر فيها ويتأثر بها، وفي ضوء ذلك يجب أن يكون تطوير المنهج متكاملاً، بمعنى ضرورة مراعاة التكامل بين جوانب المنهج المدرسي من أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس، وأنشطة تعليمية، ووسائل وتكنولوجيا التعليم، وأساليب التقويم.

فالأهداف يجب أن ترتبط بالمحتوى، وتستخدم في تدريس المحتوى طرق التدريس المناسبة، كما تستخدم الأنشطة التعليمية والوسائل وأجهزة وأدوات تكنولوجيا التعليم المناسبة لتدريس المحتوى وتحقيق الأهداف، وكذلك تستخدم أساليب التقويم المناسبة للأهداف.

ويرتبط ذلك بالمعلم الكفاء الملم بالمادة العلمية والقادر على تدريسها وتقويمها بأساليب مناسبة، كما يجب أن يراعى التكامل عند تطوير المنهج بالإضافة الى التكامل بين جميع جوانبه، مراعاة التكامل في كل جانب من هذه الجوانب، كالتكامل بين الجانب النظري والجانب العملي في المحتوى، والتكامل بين طرق التدريس المتعددة، والتكامل بين أساليب التقويم المختلفة.

#### ٤- الحرص على أن يكون المجتمع قوة دفع نحو تطوير المنهج:

وذلك بإجراء تشخيص للمجتمع المحلي، والإلمام بالمعتقدات السائدة والاتجاهات ومراكز النفوذ والقوة، ورسم خطة للتغيير في هذه القوى لإضعاف المعارضة، والقضاء على الاتجاه المعادي للتطوير.

#### ٥- إحداث تغيرات مرغوبة في قيم الأشخاص المعنيين بالتطوير:

وذلك بتهيئة فرص واسعة لاشتراك المشتغلين بالتعليم، بحيث تحدث تغيرات في اتجاهاتهم، مما يضمن بذل الجهد لتطوير المنهج.

#### ٦- التعاون في عملية التطوير:

يجب أن يكون تطوير المنهج عملاً تعاونياً، يشترك فيه جميع المستفيدين من تطوير المنهج، والمشترون في العملية التعليمية؛ من تلاميذ ومعلمين وموجهين ومديرين وخبراء ومتخصصين وأولياء أمور، ورجال الاقتصاد وعلماء الدين.... وغيرهم، فلا ينبغي أن ينفرد بعملية التطوير شخص أو مجموعة أشخاص مهما كانت وظائفهم وتجاربهم. وليس المقصود باشتراك كل هذه الأطراف أن يكون لكل طرف دور متساوٍ مع دور الخبراء والمتخصصين عند التطوير، ولكن المقصود جمع مقترحات عينات ممثلة لهذه الأطراف بطريقة علمية، ومحاولة الاستفادة منها عند تطوير المناهج المدرسية.



### ٧- الاستمرارية:

تعد عملية تطوير المنهج عملية مستمرة ليس لها نهاية، نظرًا لارتباط عملية تطوير المنهج بمختلف مظاهر التطور في المجتمع وفي العالم، فالمنهج يتأثر بالمتغيرات والمستحدثات المحلية والعالمية، ويتأثر بنتائج البحوث التربوية والنفسية؛ لذلك يجب أن يكون التطور مستمرًا لمواكبة هذه المتغيرات، كما أن إجراءات تنفيذ المنهج المطور يجب أن يصاحبها تقييم مستمر، يلي ذلك تطوير المنهج في ضوء نتائج تقييمه، مما يساعد في تحقيق أهداف المنهج.

يتضح مما سبق أن تطوير المنهج عملية مستمرة لا تتوقف عند دخول المنهج المطور أرض الواقع، ولكن المنهج المطور يحتاج لعملية متابعة وتقويم، يلي ذلك عملية تطوير جديدة وهكذا.

وتجدر الإشارة إلى أنه يجب أن يعطى كل تطوير للمنهج الفرصة المناسبة للاستقرار وإمكانية متابعته وتقويمه، خاصة وأن المستحدثات الجديدة في المنهج المطور تتطلب بعض الوقت؛ حتى يتم تقبلها واكتساب المهارات المتصلة بها، والعمل بمقتضاها.

### ٨- تجريب المنهج المطور:

تعد عملية تقويم المنهج المطور عملاً ضروريًا لمعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف في هذا المنهج، وإتاحة الفرصة للتعرف على مدى تأثير أحد الجوانب على الجوانب الأخرى، ويتم تجريب المنهج على عينة من التلاميذ ممثلة تمثيلاً صادقاً؛ حيث يشير التجريب إلى وجود مجموعة من المشكلات والصعوبات؛ مما يستدعي إيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك قبل خروج المنهج المطور إلى أرض الواقع وتعميمه.

### ٩- المرونة وإمكانية تطبيق المنهج المطور:

وتعني المرونة أن تتوفر في خطط المنهج المطور المرونة التي تسمح للمدارس بأن تلائم بين المنهج وظروف البيئة الخاصة، وذلك في البيئات المختلفة للإفادة من إمكانيات البيئة في عملية التطوير؛ حيث يمكن الاكتفاء في عملية التطوير بوضع الخطوط العريضة لعملية تطوير المنهج، وترك التفاصيل الدقيقة للمشرفين التربويين والخبراء في البيئات المحلية، وفق ظروفها واحتياجاتها، و يساعد ذلك في إظهار الطاقات المبدعة للمعلمين والموجهين و

غيرهم، كما يجب أن يتسم المنهج المطور بإمكانية التطبيق في مجال الواقع التعليمي و ذلك في ضوء الإمكانيات و الموارد المتاحة.

١٠- ارتباط التطوير بتدريب القائمين على تنفيذه:

ويجب تدريب المعلمين والموجهين التربويين على المنهج المطور؛ وذلك بقصد إكسابهم المهارات والكفايات التخصصية والمهنية اللازمة لتنفيذ المنهج المطور، ويتم ذلك بعقد الدورات التدريبية اللازمة لهم على المنهج المطور.

**دور المعلم في تطوير المنهج المدرسي:**

توضح (Ben-Peretz (1990 أن المعلم يلعب أربعة أدوار في عملية تنفيذ وتطوير

المنهج:

- |                     |                                   |
|---------------------|-----------------------------------|
| Passive implementer | (١) منفذ سلبي                     |
| Active implementer  | (٢) منفذ نشيط                     |
| Full partner        | (٣) شريك كامل في التنفيذ والتطوير |
| External developer  | (٤) مطور خارجي للمنهج             |

يرى (Synder et al.(1992 أن المعلم يقوم بدور المنفذ السلبي، عندما يتسلم مواد المنهج وموضوعاته وأساليب تدريسه ويقوم بنقل هذه الرسالة أو تنفيذ هذه التعليمات وتدرّس المواد كما هي حسب تعليمات واضع المنهج. بينما ترى (Ben-Peretz (1980 أن المعلم يقوم بدور المطبق أو المنفذ النشط للمنهج، عندما يشترك المعلم في ورش عمل بهدف مساعدة المعلم على فهم عملية التطوير والتغيير للمنهج وذلك حتى يمكنه تنفيذ وتطبيق المنهج على أساس من الاقتناع والفهم، وحتى يقتنع بفاعلية المنهج الجديد. أما دور المعلم كشريك كامل في عملية تطوير المنهج، فيحدث عندما يقوم المعلم بالقيام بعمليات تطوير في المنهج الرسمي والتي تشمل تغييرات وتطويرات في أهداف المنهج ومواد المنهج وأساليب التدريس المقترحة وذلك حتى تتوافق هذه المكونات مع البيئة المحلية ومع الطلاب وحاجاتهم. وأخيراً قد يقوم المعلمون بدور المطورون الخارجيون للمنهج، حيث يجتمع عدد من المعلمين بتكليف من هيئة ما أو الوزارة المختصة بالتعاون معاً لوضع أهداف للمنهج، وترجمة هذه الأهداف لمواد المنهج ثم تجريبها وطبعها وتوزيعها

على كافة القطاعات التعليمية ومعها أساليب التدريس المقترحة وكذلك أساليب التقويم.

والآن عزيزي معلم المستقبل عليك أن تختار دورك من هذه الأدوار الأربعة، فنحن في مصر، نعمل وفق نظام مركزي لا يسمح لك أيها المعلم بالتطوير الكامل للمنهج، ولكن يمكنك أن تكون منفذاً نشطاً له أو حتى شريكاً كاملاً يعمل التغييرات المناسبة التي سوف يتحول المنهج معها من منهج على الورق إلى منهج فاعل ونشط وحي في فصلك المدرسي. حيث يمكنك أن تأخذ المنهج المركزي كعامل حافز أو كبداية لتطوير عملية التعلم في فصلك ومع طلابك، فهي أشبه بعملية استئناس للمنهج حتى يصبح مطيع ومرتبطة ببيئة التعلم.

#### خامساً : نماذج تطوير وتنفيذ المعلم للمنهج Models of teacher's

#### curriculum implementation and development

يوضح شاور (Shawer, 2003) نموذج لتطوير المعلم للمنهج والذي يتكون من ثلاثة

ساحات Arenas لتنفيذ وتطوير المنهج:

(١) ساحات التنفيذ الساكن Stagnant arena

(٢) ساحة التطوير المتزامن (التقارب) Concurrent arena

(٣) ساحة التطوير التباعدى Divergent arena

ولكل ساحة أو نموذج من النماذج السابقة أربعة مراحل متباينة تمر بها عملية

التطوير. وهذه المراحل هي:

(١) إستراتيجيات تخطيط المعلم للمنهج (عمليات ما قبل الفصل المدرسي) Teacher's

#### curriculum planning strategies

(٢) إستراتيجيات تنفيذ المعلم للمنهج (عمليات تفعيل المعلم للمنهج في الفصل المدرسي)

#### Teacher's curriculum transformation

(٣) دوافع تطوير المعلم للمنهج Motives behind teacher's curriculum

development وتشمل:

أ. الدوافع الخاصة بالمعلم Teacher – related motives

ب. الدوافع الخاصة بالمتعلم Learner – related motives

٤) نتائج تطوير المعلم للمنهج Consequences of teacher's curriculum development وتشمل:

أ. نتائج خاصة بالمعلم Teacher – related consequences

ب. نتائج خاصة بالمتعلم Learner – related consequences

النموذج الأول: ساحات التنفيذ الساكن Stagnant arena

تناول المنهج في "المنطقة الساكنة"، يتضمن استخدام إستراتيجيات مختلفة والتي توصف بأنها جامدة، وأنها تعمل على ركود وتجميد وسكون للمنهج وليس تعمل على تطويره. فالدوافع التي تقف وراء المعلمون في هذا النموذج تؤدي إلى تجميد للمنهج كما سيتضح، كما أن "أثار" تناول المعلمون للمنهج في هذا النموذج أثار سلبية على المعلم والطالب والتلميذ. فعلى عكس النموذجين الآخرين، فإن "النموذج الساكن" يخرج منه أسهم ذات اتجاه واحد، وهذه الأسهم صغيرة في الحجم وأنها جامدة حيث أن حدودها ليست متقطعة مثل الأسهم في النموذجين الآخرين. فهم يوضحون الآثار السلبية على "الطلاب" حيث أنهم يحصلون على القليل من المعارف، كما أن الطلاب ليس لديهم دافعية للتعلم، بالنسبة "للمعلم" فإن الوضع لا يختلف، فالمعلم لا يتطور مهنياً نتيجة لتناول المنهج في هذا النموذج. فالسهم الذي أسفل "منطقة عدم نمو المعلم" يعود مرة أخرى إلى المنهج الرسمي، وهذا يعني أنه لم يحدث أي تطوير للمنهج، فبدلاً من رفع المنهج الرسمي وتطويره، كما في النموذج التقاربي، فإن المنهج على العكس يهبط للأسفل لنفس الصورة التي تلقاها المعلمون أو إلى صورة أقل منها. فبالنظر إلى السهم العائد إلى المنهج الرسمي تجد أنه أقل في الحجم من السهم الذي خرج من المنهج الرسمي وهذا يعني أن رسالة المنهج الرسمي ربما تشوهت. والآن هيا بنا عزيزي معلم المستقبل ومطور منهج المستقبل في فصولك الدراسية نلقى الضوء على هذه النماذج الثلاثة السابقة.

النموذج الثاني: التطوير التزامني للمنهج (للمعلم) Concurrent teacher's curriculum development

يطور المعلمون المنهج في هذا النموذج عن طريق تطويرهم للمنهج الرسمي الذي تقدمه لهم المدرسة أو الإدارة المحلية أو الوزارة المركزية وهذه تمر بالمراحل التالية:

أولاً: استراتيجيات تخطيط المعلم للمنهج (عمليات ما قبل الفصل المدرسي) **Teacher's**

### curriculum Planning strategies

في هذا النموذج يستخدم المعلمون مواد المنهج وموضوعاته كدعامة على أساسها يقوم المعلمون بتطوير منهجهم. فهم يستخدمون استراتيجيات "تنويع مدخلات التعلم" حيث يستخدمون الكتب المدرسية وأدلة المعلم وكراسات العمل المدرسي المصاحبة للكتب المدرسية وموضوعات المقرر المدرسي وليس هذا فقط، بل بالإضافة إلى هذه المصادر الرسمية يستخدمون العديد من المصادر الأخرى. فمواد المنهج تقدم لهم "هيكل" يدور حوله عمليات التعليم والتعلم. كما يستخدمون مواد المنهج "لتوليد" أفكار تتعلق بما سوف يقومون بتدريسه وكيفية تدريس ما يختارون. والمعلمون يوظفون العديد من استراتيجيات "الإضافة". حيث يقوم المعلمون بإضافة "موضوعات" لموضوعات المنهج الحالية. وهذه الموضوعات تنقسم إلى :

(أ) موضوعات الدروس **Lesson Topics**

(ب) موضوعات الوحدات **Unit Topics**.

ففي موضوعات الدروس، يضيف المعلمون أفكار دروس لا ترتبط ببعضها لتقديم قضايا ومهارات وقيم مختلفة. أما في موضوعات الوحدات يقدم أو يضيف المعلمون مجموعة من الدروس المرتبطة بفكرة أو مهارة أو قضية معينة. ثم يقدم المعلمون المواد المطبوعة أو المسموعة أو المرئية أو غيرها حسب موضوعات الدروس أو موضوعات الوحدات. فموضوعات الدروس قد تكون متضمنة في موضوعات المنهج الرسمي وقد تكون غيرمتضمنة في موضوعات المنهج الرسمي. أما موضوعات الوحدات فهي موضوعات عن مهارات ومفاهيم ومعارف معينة، والتي لا يتضمنها المنهج والتي يعد إضافتها للمنهج ضرورة لإحداث التعلم.

وكما يستخدم المعلمون استراتيجيات إضافة الموضوعات **Topic supplementing** ،

فهم يستخدمون أيضاً استراتيجيات "إضافة المادة الدراسية" **Material supplementing**. فهم يضيفون جزء من المادة الدراسية في موضوعات الدروس ليكملوا المادة الناقصة التي تصاحب موضوعات دروس المنهج. أو أنهم يتجاهلوا المادة الدراسية تماماً لموضوع درس معين عن طريق إضافة جميع المادة اللازمة لتدريس موضوع درس معين.

أما بالنسبة لموضوعات الوحدات فإن المعلمون يقدمون جميع المادة الدراسية جميعها، وذلك لأن الموضوعات التي يقدمونها في الوحدات هي أصلاً موضوعات خارجة عن المنهج وبالتالي لم يكن يصاحبها مادة تعليمية أصلاً.

والمعلمون أيضاً في هذا النموذج يستخدمون استراتيجيات تخطيط "دينامية" حيث أنهم يستخدمون استراتيجيات "الاختيار من مواد المنهج". فهم يختارون بعض موضوعات دروس المنهج أو بعض موضوعات وحدات المنهج. وكذلك يختارون بعض مهارات ومفاهيم ومعلومات المنهج ليوصلونها إلى طلابهم. لذلك فهم يستخدمون استراتيجيات "الترك الواعي" **Informed skipping** في العديد من نواحي المنهج. فهم يتركون دروس ومهام وأنشطة في المنهج. وهم يتركون أيضاً على علم ودراية وحدات دراسية ويتركون الكثير من المواد المطبوعة على صفحات الكتب المدرسية. والمعلمون يستخدمون أيضاً استراتيجيات "تتابع دينامية" **dynamic sequencing** من خلال القيام بتدريس العديد من مواد المنهج في درس واحد، بأن يقوم المدرس مثلاً بتدريس درس معين من الكتاب المدرسي ولكنه لا يلتزم بالمادة المطبوعة بالدرس نفسه بل يستخدم أجزاء من دروس سابقة ودروس لاحقة لربط المعارف ببعضها ولإثراء موضوع الدرس، والمعلمون يستخدمون أيضاً استراتيجيات "التكيف أو التعديل" **adaptation strategies** حيث يقومون بتعديل وتغيير مواد الكتاب المدرسي والمهام المتضمنة فيه وتعديل أفكار الدروس الموجودة بالمنهج. فمثلاً قد يتطلب تدريس درس معين في الكتاب المدرسي أن يقرأ الطلاب درس ما ثم يقومون بتصحيح بعض التركيبات اللغوية المتضمنة في الدرس، ولكن المعلم قد يقوم بتعديل ذلك بأن يطلب من الطلاب توقع مضمون النص، ثم القيام بإملاء بعض منه، ثم القيام بإجراء مقابلات بين الطلاب حول بعض موضوعات الدرس، وهكذا. لذلك تتغير فكرة الدرس وكذلك الأنشطة المتضمنة فيه والمادة المستخدمة.

والمعلمون هنا أيضاً يستخدمون استراتيجيات "التخطيط للمنهج على أساس يومي" **planning on a daily basis** حيث يخططون لدرس الغد في ضوء درس اليوم، وليس طبقاً للتنظيم المنطقي للدروس الموجودة في المنهج الرسمي، كما يستخدم المعلمون استراتيجية "الابتعاد عن خطة الدرس" **departure from lesson plan**، حيث ربما يتفرع الطلاب وتناول الدرس بالدرس من جانب إلى جوانب أخرى ويقوم المعلم بالاستجابة

لديناميات الموقف، طالما أن ذلك سوف يحقق المهارات المطلوبة وسوف ينتج عنه تغطية لجوانب المهارات المطلوبة. وكذلك يستخدم المعلمون إستراتيجية "كتابة المادة التعليمية" **material writing** حيث يقوم المعلمون بكتابة أو تأليف المادة الدراسية التي سوف تجسد موضوع الدرس، فمثلاً يقوم المعلم بملاحظة أن طلابه يسيئون الفهم لمفهوم معين أو يكررون الخطأ لبعض القواعد اللغوية، وبذلك يقوم المعلم بجمع هذه الأخطاء ثم تصميم مادة تعليمية تتضمن هذه الأخطاء أو المفاهيم الخطأ حتى يتعلمها الطلاب بطريقة صحيحة.

ثانياً استراتيجيات تنفيذ المنهج (للمعلم) (تفعيل المعلم للمنهج في الفصل المدرسي)

### Teacher's curriculum transformations

في هذا النموذج التزامني أو التقاربي يدرس المعلمون المحتوى الذي يقررونه مع طلابهم باستخدام نوعين من استراتيجيات التعليم والتعلم: (أ) استراتيجيات التعليم والتعلم العامة **General pedagogic / learning strategies** و (ب) استراتيجيات التعليم والتعلم الخاصة **Specific pedagogic / learning strategies**. والمقصود بالاستراتيجيات العامة هي تلك التي يمكن تطبيقها في جميع مواد المادة الدراسية والتي لا تختص بمادة معينة مثل طريقة المحاضرة، والتعلم التعاوني وطريقة حل المشكلات وطريقة المناقشة وغيرهم. ومثل هذه الاستراتيجيات تم توضيحها في فصل سابق، وليس الغرض من هذا الفصل عرض مثل هذه الاستراتيجيات، حيث أن ذلك يتعلق أكثر بمادة طرق التدريس التي تدرسها عزيزي معلم المستقبل. ويقصد بالاستراتيجيات الخاصة، تلك التي تستخدم مع مواد معينة دون الأخرى، مثلاً معلموا اللغات لهم طرق معينة لتدريس اللغات والتي لا تستخدم مع المواد الاجتماعية أو العلوم أو الرياضيات. ومثل هذه الطرق الطريقة الصامتة وطريقة التدريس البدنية الكلية **the total physical approach** و الطريقة التواصلية **the communicative approach** والطريقة السمعية اللغوية وغيرهم. فمثل هذه الطرق، طرق خاصة بتدريس اللغات، فالطلاب المختصون في قسم اللغات لابد أن يكونوا على دراية بهذه الطرق والطلاب المتخصصون في مجال الدراسات الاجتماعية لهم طرق أخرى. وسواء كانت الطرق عامة أو خاصة، فإن المعلمون في هذا النموذج يستخدمون هذه الطرق عن طريق الخلط بين الأساليب التالية:

- ◆ Inductive الأسلوب الاستقرائي
  - ◆ Deductive / didactic الأسلوب الاستنتاجي التدريسي
  - ◆ Planned الأسلوب المخطط له مسبقاً
  - ◆ Spontaneous الأسلوب التلقائي
- بالنسبة للأسلوب الاستقرائي، فإن المعلم يقوم بتضمين المهارات والمعارف التي يرجو أن يتعلمها الطلاب والتي يحتاجها الطلاب بالفعل وعلى الطلاب أن يستكشفوا هذه المهارات والمعارف ويستخرجونها بأنفسهم من خلال النشاط التعليمي. أما بالنسبة للأسلوب التدريسي أو الاستنتاجي هو أسلوب تقليدي، حيث يقوم المعلم بعرض المهارات والمعارف اللازمة في صورة واضحة للطلاب دون أن يبذل الطالب مجهود في اكتشاف هذه المهارات. أما الأسلوب المخطط له مسبقاً، فإن المعلم يخطط لمهارات معينة والتي لا يخرج عنها الدرس. أما الأسلوب التلقائي فإن المعلم يخطط لعدد من المهارات والمعارف ولكنه يبني جزء كبير من أنشطة التعليم والتعلم على التلقائية، بحيث أن المعلم يقوم بالتركيز على بعض المهارات والمعارف حسب ظهورها أثناء الدرس وبدون السير في تسلسل منظم. والمعلمون في هذا النموذج التقاربي يستخدمون الاستراتيجيات التعليمية التي توجد لديهم بالمنهج والتي تعطهم مصدر من مصادر التدريس، لكنهم لا يقفون عند هذه الاستراتيجيات فيبتكرون استراتيجياتهم وأساليبهم التي تتلاءم مع طلابهم. وكذلك يستخدمون استراتيجيات أخرى ويقومون بترك العديد من الاستراتيجيات الموجودة بالمنهج إذا رأوا أنها لا تتماشى مع طبيعة الدرس. والمعلمون هنا يعتمدون على الأساليب الاستقرائية في التدريس أكثر من الأساليب التدريسية، كما أنهم يميلون إلى استخدام الأسلوب التخطيطي جنباً إلى جنب مع الأسلوب التلقائي في التدريس.

### ثالثاً-دوافع تطوير المعلم للمنهج Motives behind teacher's curriculum development

إن تطوير المعلم للمنهج في النموذج التقاربي، يقف وراءه دوافع خاصة بالمعلم وأخرى خاصة بالمتعلم:



### الدوافع الخاصة بالمعلم: Teacher – related motives

يقوم المعلمون بتطوير منهجهم في هذا النموذج لأسباب كثيرة منها معتقدات المعلمون Beliefs عن ماهية المنهج. فالمعلمون في هذا النموذج يطورون منهجهم لأنهم يؤمنون بأن السيطرة على محتوى المنهج لابد أن تكون في أيديهم وذلك لأن المتعلمون تختلف أغراضهم من التعلم باختلاف المجموعات الطلابية المختلفة، فقد ينصب اهتمام وأغراض مجموعة طلابية ما، على دراسة شئ معين بينما يختلف أغراض المجموعة الأخرى عنهم اختلافاً كلياً وبالتالي فلا بد للمعلم أن يستجيب لهذا الاختلاف بين المتعلمين.

والمعلمون يطورون منهجهم في هذا النموذج لأنهم يعتقدون أن عملية تطوير وبناء المنهج لابد أن تدور حول المتعلم driven curriculum Student وليس حول محتوى المادة. وبما أن المتعلمون يختلفون، فإن المعلم هو أقدر شخص على ملاحظة وتشخيص هذا الاختلاف نظراً لاتصاله الدائم بالمتعلمين. وأن المعلم عندما يدرك هذا الاختلاف فإنه يستطيع أن يجعل المنهج يدور حول حاجات وأغراض المتعلمون من التعلم وكذلك مراعاة فروقهم الفردية. كما يطور المعلمون المنهج في هذا النموذج نتيجة لأساليبهم التدريسية Teaching styles وكذلك لأساليبهم الخاصة بالمحتوى Content styles. فالمعلمون الذين يطورون منهجهم وفقاً لهذا النموذج التقاربي يكون أسلوبهم التدريسي متمركز حول المتعلم learner – directed، بحيث أنهم لا يبدأون من حيث يبدأ الكتاب المدرسي، ولكن يبدأون من حيث قدرات واهتمامات وحاجات طلابهم. فهم لا يقومون بالتدريس والحشو للمعلومات والإلقاء ولكن بمساعدة الطلاب على تعلم مهارات التعلم ودورهم في عملية التعليم والتعلم تتضمن تسهيل للتعلم وتنظيم وإرشاد لعملية التعلم وليس للتدريس. وأساليب تدريس المعلمون في هذا النموذج ليست خطية أو محددة unsystematic. فهم يطورون منهجهم لأنهم يفضلون أن تكون مخططاتهم التدريسية مرنة flexible. كما أن المعلمون يطورون منهجهم طبقاً لهذا النموذج التقاربي لأن أسلوبهم التدريسي يتسم بالارتجالية الواعية improvising حيث أنهم من آن لآخر يغيرون خططهم التدريسية أثناء سير عملية الدرس بالاستجابة لدينامية الفصل المدرسي، غير أن المعلمون في هذا النموذج يكون أسلوبهم ارتجالي متقطع occasional وليس دائم permanent.

ويطور المعلمون منهجهم طبقاً لهذا النموذج لأن أسلوبهم الخاص بالمحتوى **content style** يتسم بأنه أسلوب قائم على تركيب للمحتوى **combined content style** حيث أنهم يستخدمون مواد وموضوعات المنهج الرسمي، وكذلك استراتيجياته التدريسية وأساليب تقويمه في نفس الوقت مع موادهم وموضوعاتهم وأساليب تدريسهم وتقويمهم للتعليم، فما كان مناسباً من المنهج الرسمي أخذوا به، وما كان ناقصاً أضافوه وما كان زائداً قاموا بحذفه. والمعلم الذي له هذا الأسلوب التركيبي للمحتوى، لن يستجيب للتدريس حسب المنهج الرسمي، فهو سوف يعمل دائماً على تطويع وتطوير المنهج حسبما يرى. وبهذا فإن ذلك المعلم يحقق ثلاثة أنواع من الدروس في فصله المدرسي: (أ) الدروس القائمة على الكتاب المدرسي **Course book lessons** (ب) الدروس القائمة على المنهج **Curriculum-based lessons** و(ج) الدروس المتحررة من المنهج **curriculum-free lessons**.

بالنسبة للدروس القائمة على الكتاب المدرسي فإن المعلم يحققها في فصله عندما يقوم باختيار درس من الكتاب المدرسي ليقوم ببناء عمليات التعليم والتعلم حوله. فربما يدرس المعلم نفس موضوع الدرس ونفس المادة المطبوعة بالدرس المعتمد على الكتاب المدرسي بدون إضافة أو تعديل لمحتوى الدرس. وربما يتبع المعلم نفس الاستراتيجيات التدريسية التي يقترحها دليل المعلم لتدريس ذلك الدرس. وربما يدرس المعلم نفس موضوع الدرس ونفس المادة المطبوعة ولكنه يضيف مادة تعليمية أخرى وربما يعدل من أنشطة التعليم والتعلم لهذا الدرس. وربما يخلط المعلم بين الاستراتيجيات التدريسية المصاحبة للدرس وبين استراتيجياته التدريسية التي يضيفها. ويحقق المعلم ذا أسلوب المحتوى التركيبي الدروس القائمة على المنهج **curriculum-based lessons** عندما يضيف المعلم موضوعات ومواد من خارج الكتاب المدرسي، على أن تكون تلك الموضوعات والمواد جزءاً من قائمة موضوعات المنهج. كما يقوم المعلم باستخدام استراتيجياته التدريسية جنباً إلى جنب مع الاستراتيجيات التدريسية التي يقترحها المنهج الرسمي. والفرق بين الدروس القائمة على المنهج والدروس القائمة على الكتاب المدرسي، أن المعلم في الدروس القائمة على المنهج يضيف موضوعات فرعية تندرج تحت الموضوعات الكبرى للمنهج أما في الدروس القائمة على الكتاب المدرسي فإن المعلم لا يضيف موضوعات، ولكنه يدرس نفس الموضوع كما هو،

أو يضيف مادة مطبوعة أو يعدل في المادة الموجودة بالفعل. وأخيراً يحقق المعلم الدروس المتحررة من المنهج **curriculum-free lessons** عندما يستخدم المعلم موضوعات من خارج قائمة الكتاب المدرسى ومن خارج موضوعات المنهج. هنا فإن المعلم يضيف موضوعاته هو ومواده هو واستراتيجياته التعليمية، وكذلك يستخدم طرق التقويم الخاصة به. بذلك فإن الأسلوب التركيبى للمحتوى الذى يكون لدى المعلم، يدفعه لتطوير المنهج عن طريق الدمج بين الثلاث أنواع من الدروس السابقة.

هناك دوافع أخرى تقف وراء تطوير المعلم للمنهج فى هذا النموذج التقاربى. منها طريقة إعداد أو تعليم المعلم **initial teacher education** حيث أن طريقة الإعداد الأولى للمعلم تزوده بمعارف ومهارات أساسية بدونها لن يستطيع المعلم لا التدريس التقليدى ولا بالطبع تطوير المنهج الذى يعد مهارة كبرى ومعقدة. حيث أوضح البحث التجريبى أن المعلم الذى تلقى إعداد جيد كما يفعل معلموا هذا النموذج يقومون بتطوير منهجهم. إن المعلم الذى يطور منهجه فى هذا النموذج هو معلم قد تلقى تدريب جيد أثناء الخدمة **inservice training**، حيث أن هذا التدريب يعد من الدوافع الهامة التى تجعل المعلم يقوم بعملية التطوير للمنهج فى هذا النموذج التقاربى كما أن الخبرة التدريسية **teaching experience** للمعلم تعد دافعا أساسياً آخر والذى يجعل المعلم فى هذا النموذج يقوم بتطوير المنهج. حيث أن معظم المعلمون الذين لديهم خبرة تدريسية كافية يقومون بتطوير منهجهم طبقاً لهذا النموذج، كما أوضحت البحوث الكثيرة. وهناك دافعاً آخر هو النمو الذاتى للمعلم **self development** حيث أن المعلمون الذين يقومون بالاشتراك فى برامج تدريبية ومقررات دراسية خارج نطاق التدريب الرسمى، يميلون لتطوير منهجهم طبقاً لهذا النموذج. وهناك دافعاً آخر هو المعرفة الخاصة بالمادة **subject – content knowledge** والتى تجعل المعلم يبذل الجهد المستمر فى تطوير المنهج، حيث أن المعلم الذى لديه خبرة ومعلومات وافرة وغنية من مادة تخصصه تجعله لا يقنع بالمنهج الرسمى وإنما يعمل على تطويره. كما أن المعرفة الخاصة بطرق التدريس والتعلم **pedagogic content knowledge** هى دافع آخر يدفع المعلم لتطوير منهجه، حيث يقوم باستخدام أساليب تدريس مختلفة تعمل على تطوير وإحياء المنهج وتفعيله فى الفصل المدرسى. بالإضافة إلى هذين الدافعين فإن معرفة المعلم بالمنهج **curriculum content knowledge** تعد دافعا

أخرا لا غنى عنه للمعلم لتطوير منهجه حيث أن المعلم الذى لديه خبرة ومعرفة بطرق كتابة المادة التعليمية وتخطيط وتصميم البرامج التعليمية سوف تجعله دائم التطوير للمنهج الدراسى لطلابه.

#### الدوافع الخاصة بالمتعلم Learner – related motives

كما أن هناك دوافع خاصة بالمعلم تجعله يطور منهجه، فإن هناك دوافع أخرى خاصة بالمتعلم تجعل المعلم يعمل على تطوير منهجه فى هذا النموذج التقارى. فالمعلم يطور منهجه لى يستجيب لأساليب المتعلمون للتعليم **student – learning style**، فعلى سبيل المثال يقدم المعلمون للطلاب المعتمدون على المجال محتوى وأنشطة للتعليم والتعلم يسمح لهم بالتعاون مع الآخرين للحصول على المهارات المطلوب تعلمها. ويطور المعلم المنهج أيضا على وجه الخصوص لى يستجيب لأساليب المتعلم الخاصة بالمحتوى **learner content style**. فالمعلم فى هذا النموذج يستجيب لثلاثة أنواع من أساليب المتعلم للمحتوى (أ) أسلوب المحتوى التركيبى **combined content style** و (ب) أسلوب المحتوى المتجدد **unpredictable content style** و (ج) أسلوب محتوى الكتاب المدرسى (الثابت/ المتوقع) **textbook/fixed content style** فعندما يقابل المعلم طلاب لهم أسلوب محتوى تركيبى **combined** بمعنى أن الطالب يحب أن يتعلم من خلال كتاب مدرسى ومواد تعليمية تقوده فى التعلم وكذلك من خلال مواد تعليمية غير معروفة له ومتجددة، فإن المعلم يقوم بمزج هذين النوعين من مداخلات التعلم فى منهجه، فهو يقوم بالتدريس المناسب من المنهج الرسمى، وكذلك بإضافة المواد والموضوعات والأنشطة الأخرى اللازمة للتعلم لأن يحدث، وذلك حتى يزيد دافعية المتعلم، ويجعل المنهج يرتبط بحاجات المتعلم وميوله ويجعل المنهج ذا قيمة بالنسبة للمتعلم. فتدريس المعلم للمنهج الرسمى يجعل الطلاب جميعا يكتسبون مهارات لازمة للتعلم، وتدريس المعلم لما يضيفه ويغيره يجعل المناهج مرتبطة بمجموعة المتعلمين الذين يتعلمون فى وقت ما وفى صف ما وفى بيئة ما.

أما إذا قابل المعلم مجموعة من طلابه لهم أسلوب محتوى متجدد **unpredictable**، فإن الطلاب يعارضون استخدام المعلم للمحتوى المؤلف والذى يمكنهم تناوله بأنفسهم كما يحدث فى الكتاب المدرسى، فإن المعلم يلجأ إلى تطوير المنهج بجعل المحتوى متجدد وغير متوقع للطلاب، فكل يوم يأتى المعلم للطلاب بالجديد من الموضوعات والأنشطة وأساليب

التعليم والتعلم حتى يظل المتعلم يقظ وراغب ومستجيب لعمليات التعليم والتعلم. وهذا يُعد دافعاً قوياً لتطوير المعلم للمنهج حيث على المعلم أن يقوم بإعداد جميع عناصر المنهج للمتعلم. أما المعلمون في هذا النموذج التقاربي، فإنهم قلما يجدون طلاب لهم أسلوب محتوى الكتاب المدرسي (الثابت) **textbook content style**. حيث أن هناك قلة من المتعلمون يفضلون التعلم من خلال التعلم طبقاً للنظام الخطي الذي يتضمنه الكتاب المدرسي. فهم يتعلمون أفضل من خلال الانتقال بين صفحات الكتاب المدرسي وموضوعاته صفحة صفحة وموضوع موضوع ونشاط نشاط بالترتيب. ينبغي الإشارة أن المعلم في هذا النموذج يصعب عليه تلبية هذا الأسلوب حيث أن أسلوب المعلم ذاته كما أوضحنا تركيبي. ومع ذلك فإن المعلم في هذا النموذج إذا صادف ذلك النوع من المتعلم فإنه، يلبي طلبه وينتقل به عبر صفحات الكتاب المدرسي مع إضافات وتعديلات لازمة. ومن الدوافع الخاصة بالمتعلم التي تجعل المعلم يقوم بتطوير منهجه طبقاً لهذا النموذج هو استجابة المعلم لحاجات المتعلمين التالية:

- حاجات المتعلمين العملية **Pragmatic needs**
- حاجات المتعلمين الخاصة بالمخططات المعرفية **Schematic needs**
- حاجات المتعلمين الوجدانية **Affective needs**
- حاجات المتعلمين الخاصة بالمادة نفسها **Subject needs**

فالمعلم يقوم بتطوير المنهج ليفي بحاجات المتعلم الخاصة بالمادة، فمثلاً قد يرى معلم اللغات أن طلابه يحتاجون تعلم القراءة، والكتابة والتحدث والاستماع أو مهارات أخرى لذلك فإنه يعمل على تطوير منهجه ليفي بكل هذه الحاجات اللازمة أو بعضها. فعندما يرى المعلم أن الطلاب يحتاجون فقط إلى مهارات القراءة واستخلاص المعاني الأكاديمية ويرى أن المنهج يهمل ذلك، يعمل على تقديم العناصر اللازمة لذلك. بحيث يصمم مقرراً يعمل على تنمية تلك المقدرة اللغوية للطلاب. كما يطور المعلمون المنهج لكي يفوا بحاجات المتعلم العملية، فإذا كان الطلاب يتعلمون اللغة مثلاً للحصول على وظيفة أو الالتحاق بمقرر دراسي أو تخصص في الجامعة، فإن المعلم يعد ذلك حاجة عملية واقعية لازم الوفاء بها، وإلا سوف يكون المنهج غير مرتبط بالمتعلم. كما يطور المعلم المنهج ليفي بحاجات المتعلم الخاصة بالبنية أو المخطط المعرفي له. فأحياناً كثيرة يكون المنهج

مرتبط بحاجات الطلاب ويفي بحاجاتهم الخاصة بالمادة ولكنه لا يتمشى مع بنائهم المعرفية. وذلك لأنه ربما يناقض المعرفة الأساسية أو السابقة لكي يتمكن الطلاب من الحصول على المهارات أو المفاهيم والمعلومات اللازمة. وربما تكون المعارف والمهارات المقدمة للمتعلم صعبة جداً عليه فلا يستطيع استيعابها، وبالتالي يفقد المتعلم الدافعية لمواصلة التعلم لإحساسه باليأس، وربما تكون المعارف والمهارات سهلة جداً بحيث تجعل المتعلم لا يرى مبرر لتقديمها لذلك فإن المعلم يعمل على ملائمة وموائمة المعارف المرتبطة بالطلاب لكي تتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم، كما يقوم المعلم بإضافة مفاهيم ومعارف ومهارات لازمة تجعل المحتوى جوهري ولائق بالمتعلم وبنيتة المعرفية. ويطور المعلم المنهج أيضاً حتى يستجيب لحاجات المتعلم الوجدانية، حيث يرى المعلم أن المتعلمين يفضلون موضوعات معينة ويحبونها لذلك فإنه يعمل على دمج المعارف والمهارات في هذه الموضوعات حتى يحث المتعلمين على التعلم وكذلك عن طريق تقديم المحتوى المتجدد باستمرار وكذلك بتقديم المحتوى الشيق للطلاب.

نشاط (٥)

أولاً: ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (x) أمام العبارة الخطأ مع كتابة السبب بعد كل عبارة:

١. يرتبط مفهوم تطوير المنهج بمفهوم المنهج الذاتي.
٢. تطوير المنهج و تقويمه عمليتان متلازمتان.
٣. يعد تطوير المنهج بالاستبدال من أساليب التطوير الحديثة.
٤. تطوير المنهج عبارة عن أحداث تغيرات في الكتب المدرسية.
٥. يعد تطوير الاختبارات المدرسية من أساليب التطوير القديمة للمنهج.
٦. تستند أساليب التطوير الشاملة للمنهج إلى المفهوم التقليدي له.
٧. عملية تطوير المنهج غير مستمرة.
٨. يمثل تخطيط المنهج العملية الرئيسية في عملية التطوير.
٩. تتسم الأساليب الحديثة لتطوير المنهج بالديناميكية.
١٠. يمكن تنفيذ المنهج و تعميمه قبل تجربته.
١١. الإسلام أول من أهتم بالجودة في العمل.
١٢. أدى تنامي ظاهرة العولمة إلى زيادة الاهتمام بالجودة في التعليم.
١٣. تقتصر أهمية المعايير في تطوير المناهج على المساهمة، في تحديد نواتج التعلم.
١٤. تشير المعايير إلى المواصفات القياسية الواجب توافرها في مكونات منظومة المنهج.
١٥. تعد الأهداف المركبة من الأهداف ذات الجودة العالية.
١٦. تسهم المعايير المرتبطة بتطوير المناهج في التنمية المهنية للمعلمين.
١٧. تشير واقعية الأهداف إلى انسجام الأهداف مع رسالة المؤسسة التعليمية.
١٨. يعد مناسبة المحتوى للتنوع في البيئات من معايير جودته.
١٩. يقتصر توصيف المقرر الدراسي على المحتوى العلمي للمقرر.
٢٠. تبدأ خطوات تطوير المناهج الدراسية في ضوء معايير الجودة بتطبيق مبدأ تحسين الجودة المستمرة.
٢١. تعد استراتيجيات التعلم النشط من استراتيجيات التدريس التي تحقق معايير الجودة.

٢٢. تنتهي دورة ضبط الجودة في الرقابة على تنفيذ المنهج بقياس الأداء ونتاجه.  
ثانيًا: أجب عن الأسئلة الآتية:
١. ما الفرق بين مفاهيم التحسين والتغيير والتطوير في المناهج الدراسية ؟
  ٢. " هناك مجموعة من المبررات تحتم في حالة وجودها ضرورة تطوير المنهج الدراسي "  
ناقش العبارة السابقة.
  ٣. عدد أساليب التطوير القديمة للمنهج المدرسي، مع ذكر مثال لكل أسلوب.
  ٤. ناقش أهم أسس تطوير المنهج الدراسي.
  ٥. ما المقصود بالمفاهيم التالية:  
الجودة في التعليم – ومعايير المناهج الدراسية – وتوصيف المنهج الدراسي – ودورة ضبط الجودة في تطوير المناهج.
  ٦. ناقش أهم مبررات الاهتمام بالجودة في التعليم.
  ٧. ما معايير جودة كل عنصر من عناصر المنهج التالية:  
أ- الأهداف.  
ب - المحتوى  
ج- استراتيجيات التدريس.  
د - أساليب التقويم.
  ٨. صمم توصيفًا لأحد المناهج الدراسية في مجال تخصصك وفق معايير الجودة.



المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١- أحمد حسين اللقاني. (١٩٩٥). المناهج بين النظرية والتطبيق. ط٤، القاهرة: عالم الكتب.
- ٢- برهامي عبد الحميد زغلول (٢٠٠٩) تخطيط وتصميم المناهج في ضوء معايير الجودة " كلية التربية – جامعة طنطا.
- ٣- جودت أحمد سعادة وعبد الله محمد إبراهيم. (٢٠٠١). تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٤- حسن جعفر الخليفة. (٢٠٠٥). المنهج الدراسي المعاصر. ط٥، الرياض: مكتبة الرشيد.
- ٥- حسن شحاتة. (١٩٩٨). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- ٦- حلمي أحمد الوكيل. (١٩٨٦). تطوير المناهج، أسبابه – أسسه – أساليبه – خطواته – معوقاته. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٧- حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي. (١٩٩٩). المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير.
- ٨- تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة " , الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس " المجلد الثالث .
- ٩- الدمرداش عبد المجيد سرحان. ( ١٩٩٨ ). المناهج المعاصرة. ط٦، الكويت: مكتبة الفلاح.
- ١٠- رشدي أحمد طعيمة ( ٢٠٠٤ ): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: ( دار الفكر العربي).
- ١١- عدلي كامل فرج: دراسة عن تطوير تدريس العلوم المتكاملة بالمرحلة المتوسطة – مشروع ريادي لتطوير تدريس العلوم المتكاملة في المرحلة المتوسطة. القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٧٥.
- ١٢- فتحي يونس وآخرون. ( ٢٠٠٤ ). المناهج – الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير. عمان: دار الفكر.

- ١٣- فكري حسن ريان. (١٩٨٦). تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. ط٢، الكويت: مكتبة الفلاح.
- ١٤- محمد صلاح الدين مجاور وفتحي الديب. (٢٠٠٠). المنهج الدراسي 'أسسه وتطبيقاته التربوية. ط ١٠، الكويت: دار القلم.
- ١٥- محمد عمارة (١٩٩٩). مخاطر العولمة على الهوية الثقافية. ط ١، القاهرة: دار نهضة مصر.
- ١٦- مصطفى رجب (٢٠٠٦) المسكوت عنه في دراسات الجودة التعليمية " . المؤتمر العلمي التاسع عشر، " تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة " , الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس "، المجلد الأول "
- ١٧- محمد نجيب مصطفى عطيو. (٢٠١٣). المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.
- ١٨- منيرة حسن الصعيدي. (١٩٨١). المناهج المتكاملة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ١٩- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩) دليل المراجعة الخارجية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي، القاهرة، الهيئة.
- ٢٠- يحي حامد هندام وجابر عبد الحميد جابر. (١٩٩٧). المناهج: أسسها وتخطيطها وتقويمها. القاهرة: دار النهضة العربية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

- 21- Zais, R. S. ( 1992 ). Curriculum principles and foundation. 4<sup>th</sup> Edition. NewYork.: Harper and Row Co.
- 22- Tanner , D. &Laurel , N. T. (1998). Curriculum development: Theory Into Practice 6<sup>th</sup> Edition.New York: Macmillan Publishing Co.
- 23- Pratt , D. ( 1994 ). Curriculum Planning. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- 24- Posnar, G. J. ( 1995 ). Analysis the curriculum. New York , Mc Graw Hill , Inc.

- 25- Walton, J. (1997). Curriculum Organization and Design. London: Ward Lock Educational Ltd.
- 26- Ellis, A. K. (2013). Examples of curriculum theory. New York: Rutledge.
- 27- Henson, K. T. (2015). Curriculum planning: Integrating multiculturalism, constructivism, and education reform (5<sup>th</sup> Ed.). Illinois: Waveland Press, Inc.
- 28- Newcomer, K. E, Hatry, H. P., Wholey, J. S. (2015). Handbook of practical program evaluation (4<sup>th</sup> Ed.). New Jersey: Wiley.
- 29- Null, W. (2011). Curriculum from theory to practice. New York: Roman & Littlefield Publishers, Inc.
- 30- Ornstein, A. C., & Hunkin, F. P. (2016). Curriculum: Foundations, principles, and issues (7<sup>th</sup> Ed.). New York: Pearson.
- 31- Oliva, P. F. (2009). Developing the curriculum (7<sup>th</sup> ed.). Boston: Pearson.
- 32- Ryan, A. M., Tocci, C., Moon, S. (2020). The curriculum foundations reader. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- 33- Wiggins, G., McTighe, J. (2011). The understanding by design guide to creating high-quality units. Virginia: Association for supervision and curriculum development (ASCD).
- 34- Wiles, J. W., & Bondi, J. C. (2011). Curriculum Development: A guide to practice. Boston: Pearson.
- 35- Hass, G. (1999). Curriculum Planning: Anew Approach 5<sup>th</sup> Edition. Boston: Allyn and Bacan.