جامعة زيان عاشور– الجلفة –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

مطبوعة خاصة بمقياس :

المناهج التربوية

محاضرات موجهة إلى طلبة السنة أولى ماستر في علم الاجتماع التربوي

السداسي: 01 الرصيد: 01 المعامل: 01

إعداد:

د / الحاج يوسف مليكة

السنة الجامعة : 2020/ 2021

فهرس المحتويات

مقدمة:..... 1

المحور الأول: مفهوم المنهج التربوي 3

أولا: مفهوم المنهج..... 3

ثانيا: المفهوم الضيّق والتقليدي للمنهج:..... 5

1- خصائص المنهج بالمفهوم الضيّق: 6

2- نقد المنهج بمفهومه القديم: 8

ثالثا: المنهج بالمفهوم الحديث:.....10

1- مميّزات المنهج الحديث:.....11

2- معايير الخبرات التربوية: 14

3- أنواع الخبرة التربوية: 15

المحور الثاني: أسس بناء المناهج التربوية: 20

أوّلا: الأساس الفلسفي:.....20

ثانيا:الأساس النفسي.....25

ثالثا: الأساس الاجتماعي: 33

رابعا: الأساس المعرفي: 36

المحور الثالث :عناصر بناء المنهج التربوي.....40

أولا: الأهداف.....40

ثانيا: المضامين والمحتويات: 49

ثالثا : الطرائق والوسائل : 55

رابعاً- التقويم:.....60

المحور الرابع: تخطيط وبناء المنهج التربوي.....70

أوّلا: مفهوم التخطيط:.....70

ثانيا: مفهوم التخطيط للتدريس وأهميته بالنسبة للمعلمين:.....70

ثالثا: المبادئ الأساسية للتخطيط للمناهج التربوية:.....74

رابعا: العوامل التي يجب مراعاتها عند التخطيط التربوي: 76

خامسا: شروط التخطيط التربوي.....77

سادسا: مستويات التخطيط.....78

سابعا: أهداف التخطيط التربوي 80

المحور الخامس: الاتجاهات الحديثة للمناهج التربوية 85

أوّلا: تطوير المنهج: 85

ثانيا: بعض المفاهيم المرتبطة بتطوير المنهج.....88

1- التجديد التربوي.....88

2- الإصلاح التربوي.....88

ثالثا: تحديث المناهج 89

رابعا : الأبعاد المتعددة لتحديث المنهج 90

خامسا: نماذج بناء وتطوير المنهاج: 94

سادسا:أسس تطوير المناهج الدراسية:(https://www.abhathna.com) 97

خاتمة 102

قائمة المراجع 103

مقدمة:

قبل التطرق الى مفهوم محتوى المقياس لابدّ من الاشارة أوّلا إلى ما أهمية دراسة أو تدريس هذا المقياس ، أو بالأحرى ما فائدة اضطلاع المعلمين والمدرسين على المناهج التربوية؟

ممّا لاشكّ فيه أنّه من خلال دراسة المناهج التربوية يمكن: تكوين رؤية علمية عن المناهج مفهوما ومكونات وتصميمات وعن علاقاتها ببعضها البعض وتحسين صياغة الأهداف التعليمية صياغة واضحة ومحددة وقابلة للقياس. أيضا تحسين عرض المحتوى باتباع الاستراتجيات و الأساليب و الطّرق المناسبة وابتكار النشاطات التعليمية في الموقف التعليمي بما يمكن من بلوغ أقصى الفاعلية في تحقيق الأهداف التربوية.

المحور الأوّل: مفهوم المنهج التربوي

أوّلا: مفهوم المنهج

ثانيا: المفهوم الضيّق والتقليدي للمنهج

ثالثا: المنهج بالمفهوم الحديث

رابعا: مقارنة بين المنهج القديم و المنهج الحديث

المحور الأول: مفهوم المنهج التربوي

أولا: مفهوم المنهج

المنهج التربوي من المصطلحات التربوية الأساسية، و يتعلق بالعملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا و تقويما.

1- تعريف المنهج لغة :

وقد عرف المنهج في اللّغة بأنّه: الطّريق الواضح وقد جاء في القران الكريم قوله تعالى : {لكل جعلنا منكم شرعة و منهاجا} الاية 48 من سورة المائدة .

2- مفهوم المنهج التربوي:

وفي الميدان التربوي لا يختلف معنى المنهج في جوهره عن المعنى اللغوي السابق من حيث "كونه وسيلة منظمة ومحددة تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات منشودة ".[1]

وخبراء التربية أصحاب الاختصاص الأكاديمي والمهني يقدّمون تعريفات عدّة للمنهج بحسب المدارس الفكرية التّي ينطلقون منها ، أو الأهداف التي يرونها للمؤسسة التعليميّة بل و للعمليّة التعليمية برمتها ومن أبرز هذه التعريفات الآتي:[2]

- مجموع الخبرات و الأنشطة التّي تُقدّمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة.

---

[1]- محمّد عبد الله ، الحاوري و محمد سرحان ، علي قاسم. مقدمة في علم المناهج التربوية . ط 1، صنعاء: دار الكتب 2016، ص 14.

[2]- المرجع السابق، ص 15.

- مجموعة من الخبرات المنظمة التي يمرّ بها التلميذ تحت إشراف المؤسسة التعليمية التابع لها أو التي يدرس فيها.
- جميع الخبرات التعليمية المخططة التي تنظّم داخل المدرسة وخارجها لإحداث تغييرات مرغوبة في سلوك المتعلّم.
- جميع الخبرات التي يُخطط لها داخل المدرسة وخارجها من أجل تحقيق النمو الشامل للمتعلم في جميع جوانب شخصيته مما يُحقق الأهداف ، بناء السلوك السليم ، وتعديل السلوك غير المرغوب لديه ليكون مواطنا صالحا.

ثانيا: المفهوم الضيّق والتقليدي للمنهج:

ويعني المفهوم التقليدي للمنهج على أنه «هو مجموعة المواد أو المقررات الدراسية التّي يدرسها الطالب في حجرة الدراسة ويدرسها له المدرس».[1]

أو هو« مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية ».[2]

كانت النّظرة الضيّقة للمنهج تقتصر في حدود المقرّرات الدّراسية، باعتباره مجموعة من الدّروس الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من حقول الدراسة.

بدأت التربية قديما بالتعلّم عن طريق التقليد و المحاكاة، وعندما ظهرت فكرة المدارس أصبح من الضروري تجميع ما يُعرف من معلومات وخبرات في مقررات دراسية، فكانت بداية المعارف بشكل منظّم ، ثمّ أطلقت كلمة منهج دراسي على المعلومات التي تحتويها تلك المقررات واقتصر الهدف من التربية أنذاك على نقل هذه المعلومات من جيل إلى آخر عن طريق الحفظ و التسميع غالبا.[3]

و في ظلّ هذا الهدف المحدود للتربية أخذ المنهج معنى ضيّقا وهو مجموعة المعلومات والمعارف التّي تُقدّمها المدرسة لتلاميذها من خلال الكتب المقرر دراستها. وبذلك كان المنهج

---

[1]– شاهين، نجوى عبد الرحيم. أساسيات وتطبيقات في علم المناهج ، دار القاهرة : القاهرة ، 2006 ، ص ص 15–16.

[2]– الشافعي، إبراهيم محمد، وآخرون .المنهج المدرسي من منظور جديد. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٧هـ ص 30.

[3]– أحمد إبراهيم، قنديل. المناهج الدراسية : الواقع و المستقبل . ط1، القاهرة: مصر العربية للنشر و التوزيع، 2008، ص 13.

مرادفا لعبارة المقررات الدراسية أو بالأحرى للمحتوى العلمي الذي يدرسه التلاميذ داخل الصف الدراسي استعدادا لامتحان آخر العام . وحتى المقررات الدّراسية كانت تقتصر على قليل من فروع العلم مثل الرياضيات و اللغات والفلسفة والمنطق، ثمّ أدخلت مقررات أخرى ولكن ظلّ الهدف من دراستها إتقان التلاميذ للمادة الدراسية حفظا وتسميعا دون مراعاة أيّ جوانب أخرى.[1]

وعليه يشير المفهوم القديم إلى المنهج على أنّه عبارة عن المواد الدراسية أو المقررات أو المعلومات و الحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على اكسابها للتلاميذ ، وقد أدّى هذا المفهوم إلى إهمال معظم جوانب العملية التعليمية ولذلك وجّهت له الكثير من الانتقادات.[2]

1- خصائص المنهج بالمفهوم الضيّق:[3]

أ- المنهج يعني المقرّر الدراسي ، ويقتصر على الجانب المعرفي في المحتوى و في مستوياتها الدّنيا دون إعطاء أهمية واضحة في أغلب الأحوال للجوانب الوجدانية و المهارية.

ب- يصبح الكتاب المدرسي المرجع أو المصدر الأساسي و الوحيد للمعرفة و التعلّم.

ت- اقتصر دور المعلّم على نقل المعرفة و التلقين فهو شارح الكتاب المدرسي ودور المتعلم هو الحفظ.

ث- يركّز على عمليّة التعليم و ليس التعلم فالدّور كلّه للمعلّم إعدادا و تنفيذا و نقاشا وغير ذلك.

---

[1]- المرجع السابق، نفس الصفحة.

[2]- فؤاد ، محمد موسى. المناهج: مفهومها ، أسسها ، عناصرها، تنظيماتها. 2002، ص 31.

[3]- محمّد عبد الله ، الحاوري و محمد سرحان . مرجع سابق، ص 16.

ج- لا يراعي الفروق الفردية فهو يعامل الجميع كأنّهم عقلية واحدة و لا يهتم بحاجات المتعلمين و ميولهم.

ح- عزلة التعليم عن الحياة و المجتمع بعد تخرجهم ، فالمدرسة غارقة في اهتماماتها بتحفيظ المعلومات وتلقين الدروس التّي قلّما ترتبط بحياة التلاميذ و بيئتهم المحلية و لذلك لم تفلح المدرسة في إعداد هؤلاء التّلاميذ للحياة بكلّ ما تتطلبه من مهارات و قدرة على تحمل المسؤوليات وحلّ المشكلات و الإسهام في تقدم المجتمع وتنميته الشاملة.

خ- كتاب مدرسي واحد لبيئات مختلفة، وبالتّالي فهو لا يولي اهتماما بتنوّع البيئات.

د- لا يهتم بالأنشطة و لا يركّز على الخبرات و المهارات.

2- نقد المنهج بمفهومه القديم:

كان المفهوم الضيّق للمنهج يتوافق مع هدف التربية قديما وكان محقّقا له ، ولكن مع تطوّر الفكر التربوي أصبحت التربية لا تقتصر على اكساب التلاميذ المعارف ، بل تحاول إنماء الشّخصيّة ككلّ ، وعليه وُجّهت انتقادات كثيرة للمنهج بمفهومه القديم وأطلق عليه في أغلب الأحيان إسم المنهج التقليدي وأهمّ هذه الانتقادات ما يأتي :[1]

أ- ركّز المنهج بمفهومه القديم على الجانب المعرفي للمتعلّم في اكسابه المعلومات وأهمل إنماء بقية الجوانب الأخرى للشخصية حيث:

- أهمل الجانب البدني وما يتصل به من مناشط تعليمية ومهارات وتطبيقات عملية.

- أهمل الجانب الوجداني وما يتضمنه من قيم وميول واتجاهات إيجابية وحاجات ومشكلات انفعالية .

ب- أدّت العناية بالمعلومات إلى كثرة المقررات الدراسية التي نادرا ما كانت ترتبط معا بشكل متكامل.

ت- لم ترتبط المقررات الدراسية ببيئة التلميذ بطريقة مقصودة ، فإن حدث كان بالصدفة وأدى ذلك إلى صعوبات في تكيّف التّلميذ مع مجتمعه ووقوف المتعلم مكتوف الأيدي أمام المشكلات التي تواجهه فرديا أو جماعيا.

[1]- أحمد إبراهيم، قنديل. مرجع سابق. ص 14.

ث- اقتصر دور المعلم على تبلبغ المعلومات لتلاميذه بطريقة المحاضرة الجافة ، والتّي تعتمد على الالقاء و التلقين من جانب المعلم والحفظ من جانب التلاميذ، وبذلك كانت مهمة المعلم تكرار المعلومات أمام تلاميذه دون استخدام طرائق تدريس موجّهة.

وتجدر الإشارة أنّ تركيز المنهج بمفهومه الضيّق على المعلومات كان يتماشى مع الاعتقاد السائد آنذاك بأنّ حشو العقل بالمعلومات ينمي ملكات العقل و بذلك يساعد على إنماء قدرات التفكير.

ونظرا لأنّ المنهج بمفهومه القديم انصبّ جلّ اهتمامه بالمعلومات، وحيث أنّ الكتب الدراسية هي الوعاء الذّي يتضمّن لهذه المعلومات فقد نتج عن ذلك أن احتلّ الكتاب المدرسي مكانة كبيرة حتّى أصبح محور العملية التعليمية في ظلّ هذا المفهوم.

ويعتبر التدريس في ظلّ هذا المفهوم أيضا عملية نقل للمعلومات من الكتاب إلى عقل التلميذ فالمعلم يشرح المعلومات و التلميذ ينصبّ جهده في حفظ هذه المعلومات ، وتكاد تتحدّد متطلبات المنهج بمفهومه القديم في تحديد المعلومات التي تتضمنها كل مادة دراسية ثمّ توزيعها على سنوات الدراسة بكل مرحلة تعليمية في صورة كتب دراسية مطبوعة لكل صف دراسي

ويكاد ينحصر التقويم في اختبارات التحصيل لمعرفة مدى تحصيل التلاميذ للمعلومات في كل مادة دراسية.[1]

[1]- عبد الرحمن كامل ، عبد الرحمن محمود. أسس بناء المنهج وعناصره. الجزء الأول، 2007-2008 ، ص 4.

ثالثا: المنهج بالمفهوم الحديث:

المناهج هي الترجمة العمليّة لأهداف التّربية و التّعليم و خططها و اتجاهاتها في كلّ مجتمع و لذلك أصبحت دراسة المنهج و تطويره عمليّة جوهرية يجب أن تعتمد على أسس سليمة تأخذ بالاتّجاهات التربوية المعاصرة، و تراعي حاجات المجتمع و تطلعاته وقيمه الإسلامية الأصلية.

وعليه فالمنهج بمفهومه الحديث يعتبر وسيلة تستخدمها التّربية و التّعليم لتحقيق أهدافها وهو بناء نظامي يتكوّن من عناصر ، وله مدخلات و تتمّ من خلاله عمليّات ، تنتهي إلى مخرجات تتمثّل في المتعلّمين الذين نعدّهم بمستوى معيّن لخدمة أنفسهم و مجتمعهم و التكيّف مع واقع الحياة بمستجداتها المتنوّعة.

والمنهج في مفهومه الحديث يعني « مجموع الخبرات التربوية التّي تهيّئها المدرسة للتّلاميذ داخلها و خارجها ، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل ، بحيث يؤدي إلى تعديل السّلوك و العمل على تحقيق الأهداف التربوية».[1]

لم يتوقف الفكر الإنساني عند حدّ نقد المنهج بمفهومه القديم ولكن تطورت المعرفة وأساليب البحث العلمي في ميادين كثيرة ، قد أثبتت الدراسات النفسية أنّ الشخصية تتكون من جوانب أخرى إضافة للجانب المعرفي الذّي كان يُركّز عليه المنهج بمفهومه القديم ، وأنّ تلك الجوانب متكاملة ومتفاعلة أيضا ، و بالتالي فإنّ مراعاتها جميعا في التربية يساعد في تحقيق النمو الشامل للشخصية ، كما أثبتت الدراسات في علم النفس وطرائق التدريس أنّ التعلّم

[1]– الوكيل ، حلمي أحمد و محمود ، حسين بشير. الإتّجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى . القاهرة: دار الفكر العربي، 1420 هـ، ص 21.

الحقيقي هو الذي ينبثق من داخل التلميذ، وبالتالي فإنّ إيجابية التلميذ و نشاطه عوامل أساسية لنجاح عملية التعلّم. [1]

فالمفهوم الواسع و الحديث للمنهج يشير إلى أنّ المنهج هو مجموع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل ، أيّ النمو في جميع الجوانب (العقلية و الثقافية والاجتماعية والجسمية والنفسية و الفنية) نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم و يعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[2]

1- مميّزات المنهج الحديث:

نجد أنّ المنهج بمفهومه الواسع تميّز في أوجه كثيرة عن المنهج القديم ومن هذه المميّزات ما يأتي:[3]

– ظهور فكرة الأهداف التربوية والإيمان بها كموجه للعمل في المدرسة وكذلك محاولة ترجمة الأهداف إلى مواقف ومناشط تعليمية.

– لم يقتصر محتوى المنهج على المعلومات ولكن ظهرت العناية بالمهارات و الميول والاتجاهات وغيرها من جوانب مهمة في إنماء الشخصية المتوازنة.

– لم تعد مهمّة المدرّس مجرّد تلقين وإبلاغ معلومات لتلاميذه بل اتّسعت هذه المهمّة إلى إنماء قدرات التفكير ومراعاة الفروق الفردية الموجودة بين التلاميذ وظهرت طرائق تدريس كثيرة كل منها يسهم في تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية.

---

[1]– أحمد إبراهيم، قنديل. مرجع سابق. ص 15.

[2]– فؤاد ، محمد موسى، مرجع سابق، ص 31.

[3]– المرجع السابق، ص 16.

– ارتبطت الدراسة إلى حدّ كبير بالبيئة المحيطة بالمدرسة و أصبح هناك تفاعل إيجابي بين المدرسة و المنزل.

– ظهرت فكرة التقويم الشامل لجميع جوانب الشخصية فأصبح كثير من المربين ينادي بضرورة قياس ونمو التلاميذ في نواحي وجدانية وسلوكية كثيرة بجانب النمو المعرفي.

وفي ضوء الخصائص السابقة تبيّن لنا أنّ المفهوم الحديث للمنهج يؤكد على **الخبرات.**

فالخبرة هي نتاج تفاعل الفرد (التلميذ) مع بيئته ومنها الموقف التعليمي داخل الفصل أو خارجه وداخل المدرسة أو خارجها . وقد تكون هذه البيئة اجتماعية أو نفسية أو روحية أو مهنية أو ما إلى ذلك.

وتتكوّن الخبرة من خلال ربط الفرد بين ما يقوم به من عمل وما يحققه هذا العمل من نتائج وعملية الربط هذه تتطلب تفكيرا وإدراك – علاقات وصولا لاكتساب الخبرة التي عن طريقها يتعلم الفرد. و للخبرة جوانب من أهمها:[1]

أ– **الجانب المعرفي:** ويشمل:

– **المعلومات:** مثل الحقائق و المفاهيم و المبادئ و القوانين و النظريات ولها مستويات وهي:

- التذكر
- الفهم
- التطبيق

[1]– عبد الرحمن كامل ، عبد الرحمن محمود. مرجع سابق ، ص ص 9– 10– 11.

- التحليل
- التركيب
- التقويم

– **أسلوب التفكير**: وأفضل الأساليب هو الأسلوب العلمي، ويُفضّل أن يتدرّب التلاميذ على هذا الأسلوب وفقا للخطوات الآتية:

- الشعور بمشكلة
- تحديد هذه المشكلة
- جمع معلومات وبيانات عنها
- فرض الفروض
- اختبار الفرضيات
- الوصول إل الحقيقة أو المبدأ أو المفهوم أو القانون

ب– الجانب الوجداني: ويتمثّل في:

– الميل: وهو تعبير انفعالي ، يكون ايجابيا إذا تكرر و صحبه سرور، ويكون سلبيا في عكس ذلك ومن أمثلة الميول : الميل إلى القراءة ، و استماع الموسيقى أو الميل إلى عمل اجتماعي أو مهني.

– الاتجاه: وهو استعداد انفعالي عقلي ، يكون فكرة ثابتة عن شيء ما ، ومن أمثلة الإتجاهات اتجاه الفرد نحو تفضيل المنتجات الوطنية على المنتجات الأجنبية.

– القيم: هي اتجاهات تكررت و تعمقت ، وإذا كانت القيم ايجابية فإنّها يمكن أن يتحقق ما يود الإنسان أن يصل إليه من اكتمال ، ومن أمثلة القيم الاجتماعية ، التكافل ، ومن أمثلة القيم المهنية الأمانة.

– التقدير و التذوق و الولاء: تتضمن تقدير وتذوق كل ما هو مفيد وبنّاء في مختلف جوانب الحياة، كما تشمل ولاء الفرد للأسرة و المدرسة و الوطن الذي ينتمي إليه.

ج– **الجانب المهاري:** و يشمل المهارات المختلفة ، و المهارة هي أداء العمل بأقصى قدر من الدقة و الإتقان وبأقل جهد ، و لا تقتصر المهارة على الأداء الحركي بل توجد مهارات علمية و اجتماعية و غيرها.

2- معايير الخبرات التربوية:[1]

أ– أن تحقق الخبرات **التوازن** بين التلميذ و المجتمع الذي يعيش فيه ، فلا تهتم التربية بالتلميذ على حساب المجتمع ، و لا بالمجتمع على حساب التلميذ. بحيث تتمثل العناية بالتلميذ في مراعاة ميوله و حاجاته و مشكلاته ، وتتمثل العناية بالمجتمع في معرفة مصادره الطبيعية و أوضاعه المختلفة.

ب– أن تكون الخبرات **مستمرة** فتسهم الخبرات السابقة في اكتساب الحالية وتعمل الخبرات الحالية في اكتساب الخبرات اللاحقة... و هكذا.

[1]– المرجع السابق، ص ص 13– 14.

ت- أن تكون الخبرات **متنوعة** بحيث تشمل أكبر قدر ممكن من الأنشطة التربوية المختلفة كالأنشطة العملية و الأدبية و الاجتماعية و الرياضية...الخ.

ث- أن تكون الخبرات مترابطة بحيث يظهر الترابط بين المناهج الدراسية على المستويين:

- على المستوى الرأسي (مناهج السنوات المتتالية)
- وعلى المستوى الأفقي (المناهج التي تدرس في العام نفسه).

ج- أن تكون الخبرات منظمة بحيث يمكن تصنيفها إلى مجموعات:

- وفقا للتدرج أي من المحسوس إلى المجرد ومن البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ومن الماضي إلى الحاضر ومن الكل إلى الجزء.
- وفقا لمستويات الخبرة و هي: التذكر ، الفهم ، التصنيف ، التحليل، التركيب و التقويم.

ح- أن تحقق الخبرة أكبر قدر ممكن من الأهداف التربوية و الوجدانية و المهارية (النفس حركية).

3- أنواع الخبرة التربوية:

يتضمن المنهج التربوي نوعين من الخبرات هما الخبرة المباشرة و الخبرة غير المباشرة

أ- الخبرة المباشرة:

هي موقف تعليمي يمر به التلميذ ونتيجة قيامه بعمل أو نشاط هادف في بيئة معينة يكتسب نتائج بسبب جهده ونشاطه الذاتي ، فعلى سبيل المثال إذا قام التلميذ بإجراء مجموعة من التجارب الفيزيائية داخل المختبر ، وتمكن في النهاية من التوصل إلى أنّ المعادن تتمدد

بالحرارة وتتكمش بالبرودة ، فإنّ هذا التلميذ يكون قد مر بخبرة مباشرة حيث أنّ اكتساب الخبرة المباشرة يقوم على أساس نشاط التلميذ و تفاعله مع البيئة في المواقف التعليمية التي تساعد على اشباع حاجاته وهذه الخبرة لها تأثير عميق في النفس لأنّ الانسان يمرّ بها مادّيا و نفسيا.[1]

ب- الخبرة غير المباشرة:

فهي خبرات الآخرين نكتسبها من خلال قراءة الكتب و المقالات أو المجلات وما نشاهده في وسائل الإعلام (أفلام ، مسرحيات، حصص متنوعة....) ومايحدث للآخرين أو مانكتسبها من استماع دروس ومحاضرات وندوات...اخ.[2]

[1]- صلاح عبد الحميد، مصطفى. المناهج الدراسية : عناصرها ، وأسسها وتطبيقاتها. الرياض: دار المريخ للنشر، 2000 ص25.

[2]- عبد الرحمن كامل ، عبد الرحمن محمود. مرجع سابق، ص 15.

رابعا: مقارنة بين المنهج القديم و المنهج الحديث في المجالات التالية:[1]

المجال	المنهج القديم	المنهج الحديث
طبيعة المنهج	_ المقرر الدراسي مرادف للمنهج _ ثابت لا يقبل التعديل _ يركز على الجانب المعرفي _ يهتم بالنمو العقلي للتلميذ _ يكيف التلميذ للمنهج _ لا يرتبط بالبيئة المحلية	_ المقرر الدراسي جزء من المنهج _ مرن يقبل التعديل _ يهتم بطريقة تفكير التلاميذ و المهارات التي تواكب التطور _ يراعي جميع جوانب نمو التلميذ _ يكيف المنهج للتلميذ _ يرتبط ارتباطا وثيقا بالبيئة المحلية والمجتمع
تخطيط المنهج	_ يعده الاختصاصيون في المادة الدراسية _ يركز التخطيط على اختيار المادة الدراسية _ المعرفة وحدة بناء المنهج _ محور المنهج المادة الدراسية	_ يشارك في اعداده جميع الأطراف المؤثرة و المتأثرة. _ يشمل التخطيط جميع عناصر المنهج _ الخبرة وحدة بناء المنهج _ محور المنهج المتعلّم
المادة الدراسية	_ غاية في حد ذاتها _ يبنى المحتوى وفق التنظيم المنطقي للمادة _ المواد الدراسية منفصلة _ مصدرها الكتاب _ لا يجوز ادخال تعديلات عليها	_ وسيلة للنمو الشامل للتلميذ وأداة لمعاجة مواقف الحياة _ يبنى المحتوى وفق التنظيمين المنطقي للمادة و السيكولوجي للتعلم _ المواد الدراسية مترابطة ومتكاملة _ مصادرها متنوعة _ تعدل وفق ظروف التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم

[1]– صلاح عبد الحميد، مصطفى. مرجع سابق ، ص ص 18–19.

المجال	المنهج القديم	المنهج الحديث
طريقة التدريس	_ تقوم على التلقين و الحفظ _لا تهتم بالنشاطات التعليمية _ تغفل استخدام الوسائل التعليمية _ تسير على نمط واحد	_ تقوم على توفير الظروف المناسبة للتعلم _ تهتم بالنشاطات المختلفة _ تستخدم وسائل تعليمية متنوعة _ لها أنماط متعددة
التلميذ	_ سلبي غير مشارك _ يحكم عليه بمدى نجاح حفظه للمادة الدراسية	_ ايجابي مشارك في عملية التعلم _ يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف التعليمية
المعلم	_ علاقة تسلطية بتلاميذه _ يحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه في الامتحان _ يشجع التلاميذ على حفظ المادة الدراسية _ ناقل للمعرفة _ لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	_ علاقته بتلاميذه تقوم على الثقة والاحترام المتبادل _ يحكم عليه بمدى مساعدة تلاميذه على النمو الشامل _ يشجع التلاميذ على التعلّم الذّاتي و التعاون وتحمل المسؤولية _ مهيّئ لعملية التعلم وموجه للتلاميذ _ يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ

المحور الثاني: أسس بناء المناهج التربوية

أوّلا: الأساس الفلسفي

ثانيا:الأساس النفسي

ثالثا: الأساس الاجتماعي

رابعا: الأساس المعرفي

المحور الثاني: أسس بناء المناهج التربوية:

إن المناهج التربوية لا تقوم في فراغ وإنما تتشكل وتتماثل مع الثقافة التّي تعيش فيها والنظم الاجتماعية والدينية والسياسية التي تسود المجتمع. فالتربية بمناهجها كيان معنوي يرتوي بجذور غيره، ويقوم على أسس، ويعتمد تطوير المناهج الدراسية على مجموعة من الأسس **وتمثّل** أسس المنهج التربوي المرتكزات الأساسية التّي يستند إليها مخططوها في عملية بناء و تطوير المنهج ونقصد بها القوى و العوامل التي تؤثّر في عمليات بناءه وتشمل :

- الأساس الفلسفي
- الأساس النفسي
- الأساس الاجتماعي و الثقافي
- الأساس المعرفي

أوّلا: الأساس الفلسفي:

ينظر إلى الفلسفة على أساس أنّها نسق من الفكر، ينشأ نتيجة البحث عن المعرفة خاصة ما يتعلق بطبيعة الوجود ، و الفلسفة بغضّ النّظر عن صوابية رؤيتها ، تقدّم رؤية معرفية حول ثلاث قضايا : الكون ، الإنسان والحياة ، وتؤثّر المعتقدات الفلسفية و الدينية لواضعي المنهج حول القضايا الثلاث تأثيرا بالغا في بناء المنهج و تحديد عناصره.

ويمكن تلخيص الاتجاهات الفلسفية التّي أثّرت في المناهج سلبا أو إيجابا في ثلاث اتّجاهات رئيسية:[1]

[1]– خالد خميس، السر. أساسيات المناهج التعليمية. غزة ، 2018، ص ص 50– 51.

1- الفلسفات الفكرية (التقليدية):

و التّي تقوم على الاهتمام بالجانب العقلي المعرفي ، حيث أنّها بقدر ما تزداد معرفة المتعلمين تزداد فضائلهم فاكتساب المعارف هي الطريق الفضلى لبناء الانسان المفكر لذلك اهتمّ أصحاب هذه الفلسفات بتعليم أساسيات التراث الثقافي الانساني ، كما ركزت المناهج على الخبرات و الأنشطة النظرية و اعتمدت على الالقاء و الحفظ و الاستظهار.

2- الفلسفات العملية(التقدمية) :

والتي تقوم على الاهتمام بميول وحاجات المتعلمين ، وإطلاق قدراتهم وميولهم الابداعية وتنميتها وتهذيبها ، والاهتمام بتحرير القدرات الدفينة و اثارة نمو الشخصية ، وتركّز المناهج هنا على ربط مادّة التعليم و محتواه بمواقف الحياة من خلال خبرات حقيقيّة أو شبه حقيقية تقوم على حلّ المشكلات.

3- الفلسفات الدينيّة:

وتقوم على تبني الدين أساسا ، تستند إليه المناهج وتتوجه به أهدافها ومحتواها وأنشطتها وأساليب التقويم فيها وترتكز المناهج هنا على تطوير الفرد الصالح في دنياه وآخرته وتركّز على المعارف و الخبرات و الأنشطة التي لا تتعارض مع أحكام الله.

وسنقدّم فيما يأتي مثالين على تأثير الأساس الفلسفي ومضامينه على طبيعة المنهج المدرسي و هما:[1]

- النظرة الفلسفية للإنسان
- والنظرة الفلسفية للمعرفة

المثال الأوّل: النّظرة الفلسفية للإنسان:

إنّ تصوّرنا عن الطبيعة الإنسانية ، وفهمنا لأبعادها سوف يحدّد نظرتنا للتربية وسوف يؤثّر على رؤيتنا لطبيعة المنهج ، ويلاحظ أنّ النّظرة للطبيعة الإنسانية اختلفت باختلاف الفلسفات المجتمعية ، ونتيجة لهذا الاختلاف اختلفت الرؤى حول طبيعة التربية ، وطبيعة المنهج وطبيعة الدّور الذّي يؤدّيه المنهج في تربية النّاشئة.

وفيما يلي نوضّح التباين في النظرة إلى الطبيعة الإنسانية وكيف أثّرت هذه النّظرة على طبيعة المنهج:

أ- هناك من يرى أنّ الإنسان خيّر بطبعه ، وأنّ غرائزه تقوده إلى فعل الخير ، ويمثّل هذه النّظرة جان جاك روسو ROUSSEAU j. j في قوله أنّ الإنسان خيّر بطبيعته لأنّه جاء عن طريق خالق الكون ، فإذا مسته يد البشرية أحالته إلى شرّير.

[1]- المرجع السابق، ص ص 52- 53.

وقد أثّرت هذه الرؤية الفلسفية على رؤيته التربوية، حيث يرى أنّ إصلاح الحياة الاجتماعية لا يحدث إلاّ بتربية النشء تربية بعيدة عن مؤثّرات المجتمع بشروره، ويرى ضرورة تجنب الظّلم و الضّغط.

لذلك نادى روسو بالتربية الطبيعية ، وأن يتعلّم الطّفل عن طريق خبرته ، ولقد تأثّر بستالوزي و فروبل PESTALLOZI § FROEBEL بوجهة نظر جان جاك روسو حيث دعوا إلى دروس الأشياء وتوفير الخبرات العملية و الطبيعية للطفل.

ب- وهناك من يرى أنّ الإنسان شرير بطبعه ، أو على الأقلّ يميل فعل الشرّ ، وهذا ما تبناه أفلاطون والمسيحية الأرثوذوكسية وقد ترسّخت هذه الرؤية في الفكر الغربي في كتابات ماكيفللي وتوماس هوبز وداروين وفرويد.

يرى توماس هوبز أنّ الإنسان شرّير بطبيعة غرائزه المتأصّلة ، كما أنّ رغباته شريرة أكثر من كونها خيّرة.

ت- وهناك نظرة ثالثة تقوم على اعتبار أنّ الإنسان قابل لأن يكون خيّرا أو شرّيرا كما يرى الفيلسوف الألماني كانط وبرتراند راسل ودوركايم.

المثال الثاني: النظرة الفلسفية إلى طبيعة المعرفة:

تؤثّر النّظرة الفلسفية إلى المعرفة في طبيعة المحتوى المعرفي للمنهج وأهدافه ، فالنّظرة الفلسفية لطبيعة المعرفة التي ترى أنّ المعرفة الحقّة يمكن أن توجد في عالم الواقع و الحقيقة (المعرفة نابعة من الخبرات الحسّية الواقعية) .

ترى أن يركّز المنهج على الأنشطة والدّراسات العمليّة و الموضوعية وعلى تعلّم أفكار ومفاهيم ترتكز على الخبرة و التجربة.

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أن الأساس الفلسفي في بناء المنهج التربوي جدّ مهمّ وأساسي كونه يؤكد على انّ لكل إنسان في الحياة فلسفة توجه سلوكه وتصرفاته، ويبني عليها أحكامه ويستتبع معينها في تفكيره.

وكذلك تهتم الفلسفة بالمناهج التربوية والأسباب الداعية إلى استخدام أدوات التربية من مدارس ومؤسسات وكتب وغير ذلك. و الناظر في آمر الفلسفات التربوية العديدة التي قامت وعاشت عبر الأزمات يجد أن أصولها ومناهج البحث فيها تتجمع في اتجاهات ثلاثة:

- الاتجاه التسلطي.
- الاتجاه الديمقراطي.
- اتجاه التحرر المطلق.

ثانيا:الأساس النفسي

الأساس النّفسي هو من الأسس المهمّة التي يقوم عليها المنهج والتّي يجب مراعاتها عند بنائه وتنفيذه ، فالتربية الحديثة ودراسات علم النفس أكّدت أنّ التلميذ هو محور العملية التعليمية الذي تهدف إلى تنميته وتربيته عن طريق التغيير والتعديل في سلوكه من خلال المنهج التعليمي .

التربية هي عمليّة تشكيل للشّخصية الإنسانية لأفراد المجتمع واكتسابهم الصفات الاجتماعية و النفسية التي تجعلهم مواطنين قادرين على التكيّف مع مجتمعهم في حدود الإطار الثقافي الاجتماعي ، وتعتمد التربية بهذا المعنى على نقطتي ارتكاز أساسيتين هما : الفرد من ناحية و المجتمع الذّي يعد له الفرد من الناحية الأخرى.

والمدرسة هي إحدى المؤسسات المسئولة على نمو الأطفال نموا يؤهلهم للأعباء التي يتطلبها فهم الحياة و التفاعل معها ، فالتلميذ هو محور العملية التعليمية وجوهرها ، وكيفما كان المحتوى و الطريقة فإنّ هذا لا يؤدّي إلى شيء ما لم يعتمد كلّ ذلك على فهم حقيقي لخصائص التلميذ وحاجاته وميوله ومشكلاته وكيفية تعلمه فتقديم أيّ قدر ممكن من الخبرات التعليمية للتلميذ دون دراية بخصائصه وحاجاته إنّما يؤدّي بصورة أو بأخرى إلى الفشل في بلوغ الأهداف التي يسعى إليها المنهج ، ومن ثمّ فإنّ دراسة التلميذ تعدّ أساسا هامّا وضروريّا يفيد متناول المنهج على المستوى التخطيطي أو التنفيذي ، ويرجع ذلك إلى تحول محور الاهتمام – في المنهج بمفهومه الحديث – من المعرفة كهدف في حدّ ذاته إلى التلميذ بطبيعته الانسانية وخصائص نموه وجوانبه السيكولوجية المختلفة التّي أصبحت تشكّل أحد المعايير الهامة في

بناء المنهج وتطويره من وجهة النظر الحديثة والتي يجب على واضعي المناهج ومنفذيها أخذها بعين الاعتبار عند تخطيط المنهج وبناؤه وتنفيذه.[1]

ويتمثّل الأساس النفسي في الاتجاه الذي يرى أنّ التلميذ هو محور بناء المناهج، وهذا الاتّجاه يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساسا لاختيار محتوى المنهج وتنظيمه.

ويعرّف الأساس النّفسي بأنّه جملة المبادئ التي توصّلت إليها دراسات وبحوث علم النّفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته و استعداداته ، وحول طبيعة التعلم وهي مبادئ يجب مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه.[2]

وسوف نقتصر معالجتنا للأساس النفسي على بعض الجوانب ألا وهي:

1- النمو: وهو العمليّة التي تتضح خلالها امكانات الفرد الكامنة وتظهر في شكل قدرات ومهارات وصفات وخصائص شخصية ، وتوجد أربعة أنواع من النمو وهي:

- النمو الجسمي: وهو يتضمّن التغيّر في الوزن والطول والقوّة البدنية و الصحة الجسمية وغير ذلك من الجوانب الجسمية.
- النمو العقلي: ويشمل النضج الفكري و التحصيل الدراسي وما يتصل بذلك من قدرات عامة وخاصة.

[1]- صلاح عبد الحميد، مصطفى. مرجع سابق، ص ص57- 58.

[2]- نفس المرجع ، ص 58.

- النمو الاجتماعي: ويتضمّن قدرة الشخص على أن يتعامل مع الآخرين، ويكيّف نفسه مع المجموعة التي يعيش فيها.
- النّمو الانفعالي: وهو القدرة على أن يعيش الفرد حياة خالية من الصراع النفسي.

إنّ جميع نواحي النمو متصلة ومتفاعلة ، فالإنسان ينمو بطريقة شاملة في جميع النواحي الجسمية و العقلية و الاجتماعية و الانفعالية ، وأنّ كلّ جانب من هذه الجوانب يؤثّر في الجوانب الأخرى و يتأثّر بها كما أنّ درجات النمو في الجوانب المختلفة للفرد تسير بسرعة واحدة ، فقد يكون نمو تلميذ سريعا من الناحية الجسمية ، بينما يكون نموه متوسطا أو بطيئا من الناحية العقلية ، ولذلك ينبغي ألا ينظر المنهج إلى جميع التلاميذ في أيّ مرحلة تعليمية كما لو كان لهم مجرد نمو واحد ، أو كما لو كان لهم معايير نمو ثابتة.

و لقد اختلفت آراء علماء النفس و الوراثة و الاجتماع حول العوامل المؤثرة في النمو الانساني فمنهم من يرى أنّ النّمو يتأثّر بعامل الوراثة ، ومنهم من يرى أنّه يتأثّر بعامل البيئة وهناك فريق ثالث يرى أنّ النمو الانساني يتأثّر بالعاملين.[1]

إذن يمرّ نمو الفرد بمراحل متتابعة، ولكل مرحلة من هذه المراحل خصائص معينة تميزها عن بقية المراحل، ومن الضّروري أن يراعي المنهج خصائص النّمو في كل مرحلة حتّى يتمكّن من مساعدة المتعلّم على النّمو الشّامل بأفضل الطّرق.

[1]– المرجع السابق، ص 59.

2- قدرات التلاميذ واستعداداتهم: تعرّف القدرة بأنّها كلّ ما يستطيع الفرد أداءه في اللّحظة الحاضرة من أعمال عقلية أو حركية نتيجة تدريب أو بدون تدريب، وذلك مثل القدرة على الرسم أو تذكّر قصيدة من الشعر أو استخدام أداة معيّنة.

أمّا الاستعداد: فهو وصول الفرد إلى مستوى من النضج يمكنه من تحصيل الخبرة أو المهارة عن طريق عوامل التعلّم، كما يعرف الاستعداد بأنّه قدرة الفرد الكامنة على أن يتعلّم في سرعة وسهولة إذا توافر له التدريب المناسب.

والمتعلّم – سواء أكان صغيرا أم كبيرا- لا يستطيع أن يتعلّم شيئا ما لم يكن مستعدا له وقد يكون هذا الاستعداد جسميّا أو عضليّا أو عقليا أو نفسيا ، فالطّفل لا يفيد معه المشي أو التدريب عليه إلاّ إذا قوّيت رجلاه على تحمل جسمه (استعداد جسمي) ، ولا يفيد معه التدريب على الكتابة ما لم يتمكّن من تحريك أصابعه وأطرافها الدقيقة بدقّة تامّة (استعداد عضلي).

ولا يفيد معه تعليم الرياضيات ما لم تقوى عنده القدرة على التفكير (استعداد عقلي) و لا بدّ أن يتهيّأ نفسيا لتعلّم القراءة قبل البدء في ذلك(استعداد نفسي) ، وعليه فإنّ الاستعداد لتعلّم الشّيء يشير إلى القدرة على تعلّمه أو القابلية لتعلّمه ، وأنّ قدرة الفرد على التعلّم يحدّدها عاملان إثنان هما: نضجه (المستوى اللازم من النمو) وخبراته السابقة.[1]

[1]- المرجع السابق، ص 61.

وحيث أنّ القدرات و الاستعدادات تلعب دورا هاما في عمليّة التعلّم فإنّ الضرورة تقتضي مراعاة المنهج لها والعمل على تنميتها، ويمكن أن نوجز دور المنهج نحو القدرات و الاستعدادات فيما يلي:[1]

- التركيز على بعض القدرات العقلية التي تفيد التلميذ في حياته الدّراسية و العامة مثل: القدرة على التفكير والقدرة على التحليل، والقدرة على الربط بين الأسباب و النتائج ، والقدرة على حلّ المشكلات... وغير ذلك.
- مناسبة المنهج لقدرات التلاميذ و استعداداتهم .
- تنظيم الدراسة في صورة مجالات أو مجموعات من المقررات يختار التلميذ منها وفقا لقدراته و استعداداته وعلى أن يكون الاختيار من بين المجموعات وداخل كل مجموعة.
- ربط ميول التلاميذ بقدراتهم و استعداداتهم ، لأنّ الميل الذي لا يستند على قدرة أو استعداد يصعب تنميته مهما بذل من جهد ووقت ، وعلى سبيل المثال اتجه ميل أحد التلاميذ للرسم دون أن يكون لديه الاستعداد له ، فمن الصعب عليه تحقيق نجاح في هذا المجال.
- التنويع في الأنشطة التعليميّة ، حتّى يجد كلّ تلميذ النشاط المناسب لقدراته و استعداداته التي تحدد ما يستطيع القيام به.
- تخطيط التعلّم في ضوء ما لدى التلاميذ من قدرات ، وهذا يؤدي إلى حدوث التعلم بدرجة أسرع وأقوى وأفضل بشرط توافر الدافعية لدى التلاميذ.

[1]– نفس المرجع ، ص 62.

3- حاجات التلاميذ: إنّ معرفة الحاجات الخاصّة بالمتعلّم تساعد المخططين و المربين التربويين في إعداد المناهج المدرسية و تنفيذها بشكل يضمن تحقيق الأهداف المنشودة.

ويتلخّص دور المنهج نحو الحاجات فيما يلي:[1]

- احتواء المنهج على مناشط و مجالات متنوّعة تتناسب وحاجات التلاميذ.
- تنويع الخبرات التي يشتمل عليها المنهج في درجة الصعوبة حتى تلائم المستويات المختلفة للتلاميذ من ناحية ، وتتحدى الخبرات الصعبة مقدرة التلاميذ فيحاولون فهمها و استيعابها والتغلّب على صعوبتها ، مما يحقق لهم اشباع حاجاتهم بالشعور بالنجاح وذلك من ناحية أخرى.
- توفير الفرص أمام التلاميذ للقيام بالأنشطة الجماعية التي تشبع الحاجة إلى الانتماء و الحب.
- تنويع طرق التدريس و الوسائل التعليمية التي تسهل عملية اكتساب المعرفة بسهولة ويسر وبما يشجع الحاجة إلى المعرفة.
- أن يركّز المنهج على تنمية قدرات حلّ المشكلات ومهارات التفكير العلمي ، و التي يمكن للتلاميذ استخدامها في حلّ مشكلاتهم واشباع حاجاتهم.

4- اتجاهات التلاميذ: تشترك الاتجاهات مع الحاجات في توجيه سلوك التلاميذ في مواقف مختلفة ومتفاوتة ، وهذا ما يجعل للاتّجاهات أهمية كبيرة في حياة التلميذ و المجتمع باعتبارها

[1]- المرجع السابق، ص 63.

تعبير عن الفكرة أو الموقف الذي يتخذه الانسان من جميع مكونات البيئة و الحياة ويتلخص دور المنهج نحو الاتجاهات فيما يلي:[1]

- التركيز على تكوين الاتجاهات النافعة للفرد و المجتمع مثل: الاتجاه نحو النظافة و الاتجاه نحو المسؤولية و الأمانة و التصدي للاتجاهات الضارة مثل: الإهمال، التعصب النفاق و الأنانية وذلك من خلال المحتوى و الأنشطة و الوسائل التعليمية.
- تنمية اتجاهات جديدة لدى التلاميذ، و التي تلتزم التطور العلمي و التكنولوجي مثل: ارتباط البحث العلمي بمجالات الحياة.
- استخدام الحوافز و المقررات الإيجابية في تكوين الاتجاهات (شهادات تشجيعية وهدايا...).

5- الميول: لاحظنا مما سبق أنّ المنهج بمفهومه التقليدي ركّز فقط على صبّ المعرفة والمعلومات في عقل التلميذ أيّ يقوم على التلقين و الحفظ و لا يهتم بالنشاطات التعليمية وبذلك فقد تفاوت اهتمامه بميولات التلميذ تفاوتا ملحوظا ، وعلى هذا الأساس جاء المنهج الحديث لإعادة الاعتبار أو بالأحرى الاهتمام بالجانب النفسي للتلاميذ ومن ثمّ اعطاء الأولوية لميول التلميذ .

ودور المنهج نحو الميول هو:[2]

- التأكيد على رعاية الميول وتوجيهها في أهداف المنهج.

---

[1]- نفس المرجع ، ص ص64- 65.

[2]- المرجع السابق، ص 65.

- يحدّد المعلم الميول المناسبة التي تعمل لمساعدة تلاميذه على اكتسابها في كلّ مجال وفي كلّ خبرة وأن يضع الخطّة المناسبة لذلك و يتحقّق من النتائج التي يحصل عليها.
- أن تكون الميول مناسبة لمستوى التلاميذ وأن ترتبط بالنجاح و التشجيع.
- تهيئة الظروف المناسبة أمام التلاميذ لإكسابهم الميول النافعة مثل الميل للعمل الجماعي و الميل للإطلاع والبحث والميل لخدمة البيئة....
- تخطيط الخبرات التي تؤدي إلى تكوين ميول نافعة تتفق مع قدرات التلاميذ و استعداداتهم.

6- التعلّم : يعرّفه علي أحمد ، مدكور هو" تغيّر في السلوك الإنساني نتيجة للتعلم بوسائله المختلفة و التعلم عملية تبدأ بدافع فكري أو بحاجة من حاجات النفس الفطرية و المكتسبة مادية كانت أو وجدانية.[1]

نستشفّ من خلال هذا التعريف أنّ عملية التعلم تكتسي الجوانب المختلفة للتلميذ الجانب الخارجي والجانب الذاتي ، لذلك علينا أن نولي الاهتمام بالتلميذ باعتباره محور العملية التعليمية الذي يكون فيها عنصر أساسي وهام لإنجاح هذه الأخيرة ، وعلينا كذلك أن نهتم بطريقة تفكير التلاميذ و نراعي جميع جوانبه المعرفية والنفسية.

تؤثّر فكرة واضع المنهج عن الكيفية التي يتعلم بها الإنسان و يتلخص دور المنهج نحو التعلم فيما يلي:[2]

- أن يبدأ التعلم من واقع الفرد، ولا يتجاهل خبراته السابقة.

[1]- علي أحمد ، مدكور. مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها. القاهرة: دار الفكر العربي، 2001، ص 64.

[2]- صلاح عبد الحميد، مصطفى، مرجع سابق، ص 66.

- توفير الخبرات المباشرة، و التي من خلالها يتعلم التلميذ عن طريق المحاولة و الخطأ و العمل والملاحظة والتجربة، واستخدام الحواس.
- أن تقتصر وظيفة المعلم على تهيئة الظروف المناسبة لكي يعلم التلميذ نفسه بنفسه.
- أن يمارس التلميذ عملية التعلم بالسرعة التي تتناسب وإمكاناته مما يعني ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد أثناء عمليتي التعليم والتعلم.

وتجدر الإشارة في هذا السياق أنّ التعلم لكي يكون فعال لابدّ أن تتوفر فيه شروط أساسية والتي تتمثل في الدافعية التي تحفّز المتعلم لأنّها تقوي له نشاط يوجه سلوكه ، أمّا الشرط الثاني فيتمثل في النضج وهو يرتبط بالنمو في جميع نواحي التلميذ الجسمية والعقلية و الاجتماعية والنفسية ويتمثّل الشرط الثالث في الاستعداد الذي يظهر في قدرة التلميذ الكامنة الداخلية للقيام بالنشاط الفكري، والشرط الرابع هو الخبرة وتعني الممارسة العملية والتكرار لعملية التعلم في الكثير من الأنشطة مثل: القراءة والكتابة وذلك من خلال القيام بالواجبات وحل المسائل والتمارين.

ثالثا: الأساس الاجتماعي:

وهي القوى الاجتماعية المؤثّرة في وضع المنهج وتنفيذه وتتمثّل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلّها والأهداف التي يحرص على تحقيقها ، وهذه القوى تشكّل ملامح الفلسفة الاجتماعية أو النظام الاجتماعي لأيّ مجتمع من المجتمعات ، وفي ضوئها تحدّد فلسفة التربية التي بدورها تحدّد محتوى المنهج وتنظيمه

واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة تعمل كلّها في إطار متّسق لبلوغ الأهداف الاجتماعية المرغوب في تحقيقها. [1]

فدور المنهج هو أن يعكس مقوّمات الفلسفة الاجتماعية بتحويلها إلى سلوك يمارسه التلاميذ بما يتفق مع متطلبات الحياة في المجتمع بجوانبها المختلفة ، ولمّا كانت المدرسة بطبيعة نشأتها مؤسسة اجتماعية أقامها المجتمع من أجل استمراره وإعداد الأفراد للقيام بمسؤولياتهم فيه فمن الطبيعي أن تتأثّر بالمجتمع والظّروف المحيطة به، ومعنى ذلك أنّ القوى الاجتماعية التّي يعكسها منهج ما في مدرسة ما إنّما هي تعبير عن المجتمع في مرحلة ما ولذلك تختلف المناهج من حيث الشكل والمنطق من مجتمع لآخر تبعا لتباين تلك القوى.

ولتحديد العلاقة بين المنهج و الظروف الاجتماعية للمجتمع فلابدّ من توضيح ما يأتي:[2]

1- المنهج والوظيفة الاجتماعية للمدرسة: فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تعمل على تحقيق أهداف المجتمع والمحافظة عليها من خلال مسؤولياتها بتربية التلاميذ وإعدادهم بالمعلومات والاتجاهات والقيم اللاّزمة في الحياة.

فالمدرسة لا تعمل في فراغ وإنّما لها علاقة بكلّ مؤسسات المجتمع من الأسرة والمؤسسات الدينية و وسائل الإعلام ومؤسسات أخرى...

---

[1]- ضياء عويد ، حربي وسعد محمد، جبر. المناهج : البناء والتطوير. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، 2015 ص 66.

[2]- المرجع السابق ، ص ص 67- 68.

2- علاقة المنهج بواقع المجتمع: إنّ الوظيفة الأولى للمدرسة هي إعداد الناشئة للمحافظة على القيم والمبادئ الأساسية السائدة في المجتمع، فمن واجب القائمين على تخطيط المنهج تحليل هذه القيم والمبادئ للتمكّن من وضع منهاج تربوي يساير الأوضاع الاجتماعية ويلبي احتياجاتها.

3- **المنهج والواقع الثقافي:** من أول واجبات المدرسة تزويد التلاميذ بالقدر المناسب من ثقافة مجتمعهم الذّي يعيشون فيه لمعرفة العلاقة بين المنهج المدرسي وثقافة المجتمع من توضيح مفهوم الثقافة وما أصابه من تطور... وقد منج عن هذا التطور في مفهوم الثقافة تغير في مفهوم المنهج ، فبعد أن كانت المناهج تتناول الجانب الفكري المعرفي من حياة المجتمع أصبحت تتناول أوجه الحيتة التي تؤثّر في الفرد والمجتمع.

وعليه يعتبر الأساس الاجتماعي أقوى أسس المناهج التعليمية وأشدها تأثيرا عند التخطيط لها وتصميمها باعتبار أن لكل مجتمع ظروفه وخصوصياته وعاداته وتقاليده وقيمه وطموحاته ومشكلاته التّي تختلف من مجتمع إلى آخر.

ولذلك يجب أن تكون طبيعة وحاجات المجتمع واضحة في أذهان المخططين للمنهج من حيث:

- فلسفة المجتمع التي يعتنقها وتحدد له مسار حياته.

- مكونات البناء الاجتماعي ونظمه.

– ثقافة المجتمع من حيث عاداته، تقاليده، أفكاره وقيمه، وأدوات إنتاجه وإفرازات نشاطه البشري.

– طبيعة التغيير الاجتماعي وكيفية إسهام المنهج في تحقق التغيير الاجتماعي المنشود.

– طبيعة التنشئة الاجتماعية وإبراز دور المنهج فيها من أجل بناء معابر أو صلات مع عناصر أخرى في السياق الاجتماعي للطلاب.

– خصائص وتركيبة المجتمعات المحلية مراعاة للتنوع البيئي بينها.

رابعا: الأساس المعرفي:

على واضع المنهاج أن يراعي البنية المعرفية لكل فرع من فروع المعرفة ، ويربط بين المعلومات التّي تقدم للطلبة في فرع ما، وبين حياة الطالب وواقعه وحاجاته واهتماماته ، وأن يغنيه بكل أنواع المعرفة ، والمعرفة إما منزّلة أو عقلية أو إنسانية أو إمبريقية.

إذ تعدّ المعرفة إحدى الأسس الرئيسية التي تبنى عليها المناهج التعليمية حيث بدأ التّركيز على المعرفة كأساس للمنهج وصار الاهتمام منصبا على طبيعة المعرفة كأساس لا غنى عنه من أسس بناء المنهج عند تحسينه أو صياغة محتواه ، وذلك بسبب الانفجار المعرفي المذهل الذّي ضاعف من كم المعرفة وتعقدها وتشعبها وتخصصّها ، وتناولها لكل العلوم ومجالات الحياة ، حيث طرح مشكل وهو كيفية التّعامل مع هذا التدفق الهائل للمعرفة الذّي تقدّمه تكنولوجيا العالم والاتصال متمثلة في الانترنت وغيرها والقنوات الفضائية المتخصصة هذا بصفة عامة ، وما يقدم للمتعلمين من معارف ومعلومات بصفة خاصّة. حيث تسهم الأسس

المعرفية للمنهاج في إعطاء معلومات كافية للمفاضلة بين المناهج بحسب القيمة المستفادة من كل منهاج بالإضافة إلى نسبة الدقة في المعلومات التّي تحتوي عليها المناهج.[1]

يتّسم العصر الذّي نعيشه الآن بسرعة التغيير في جميع مناحي الحياة ، ومن أهمّ مظاهر هذا التغيير هو ما يعرف بثورة المعرفة أو الإنفجار المعرفي ، فلم تعد المعرفة ثابتة ومحدّدة بنقطة بداية ونهاية ، ولكنّها أصبحت متغيّرة وليست لها نهاية ، ومن أهمّ مظاهر هذا الإنفجار مايلي:[2]

أ- تضاعف حجم المعرفة، فحجم المعرفة يتضاعف استجابة للثورة المعلوماتية والتكنولوجية وأنّ 90% مما لدينا من المعارف اكتشفت بعد الحرب العالمية الثانية، وأنّ 90% من العلماء الذّين اكتشفوا هذه المعارف مازالوا على قيد الحياة ويساهمون في صنع الحياة الحاضرة ويؤثّر هذا الانفجار على كلّ من محتوى المنهج ومستواه ، فالمنهج يعكس في محتواه ومستواه مدى تطور المعرفة في المجتمع ، وقد أدّى الانفجار المعرفي والاكتشافات العلمية إلى سرعة تغيير المناهج الدراسية ، فطالما المعرفة غير ثابتة فلماذا يكون المنهج ثابتا؟.

---

[1]- عزي الحسين. المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع متوسط بمدينة بوسعادة. أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه ف العلوم في علم النفس جامعة محمد بوضياف المسيلة السنة الجامعية: 2017-2018 م ، ص 68.

[2]- زبيدة محمد قرني. تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. ط1، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، 2015،ص ص 11-12.

إنّ المنهج لا يسبق تطوّر المعرفة ولكنّه يعكس تطورها ويساعد على إحداث هذا التطور.

ب- استحداث تصنيفات وتعريفات جديدة في العلوم ، وهذا ردّ فعل طبيعي لتراكم المعرفة الأمر الذّي أدّى إلى الحاجة إلى تصنيف هذا الكمّ من المعرفة واستحداث تعريفات جديدة في العلوم المختلفة ، حيث ظهرت مصطلحات جديدة لم نكن نعرفها من قبل ، فعلى سبيل المثال لا الحصر، استحدثت مصطلحات في مجال المناهج مثل: هندسة المنهج، تنسيق المنهج....

ج- زيادة الاهتمام بأنشطة البحث العلمي ، إذ أنّ البحث العلمي وسيلتنا لاكتشاف الجديد والوصول إلى تفسير علمي لما يحيط بنا من ظواهر ، وأصبح تقدّم المجتمعات يقاس بمدى تقدّم البحث العلمي بها ، ممّا يؤثّر بلا شكّ في محتوى ومستوى المنهج الدراسي.

د- سرعة استخدام التكنولوجيا والتطبيق العلمي للمعرفة المكتشفة على حلّ مشكلات الفرد والمجتمع ، ومثال ذلك في مجال التعليم استخدام الكومبيوتر ... والتدريس عن بعد...الخ. ممّا أثّر كلّ ذلك في محتوى المناهج المدرسية وفي طرائق تدريسها.

المحور الثالث :عناصر بناء المنهج التربوي

أولا: الأهداف

ثانيا: المضامين والمحتويات

ثالثا: الطرائق والأساليب والوسائل.

رابعاً– التقويم

المحور الثالث :عناصر بناء المنهج التربوي

يتألف المنهج من عناصر أساسية أربعة هي:

أولا: الأهداف

ثانيا: المضامين والمحتويات

ثالثا: الطرائق والأساليب والوسائل.

رابعاً- التقويم

أولا: الأهداف

لا بدّ أن يكون لكلّ منهج تربوي مجموعة من الأهداف التربوية المخططة لها سابقا من طرف متخصصين في المجال التربوي حتى تؤدّي إلى تحقيق الأغراض المرسومة لها فكلّما كان للمنهج أهداف واضحة كلّما سهل التخطيط له .

1- مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:[1]

توجد مصادر عدّة يمكن استنباط أو اشتقاق الأهداف التربوية أو الأهداف التعليمية ويتمثّل أهمّها في المتعلم من حيث نموه وحاجاته واهتماماته ورغباته وميوله أوّلا ، وفي المجتمع من حيث طبيعته وأنظمته ومؤسساته ومشكلاته وطموحاته المستقبلية ثانيا ، وفي المادّة الدراسية من حيث مجالاتها وأسس اختيارها ومكوناتها وتتابع محتواها ثالثا وأخيرا.

[1]- جودت أحمد، سعادة. صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. ط1، عمان: دار الشروق،2001 ص ص 29- 35.

أ- **المتعلّم** : فالأهداف التربوية والتعليمية توضع في العادة من أجل المتعلّم ، حتى يعمل على تحقيقها تحت إشراف المعلم وإرشاده ، لذا فإنّ نمو هذا المتعلم وحاجاته واهتماماته وقدراته و....تمثّل مصادر أساسية مهمّة لاشتقاق الأهداف، ينبغي على مخططي المناهج ومنفذيها اللجوء إليها عند صياغتهم أو كتابتهم لها.

من حيث نمو المتعلم لابدّ من مراعاة مبادئ النمو الرئيسية التي تتمثّل أولها في كون النمو عملية مستمرة مما يستدعي صياغة أهداف تربط الموضوعات الجديدة التي يدرسها المتعلم بخبراته في الموضوعات الدراسية السابقة.

وبما أنّ جوانب النمو الجسمية والعقلية والعاطفية تؤثّر بعضها بعضا فإنّه ينبغي الاهتمام بهذا المبدأ كمصدر من مصادر اشتقاق الأهداف عند صياغتها من أجل المتعلّم ، بحيث يتم من خلالها التركيز على نمو الشخصية المتكاملة له من جميع النواحي . كما ينصّ مبدأ آخر على اعتماد التعلم على النمو الذي يستفيد منه المربون عند صياغتهم للأهداف التعليمية بحيث تتمّ فيها مراعاة مستويات طلابهم وقدراتهم العقلية والجسمية و العاطفية.

ب- **المجتمع:** تسود المجتمع أنماط من صور التفاعل التي تمثّل أساس كلّ نظام اجتماعي ومن أهمّ هذه الصور التعاون و التنافس و الصراع و الاحتواء ، وهنا يكون المجال واسعا لاشتقاق الأهداف التربوية التي تركّز على أنماط التفاعل الإيجابي ولاسيّما التعاون والتنافس المشروع والتركيز عليها في الأهداف التعليمية الوجدانية لتكوين اتجاهات وقيم ايجابية لدى المتعلمين.

تواجه المجتمعات اليوم، الكثير من المشكلات، الاقتصادية، والسياسية، والثقافية و... و من هنا نجد أنّه لابدّ من اتّخاذ هذه المشكلات كأساس لصياغة الأهداف التي تهتمّ بضرورة تضافر الجهود من جانب الجميع لحلّ هذه المشكلات.

ت- المادّة الدّراسية : وهنا ينظر المتخصصين باهتمام إلى مجال المادّة الدراسية الذي لا يدلّ على مجموعة ميادين المعرفة المتمثّلة فيها فحسب ، ولكنّه يشير أيضا إلى العمق الذّي تمّ التعامل فيه مع كلّ ميدان من هذه الميادين ، وقد كان هذا المجال ضيّقا في الماضي يقتصر بالدرجة الأولى على التربية الدينية والقراءة والحساب والتاريخ ، وكان على جميع الطلاب دراسة المحتوى المقرر بشكل اجباري ، ولكن الوضع اختلف تماما منذ ظهور ميادين معرفية عديدة وحدوث ما يسمى بالانفجار المعرفي ، بحيث أصبح من المستحيل على المتعلّم الإلمام بكلّ ما يطرح من مواد دراسية.

أمّا أسس الاختيار السليم للمادة الدراسية ، فتبقى هي الأخرى مصدرا من مصادر استنباط الأهداف يحتاجها المخططون والمعلمون ، فمراعاة صدق المادّة أو ارتباطها الوثيق بالأهداف الموضوعية لها ومدى ارتباطها باهتمامات المتعلّمين وقابلية محتواها للتعليم ومدى فائدتها وأهميتها في الحياة تساعد جميعها المعلمين و المشرفين التربويين في صياغة الأهداف التعليمية المرغوبة من المادّة الدراسية.

2- مستويات الأهداف التربوية:

إستخدم المربون عدد من المفاهيم التربوية التي تشير إلى الأهداف بمستوياتها المختلفة ومع ذلك فإنّه يصعب التمييز بين هذه المفاهيم أحيانا، نظرا لاستخدامها من وقت لآخر ليدل كلّ واحد منها على معنى مشابه للآخر وهذه المستويات هي:

- الغايات التربوية
- الأغراض التربوية
- الأهداف السلوكية (الاجرائية)

أ- الغايات التربوية:

وهي عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق بشكل شعوري أو لاشعوري من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع ، إنّها من أكثر العبارات الهدفية عمومية بعد الأغراض التربوية، بحيث يتمّ الإعلان فيها الناس عن القيم التي تؤمن بها المجموعات من أجل برنامج تربوي معين ويمكن أن نستخلص من هذه الغايات التربوية الاتجاهات و الأفكار السائدة في المجتمع.[1]

الغايات التربوية لا ترتبط بالنتاجات الصفية أيّ أنّها تمثّل أهدافا بعيدة المدى ، ومن الأمثلة على تلك الغايات التربوية للمنهج المدرسي ما يلي:[2]

---

[1]- المرجع السابق، ص ص 47- 48.

[2]- نفس المرجع ، ص 48.

- المسؤولية المدنية أو المسؤولية الاجتماعية
- المشاركة الفاعلة في الحياة اليومية

ومنه يتضح لنا أنّ الغايات هي الأهداف العامّة ، وتمثل أهداف المجتمع يستغرق تحقيقها مدّة زمنية طويلة أيّ أنّها أهداف تربوية عامّة بعيدة المدى ، تصاغ في عبارات تصف الغايات النّهائية القصوى للتّعليم وتتصف بالشمولية و التّجريد ، مثال تنشئة مواطن صالح أو معرفة المشكلات الاجتماعية في المجتمع، فالأهداف التّربوية العامّة تضعها الدّولة كأهداف تربوية أو خطوط عريضة للتعليم.

ب- الأغراض التربوية:

وهي تمثّل النتائج المرغوب فيها من الناحية التربوية، وتعتبر من أكثر مفاهيم الأهداف شمولا وتستخدم عموما كي تشير إلى السبب في وجود برنامج يومي ما أو عمل تربوي معيّن[1]. وهي تمثّل أهداف التربية وأهداف المراحل التعليمية المختلفة وهي أهداف أقل عمومية من الغايات وتتحقق في مدة زمنية أقلّ[2].

وعلى هذا الأساس يمكن القول أنّ الأغراض التربوية هي الأهداف التّعليمية الوسطى و هي أهداف قصيرة المدى تصاغ في عبارات أقلّ عمومية ، تصف مخرجات تعليمية محدّدة أقلّ تجريدا ، مثل معرفة فروع الرياضيات المختلفة ، معرفة أهداف المرحلة الابتدائية، معرفة أهداف المرحلة الثانوية...الخ. تعويد الطّلاب على العادات الصحية السّليمة.

[1]- المرجع السابق، ص 47.

[2]- محمود داود ، الربيعي.المناهج التربوية المعاصرة. ط1، عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع، 2016، ص52.

ج- الأهداف السلوكية:

لاحظنا ممّا سبق أو بالأحرى من خلال المنهج التقليدي أو التربية التّقليديّة أنّها تركّز فقط على المعرفة أي عقل المتعلّم ، إلاّ أنّ النّظرية العلمية الحديثة تؤكّد أنّ الإنسان كائن متعدّد الجوانب(عقل ، روح ، جسم) فنفهم من ذلك أنه لابدّ من تشخيص أهداف تربوية أخرى. و لاحظنا كذلك من خلال المستويات للأهداف التي تطرقنا إليها أنها جميعها تتحقق في المدى الطويل و تمثّل هذه الأهداف في الواقع نتيجة نهائية مرغوب فيها تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها قد تشتمل المراحل المدرسية جميعها ، مما يجعل المسؤولية كبيرة على المنهج المدرسي بميادينه المختلفة للقيام بهذه المهمة للوصول إلى هذه الأغراض التربوية الواسعة.

إذ أننا بحاجة إلى أهداف عملية تحقق العملية التعليمية في وقتها وفي زمنها، لذلك لابدّ من تشخيص أهداف تربوية أخرى ألا و هي **الأهداف السلوكية** التّي تحقّق أهداف التعليم.

فالأهداف السلوكية تمثّل الأهداف الخاصّة بكلّ مادة دراسية، ولكلّ درس محدد وهي أهداف إجرائية منها أقصر من مدى الأغراض.[1]

بمعنى أنّه أصبحت مجالات **الأهداف السلوكية:**

- مجال معرفي يعتني بالعقل
- مجال وجداني يعتني بالرّوح
- مجال مهاري نفس حركي يعتني بالجسم كلّه

[1]- المرجع السابق ، ص 52.

و هذه الأهداف السلوكية تحقّق الأهداف التّعليميّة الوسطى ، والأهداف التعليمية الوسطى تحقق الأهداف العامة أو الغايات الكبرى للتعليم.

أمّا بالنسبة لمصادر اشتقاق الأهداف السلوكية

المقرر الدراسي

المواد التعليمية المنشورة مثل افلام وكراسات وغيرها.

المجلات العلمية المتخصصة

زملاء المهنة

الأنشطة المصاحبة

ويشترط للهدف السّلوكي: أن +الفعل السلوكي+الطالب أو المتعلم + محتوى الهدف + معيار الأداء.

مثال: أن يصنّف الطّالب الثدييات حسب طريقة التغذية.

ثمّ يمكنني أن أطرح سؤال هل هذا الهدف محددا، قابلا للتحقيق، واضحا، ...؟

إذن هذا هو شرط بناء الهدف الاجرائي.

مثال آخر: أن يميّز الطّالب بين أركان الإسلام.

وصنّفت الأهداف كذلك إلى عدة تصنيفات منها تصنيف جلفورد و جرونلاند بلوم وسنعرض تصنيف **Bloom** لكونه الأكثر تفصيلا وشيوعا واستعمالا . صنف بلوم الأهداف في ثلاث مجالات رئيسية يتضمّن كل مجال منها عدة مستويات متدرجة وهي:[1]

1- **المجال الادراكي المعرفي:** ويتضمن هذا المجال ستة مستويات :

- المعرفة: يتضمن استدعاء وتذكر المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات وأبسط العمليات العقلية.
- الفهم: ويقصد به إدراك الطلاب المعلومات التي تعرض عليهم واستعمال المواد والأفكار المتضمنة.
- التطبيق: ويقصد به القدرة على استعمال المجردات والقوانين والنظريات في مواقف جديدة.
- التحليل: ويقصد به القدرة على تحليل المحتوى وتجزئته إلى العناصر التي يتكون منها.
- التركيب: ويقصد به القدرة على ربط عناصر أو أجزاء المعرفة لتكوين كل له معنى ما لم يكن موجودا من قبل.
- التقويم: ويقصد به القدرة على اصدار حكم على قيمة ما أو عمل ما.

2- **المجال النفس حركي:** يتضمن هذا المجال المهارات الحركية ويتطلب هذا النوع من المهارات التنسيق والتآزر بين العقل وحركات أجزاء الجسم، وتكتب المهارات في صورة مجموعة من الخطوات تتمثل في النقاط الآتية:

[1]- المرجع السابق، ص ص 53- 54.

- المحاكاة: ويقصد بها قيام الطلاب بحركة أو مجموعة حركات نتيجة الملاحظة والتقليد.
- المعالجة اليدوية: ويقصد بها قيام المتعلم بالحركات المطلوبة، بناء عل تعليمات محددة وليس عن طريق التقليد.
- الدقّة: ويقصد بها أن يصل الآداء إلى مستوى عال من الإتقان .
- الترابط: ويقصد به التوافق بين مجموعة من الحركات المختلفة لأعضاء الجسم المختلفة.
- التطبيع: ويقصد به الوصول إلى أعلى درجة من الإتقان في الأداء المهاري.

3- **المجال الوجداني:** يتضمن هذا المجال الميول والاتجاهات والقيم والقدرة على التذوّق ويتم ذلك في مجموعة من النقاط تتمثل في:

- الاستقبال: ويقصد به الحساسية لظاهرة ما أو مثير معين بحيث تتولد رغبة للاهتمام بالظاهرة أو استقبال مثير.
- الاستجابة: ويقصد به التفاعل بايجابية مع الظاهرة أو المثير بحثا عن الرضا والارتياح والاستمتاع.
- الحكم القيمي: ويقصد به تقدير الأشياء و الظواهر أو السلوك في ضوء الاقتناع بقيمة معينة.
- التنظيم القيمي: ويقصد به تنظيم مجموعة من القيم وتحديد العلاقات بينها في نظام معين تتضح فيه القيمة الحاكمة والموجهة.

ثانيا: المضامين والمحتويات:

المحتوى هو الشكل الذي يظهر به المنهج كشيء مادي ملموس، ويعد المحتوى ترجمة عملية للأهداف التعليمية، والمحتوى هو العنصر الثانِي من مكونات المنهج وهو يرتبط مع بقية المكونات بعلاقة تأثير وتأثر.

إنّ إحدى المهام الكبيرة في بناء المنهج هي اختيار مقرر الدراسة المناسب، واختيارات الخبرات إذ أن مدى التعليم، وتحصيل الأهداف التربوية تعتمدان على الاختيار الدقيق لمواد التعلم وخبراته.[1]

وهو أحد مداخل المناهج على أساس المفاهيم والأنشطة أو طبيعة الأسئلة المستخدمة أو جميعها معا ورغم أنّه لا ينبغي أن يسمح باستمرار المحتوى في السيطرة على المنهج ، إلاّ أنّه عند بناء المنهج لا مفرّ من التعرّض لمسألة المعارف التي يحويها هذا المنهج ، سواء من ناحية اتساعها أو عمقها أو نوعيتها.[2]

[1]– محمد عبد الله الحاوري، و محمد سرحان علي قاسم. مرجع سبق ذكره، ص 66.

[2]– أحمد إبراهيم . قنديل، مرجع سبق ذكره، ص 94.

1- مفهوم المحتوى:

يعرف المحتوى بأنه" مجموعة الحقائق و المعايير والقيم الإلهية الثابتة، والمعارف والمهارات والخبرات الإنسانية المتغيرة بتغير الزمان والمكان، وحاجات الناس التي يحتك المتعلم بها و يتفاعل معها من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة فيها[1]."

وعليه نقول أنّ المحتوى هو عبارة عن ترجمة للأهداف وصياغة لها، و هو كذلك يعبّر عن كمّ ونوع من المعارف التي يتمُّ اختيارها وفقا للأهداف المنشودة، وتُنَظَّمُ بطريقة تُحَقِّقُ هذه الأهداف المحددة مسبقا.

2- دواعي اختيار المحتوى: [2]

وتوجد مجموعة من الع وامل تحكم اختيار محتوى المنهج ، تتمثل في العوامل الآتية :

- الانفجار المعرفي والزيادة الهائلة في كمية المعرفة المتاحة تحتم الاختيار الدقيق للمحتوى.

- التغيرات الاجتماعية السريعة تجعل اختيار المحتوى في ضوء حاجات المتعلمين أمرا لا مفرّ منه.

- الفروق الفردية بين الط لاب، فعدم التجانس الواضح بين الطلاب يتطلب تكييف المنهج بحيث يتلاءم مع التباين الواسع في الميول والقدرات.

---

[1]- محمد عبد الله الحاوري، و محمد سرحان علي قاسم. مرجع سابق، ص 67.

[2]- نفس المرجع ، ص 67.

– التغيرات السريعة التي حدثت في المجتمع المحلي والعالمي، مثل الديمقراطية، والتعددية السياسية، والانفتاح العالمي.

ويضيف بعض الباحثين أسبابا أخرى، تتمثل في:

- قصر المدة التي يقضيها المتعلم في المدرسة.
- تمكين المتعلم أن يعلم نفسه باستمرار، فالمتعلم لن يقضي عمره كله في المدرسة ، فلابد أن يستقلّ بتعليم نفسه بنفسه ، وهذا إنما يتأتى إذا قدم محتوى المنهج المفاهيم الرئيسة في كل مادة وفق حقائقها الأساسية ومنهجها في دراسة الظواهر التي تعنى بها وتقع في نطاق بحثها، فدراسة اللغة تختلف عن دراسة الكيمياء .فإذا تمت سيطرة المتعلم عليها أمكن أن يستقل بنفسه في دراستها مستعينا بما تعلمه من القوانين والمبادئ ومناهج الدراسة.
- للتعليم أثر ينتقل فهناك انتقال لأثر التدريب ، فالتدرب على قيادة سيارة يمكن المتعلم من قيادة سيارة أخرى . ورغم تحفظات علم النفس على أثر التدريب ، إلا أن انتقال أثر التدريب أمر لا يمكن إنكاره . بشرط أن يحسن اختيار المحتوى وأن تراعى الشروط التي يذكرها علماء النفس لضمان انتقال أثر التعلم المطلوب.

3- طرق اختيار المحتوى: يتم اختيار المحتوى بطرائق ثلاث[1]:

- **الطريقة الأولى:** تعتمد على تحديد حاجات الدارسين و مشكلاتهم ، والمعارف والمهارات التي يحتاجون إليها في حياتهم ، وفي ضوئها يتم اختيار المحتوى ، بما يحقق ذواتهم وفق ما فطرهم الله عليه ذكورا وإناثا.
- **الطريقة الثانية:** وهي التي تهتم بتحديد مطالب المادة التعليمية ، أكثر من حاجات الدراسين (الترتيب المنطقي للمادة).
- **الطريقة الثالثة:** هي طريقة اختيار المحتوى عن طريق الخبراء في كل مجال من مجالات المعرفة.

4- معايير اختيار المحتوى:

وضع علماء التربية عددا من المعايير لاختيار المحتوى يمكن إجمالها في الآتي:[2]

أ- ارتباط المحتوى بالأهداف:

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 نموه واستعداداته وحاجاته . فإن المحتوى ينبغي أن يكون ترجمة صادقة لهذه الأهداف وذلك بمراعاة

[1]- المرجع السابق، ص 68.

[2]- نفس المرجع ص ص 69-70-71-72.

موضوعاته لكل العوامل التي تحدد هذه الأهداف ، ومن هنا أصبح ارتباط المحتوى بالأهداف من أهم المعايير التي نحكم بها على مدى صحة المحتوى الدراسي ، فكلما كان المحتوى مراعيا للأهداف بجميع جوانبها – معرفية و وجدانية ومهارية – كان الارتباط بينهم قويا.

ب- صدق المحتوى:

يكمن صدق المحتوى في صحة معلوماته ودقتها وصحة المصادر التي نقلت منها، كما يكمن صدق المحتوى في مواكبة معرفته العلمية للحياة المعاصرة ، ومدى لزومها وضرورياتها للمادة الدراسية، ومد ى ارتباطها بأهداف المنهج.

ج- حداثة المحتوى:

فرضت على المجتمع في الآونة الأخيرة تغيرات كثيرة في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والطبية وفي مجال التغذية وغيرها من المجالات الأخرى نتيجة للتقدم العلمي المذهل ووسائل الاتصالات الحديثة التي جعلت العالم بأثره كقرية صغيرة ... ومن الطبيعي أن يعكس المحتوى هذا التقدم في كافة المجالات حتى يستطيع المتعلم أن يتكيّف مع مجتمعه.

د- ملائمة المحتوى لمستوى التلاميذ:

يعد التلميذ محور العملية التعليمية ، وإنه أحد العوامل الأساسية التي تؤثر تأثيرا مباشرا في بناء المناهج الدراسية بصفة عامة ، وفي اختيار وتنظيم المحتوى بصفة خاصة.

بمعنى أننا لا يمكن أن نقدم للمتعلم أية فكرة ، أو نطالبه بالقيام بأيّ عمل دون الأخذ في الاعتبار مرحلة النمو التي يمر بها ومراعاة قدراته واستعداداته وخصائص نموه في كافة الجوانب الجسمية.

هـ- اتّصاف المحتوى بالعمق:

يقصد بالعمق أساسيا ت المادة مثل :المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفضيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا ويربط بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار ويمكن تطبيقها في مواقف جديدة.

أما الشمول فيقصد به تغطية المحتوى لمعظم مجالات المادة الدراسية بحيث يعطى للمتعلم المعالم الرئيسية للمادة الدراسية.

ز- تنظيم المحتوى:

ويقصد بتنظيم المحتوى وضع خبراته وأنشطته التّي تم اختيارها في صورة منظمة بحيث تحقق الترابط والتكامل على المستوى الأفقي أي في صف دراسي واحد ، أم على المستوى

الرأسي بين خبرا ت محتوى منهج معين وغيرها من خبرا ت في محتويات أخرى في مرحلة تعليمية معينة.

وقد أفرز علماء التربية تنظيمين أساسيين يمكن لخبرات محتوى أي منهج أن تنظم في ضوء أحدهما، وهذين التنظيمين هما:

- **التنظيم السيكولوجي(النفسي):** ويقصد به وضع خبرات محتوى المنهج وترتيبها وفقًا لخصائص نمو التلاميذ وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم.
- **التنظيم المنطقي:** وهو يعنى تنظيم خبرا ت محتوى المنهج وأنشطته وفقًا لطبيعة المادة الدراسية من القديم إلى الحديث، ومن الجزء إلى الكل، ومن المعلوم إلى المجهول ومن البسيط إلى المعقد.

ثالثا : الطرائق والوسائل :

تمثّل طرائق التدريس عنصرا مهمّا جدّا من عناصر المنهج فهي ترتبط بالأهداف وبالمحتوى ارتباطا وثيقا كما أنّها تؤثّر تأثيرا كبيرا في اختيار الأنشطة والوسائل التنظيمية الواجب استعمالها في العملية التعليمية ، ويمكننا القول أنّ طرائق التدريس هي أكثر عناصر المنهج تحقيقا للأهداف لأنّها تحدّد دور كلّ من المدرس والطالب في العملية التعليمية ، وهي تحديد الأساليب الواجب اتباعها والوسائل الواجب استعمالها والأنشطة الواجب القيام بها.

ويستعمل مصطلح الطرائق والأساليب في المراجع العربية كالمترادفين، دون تمييز في كثير من الأحوال لكن يبدوا أنّ الطرائق أكثر شمولية من الأساليب ، إذ تتضمّن عناصر التعليم والتعلّم

وتنظيم المحتوى ، واستغلال الوسائل التعليميّة...أيّ عناصر تحقيق الأهداف أمّا الأساليب فهي ما يقوم به المعلّم فقط، أيّ أنّ الأسلوب جزء من الطّريقة.

1- المفاهيم المرتبطة بطرق التدريس:[1]

أ- طريقة التدريس: هي ما يتبعه المعلّم من خطوات متسلسلة ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من أهداف تعليميّة محدّدة.

ب- أسلوب التدريس: هو مجموعة الأنماط التدريسية الخاصة بالمعلّم والمفضّلة لديه.

ومن أمثلة أسلوب التدريس أن يستخدم المدرس الطريقة الاستقرائية ويلجأ إلى أسلوب التعليم التعاوني مع بعض زملائه ، أيّ قيام أكثر من معلّم بتنفيذ الدّرس ، فأحدهم يقدّم الإثارة والثاني يستقرئ الأمثلة بمشاركة الطلبة والثالث يقوم بإجراء التقويم وهكذا . بينما يستخدم معلّم آخر الطريقة ذاتها بالأسلوب التقليدي معتمدا على ذاته فقط.

ج- استراتجية التدريس: فهي سياق من طرق التدريس الخاصّة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التعليمي ، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقلّ الإمكانات وعلى أجود مستوى ممكن.

[1]- ضياء عويد حربي العرنوسي وسعد محمد جبر. مرجع سبق ذكره ، ص ص 105- 106.

أ- معايير اختيار الطريقة المناسبة:[1]

- أن تكون ملائمة للأهداف التعليمية الخاصة بموضوع معيّن
- أن تكون ملائمة للمحتوى
- أن تكون ملائمة لمستوى الطلبة وخلفياتهم المعرفية ومستوى نموهم
- أن تكون اقتصادية في الوقت والجهد ملائمة للإمكانات
- أن تستثير دوافع الطلبة نحو التعلم

2- أنواع طرق التدريس:

هناك عدة طرق للتدريس نذكر منها:[2]

أ- طريقة الإلقاء والمحاضرة:

تعدّ هذه الطريقة من أبرز الطرائق التي تتصف بالسلوك اللّفظي للمعلّم لتحقيق الأهداف فالمعلّم مرسل والتّلميذ مستقبل، فهي تعتمد على قيام المعلّم بإلقاء المعلومات على الطلاب مع استخدام السبورة أحيانا في تنظيم بعض الأفكار وتبسيطها ، في حين يجلس الطّفل هادئا مستمعا مترقبا دعوة المعلّم لترديد بعض ما سمعه من المعلّم.

[1]- محمود داود الربيعي ، مرجع سبق ذكره، ص 67.

[2]- ضياء عويد حربي العرنوسي وسعد محمد جبر. مرجع سابق، ص ص 109-113.

ولعلّ أبرز مزايا هذه الطريقة:

- الاقتصاد في الوقت
- الاقتصاد في التجهيزات الخاصّة
- تدريس مجموعات كبيرة من الطلاب في وقت محدود
- توفير جوّ من الهدوء داخل حجرة الدراسة

أمّا النّقد الموجّه إلى هذه الطريقة فهو:

- تجعل الطالب سلبيا ، وتهمل حاجاته إلى النّشاط والفاعليّة اللاّزمة لنمو خبراته
- تؤدّي إلى شرود الطلاب ذهنيا بسب الملل الذي تحدثه هذه الطريقة
- تركّز على التعلّم المعرفي ، وعلى المستوى البسيط منه (التذكّر) وتهمل المستويات الأخرى إضافة إلى إهمالها مجالي التعلّم الآخرين: المجال المهاري والمجال الوجداني.

ب- المناقشة والحوار:

وهي طريقة التدريس التّي تعتمد على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي حول الموقف التدريسي بهدف الوصول إلى معطيات أو معلومات جديدة ، وتختلف هذه الطريقة عن طريقة المحاضرة أو الإلقاء بأنّها توفّر جوّا من النّشاط في أثناء الدّرس ، وتتيح مشاركة الطلاب الفعالة في عملية التعلم بدلا من أن ينفرد بها المعلّم.

ولعلّ أبرز مميّزات هذه الطريقة هي:

- تزيد من إيجابية التلميذ ومشاركته الفعالة في الحصول على المعرفة

- تنمي لدى المتعلّم مهارات اجتماعية لأنّها تعوّده الحديث والإصغاء وآداب الحوار والمناقشة.
- تنمي لدى المتعلّم مفهوم الذّات عندما يحسّ بأنّه قادر على المناقشة والمشاركة والتفاعل
- يمكن استخدام هذه الطريقة في الصفّ التقليدي العادي ، أيّ أنّها لا تحتاج إلى تجهيزات إضافية.

غير أنّ هناك بعض الانتقادات التي توجّه إلى هذه الطريقة منها:

- تتطلّب معلمين مهرة في ضبط الصفّ وإدارة الحوار
- تتطلب معلمين مهرة في صوغ الأسئلة وطريقة توجيهها بحيث تراعي الفروق الفردية وتتناول المستويات المعرفية المختلفة.
- غالبا ما تستبعد هذه الطريقة المواد الحسية والأجهزة التعليمية، مما يحرم التلميذ التعلم بالخبرة المباشرة.
- قد تتحوّل هذه الطّريقة إلى طريقة رتيبة مملّة إذا اعتاد المعلم تكليف التلاميذ تحضير الدّرس في البيت لمناقشتهم بمضامينه لاحقا في الصفّ.

ج- طريقة العرض أو البيان العملي:

يقوم المعلّم وفق هذه الطريقة بأداء المهارات أو الحركات موضوع التعلّم أمام التلاميذ وقد يكرّر المعلّم الأداء ويكرر الطلبة النابهون أداء المهارة المقررة بعده وتحت إشرافه أوّلا ثمّ يقوم باقي التلاميذ بتكرار الأداء حتى إتقانه.

وقد يستخدم المعلّم بعض الأفلام أو التسجيلات التي تعرض الأداء بشكله النموذجي (إلقاء قصيدة ، قراءة درس، إنشاد نشيد، أداء حركة...الخ).

ولنجاح طريقة العرض لابدّ من توافر الشروط الآتية:

- التقديم للعرض بصورة مشوّقة، لضمان انتباه التلاميذ لعرض المهارة أو المهارات المقررة.
- إشراك التلاميذ في أداء المهارة ، وكذلك إشراكهم في مساعدة المعلّم على العرض لزيادة فاعليّتهم.
- تنظيم التلاميذ في مكان العرض ، بحيث يسمح لكلّ منهم رؤية المهارات المعروضة أو سماعها.

رابعاً- التقويم:

ولكي يتضح لنا مفهوم التقويم يجب أن نفرّق بينه وبين مفهوم القياس وأدوات القياس ومفهوم التقييم.

1- المفاهيم المرتبطة بالتقويم:[1]

أ- **القياس:** وهو عمليّة منظّمة يتمّ بواسطتها تحديد كمية أو ما يوجد في الشيء أو الشخص من الخاصية أو الصفة المراد قياسها بدلالة وحدة قياس مناسبة، ويعبر عن القياس بقيمة رقمية كأن نقول أن أحمد قد حصل على سبع درجات من عشر في اختبار اللغة العربية أو نقول أن وزن الطفل 10 كيلوغرام.

[1]- فؤاد محمد ، موسى . مرجع سبق ذكره . ص ص 324-325.

ب- أدوات القياس: تختلف أدوات القياس من صفة إلى أخرى طبقا لطبيعتها، فنحن نستخدم في قياس الأطوال أداة مثل المسطرة أو المتر، ونستخدم في قياس الحرارة الترمومتر أمّا في النواحي الإنسانية فقد نستخدم أدوات مثل الاختبار التحصيلي لقياس الجانب المعرفي لدى التلاميذ ونستخدم أداة الملاحظة لقياس المهارات الأدائية، ونستخدم مقياس الاتجاهات والميول لقياس الجوانب الوجدانية وهكذا .

ج- التقييم: سبق أن قلنا أنّ القياس هو عملية تحديد كم أو مقدار الصفة أو الخاصية فمثلا نقول أنّ التلميذ قد حصل على سبع درجات في اختبار اللغة العربية أو وزن الطفل عشرة كيلوغرام ، وهذه المقادير لا تمثل دلالة معينة إلا إذا قارناها بمعايير معينة ، فنقارن درجة التلميذ (سبع درجات) بمتوسط درجات أقرانه في الصف، فإذا كان هذا المتوسط سبع درجات مثلا فيمكننا أن نقول أنّ هذا التلميذ مستواه متوسط ، أمّا التلميذ الذي يحصل على تسع درجات في نفس الاختبار فيمكن أن نقول أن تحصيله مرتفع وممتاز عن أقرانه.

وعلى ذلك يمكن القول أنّ عملية التقييم تتمثل في إعطاء قيمة أو دلالة لكمية أو مقدار وجود الخاصية أو الصفة في الأشياء أو الأشخاص وذلك بمقارنتها بمعايير مناسبة ، فتقييم الصفة أو الخاصية تعني إعطائها قيمة أو دلالة فنقول قيّم الشيء أيّ قدّر قيمته.

وعمليّة التقييم تستخدم نتائج القياس التي نحصل عليها في إعطاء دلالة لدرجة القياس

د- التقويم: عندما نقوم بقياس مدى تحصيل التلميذ يكون الهدف من ذلك هو تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف عند هذا التلميذ، وتشخيص أسباب هذا الضعف، ومن ثمّ العمل على علاج نقاط الضعف.

وعلى ذلك يعتبر التقويم عملية شاملة لكلّ من القياس والتقييم ، ثمّ تتعدى ذلك لعمليّة التشخيص والعلاج ، فنقول أن تقويم المنهج أي تحديد مدى النجاح أو الفشل لتحقيق أهداف المنهج ، وكذلك نقاط القوة و الضعف به حتّى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأقصى درجة ممكنة.

ومنه يمكن تعريف التقويم بأنّه:" مجموعة الأحكام التي نزن بها أيّ جانب من جوانب التعليم- التعلم وتشخيص نقاط القوة والضعف فيه واقتراح الحلول التي تصحح مساره وتقوي دعائمه"[1].

يتضح لنا من خلال ماسبق أن التقيم مرحلة قبلية تعني عملية تشخيص مواطن الضعف والقوة في المنهج الدراسي أو في العملية التعليمية ، بينما التقويم فهو مرحلة بعدية وهو يقوم بعلاج مواطن الضعف في البرامج الدراسية طبعا انطلاقا ما ورد من عملية التقييم التي تعتمد على القياس. وبناءا على ذلك أي من خلال المعطيات و البيانات التي يوفرها القياس والتقييم تأتي مرحلة التجديد أو الاصلاح.

[1]- المرجع السابق، ص 326.

إذاً يرتبط التقييم بالقيمة، بينما يهتم التقويم بتعديل أو تصحيح ما أعوج، وعليه فإنّ التقويم يتضمن ضمنيا تحديد القيمة (التقييم) لأنّه دون تحديد قيمة الشيء لا يمكن تعديله أو تصحيحه نحو الأفضل.[1]

2- مميّزات التقويم:[2]

- عملية التقويم بمثابة تقنية، ينبغي أن يشترك في تخطيطها وتطبيقها جميع أطراف العملية التربوية ممن لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة، أو لهم علاقة صريحة أو ضمنية بالتعلّم وذلك بهدف إصدار أحكام دقيقة ومضبوطة عن المعلم، المتعلم، المنهج، العملية التربوية ذاتها.
- التقويم أعمّ و أشمل من القياس، لأنّ القياس يعطي فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس فقط بمعنى أنه يقيس مستوى المتعلم من ناحية، بينما يعطي التقويم صورة صادقة وشاملة عن جميع المعلومات كمية أم كيفية ، وسواء أكان ذلك عن طريق القياس أم بالملاحظة والتجريب.
- يشمل التقويم عمليتي القياس والعلاج معا، فهو عملية قياسية وقائية وعلاجية.
- التقويم جزء لا يمكن فصله عن عملية التعليم والتعلم فهو يستمر طالما العملية التربوية مستمرة.
- التقويم عملية تعاونية شاملة يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية.
- لا تقتصر أهداف التقويم على معرفة الواقع الفعلي فقط، بل تمتد لتشمل تحديد المواقع التي تتطلب إمّا تغييرا جزئيا أو تغييرا شاملا من أجل التحديث والتجديد لتحقيق التطوير الأفضل.

---

[1]- مجدي عزيز، إبراهيم. موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية ، 2000، ص 510.

[2]- نفس المرجع ، ص ص 511،512.

- تهدف عملية التقويم تعديل الطرق والوسائل التي تستخدم للوصول إلى الأهداف المرغوب فيها كما أنّها قد تؤدي إلى تعديل الأهداف نفسها إذا ثبت عدم ملاءمتها لحاجات المجتمع أو المتعلم أو المادة وعليه تشمل عملية التقويم جميع نواحي شخصية المتعلم من ميول واتجاهات ومهارات واستعدادات وتحصيل دراسي.
- تتضمن عملية التقويم تقدير التغيرات السلوكية سواء على المستوى الفردي أو المستوى الجمعي والبحث في العلاقات بين هذه التغييرات وبين العوامل المؤثرة فيها.

3- أنواع التقويم:

يمكن تصنيف التقويم طبقا لزمن القيام به والهدف منه كما يلي: [1]

أ- **التقويم القبلي:** وهذا التقويم يتمّ قبل البدء في تدريس موضوع ما لتحديد مستوى التلاميذ قبل عملية التدريس، ويهدف التقويم هنا إلى اقتباس مدى تمكّن التلميذ من المفاهيم و المهارات والمعلومات اللاّزمة لتعلّم الموضوع الجديد، وقد يسمى هذا التقويم أيضا تقويم تمهيدي.

ب- التقويم التكويني: يجرى هذا التقويم أثناء سير عملية التعليم والتعلم نفسها بهدف متابعة التلميذ في تعلمه ، والتأكد من أنّه يسير في اتجاه تحقيق الأهداف المرجوة له بالشكل المناسب بما يوفّر تغذية راجحة تجعل عملية التدريس عملية متطورة حيث يمكن التشخيص والعلاج والبناء في نفس الوقت.

[1]- فؤاد محمد ، موسى. مرجع سابق، ص331.

ج- التقويم التراكمي: ويتمّ هذا التقويم بعد الانتهاء من عملية التدريس بهدف التأكّد من مدى تمكن التلميذ من المهارات والمعلومات والمفاهيم والقيم والاتجاهات التي تناولتها عملية التدريس أو بمعنى آخر التأكّد من مدى تحقيق الأهداف المرجوة في ختام الدرس أو الوحدة التعليميّة.

وقد قدّم" لي جيه كرونباخ " توجيهات لإجراء تقويم تكويني ومن أبرزها نجد:[1]

- أطلب معلومات حول التحولات التي تطرأ على الطلاب نتيجة المقرر.
- ابحث عن النتائج المتعددة الأبعاد وعن آثار المقرر على كلّ من هذه الأبعاد
- حدد جوانب المقرّر التي من المرغوب مراجعتها
- اجمع الدلائل عند بلوغ منتصف الطريق إلى تطوير المنهاج حينما يكون المقرر ما يزال جاريا.
- حاول اكتشاف كيف يحدث المقرر أثره وأيّ العوامل تؤثّر فيه
- إستخدم في المراحل التجريبية تقارير المعلم العادية حول سلوك الطالب وتفكيره في جوانب من المقرر.
- قم بدراسة أحداث جرت في قاعة الصف، واستخدم مقاييس الكفاية والمواقف للكشف عن التغيير لدى الطالب.
- لاحظ نتائج البرنامج الجديد العديدة التي تتجاوز كثيرا محتوى المنهاج ذاته، مواقف فهم عام قابلية لمتابعة التعليم وغيرها.

[1]- جون د، مكنيل. المناهج المعاصرة في الفكر والفعل. ط1، ترجمة: عبد الاله الملاح، الرياض: مكتبة العبيكان، 2008، ص 451.

نستخلص مما سبق أنّ التقويم التكويني هدفه هو توفير المعلومات عن البرنامج التعليمي ويحاول معرفة ما إذا كان البرنامج يحقق الهدف المطلوب ، وإذا كان عكس ذلك فيقتضي من المسؤولين عليه إجراء تعديلات وتحسينات لكي يصل إلى ما كان مخطط لأجله.

أمّا التقويم الإجمالي ، فيكون لتقدير أثر برنامج مكتمل فهذا التقويم يوفر معلومات تستخدم لمعرفة ما إذا كان ينبغي متابعة البرنامج أم التوقف عنه أو تعميمه ، وكثيرا ما يؤخذ بالتقويم التراكمي (الاجمالي) لتحديد الأفضل من بين عدة برامج أو مواد متنافسة.[1]

فإنّه يركّز على الدرجة التي يصل إليها تحقيق أهداف البرنامج، والباحث الذي يجري مثل هذا التقويم يسأل نفسه عادة أسئلة مثل:[2]

- كيف تمت ترجمة أهداف البرنامج طويلة المدى إلى أهداف قصيرة المدى ؟
- إلى أيّة درجة أسهم كلّ جزء من البرنامج في تحقيق كل هدف من هذه الأهداف وكيف؟
- كيف تتأكّد من أنّ أيّ تحسين تمّ ملاحظته هو نتيجة لتطبيق البرنامج، ولا يرجع لعوامل أخرى؟

وبإيجاز فإنّ التقويم التكويني يركّز على العمليّة ، بينما يركّز التقويم الاجمالي على النتائج.

[1]– المرجع السابق، ص 451.

[2]– مجدي عزيز، إبراهيم. مرجع سابق، ص 513.

4- وظائف التقويم: يمكن تلخيص وظائف التقويم في الآتي:[1]

أ- وظائف تعليمية: وهذه تتمثّل في:

- الكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول المتعلمين بقصد تكييف المنهج تبعا للنتائج التي تكشف عنها عملية التقويم.
- تحديد ما حصله المتعلمون من نتائج التعلم المقصود وغير المقصود، كذا تحديد مدى استفادتهم مما تعلموه، ومن ثمّ يمكن مقارنة هذا بالأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.
- توجيه عمليّة التعلّم لتسير في مسارها الصحيح، كذا الوقوف على مدى نجاح عملية التدريس المعمول بها.

ب- وظائف علاجية وارشادية: وهذه تتمثّل في:

- الحصول على ما يلزم من معلومات تسهم في إدخال التغييرات اللاّزمة والواجبة في المناهج والأنظمة التعليمية.
- الحصول على ما يلزم من معلومات تسهم في تقسيم المتعلمين في فئات تبعا لإمكاناتهم وقدراتهم الذهنية والتحصيلية ، فيمكن قبولهم في نوع التعليم الذي يناسب أيّاً منهم وبذا يمكن توجيههم حرفيا أو مهنيا.
- الوقوف على مدى كفاية المدرسة ووسائلها ، وتحديد نواحي النقص فيها.

[1]- مجدي عزيز، إبراهيم. مرجع سابق، ص 515.

- الحصول على معلومات كافية ووافية وشاملة عن المتعلّمين وذلك بهدف كتابة تقارير عنهم إلى أولياء أمورهم.

وقد حدد ديركز **خمس وظائف للتقييم وهي:** [1]

- 1- تعريف الطلاب بدرجة إنجازهم في عمليّة التعلّم
- 2- تأمين معلومات تفيد المتعلّم في التّعليم الذّاتي
- 3- وضع الطّالب في الاتّجاه التّعليمي أو البرنامج التعليمي المناسب (الشهادة)
- 4- تحفيز المتعلّم
- 5- تقييم فعالية البرامج التعليمية

[1]- ر. غاريسون وتيري أندرسون. التعليم الالكتروني في القرن الحادي و العشرين : إطار عمل للبحث و التطبيق . تر: محمد رضوان الأبرش ، ط 1 ، الرياض: مكتبة العبيكان ، 2006، ص 165.

المحور الرابع: تخطيط وبناء المنهج التربوي

أوّلا: مفهوم التخطيط

ثانيا: مفهوم التخطيط للتدريس وأهميته بالنسبة للمعلمين

ثالثا: المبادئ الأساسية للتخطيط للمناهج التربوية

رابعا: العوامل التي يجب مراعاتها عند التخطيط

خامسا: شروط التخطيط التربوي

سادسا : مستويات التخطيط

سابعا: أهداف التخطيط التربوي

المحور الرابع: تخطيط وبناء المنهج التربوي

أوّلا: مفهوم التخطيط:

تعني كلمة التخطيط لغة " التسطير" أو" التهذيب" والخط يعني الطريق.

هذا المعنى اللغوي يعبّر باختصار عمومية عن المعنى الاصطلاحي للتخطيط. إذ يمكن التعبير عن المعنى الاصطلاحي للتخطيط بأنّه " اعداد خبرات وسياسات ونظم وأدوات وإجراءات محددة لتحقيق أهداف معينة بأفضل ما يمكن ، أو أنّه مجموعة من التدابير المحددة التّي تتّخذ لإنفاذ هدف معيّن أو أنّه هندسة التنفيذ لبلوغ هدف محدّد.[1]

ثانيا: مفهوم التخطيط للتدريس وأهميته بالنسبة للمعلمين:

1- مفهوم التخطيط للتدريس:

لا يخرج مفهوم التخطيط للتدريس عن مفهوم التخطيط بوجه عام ، إلاّ أنّه يتعلق بالنشاط التدريسي سواء من جانب المعلّم أو غيره من الأطراف المعنية بعمليّة التدريس ، مثل الموجه ومدير المدرسة وغيرهما.

ويمكن النّظر إلى التخطيط للتدريس على أنّه مقترحات لبلوغ أهداف تربوية مرغوب فيها وأنّ الخطّة هي إطار للموقف التدريسي التعليمي ، أيّ أنّها عمليّة تدريس مقترحة تشمل الهدف المراد تحقيقه و الأشياء المقترح فعلها لتحقيقه ، ومتطلبات اتخاذ الخطوات اللازمة لذلك.

يمكن النظر إلى التخطيط للتدريس بأنّه وصف إجرائي لأفضل الفعاليات و الوسائل والأدوات والمواد و الأنشطة التي سوف تستخدم لتحقيق أهداف تدريسية و كيفية توظيفها وإعدادها.

---

[1]- محمود أحمد شوق. الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الاسلامية. القاهرة : دار الفكر العربي، 2001، ص 24.

وتتفق معاني التخطيط للتدريس في أنّه ينبغي تحديد ما يلي:[1]

- أهداف معيّنة لكلّ موقف تدريسي.
- الامكانات البشرية و المادّية والمعرفية التّي سوف يتمّ توظيفها لتحقيق هذه الأهداف مثل خصائص التلاميذ ، ومتطلبات الأنشطة التعليمية ، وتقنيات التربية ووسائلها والمعرفة ومصادرها.
- الطرائق التي سوف تتبع في عملية التدريس.
- الأساليب التي سوف تستخدم في تقويم مخرجات الخطة بناءا على أهدافها.
- الوقت الذي يمكن أن تستغرقه مختلف الأنشطة التدريسية.

[1]– نفس المرجع ، ص 25.

2- أهميّة دراسة التخطيط بالنسبة للمعلمين:

ترجع أهمية دراسة التخطيط للتدريس بالنسبة للمعلمين في مرحلة إعدادهم وأثناء ممارستهم للمهنة إلى عوامل كثيرة:[1]

- يساعد التخطيط المعلمين في مرحلتي الاعداد والممارسة على الوعي بالأهداف التربوية المراد تحقيقها ، وعلى اكتساب المهارة في اشتقاق أهداف أخرى وتحليلها تحليلا اجرائيا ورسم الصورة السلوكية المطلوبة لتحقيق كلّ هدف ، كما يساعدهم على اكتساب المهارة في صياغة الأهداف بلغة دقيقة تجيد تحديد هذه الصورة.
- يساعد التخطيط المعلم على الالمام بمكونات الموقف التعليمي والعوامل المؤثرة فيه ورسم خطة لتوظيف كلّ منها التوظيف الأمثل والتنسيق بينهما للوصول إلى التناغم المطلوب وإلى ترشيد الجهد المبذول ، وتحقيق الكفاءة في الأداء.
- يساعد التخطيط المعلم على اكتساب المهارة في وضع النظم والسياسات ، وتحديد الاجراءات التّي سوف تتبع في تنفيذ الموقف التعليمي ، بما يحقق أهدافه الخاصة إضافة إلى تحقيق الأهداف التربوية العامة ، كما يساعد على إحداث التناسق بين جوانب العملية التعليمية والتناغم بين عناصرها.
- يمكّن التخطيط المعلم من اختيار الخبرات المناسبة وإعدادها واستحضار الإمكانات المادية اللازمة وتجهيزها للتنفيذ ، وذلك بناء على حاجات الموقف التعليمي ومتطلبات

[1]- المرجع السابق، ص ص 25-26-27-28.

تحقيق أهدافه بكفاية ، والتدرب على استخدام الأجهزة والأدوات التي سوف تستخدم في عملية التنفيذ.

- تساعد عملية التخطيط المعلم على رسم سياسة التقويم والمتابعة وإعداد المواقف والأدوات اللازمة لها، ومن ثم إعداد أساليب وطرائق التدريس الوقائي والعلاجي التي تتبين الحاجة إليها.
- التوازن المطلوب في عرض مختلف نقاط الدرس وفي تغطية جوانبه، لا يمكن أن يتحقق دون تخطيط مسبق ، وخاصة بالنسبة للطالب المتدرب والمعلم الجديد ، ففي درس عن الزكاة قد يحتاج توضيح معنى الزكاة والحكمة منها وأثرها في التكافل الاجتماعي بين المسلمين وقتا أطول من الوقت المطلوب عن ذكر أحكامها.
- التخطيط للتدريس يساعد المعلم على اكتساب المهارات التدريسية المختلفة ، فمواقف التدريس داخل حجرة الدراسة تحتاج من المعلم إلى قدرات خاصة ومهارات متعددة فضبط النظام داخل الفصل والاحتفاظ بانتباه كل تلميذ ومنحه فرصة لتحقيق ذاته بغض النظر عن مستوى تحصيله ، وتنمية قدرات التلاميذ وميولهم ، وجعلهم يقدّرون المعلم ويحبون المادّة التي يقوم بتدريسها ، والمهارة في عرض الوسيلة التعليمية ، واختيار الوقت المناسب لاستخدامها أثناء سير الدرس ، جميع هذه المهارات التدريسية وغيرها كثير مما ينبغي أن يكتسبه المعلم ، يساعد التخطيط للتدريس المعلم على اكتسابها.
- التخطيط للتدريس يبعث في المعلم الثقة في معلوماته وفي قدرته على تقديمها، ويساعد على اكتساب المهارات اللازمة لتوجيه النشاط في الدرس نحو تحقيق أهدافه ، ويكوّن

لديه الوعي الكافي بالأهداف السلوكية التي ينبغي أن يحققها تلاميذه ، ومن ثم يلتزم بها من تدريسه.

ثالثا: المبادئ الأساسية للتخطيط للمناهج التربوية:

توجد العديد من المبادئ التي يستند إليها التخطيط التربوي والتعليمي لعلّ أهمّها:[1]

1- الواقعية: ويقصد بذلك أن يأخذ التخطيط الوضع القائم في الاعتبار من حيث طبيعة البناء و الاحتياجات والإمكانيات الفاعلية وهذا يعني أن يبتعد التخطيط عن المثالية لأنّه هنا يتعارض مع كلّ الموارد المتاحة والحاجات (الفعلية) والواقعية ذات الأبعاد المتعددة ومنها:

- البعد الثقافي والذي يتضمن ثقافة المجتمع ودراسة العادات والتقاليد والقيم السائدة ودراسة أسسها وأصولها وتطوير غير الصالح منها.

- البعد الاقتصادي الذّي يعتني بالنظام الاقتصادي بالمجتمع، من حيث البناء الاقتصادي والنظرية الاقتصادية.

2- المرونة: يجب ألا تكون جامدة بحيث يعجز عن مواجهة المتغيرات المختلفة وما يجد من عوامل وظروف قد تعرض الخطة للانهيار ، ولذا فإنّ التخطيط السليم يراعي ما يتحمل من ظروف ومشكلات وضعت في الاعتبار وكيفية مواجهتها في إطار ذلك ، فإنّ الخطة يجب أن توضع بحيث يمكن إدخال بعض التغيرات أو التعديلات عليها لمواجهة ما قد يطرأ من أوضاع.

[1]- محمد حسنين العجمي. الادارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008، ص ص 365،366 .

ولا يأتي تحقيق ذلك إلاّ إذا تضمنت الخطة المعالم الرئيسية أوّلا ثمّ التفصيلات ثانيا بشكل يسمح بالتعديل في ضوء الاطار العام للخطة ، وما يجب على المخطط أن يراقب الخطة لتعديلها إذا وجد ما يدعو إلى ذلك ، ويعني ذلك أنّ التخطيط لا ينتهي بمجرد وضع الخطة لأنّ التخطيط عملية مستمرة.

3- الشمول: وهنا يجب ألا يقتصر التخطيط على جانب واحد، يكفي أن نذكر أنّ التنمية الشاملة تجمع بين التنمية الاجتماعية وتنمية الموارد الاقتصادية والاستثمار في رأس المال البشري ، وهذا يعني أن التخطيط الذي يهتم بالجوانب الاقتصادية ويهمل النواحي الاجتماعية والبشرية تخطيط قاصر لا يحقق أهدافه ، كذلك بأنّه التخطيط الاجتماعي لا يجب أن يتمّ بعيدا عن التخطيط الاقتصادي ولا بدّ من مزج الجوانب الاجتماعية مع الجوانب الاقتصادية في إطار خطة شاملة باعتبارها عناصر اجتماعية في بيان متكامل ، وأساس الشمول والتكامل.

4- المشاركة: ونقصد بالمشاركة ألا يتفرد فرد واحد أو جهة واحدة بالتخطيط، بل لابدّ من الجهود، ومشاركة كافة الأطراف في عملية التخطيط وتجميع الخبرات اللازمة التي يمكن أن تحقق تكامل الخطة بعد المشاركة بأن يكون التخطيط متصاعدا ، أيّ يبدأ من قاعدة التنظيم و يستمرّ في الصعود حتى يصل إلى القمة المتمثلة في الهيئة المركزية في التخطيط.

رابعا: العوامل التي يجب مراعاتها عند التخطيط التربوي:

حيث توجد مجموعة من العوامل الواجب مراعاتها عند التخطيط التربوي ضمانا لتحقيق أهدافه على الصعيد التربوي والتعليمي الاجرائي وأهم تلك العوامل:[1]

- وضع أهداف محددة وواضحة ويعني النظرة المستقبلية.
- التنبؤ والتوقع بالمستقبل.
- يعني الدراسة العلمية القائمة على المشاركة
- تحديد الطرق للوصول إلى ما وضع من أهداف بشرط أن تكون هذه الطرق هي الأقل تكلفة ووقتا وتتسم بالسهولة.
- التخطيط يهتم كذلك بوجود مصادر بشرية ذات كفاءة معتمدة على قاعدة من البيانات والمعلومات.
- نظام جيد للاتصال و متابعة وتقويم مستمرين.
- تحديد أحوال وأوضاع تعليمية راهنة وجوب تطويرها ورؤية المستقبل وكيفية الوصول إليها واستراتيجيات لازمة للوصول إلى هذه الغاية وتحقيق هذه الرؤية ثم تقويم وجدولة الأنشطة والمصادر الضرورية .

[1]– المرجع السابق، ص 367.

خامسا: شروط التخطيط التربوي[1]

- أن يقوم على حاجات حقيقية وفق ما يوجد من المعلومات والبيانات.
- أن يكون مرن وقابل للتعديل وفق ما يوجد من ظروف.
- أن يكون جماعيا وليس فرديا.
- دراسة وتحديد الامكانيات المتاحة لتنفيذ الخطة.
- يستند إلى الواقع و الدراسة العميقة والصحيحة.
- أن يكون هناك تخطيط قصير المدى وبعيد المدى مع مراعاة عدم وجود تضارب بينهما.
- يستند إلى الخبرة والبحوث السابقة.
- تمتاز الخطة بالشمول والوضوح والمحدودية .
- ألا تهتم الخطة بالنواحي الشكلية أو السطحية فقط.
- أن تكون أهداف الخطة واضحة ومحددة وقابلة للتنفيذ على مدى زمني معقول.
- أن يكون هناك تقويم مستمر يسير جنبا إلى جنب مع تنفيذ الخطة.
- على التخطيط مراعاة ما يلي:
- معرفة المراحل العمرية للمتعلمين وخصائصهم وحاجاتهم وقدراتهم ، وأساليب اشباع هذه الحاجات.
- معرفة نوعية المعلمين ومستوياتهم العملية والمهنية.

[1]– سعد ، محمد جبر. المناهج : البناء والتطوير. ط 1، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع ، 2015، ص ص 86، 87.

- دراسة المناهج والأنشطة والتطبيقات التّي يقوم عليها وتحليلها والمتطلبات الأساسية لتنفيذها.
- دراسة مشكلات التّلاميذ الاجتماعية .
- دراسة المبنى المدرسي والتجهيزات و الامكانيات المادية المتوفرة فيها والتي من شأنها أن تساعد أو تفوق تحقيق الأهداف.

سادسا: مستويات التخطيط[1]

1- التخطيط للمنهج على المستوى القومي (المركزي):

هنا تقع مسئولية تخطيط المناهج على عاتق أجهزة التعليم المركزية المسئولة عن التعليم في الدّولة ، حيث تقوم الأجهزة المركزية بالتخطيط الشامل للمنهج وتحديد الأهداف التعليمية ووضع المقررات والكتب المدرسية وأساليب التقويم المختلفة ، ومن هنا تكون المناهج للمواد الدراسية المختلفة موحدة لدى جميع المدارس على المستوى القومي.

ويحدث ذلك عن طريق مراكز بحوث متخصصة في تخطيط وبناء المناهج أو عن طريق أجهزة خاصة مسئولة عن التخطيط للمناهج موجودة ضمن أجهزة ووزارات التعليم المركزية، أو عن طريق لجان للمناهج تشكّل لهذا الغرض وتضمّ الخبراء اللازمين لذلك.

هناك بعض المآخذ على هذا النظام ومنها:

أ- لا يعطي فرصة لأجهزة التعليم المحلية للمشاركة بدور إيجابي في عمليات تخطيط وبناء المناهج ، مما يجعلها لا تتحمس لتطبيقها.

[1]- المرجع السابق، ص ص 91، 92.

ب- مركزية المناهج وتصميمها في قالب واحد لكلّ البيئات والمجتمعات المحلية يجعلها ذات طابع جاد لا يتناسب مع جميع البيئات و المجتمعات المحلية داخل الدولة الواحدة.

2- التخطيط للمنهج على المستوى المحلي (اللامركزي):

هنا تقع مسئولية تخطيط المناهج على عاتق أجهزة التعليم المحلية، ويقوم المسئولون عن التعليم على المستوى المحلي بتخطيط وبناء المناهج، بما يتناسب مع البيئات المحلية وبذلك لا تكون مناهج المواد الدراسية المختلفة موحدة على المستوى القومي وتختلف من مستوى محلي لآخر.

وقد يكون المستوى المحلي وحدة تعليمية كاملة وقد يصل الأمر إلى أن يكون التخطيط على مستوى المدرسة أو على مستوى الفصل الدراسي، ومثل هذا النظام يطبق في بعض الدول كأمريكا وبريطانيا.

هناك بعض المآخذ على هذا النظام ومنها:

أ- الاهتمام بتحقيق الأهداف المحلية قد يطغى على تحقيق الأهداف التعليمية على المستوى القومي.

ب- لامركزية المناهج قد تؤدي إلى عدم توفير مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص لكلّ المجتمعات والبيئات المحلية والطلاب على المستوى القومي.

من هنا يتبين أنّ لكلّ النظامين السابقين مزايا وعيوب لذلك فيمكن الأخذ بهذين النظامين معا بشرط أن يتضح دور الأجهزة المركزية و الأجهزة المحلية في إعداد المنهج.

سابعا: أهداف التخطيط التربوي

التخطيط التربوي كما قلنا سابقا يعني رسم صورة معينة للمستقبل تتمثل في إخضاع أو تكييف النظام الحاضر في مجموعة من الخطط والبرامج المحددة لتعديله أو تطويره لتحقيق أهداف المجتمع بصورة عامة ، والتخطيط التربوي كنوع من التخطيط لا ينطلق من فراغ ، ولا يتم بمعزل عن المجتمع ... لذلك كان من الضروري عند إعداد تخطيط تربوي وضع الأهداف العامة لهذا التخطيط انطلاقا من أهداف المجتمع في إطار مخطط التنمية العام للجوانب الاقتصادية و الاجتماعية ولذلك فإنّ أهداف التخطيط التربوي تتوزع على عدة أنواع:[1]

1- الأهداف الاجتماعية:

في ظلّ السياسة القومية للتنمية فإنّ السياسة التعليمية غالبا ما تهدف إلى:

أ- مقابلة احتياجات الأفراد إزاء شخصياتهم وقدراتهم وطاقاتهم.

ب- مقابلة احتياجات المجتمع وتطوره الاجتماعي و الاقتصادي و السياسي

وبعبارة مختصرة يعمل التخطيط التربوي على تكوين الأفراد وتنمية شخصيتهم وفق رغباتهم الكامنة من جهة واحتياجاتهم وطموحات المجتمع من منظور مستقبلي بطبيعة الحال، وبالنظر إلى هذه الاحتياجات و الرغبات والقدرات واستشرافا للمستقبل فإنّ أهمّ التخطيط التربوي الاجتماعي تترجمها هذه الجمل:

- منح جميع أفراد الشعب رجالا ونساء فرصا متكافئة للتعليم.
- إعطاء كلّ فرد نوع التعليم الذي يتناسب مع قدراته وإمكانياته وميوله.

[1]- لخضر لكحل وكمال فرحاوي. أساسيات التخطيط التربوي : النظرية والتطبيق. الجزائر: وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009، ص ص 76، 79.

- توفر احتياجات المجتمع من القوى العاملة اللازمة لتطوره الاقتصادي والاجتماعي.
- المساهمة في تطوير المجتمع وتحويله إلى مجتمع حديث يتميّز بالمرونة والحركة الاجتماعية.
- الحفاظ على القيم والمفيد من تقاليد المجتمع.

2- الأهداف السياسية:

من المعلوم أنّ التعليم في أيّ نظام سياسي يهدف إلى تكوين المواطن الصالح وبذلك فإنّ الأجهزة التعليمية تهدف عن طريق بنيتها التعليمية أو عن طريق مناهجها إلى بث روح المواطنة بين أطفالها وسكانها وتنميتهم على حب الوطن والبذل في سبيله.

ويمكن تحديد الأهداف السياسية فيما يلي:

- المحافظة على الكيان السياسي و الاجتماعي للدولة
- تنمية الروح الوطنية والقومية بين أفراد المجتمع.
- تطوير المجتمع بما يحقق مزيدا من الانسجام بين الفرد و المجتمع.
- تنمية المواطن الصالح وإتاحة جميع الفرص التعليمية له.

3- الأهداف الثقافية:

ترتبط أهداف التعليم دائما بثقافة الإنسان في أيّ مجتمع من المجتمعات وما دام التعليم هو الأداة التي يحفظ بها الإنسان ثقافته الإنسانية وذلك عن طريق نقلها وتناقلها من فرد إلى آخر ومن جيل إلى آخر بعدة وسائل... ولذلك فإنّ الأهداف الثقافية للتخطيط التربوي تتلخص في الآتي:

- المحافظة على الثقافة الانسانية والاستفادة منها.
- العمل على تنمية الثقافة وتطويرها عن طريق البحث العلمي.
- العمل على رفع مستوى الثقافة بين أفراد الشعب و ذلك برفع مستوى التعليم في جميع مراحله وزيادة إمكانياته لوصول كل فرد إلى أعلى درجات السلم التعليمي.
- حلّ المشكلات الثقافية بإزالة التعارض بين أفراد السياسة التعليمية بما يحقق وحدة الثقافة.

4- الأهداف الاقتصادية:

يعتبر التعليم في نظر كثير من علماء الاقتصاد عامل من عوامل احداث التنمية الاجتماعية والاقتصادية ولكن في منظور الأفراد والحكومات ما هو إلا نوع من الاستهلاك كالسلع الاستهلاكية...

وهكذا فإنّ الأهداف الاقتصادية للتخطيط التربوي تتمثل في:

- توفير القوى العاملة على المدين القريب والبعيد للقطاعات الأخرى ولقطاع التعليم نفسه.

- اكتساب الفرد المهارة والخبرة لزيادة كفايته ومردوده.
- تمكين الفرد من التحكم في عدة وظائف ليمكنه التمكن من سلم الوظائف بيسر.
- مواجهة مشكلات البطالة برفع مستوى الأفراد التعليمي.
- المساهمة في تطوير الاقتصاد بتحسين تكوين الأفراد وفعاليتهم في ميدان العمل .
- تمكين التعليم من الاستفادة من القطاعات الأخرى من حيث التمويل لأنّه يزوّد تلك القطاعات باحتياجاتها من الإطارات.
- تحضير الاختصاصات المطلوبة ورفع مستوى الكفاءة و الأداء.

المحور الخامس: الاتجاهات الحديثة للمناهج التربوي

أوّلا: تطوير المنهج

ثانيا: بعض المفاهيم المرتبطة بتطوير المنهج

ثالثا: تحديث المناهج

رابعا: الأبعاد المتعددة لتحديث المنهج

خامسا: نماذج بناء وتطوير المنهج

سادسا:أسس تطوير المنهاج

المحور الخامس: الاتجاهات الحديثة للمناهج التربوية

أوّلا: تطوير المنهج:

يرتبط مفهوم التطوير بمفهوم المنهج ذاته والنظرة إليه ، فالتطوير يشمل جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم فالتطوير عملية شاملة لأنها تتناول جميع الجوانب والعوامل التي تتصل بالمنهج وتؤثر فيه وتتأثر به ، فهي تتناول أهداف المنهج والخبرات الدراسية سواء منها ما يتصل بالكتب والمقررات الدراسة أو الأنشطة الأخرى ..إلخ . وتتناول أيضا طرائق التدريس والوسائل المعينة والإدارة المدرسية والمكتبات ووسائل التقويم المتبع ة ومدى دقتها ومناسبتها للأهداف المحددة سلفا.

وتبدأ عملية تطوير المنهج من المنهج القائم والذي يراد تحسينه أو الوصول إلى طموحات جديدة من خلال إعادة تصميمه، ومن جهة أخرى تشترك عمليتا بناء المنهج وتطويره في أنهما تقومان على أسس مشتركة وهي وحاجات المجتمع وأفراده. [1]

1- الفرق بين التطوير والتغيير:

يوجد فرق شاسع وكبير بين التطوير والتغيير ومن هذه الفروق ما يلي [2]:

أ- التطوير يستلزم التغيير الواعي بينما التغيير قد يؤدي أو لا يؤدى إلى التطوير.

ب- التغيير يتجه نحو الأفضل أو الأسوأ بينما التطوير يتجه نحو الأفضل والأحسن.

[1]- محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم. مرجع سبق ذكره ، ص 140

[2]- نفس المرجع، ص 140-141.

ج- التغيير يحدث بإرادة الإنسان أو بدون إرادته بينما التطوير يحدث بإرادة الإنسان ورغبته الصادقة.

د- التغيير قد يكون جزئيا ينصب على جانب معين أو مظهر خاص بينما تطوير المنهج عملية شاملة لجميع جوانب ه فتشمل التلميذ وبيئته وظروف حياته والمجتمع الذي توجد فيه المدرسة.

2- مفهوم تطوير المنهج:

يقصد بعملية تطوير المنهج " العملية التي يتم من خلالها إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كل عناصر المنهج وفق خطة مدروسة من أجل تحسين العملية التربوية ورفع مستواها" كما تعرف بأنها" :العملية التي تعني تحسين المنهج الموجود أصلا من خلال الإضافة أو الاستبدال أو الحذف"

كما يعرف تطوير المنهج بأنه" : إحداث تغييرات في عنصر أو أكثر من عناصر منهج قائم بقصد تحسينه، ومواكبته للمستجدات العلمية والتربوية ، والتغيرات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية ، والثقافة بما يلبي حاجات المجتمع وأفراده ، مع مراعاة الإمكانات المتاحة من الوقت والجهد والكلفة. " وتطوير المنهج عملي ة تهد ف إلى الوصول ب ه إلى الصورة التي تمكنه من تحقيق أهدافه على أفضل وجه في أقصر وقت وأقل جهد وكلفة.[1]

[1]- المرجع السابق، ص 141

3- أهمية عملية تطوير المنهج:

تعتبر عملية تطوير المناهج عملية مهمة وملحة للاعتبارات الآتية[1]:

- المواكبة المستمرة للتطوير والتدريب والتأهيل.
- تطوير طرق التدريس للمادة، وتأليف الكتاب الجيد.
- تحقيق الترابط والتكامل بين المواد الدراسية، وربط المعلومات بالحياة العملية والتقنيات المعاصرة.
- إيجاد الوسائل الفعالة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، وإيجاد التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب العملية في المنهج.
- تطوير المناهج مطلب تربوي واقتصادي واجتماعي، من أجل تحقيق تطابق المناهج مع التطلعات والأهداف الطموحة.
- تسهم في حل الكثير من مشكلات المنهاج المدرسي من منظور تطويري مستمر يعتمد على فلسفة المناهج المطورة لكل دولة.

[1]- المرجع السابق ، نفس الصفحة

ثانيا: بعض المفاهيم المرتبطة بتطوير المنهج

1- التجديد التربوي

كلمة التجديد تعني إدخال بعض العناصر الجديدة نظريا أو منهجيا والاستفادة منها في تحديث وإعادة هيكلة وبناء بعض الأساليب والطرائق والممارسات بهدف إغناء الخبرة التربوية. ويعرف معجم علوم التربية التجديد بأنه عملية إبداع وإنتاج شيء أو فكرة جديدة أو التوليف بين أشياء موجودة من قبل توليفا جديدا.

2- الإصلاح التربوي

أمّا الإصلاح فهو جملة التغييرات التي يتم إدخالها على نظام ما بهدف جعله قادرا على الاستجابة لمتطلبات المجتمع جزئيا أو كليا. إن الإصلاح التربوي هو مشروع لتغيير وتطوير النظام التربوي في إطار عملية الابتكار... ويتم مشروع الإصلاح باستثمار المحيط وأخذ معطياته بعين الاعتبار وتدبيرها بطريقة رشيدة... أما نتائج الإصلاح فأنها تتحدد بالمردود الذي يحققه[1].

[1]- عصام السليمانيي ونيو 04, 2014 https://www.mo7itona.com/2014/06/blog-post_7721.html

ثالثا: تحديث المناهج[1]

إنّ آليات تجديد المنهج وتغييره والتي تنشأ من خارج الصف الدراسي ومن داخله ، لتفحص نماذج التغيير التعليمي ، ومناقشة الأساس المنطقي لها و الطرق التي يستخدمها المعلمون لإحداث وتنفيذ التغييرات المطلوبة في المناهج يجب أن تناقش من قبل الجميع الذين لهم صلة بالعملية التربوية.

وتعتمد سياسة التحديث للمناهج على عوامل خارج وداخل المدرسة، ومن يقوم بتصميم التجديدات ومراعاتها لجان مهنية ومشرفين على المناهج ومجموعة من المعلمين على مستوى المناطق بهدف مراجعة أو تعديل المنهج القائم. وفي الغالب تعكس التجديدات نتائج أبحاث حديثة ومبادرات مجتمعية واجتماعيه و الأفكار العملية التي يرغب المجددون إدخالها في برامج المدارس وعادة ما تتطور استجابة لمتطلبات اجتماعية أو تعليمية.

وتوجد هناك عدة دواعي وأسباب لتحديث المنهج منها[2]:

- طبيعة التقدم العلمي والتقني، والتطور في المعرفة الإنسانية كم اً وكيفاً، مما يستدعي تقويم المناهج ومواكبتها للتطور التكنولوجي والمعرفي.
- عدم قدرة المناهج الحالية على الإسهام الفعال في التغيير الاجتماعي.
- عجز المناهج الحالية عن مواكبة التطور في الفكر التربوي والنفسي.
- مشكلة الغزو الثقافي.

[1]– محمود داود الربيعي. مرجع سبق ذكره، ص 112.

[2]– محمد عبد الله الحاوري ومحمد سرحان علي قاسم. مرجع سابق، ص 142

- حدوث تطورات وتغيرات على المستوى المحلي، والعربي، والعالمي في القطاع السياسي ، والاجتماعي، والاقتصادي مما يترتب عليه الحاجة الملحة لتطوير المناهج بما يتناسب مع هذه المستجدات.
- التنبؤ باحتياجات الفرد والمجتمع المستقبلية، فدراسة واقع المجتمع والأفراد، ودراسة اهتماماتهم واتجاهاتهم دراسة علمي ة دقيقة يمكن أن يسهم في استنتاج أهم احتياجاتهم واتجاهاتهم، ومن ثم فلابد من تطوير المنهج ليلبى هذه الاحتياجات والمطالب.

رابعا : الأبعاد المتعددة لتحديث المنهج[1]

إنّ تحديث المنهج على نطاق واسع يتضمن عملية معقدة يشترك فيها سلطات إدارية ومعلمون من المناطق التعليمية لمعالجة مشاكل اجتماعية وتعليمية على نطاق واسع ، فهي المقياس للتجديدات المرجوة ، والتي تؤدي دائما إلى حوارات تخصّ المحتوى الأفضل قيمة بالنسبة للتلاميذ ، وقد يؤدي ذلك إلى تقليل محتوى قائم أو تعديل طريقة تدريس مستخدمة ومعتاد عليها... وتتطلب التجديدات عملا إضافيا من المعلمين لإعادة تعلم أو إعادة تنظيم برامجهم.

هناك ثلاث وجهات نظر حول عملية التغيير وهي:[2]

[1]– محمود داود الربيعي ، مرجع سابق ، ص112.

[2]– نفس المرجع، ص ص 113، 114، 115،116.

1- المنظور التقني:

إن المنظور التقني لتحديث المناهج يطرح من جماعات ذات خبرة ودراية ، و تقدّم هذه الجماعات مشروعات مناهج مطورة بعناية نتيجة أبحاث دقيقة ، يتمّ توزيعها على المدارس ومن المفترض أن يتبع المعلمون التوجيهات المحددة لهذه المشروعات ، ويركّز هذا المدخل على المحتوى أو المعرفة كمنتج لعملية تحديث المنهج ، وبذلك يتم تحديد أنواع المعرفة الأكثر قيمة بالنسبة للتلاميذ و بالنسبة للمجتمع ...

أشار (كيرك) بأنّ المبادرات التي صممت وطبقت ضمن المنظور التقني لم تكن ناجحة فيما مضى وتحديدا ، فإنّ مجهودات صناع المناهج الخارجيين الموجهة نحو استبعاد المعلمين عن عملية تطوير المناهج ، يمكن أن تحد من مدى حدوث التغيير الفعلي ، حيث أنّ الجهود التي تفرض التغييرات في المناهج – قصرا مع الاختبارات المقننة يؤدي دائما إلى أنّ المعلم يقوم بتدريس محتوى الاختبار وبذلك يحد من شمولية أهداف المنهج.

أنّ من ضمن منظور التغيير التقني، يعتبر المعلم موصولا للمعرفة ويفترض أن تكون معتقدات المعلم وقيمه ومهاراته ومعارفه غير ذات صلة بتوصيل المحتوى. وبما أنّ المعلمين غير مشاركين في عملية تطوير المنهج فيفقدون المسؤولية و الاهتمام بتوصيل المادة ، لهذا يرحب المعلمون بالمساعدة في تدريس المحتوى الذي يعتقدون أنّه ذو قيمة لتلاميذهم ، فمن الصعب إقناع المعلمين باستخدام مهارات ومداخل تدريس جديدة في دروسهم ، إذا لم يعتقدوا بأنّ التجديد لصالح تلاميذهم.

أنّ المعلمين يقاومون التغييرات عن وعي وإصرار عندما لا يعتقدون أنّ ذلك في مصلحة تلاميذهم أو أنّها تشكّل ضغوط غير لازمة على حياتهم الشخصية أو المهنية ، وقد يقاومون التجديد الكامل أو منحنى محدود منه ، إذا كان ذلك غير متناسق مع معتقداتهم حول أهداف البرنامج و المؤيدون للنموذج التقني يفسرون أفعال هؤلاء المعلمين على أنّها تقاعس وجهل وعدم إدراك لمبدأ التجديد فيعارض المعلمون التجديد عن وعي و يبذلون كلّ جهودهم لمنع التجديد خوفا على تلاميذهم.

2- المنظور البيئي:

أنّ المنظور البيئي لتحديث المناهج يركّز على تعقّد بيئة التدريس كمصدر لكلّ الثبيت و التغيير ويكون المعلمون ضمن هذا المنظور مشاركين بنشاط في عمليّة اتّخاذ القرار المنهجي والمبادرين الأساسيين للتغيير ومن ناحية أخرى فإنّ المعلمين لا يعملون في عزلة ، فلا بدّ أن يستجيبوا لمجموعة من العوامل المؤثّرة مثل الجدولة و الاختلافات بين التلاميذ وحجم الصفوف الدراسية ، تلك العوامل التي تحدّ من قدرتهم على السيطرة على قرارات المناهج و التدريس لذلك يستجيب المعلم للموقف البيئي.

و يفترض المؤيّدون للمنظور البيئي بأنّ:

- المعلمين مرتبطون بالنظم السياسية و الاقتصادية بالمدارس وعلاوة على أنّهم يعملون كموصلين للمعرفة ، فهم يؤثّرون تأثيرا مباشرا على تجديد و تغيير البرنامج ولا يلوم – معتنقوا

هذا المنظور المعلمين عن فشل التجديدات لتغيير برامجهم ، ويقرون أنّ المعلمين مقيّدون بعوامل داخل المؤسسة المدرسية والخارجة عن سيطرتهم.

– أنّ التجديدات الناجحة تتأثّر بالتفاعلات الاجتماعية داخل حجرة الدراسة ، هذه التجديدات تستلزم اتباع استراتيجية فعالة لتناول أحداث متزامنة في عملية التدريس و التعلم .

3– المنظور الثقافي:

يركّز المؤيّدون لهذا المنظور على تأثير التغيير على المعلّم كمشارك أساسي في العملية التعليمية ويركّز المدخل الثقافي على عمليّة تغيير المنهج ضمن ثقافة مشتركة من المعاني و التفاهمات المشتركة لتشكيل الوضع الدراسي لتسهيل عملية التعلم.

إنّ غاية المدرسة ضمن المنظور الثقافي هي التجديد الذاتي وينصب التركيز على تغيير ميول المعلمين فيما يتعلق بعمليات ومفاهيم التغيير ومن خلال هذه العمليات يتعلم المعلمون فحص افتراضاتهم الشخصية و يقرون المدى الذي عنده يجب أن يحافظوا على هذه الممارسات أو يفتحون مداخل بديلة للتغيير وهذا على النقيض المباشر مع المنظور التقني ، والذّي يحاول تحديد سبب عدم اتباع المعلمين لاقتراحات مجددي المنهج ، إلى أنّ ما يفكّر فيه المعلم وما يعتقده المعلم ، وما يفترضه المعلم جميع هذه الاعتبارات لها تأثير قويّ عند عمليّة التغيير بالنسبة لكيفية ترجمة سياسة المنهج إلى ممارسات المنهج فيفترض المنظور الثقافي تواجد معارف ومعاني مشتركة حول العملية التعليمية التي تشكّل ثقافة الفهم...

ولذلك يركّز المدخل الثقافي على عملية تغيير المنهج داخل ثقافة مشتركة للمعاني و التفاهمات فيكون التغيير نتيجة للقرارات المتفاعلة بواسطة المشاركين لتشكيل الوضع المدرسي لتسهيل التعلم.

خامسا: نماذج بناء وتطوير المنهاج:[1]

و قد ظهرت نماذج شاملة في مجال بناء المناهج التعليمية وتطويرها أشهرها نموذج نيكولز نموذج ويزلي ورونسكي، ونموذج لويس دينو.

يورد نيكولز (Nicholls 1981) في نموذجه العناصر العامّة التي يمكن اعتمادها في بناء أي منهج دراسي وتطويره، ويعتبر عملية بناء المناهج وتطويرها سيرورة تبدأ من تحليل كافة العوامل التي تشكل موقف الانطلاق ثم تمر إلى اختيار الأهداف والمحتوى والطرق للوصول إلى تقويم يصب في تحليل موقف الانطلاق من جديد لتتكون حركة دائرية مستمرة لا تتوقف أو تهدأ.

أما نموذج **ويزلي ورونسكي** (Wesley Wronski) فيهم تخطيط مناهج العلوم الاجتماعية وينطلق من تحليل المجتمع لمعرفة حاجات المتعلمين وطبيعة الأوضاع الاجتماعية والقيم السائدة ويؤول هذا التحليل إلى اشتقاق الأهداف المقصودة من المناهج ليؤدي هذا الاشتقاق إلى اختيار المواد المنهجية التي ستشكل المحتوى العام، فيتيسر تنظيم العملية التعليمية التعلمية، ثم إجراء تقويم هادف تمكن نتائجه من إعادة النظر في المنهاج.

[1]– –https://www.almothaqaf.com/qadayaama/qadayama د. محمد حالي صحيفة المثقف – قضايا وأراء العدد 1407 المصادف13-07-2010

من جهته **اقترح لويس دينو** (1985) Luis D'Hainaut نموذجا شاملا لبناء المناهج وتطويرها يتكون من ثلاثة مستويات أو مراحل كبرى تبدأ بمرحلة تحليل الغايات وصياغة الأهداف التّي تتفرع إلى خمس خطوات هي:

1- تحديد وتحليل السياسة التربوية

2- وضع أغراض التربية

3- دراسة المجتمع

4- تحديد وتحليل المحتويات

5- صياغة الأهداف الإجرائية

تليها مرحلة البحث عن الطرق والوسائل وهي تتضمن ست مراحل ثانوية تعتبر امتدادا لخطوات المرحلة السابقة وهي:

6- تحديد الموارد والمصادر والعقبات

7- وضع إستراتيجية أو خطة الطرق والوسائل

8- دراسة ظروف إدماج الطرق والوسائل في البنية التربوية

9- حصر وضعيات التعلم

10- تخصيص الوسائل اللازمة لإنجاز التعلم وتدقيق اختيارها

11- بناء الوسائل وتجريبها وتعديلها

ثم تأتي مرحلة التقويم وتتكون من ثلاث خطوات ترتبط بسابقاتها وهي:

12- وضع خطة التقويم

13- اختيار وبناء أدوات التقويم

14- تنفيذ طرق وأدوات التقويم

نلاحظ أن هذه المراحل والخطوات المتضمنة لها تشكل حلقات متتابعة ومتفاعلة في النسق العام لبناء المنهاج وتطويره تبدأ كل منها من الانتقاء والاختيار والتقويم لتنتقل إلى التنفيذ ثم إلى تقويم النتائج قبل المرور إلى المرحلة اللاحقة، كما تتضمن التقويم المستمر بناء على النتائج التي يؤدي إليها التقويم.

نستخلص من النماذج الثلاثة المعروضة حول التخطيط الشامل للمناهج أنها تتفق حول ثلاث مراحل أساسية في بناء المناهج وتطويرها وهي:

- بناء مرامي وأهداف المناهج
- بناء الوسائل الديداكتيكية (التعليمية)
- التقويم والمتابعة

سادسا:أسس تطوير المناهج الدراسية:[1](https://www.abhathna.com)

يشهد القرنُ الحالي حركةً علميةً نشطةً في مجال تطوير المناهج الدراسية، نتيجةَ التطورات العلمية والتغيّرات المتسارعة التي يشهدها هذا العصر، والتي يرى الربيعي (2006 ص360) أنها أثّرت بشكل مباشر على مناهج التعليم، مما جعل جميعَ دول العالم تعمل على تطوير المناهج بما يتلاءم مع هذه التطورات، وبدأت فعلاً–أي الدول–بتغيير أهداف التعليم وأغراضه من خلال الكشف عن اتجاهاتٍ جديدة تتصل بطبيعة الفرد وعملية نموه، إضافة إلى تطوير عملية التعليم نفسِها.

ونتيجةً لذلك ، شهِدت المناهج في كثير من دول العالم حِراكاً مستمراً من أجل تطويرها وإصلاحها لتُسايِرَ التطورَ العلمي والتقني، وتفجرَ المعرفة العلمية في هذا العصر، وذلك من خلال عدة مشاريع إصلاحية لهذه المناهج.

ولكي تصل هذه المشاريع التطويرية إلى الأهداف المنشودة لابد أن ترتكز على عدد من الأسس من أهمها: ما ذكره الوكيل والمفتي (2011م، ص ص337–341).

[1]– https://www.abhathna.com/?q=node/189729

1- التخطيط:

يحتاج التطوير إلى خطة سليمة شاملة حتى يُحقق أهدافه ، بحيث تتكون هذه الخطة من مراحل متلاحقة محدداً لكل مرحلة أهدافها وطرقها والأساليب اللازمة لتحقيقها والزمن المخصص لتنفيذه وإجراء تقويم في نهاية كل مرحلة حتى يتم تلافي الأخطاء أولاً بأول.

ويذكر الطلافحة (2013 ، ص 330) ضرورة الحصول على بيانات مؤكدة ودراسات وافية كي يتمكن مخططو المناهج من رسم خطة شاملة ودقيقة تُراعى فيها جميع عناصر العملية التعليمية. كما ينبغي أن يرتكز التخطيط على قواعد لكي يكون سليماً ومبنياً عل أسس علمية:

- مراعاة مبدأ ترتيب الأولويات: فقد لا تسمح الإمكانات المتاحة بتحقيق جميع الاهداف في كثير من الأحيان في وقت واحد فإن ذلك يستدعي ترتيب المشروعات التي تتضمنها الخطة وفقاً لأهميتها عل أساس أن يبدأ التنفيذ بما هو أكثر أهمية ثُمَّ ما هو مهم، وفق العمليات الأساسية والمعتمدة في تطوير المنهج.
- مراعاة الواقع والإمكانات: يجب مراعاة الوضع الراهن بظروفه وأبعاده وإمكاناته الحالية كافة وكذلك إمكاناته المتوقعة وبدون هذا يصبح التخطيط نوعاً من الأحلام وضرباً من الخيال.
- الأخذ بمفهوم الشمول والتكامل.
- دقة البيانات والاحصائيات حيث لا بد من استناد التخطيط إلى بيانات صحيحة وإحصائيات دقيقة حول واقع المناهج الحالية.

2- المرونة: لا بد من توافر المرونة الكافية في الخطة فقد يحدث عند تنفيذ خطة التطوير ظروف لم تكن متوقعة أو قد تطرأ أحداث لم تكن في الحسبان، ويستدعي هذا إدخال تعديلات على الخطة بحيث تسير دائماً نحو تحقيق الهدف المنشود متخطية كل ما يقابلها من مشكلات وعقبات (الوكيل، 1991م).

3- مراعاة خصائص المتعلم وحاجاته:إنَّ هدف التربية في المقام الأول كما يذكر مازن (2007م) هو مساعدة المتعلم على النمو الشامل المتكامل من خلال المنهج ، وهذا يحتم على المعنيين في عملية تطوير المنهج مراعاة خصائص نمو المتعلمين في كل مرحلة عمرية والمشكلات المتعلقة بها، وذلك عن طريق تتبع الدراسات والأبحاث التربوية والنفسية والاستفادة من نتائجها في عملية التطوير.

فلكل متعلم طبيعته الخاصة ووظيفة معينة ومراحل نمو بذاتها لكل مرحلة منها خصائص، تختلف هذه المراحل بين المتعلمين كما تختلف بالنسبة للمتعلم نفسه من مرحلة لأخرى. (شوق 1995 ، ص 137).

4- مراعاة حاجات المجتمع: يتعرض أي مجتمع كما يذكر سعادة وإبراهيم (2008، ص102) لعدة تغيرات من وقت لآخر، تؤثر على أسلوب حياته مما يتطلب مراعاة المنهج لهذه التغيرات، مهما اختلفت درجتها أو مصدرها أو قوة اتجاهها.

هذه التغيرات متى ما تم مراعاتها أثناء تطوير المنهج، فإن ذلك يؤدي به إلى التنمية الشاملة والتي يعرفها عبد السلام (2006م، ص276) بأنها: " عملية مقصودة وشاملة ومستمرة لجوانب

وأبعاد عديدة في المجتمع وتحدث من خلال نشاط الإنسان وتدخله لتحقيق أهداف معينة وإحداث تطوير كمي وكيفي في جوانب الحياة في المجتمع وزيادة قدرته الذاتية على إشباع حاجاته المادية والمعنوية لمواجهة مشكلاته وحلها ذاتيًا خلال خطة زمنية معينة."

وفي هذا السياق يشدد الطلافحة (2013م، ص 331) على ضرورة دراسة المجتمع والعوامل المؤثرة فيه والتي تؤثر بشكل أو بأخر على تكيّف وانسجام الطالب مع البيئة المجتمعية المحيطة به. ويمكن الحصول على معلومات وبيانات خاصة بالمجتمع من عدة مصادر من أهمها ما ذكره سعادة وإبراهيم (2008م، ص528).

- رجال السياسة باعتبارهم على وعي كافي بالتوجه السياسي والفلسفي للمجتمع وخططه المستقبلية.
- أصحاب الخبرة وعلماء الاجتماع لأنهم وبحكم تخصصهم على دراية بالبناء الاجتماعي والنظم الداخلية والعلاقات فيما بينها، وكيف يمكن للتعليم.
- خبراء التربية باعتبار أنهم على دراية واسعة بفلسفات التربية، وكيفية التعبير عنها على شكل أهداف تربوية يستفاد منها في تحديد أهداف المنهج المدرسي.
- عينة مثقفة وواعية من المجتمع لأنها أكثر إدراكا بالواقع الاجتماعي وأهم المشكلات الاجتماعية ومعالجتها في المنهج بشكل يحقق الوعي لدى المتعلمين ويكسبهم مهارات مواجهتها ووضع الحلول المناسبة لها.

وعليه يمكننا القول أن أسس تطوير المنهاج تعتمد أساسا على:[1]

- التخطيط .

- مراجعة الأهداف التربوية وإعادة صياغتها.

- استناد التطوير على دراسة علمية للتلميذ والبيئة والمجتمع ..

- تجريب المنهج المطور

- الشمول والتكامل

- الاستمرارية

[1]- أحمد محمد ، الدغشي. المناهج التربوية و تحديات المرحلة. ط 1، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي ، 2017، ص 24.

خاتمة

اتضح لنا جليا من خلال هذه محتوى المطبوعة أنّ دراسة مقياس المناهج التربوية مهم بالنسبة لطلبة السنة أولى تخصص تربوي لأنه من خلاله نستشف ونكتسب بعض المعارف حول أساليب التّقويم سواء التّقويم التّكويني في أثناء العملية التعليمية أو التّقويم الختامي في نهاية الدّرس. وتدارك ضرورة حسن التعامل مع المتعلّم باعتباره غاية العملية التعليمية التربوية وذلك بما يدرسه في المناهج من الأسس النفسية وخصائص مراحل النمو، و من خلال ما يدرسه من الأسس المعرفية و الاجتماعية.

قائمة المراجع

1- الشافعي، إبراهيم محمد، وآخرون .المنهج المدرسي من منظور جديد. الرياض: مكتبة العبيكان، ١٤١٧هـ .

2- أحمد إبراهيم، قنديل. المناهج الدراسية : الواقع و المستقبل . ط1، القاهرة: مصر العربية للنشر و التوزيع، 2008.

3- أحمد محمد ، الدغشي. المناهج التربوية و تحديات المرحلة. ط 1، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي ، .2017

4- الوكيل ، حلمي أحمد و محمود ، حسين بشير. الإتّجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى . القاهرة: دار الفكر العربي، 1420 هـ.

5- جودت أحمد، سعادة. صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. ط1، عمان: دار الشروق،.2001

6- جون د، مكنيل. المناهج المعاصرة في الفكر والفعل. ط1، ترجمة: عبد الاله الملاح، الرياض: مكتبة العبيكان، .2008

7- خالد خميس، السر. أساسيات المناهج التعليمية. غزة ، .2018

8- ر. غاريسون وتيري أندرسون. التعليم الالكتروني في القرن الحادي و العشرين : إطار عمل للبحث و التطبيق . تر: محمد رضوان الأبرش ، ط 1 ، الرياض: مكتبة العبيكان ، 2006.

9- زبيدة محمد قرني. تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها. ط1، المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، 2015.

10- سعد ، محمد جبر. المناهج : البناء والتطوير. ط 1، عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع ، 2015.

11- شاهين، نجوى عبد الرحيم. أساسيات وتطبيقات في علم المناهج ، دار القاهرة : القاهرة ، 2006 .

12- صلاح عبد الحميد، مصطفى. المناهج الدراسية : عناصرها ، وأسسها وتطبيقاتها. الرياض: دار المريخ للنشر، 2000 .

13- ضياء عويد ، حربي وسعد محمد، جبر. المناهج : البناء والتطوير. ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، .2015

14- عبد الرحمن كامل ، عبد الرحمن محمود. أسس بناء المنهج وعناصره. الجزء الأول، 2007-2008.

15- علي أحمد ، مدكور. مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها. القاهرة: دار الفكر العربي، 2001.

16- عزي الحسين. المناهج التعليمية ودورها في بناء منظومة القيم لدى التلميذ في مرحلة المراهقة المبكرة دراسة ميدانية لتلاميذ الصف الرابع متوسط بمدينة بوسعادة. أطروحة مقدمة

لنيل شهادة دكتوراه ف العلوم في علم النفس جامعة محمد بوضياف المسيلة السنة الجامعية: 2017-2018 م .

17-عصام السليماني -https://www.mo7itona.com/2014/06/blog

18- فؤاد ، محمد موسى. المناهج: مفهومها ، أسسها ، عناصرها، تنظيماتها. 2002.

19- لخضر لكحل وكمال فرحاوي. أساسيات التخطيط التربوي : النظرية والتطبيق. الجزائر: وزارة التربية الوطنية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2009.

20- محمود أحمد شوق. الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الاسلامية. القاهرة : دار الفكر العربي، 2001.

21- محمد حسنين العجمي. الادارة والتخطيط التربوي النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2008.

22- محمود داود ، الربيعي.المناهج التربوية المعاصرة. ط1، عمان: دار صفاء للنشر و التوزيع، .2016

23- مجدي عزيز، إبراهيم. موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو مصرية ، 2000.

24- محمّد عبد الله ، الحاوري و محمد سرحان ، علي قاسم. مقدمة في علم المناهج التربوية . ط 1، صنعاء: دار الكتب ، 2016.

25- https://www.almothaqaf.com/qadayaama/qadayama-- د. محمد حالي

صحيفة المثقف – قضايا وأراء العدد 1407 المصادف13-07-2010

26- https://www.abhathna.com/?q=node/189729