

أساسيات في المناهج الدراسية

الأستاذ الدكتور

فاضل خليل ابراهيم

أستاذ التربية وطرائق التدريس

كلية التربية الأساسية - جامعة الموصل



أساسيات في المناهج الدراسية

الأستاذ الدكتور

فاضل خليل إبراهيم

أستاذ التربية وطرائق التدريس

كلية التربية الأساسية

جامعة الموصل

حقوق الطبع محفوظة للمؤلف

دار ابن الأثير للطباعة والنشر
جامعة الموصل

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ نَزَلَ عَلَيْكَ الْكِتَابَ بِالْحَقِّ مُصَدِّقًا لِّمَا

بَيْنَ يَدَيْهِ وَأَنْزَلَ التَّوْرَةَ وَالْإِنْجِيلَ ﴿٣﴾ مِنْ

قَبْلُ هُدًى لِّلنَّاسِ وَأَنْزَلَ الْفُرْقَانَ ﴾

سورة آل عمران

الآيات ٣-٤



الإهداء

إلى اللذين يحملون رسالة المعرفة ...

إلى اللذين يسعون إلى تنمية الفكر والإبداع...

إلى اللذين يربون الأجيال على الإيمان والأخلاق...

إلى اللذين يغرسون حب الوطن في نفوس الأطفال...

إلى اللذين يعززون لغة الحوار بين الشباب....

إلى اللذين يمارسون مهنة التعليم بصدق وأمانة
ووفاء

إليهم جميعا اهدي كتابي

المؤلف

الفهرست

الصفحات	العنوان
١٥	المقدمة
١٩	الفصل الاول: المناهج
٢٠	أهداف الفصل
٢١	مفهوم المنهج
٢١	المنهج بين المفهومين التقليدي والحديث
٢٢	الانتقادات الموجهة للمنهج التقليدي
٢٢	المفهوم الحديث للمنهج
٢٤	خصائص المنهج الحديث
٢٥	اتجاهات معاصرة في مفهوم المنهج
٢٧	مداخل أخرى لمفهوم المنهج
٣٠	أهمية المنهج الدراسي
٣١	أهداف المنهج الدراسي
٣٢	مصادر الفصل الأول
٣٥	الفصل الثاني: أسس المناهج
٣٦	أهداف الفصل
٣٧	مفهوم اسس المناهج وأهميتها
٣٧	أولاً- الأساس الفلسفي (الفكري)
٣٩	١- الفلسفة المثالية

العنوان	الصفحات
٢- الفلسفة الواقعية	٤٠
٣- الفلسفة البراكمانية	٤٠
٤- الرؤية الإسلامية (العقدية) للمناهج الدراسية	٤١
ثانيا - الأساس الثقافي - الاجتماعي	٤٤
ثالثا - الأساس النفسي (النمائي)	٤٧
١- نظرية بياجيه	٤٩
٢- نظرية برونر	٥٠
٣- نظرية جانييه	٥١
٤- نظرية جاردنر	٥٢
مصادر الفصل الثاني	٥٥
الفصل الثالث : عناصر المنهج الدراسي	٥٧
أهداف الفصل	٥٨
الأهداف التربوية	٥٩
ماهية الاهداف التربوية وأهميتها	٥٩
الأهداف التربوية العامة	٦٠
الأهداف الخاصة (الإجرائية - السلوكية)	٦١
الأهداف السلوكية بين مؤيديها ومعارضها	٦٣
مصادر اشتقاق الاهداف التربوية	٦٥
تصنيف الاهداف التربوية	٦٦
أولا- المجال المعرفي	٦٧

العنوان	الصفحات
ثانيا - المجال الوجداني	٧١
ثالثا- المجال النفسحركي (المهاري)	٧٤
المحتوى التعليمي	٧٧
مفهوم المحتوى	٧٧
معايير اختيار المحتوى	٧٨
البنية المعرفية للمحتوى	٧٨
تنظيم المحتوى التعليمي	٨٠
مصادر الفصل الثالث	٨٤
الفصل الرابع: انواع المناهج الدراسية	٨٧
اهداف الفصل	٨٨
اولا- منهج المواد الدراسية	٩٠
١- منهج المواد الدراسية المنفصلة	٩١
أ- المزايا	٩١
ب- العيوب	٩٢
٢- منهج المواد الدراسية المتصلة (المتراصة)	٩٣
اسلوب الربط العرضي	٩٤
اسلوب الربط المنظم	٩٤
٣- منهج المواد المدمجة (المجالات الواسعة)	٩٥
أ- المزايا	٩٧
ب- العيوب	٩٨

٩٩	 ثانيا - منهج النشاط
١٠٠	 خصائص منهج النشاط ومزاياه
١٠٢	 الانتقادات الموجهة لمنهج النشاط
١٠٢	 مدخل المشروع بوصفه تطبيقا لمنهج النشاط
١٠٤	 ثالثا- المنهج المحوري
١٠٨	 مزايا المنهج المحوري
١٠٩	 عيوب المنهج المحوري
١١١	 مصادر الفصل الرابع
١١٣	 الفصل الخامس: تقييم المناهج الدراسية
١١٤	 أهداف الفصل
١١٥	 مفهوم التقويم
١١٦	 مفهوم تقويم المنهج
١١٧	 الفرق بين القياس والتقويم والتقييم
١١٨	 اهداف تقويم المنهج
١١٨	 معايير تقويم عناصر المنهج
١١٩	 ا- معايير تقويم اهداف المنهج
١٢٠	 ب- معايير تقويم محتوى المنهج
١٢١	 ج- معايير تقويم أنشطة المنهج
١٢٢	 د- معايير تقويم الوسائل التعليمية المنهج
١٢٢	 هـ- معايير تقويم المنشطات العقلية للمنهج

العنوان	الصفحات
و- معايير تقويم عملية تقويم المنهج	١٢٣
ز- معايير تقويم الاسئلة التعليمية للمنهج	١٢٤
ح- معايير تقويم طريقة تدريس المنهج	١٢٥
اساليب تقويم المنهج	١٢٦
انواع تقويم المنهج بدلالة التوقيت	١٢٨
ادوات تقويم المنهج	١٢٩
خطوات تقويم المنهج	١٢٩
دور المعلم في تقويم المنهج والمحاسبية	١٣١
مصادر الفصل الخامس	١٣٣
 الفصل السادس: تطوير المناهج الدراسية	 ١٣٥
اهداف الفصل	١٣٦
مفهوم تطوير المنهج	١٣٧
دوافع تطوير المنهج	١٣٩
المبادئ العامة لعملية تطوير المنهج	١٤٠
خطوات تطوير المنهج	١٤٢
دور المعلم في تطوير المنهج	١٤٤
نماذج تطوير المنهج	١٤٥
نموذج رالف تايلر	١٤٦
نموذج ويكنز ومكتاغي	١٤٨
نموذج مركز التربية التشاركية (بوستن)	١٥٠

العنوان	الصفحات
تجارب معاصرة في تطوير المناهج الدراسية	١٥٤
تجربة المملكة الاردنية الهاشمية	١٥٤
تجربة سلطنة عمان	١٥٦
تجربة المملكة العربية السعودية	١٥٨
الأهداف العامة للمشروع الشامل لتطوير المناهج	١٥٩
مرجعيات المشروع الشامل لتطوير المناهج	١٦٠
العمليات الأساسية للمشروع الشامل لتطوير المناهج	١٦٠
المنتجات الأساسية للمشروع الشامل لتطوير المناهج	١٦٠
المراحل الأساسية للمشروع الشامل لتطوير المناهج	١٦١
تجربة المملكة المتحدة (بريطانيا)	١٦٣
مصادر الفصل السادس	١٦٦
الفصل السابع : الكتاب المدرسي	١٦٩
اهداف الفصل	١٧٠
مفهوم الكتاب المدرسي	١٧١
اهمية الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية	١٧٢
مواصفات الكتاب المدرسي الفعال	١٧٦
طرق تأليف الكتاب المدرسي	١٧٩
الاستعمال الفعال للكتاب المدرسي في البيئة الصفية	١٨٠
تحليل محتوى الكتاب المدرسي	١٨٢
اولا- طريقة مقروئية الكتاب	١٨٣

الصفحات	العنوان
١٨٥	ثانيا- طريقة وحدة التحليل
١٨٨	ثالثا- طريقة استبانة (بطاقة) التحليل
١٩١	نماذج لدراسات في تحليل وتقويم الكتاب المدرسي
١٩٥	الكتاب المدرسي الالكتروني
١٩٦	البوابة الالكترونية
١٩٧	الكتاب الالكتروني: ماهيته ومزاياه
	مقارنة بين الكتاب المدرسي الورقي والكتاب المدرسي
٢٠٢	الالكتروني
٢٠٤	مصادر الفصل السابع

المقدمة

تلقي المتغيرات المعاصرة بظلالها على الفكر الانساني وتحدث فيه تجددًا على صعيد البنية المعرفية وتركيباتها ومسلّماتها ومنطلقاتها، وعلى مستوى اليات التفكير ومداخله ورؤاه، فضلا عن منهجيات البحث العلمي ومداخله وتفسيراته، كل ذلك يحدث في منحى منظومي وبعمليات حلقية متصلة، لا نهاية خطية لها، بفعل ديمومة التطور والنمو المضطرد الذي قد يتخطى حاجز الزمن التقليدي ليقوم بفعله اللازم بقوانين الحياة والكون المسخرة للانسان.

والتربية ميدان خصب شديد الحساسية لتلك المتغيرات، متفاعلة معها ومستجيبة لضروراتها، لا لشيء إلا لان رسالتها تحاكي آمال وطموحات الافراد والمجتمعات، فان هي تأخرت في استجابتها قلت فاعليتها. ولا شك ان نمط الاستجابة لتلك المثيرات ينبغي ان يكون متوازنا بين منظومتها الثقافية والعقدية التي تشكل شخصيتها المجتمعية، وبين متطلبات التطور والحداثة.

والتعليم اداة التربية في تحقيق اهدافها، معتمدا الوسائل والطرائق الناجعة لاكساب المتعلمين والناشئة باختلاف مستوياتهم الدراسية: المعرفة المستدامة، والمهارات المتقنة للاداء، فضلا عن تعزيز المنظومة الانفعالية والوجدانية لهم، وتنمية ذكاءات التلاميذ المتعددة، وتطوير قدراتهم العقلية ببعديها الابداعي والناقد.

ان المناهج الدراسية هي وعاء للتربية والتعليم، تحمل في طياتها الخبرات المطلوب تتميتها لدى الطلبة والناشئة، وبما يستجيب لفلسفة واهداف التربية، وبمحتوى فعال، وانشطة تعليمية قادرة على تنفيذه، وادوات تقويمية تختبر مدى فاعليته.

وبغية ايصال مفاهيم المناهج الدراسية واسسها وتنظيماتها الى المعلمين والتربويين والباحثين المهتمين بالمناهج والكتب المدرسية، فضلا عن طلبة كليات التربية، صدرت العديد من الكتب والمؤلفات التي تأطر نظريا

وتطبيقاً لعلم المناهج ونظرياته وتصميماته، بعضها وضع من قبل باحثين رواد، عدت كتبهم مصادر أصلية واخذت مكانتها عبر عقود من الزمن في المؤسسات والأكاديميات التربوية العربية، أمثال: حسين سليمان قورة؛ ومحمد عزت عبدالموجود؛ وعبد اللطيف فؤاد إبراهيم؛ ومحمد زيدان حمدان؛ وصلاح الدين علي مجاور؛ وإبراهيم الشبلي؛ وغيرهم.

وأخرى كتباً مترجمة لعلماء كان لهم الباع الطويل في التاصيل للمناهج بناءاً وتصميماً وتطويراً، أمثال كتاب تايلر (١٩٤٩): المبادئ الأساسية للمناهج والتعليم، وكتاب هيلدا تابا (١٩٦٢): تطوير المناهج بين النظرية والتطبيق.

أما المصادر الأكثر معاصرة وحداثة في المناهج، وبفعل انتشار دور النشر الحديثة وتطور طباعة الكتاب من حيث الإخراج والمادة الأولية المستخدمة، فقد شغلت حيزاً في المكتبات الجامعية والعامة، وأكثر الكتب رواجاً تلك الصادرة عن دور النشر الأردنية وتليها المصرية ثم السعودية، ويمكن التعرف على عناوينها وأسماء مؤلفيها من قوائم المصادر في هذا المؤلف.

وعلى الرغم من هذا الكم من المصادر، إلا أن البحث عن النوع من جهة، وإنشائية الآراء والرؤى الجديدة؛ والتي لأسقف معرفي لها من جهة أخرى، فضلاً عن الأشكالات العديدة المطروحة في موضوع المناهج والكتب المدرسية ذات البعد التفسيري والتصنيفي والمصطلحي، دواع مناسبة لتأليف الكتاب الذي بين أيدينا، والذي حمل عنوان ((أساسيات في المناهج الدراسية))، والمؤلف وفق المناهج الدراسية في كليات التربية الأساسية، وهو مناسب أيضاً لكليات التربية ومؤسسات أعداد المعلمين الأخرى.

وسار (المؤلف) في تأليفه للكتاب وفق خطة بحثية مؤشرات الآتي:

- اعتماد جمع المادة من المصادر الحديثة والتي يقع تاريخ نشر أغلبها بين ٢٠٠٢-٢٠١١. فضلاً عن الارتكاز إلى خبرة (المؤلف) في

ميدان التدريس والبحث والتأليف والعمل الأكاديمي الجامعي في مواطن أخرى، قد لا يجد القارى توثيقاً لبعض نصوصها.

- استعمال أسلوب التحليل في عرض الأفكار ومناقشة الآراء المطروحة في الأدبيات، وتأسيس نهاياتها.

- الوقوف عند المفاهيم والمصطلحات الخلافية وترجيح المصطلح الأقرب إلى الصواب من منظور (المؤلف) مع إيراد الأدلة المنطقية.

- اعتماد مدخل وضوح الفكرة وعدم تكرار المفردة في الفقرة الواحدة، تأسيساً للتناول الدقيق للمفاهيم.

- الاختصار في عرض الأفكار، وتجنب التفاصيل التي قد تبعد القارى أو المتعلم عن الأخذ بزمام الفكرة، لأن الأصل هو في تحقيق الاستيعاب بالنسبة للمعرفة ذات السمة التطبيقية.

- التوثيق لحثيات المحتوى داخل المتن وفق منهج البحث التربوي، (المؤلف، سنة النشر)، مع إيراد تفاصيل كل مصدر في نهاية الفصل.

- إيراد الأهداف التي يسعى الفصل إلى تحقيقها في مقدمة كل فصل في الكتاب، وهي تصلح أن تكون أسئلة اختبارية للتعلم الذاتي، وبإمكان استاذ المادة استعمالها لأعداد الأسئلة الامتحانية.

والكتاب الذي بين أيدينا مكون من سبعة فصول:

يتناول **الفصل الأول**: مفهوم المنهج الدراسي، وخصائصه، وأهميته، وأهدافه، مع الإشارة إلى المداخل المعاصرة للمنهج.

أما **الفصل الثاني**: فيبحث في أسس المناهج من الزاوية، الفلسفية (الفكرية)، والثقافية - الاجتماعية، فضلاً عن الأساس النفسي (النمائي).

ويعالج **الفصل الثالث**: عناصر المنهج، مركزاً على عنصري الأهداف التربوية، والمحتوى التعليمي، ومن زوايا المفاهيم والأنواع والمعايير والتصنيفات والإساليب والبنية.

أما أنواع المناهج الدراسية، فهو عنوان **الفصل الرابع**: الذي يعرض لمنهج المواد الدراسية، بأنواعه المنفصلة والمتصلة والمدمجة، بوصفه

النوع الاول والاقدم للمناهج، وللمنهج النشاط، بوصفه منهجا اتخذ من الميول محورا له، وللمنهج المحوري، ببرنامجه العام والخاص.

ويسلط **الفصل الخامس**: الضوء على تقويم المناهج الدراسية، من حيث المفهوم، والاهداف، والمعايير، والطرق، والخطوات، مبرزاً الدور المعلم في العملية التقويمية.

وبغية التعرف على تطوير المناهج الدراسية، ودوافعه، والمبادئ العامة التي يقوم عليها، وخطواته، ونماذجه، تم افراد **الفصل السادس** من الكتاب لذلك الغرض، والذي انتهى بعرض لتجارب السعودية والاردن وسلطنة عمان وبريطانيا.

ويختتم الكتاب فصوله **بالفصل السابع** الذي جعل من الكتاب المدرسي موضوعاً له، متناول اياه من زاويا: المفهوم، والاهمية، ومواصفات الكتاب المدرسي الفعال، وطرق تأليفه، واستعماله داخل الصف، ومن ثم تحليله، ومقارنته مع الكتاب الالكتروني.

وفي الختام يامل المؤلف ان يفيد الكتاب قارئه، وان يجد فيه المتعلم مبتغاه، وان يطبق محتواه من يدرسه.

وخاتمة القول: ربنا لاتؤاخذنا ان نسينا او اخطانا

واخر الدعاء: ان الحمد لله رب العالمين

الأستاذ الدكتور

فاضل خليل إبراهيم

جامعة الموصل - العراق

Fadhil_online@Yahoo.com

الفصل الأول

(المناهج)

المفهوم - الخصائص - الأهمية

اهداف الفصل الأول:

بعد قراءة الفصل يستطيع القارى ان:

- يعرف المنهج لغة واصطلاحا.
- يقارن بين المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهج.
- يكتب مقالا عن الاتجاهات المعاصرة في مفهوم المنهج.
- يفرق بين المنهج الرسمي، والمنهج الاجرائي، والمنهج الخفي.
- يدرك اهمية المنهج في تحقيق الاهداف التربوية والتعليمية.
- يعدد اهداف المنهج الدراسي.

مفهوم المنهج

المنهج في اللغة: الطريق الواضح، كالمنهج والمنهاج، وانهج: وضح وأوضح، واستنهج الطريق: صار نهجا، وانهج فلان سبيل فلان: سلك مسلكه (الفيروز ابادي، ٢٠٠٧). والسبيل هو الطريق الذي يسير على وفقه الإنسان للوصول إلى هدف معين. قال تعالى: ﴿لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمَنْهَاجًا﴾ (المائدة ٤٨).

والمنهاج هنا الاهتداء بما جاءت به الكتب السماوية التي أنزلت على الأنبياء (عليهم السلام) وعدم الزيغ عنها وإتباع الهوى. أما المنهج Curriculum اصطلاحاً فهو: ((جملة ما تقدمه المدرسة من معارف ومهارات واتجاهات، لمساعدة المتعلم على النمو المتوازن والسليم في جميع جوانب شخصيته)) (الدريج، ٢٠٠٤).

المنهج بين المفهومين التقليدي والحديث

المفهوم التقليدي للمنهج

يعرف المنهج بمفهومه التقليدي بأنه: المواد أو المقررات الدراسية التي تدرس لكل المتعلمين، وتحتوي هذه المواد على معلومات وثقافات تفرض على المتعلمين، ويلقنها لهم معلموهم داخل حجرة الدراسة، ويختبرون بمدى حفظهم أو استظهارهم لتلك الدروس، والتي غالباً ما توزع بجدول روتيني يومي. (محمود، ٢٠٠٦).

ويبدو أن سبب حرص هذه المناهج على جعل المعلومات محتوية خالصاً لها، هو سعيها إلى نقل التراث الثقافي للمجتمع جيلاً بعد جيل، وكون تلك المعلومات بحد ذاتها جاهزة للتلقين دون بذل عناء في البحث عنها.

الانتقادات الموجهة للمنهج التقليدي

- وجهت لهذا النمط من المناهج جملة من الانتقادات نجملها في الآتي:
- ١- يقتصر على الجانب المعرفي (المعلوماتي).
 - ٢- يعتمد على كتاب مدرسي ينظر إليه على أنه المنهج بعينه.
 - ٣- يغلب على واضعيه أكاديميون قلما يراعون الجانب النفسي للتلاميذ.
 - ٤- يبعد المدرسة عن واقع الحياة والمجتمع.
 - ٥- يهمل ميول التلاميذ وحاجاتهم وقدراتهم.
 - ٦- يفتقر إلى الأنشطة العملية والتطبيقية، الصفية منها واللاصفية.
 - ٧- يدعو المعلم إلى استعمال طريقة تعليم قائمة على الإلقاء والشرح.
 - ٨- يجعل التلميذ متلقيا سلبيا في قاعة الدرس.
 - ٩- تغلب عليه نمط الامتحانات المقالية التي تقيس الحفظ والاستظهار.

المفهوم الحديث للمنهج

- ظهر المفهوم الحديث للمنهج بفعل عوامل عدة منها:
- ١- تطور نظريات علم النفس في النظر إلى الشخصية الإنسانية بوصفها وحدة ديناميكية لها جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية.
 - ٢- المتغيرات المعاصرة في ميادين العلوم الطبيعية والإنسانية والانتقال في منهجيتها من النظري البحث إلى العملي التطبيقي.
 - ٣- المستجدات الاجتماعية والثقافية في المجتمعات المعاصرة.
 - ٤- الثورة التقنية والمعلوماتية وتطور وسائل الاتصال الإلكتروني.
 - ٥- الانتقادات الموجهة إلى المنهج التقليدي أنفة الذكر.
- وعليه يمكن تعريف **المنهج الحديث** بأنه: جميع الخبرات التربوية المتكاملة والمتراصة التي تقدمها المؤسسة التعليمية لتلاميذها في محيطها أو خارجه، من أجل مساعدتهم على النمو المعرفي والمهارى والوجداني

والاجتماعي، وتعزيز السلوك الايجابي وإطفاء السلوك السلبي لديهم وفقا للفلسفة التربوية وأهدافها المنشودة.

وتتضمن الخبرة التربوية التي تبنى عليها المناهج المدرسية الحديثة عناصر أربعة ينبغي أن تراعى في الموقف التعليمي، وهي:

- ١- الحقائق والمفاهيم والمبادئ.

- ٢- الميول والاتجاهات المرغوب فيها.

- ٣- المهارات والعادات السليمة.

- ٤- التفكير العلمي السليم.

وعرفت هيئة المناهج الوطنية البريطانية (Authority National Curriculum 2008) المنهج المدرسي الحديث بأنه ((يتضمن كل شي يعزز النمو الذهني (الفكري) والشخصي والاجتماعي والبدني للمتعلمين، فضلا عن الأنشطة الصفية واللاصفية، كما يتضمن أساليب التعليم والتعلم والتقييم، ونوعية العلاقة داخل المدرسة، والقيم التي يتم تجسيدها في العملية التعليمية المدرسية)).

وتبنى فرج (٢٠٠٨) في كتابه الموسوم: منهج المرحلة الابتدائية، التعريفاً لآتي: ((جميع المؤثرات التربوية التي تؤثر على التلاميذ في جميع المراحل التعليمية، بقصد تنمية التلاميذ من جميع النواحي العقلية والاجتماعية والنفسية والجسمية، وتحت اشراف المدرس)).

ان الملاحظ على تعريف (فرج) للمنهج استعماله مفهوم المؤثر بدل مفهوم الخبرة، والآخر هو الاقرب الى تناول الشمولي من الاول، فضلا عن ان المؤثر هنا ذي بعد واحد لايشير الى تفاعل التلاميذ مع الموقف التعليمي، وكذلك لم يتناول التعريف دور المنهج خارج حجرة الصف واعطى للمدرس الدور الاشرافي على تنمية شخصية التلاميذ دون المدرسة او البيئة المحيطة بها.

خصائص المنهج الحديث

يتسم المنهج الحديث بخصائص تميزه عن المنهج التقليدي وهي:

- ١- التأكيد على الخبرات المباشرة والعملية.
 - ٢- إبراز دور المتعلم في اكتشاف المعرفة.
 - ٣- استثمار حواس التلميذ بصورة فعالة.
 - ٤- تزويد المتعلم بوسائل مواجهة المشكلات الحياتية.
 - ٥- مراعاة ميول التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم.
 - ٦- الاستجابة لحاجات المجتمع وقضاياه.
 - ٧- الاهتمام بالإرشاد والتوجيه التربوي في المدرسة.
 - ٨- تعزيز الأنشطة الصفية واللاصفية.
 - ٩- تشجيع طرائق التعلم التعاوني والتعلم الفردي.
 - ١٠- تسخير محتوى المادة الدراسية لتنمية المفاهيم والمهارات.
 - ١١- جعل المعلم موجها ومرشدا ومساعد لنمو التلميذ.
 - ١٢- نقل التلميذ من دور المتلقي السلبي للمعرفة إلى المشارك الايجابي فيها.
 - ١٣- اعتماد أساليب تقييمية متنوعة وشاملة.
- وأشار اختار (Akhtar، 2004) ان المنهج الحديث يعمل على:
- تنمية الفهم الاجتماعي.
 - توفير أقصى درجات النمو الشخصي.
 - تعزيز استمرارية الخبرة.
 - توفير الاهداف التربوية الملبيه لحاجات وقدرات المتعلمين المختلفة.
 - المحافظة على التوازن بين كل الاهداف.
 - استخدام الخبرات التعليمية الفعالة والمصادر المطلوبة.

واكد كيلى (٢٠٠٦) في كتابه: المنهج الدراسي بين النظرية والتطبيق الى ضرورة ان يكون المنهج الدراسي التعليمي مهتما بتقديم خبرات متحررة من خلال التركيز على:

- دعم الحرية واستقلال الفكر.
- دعم التفويض السياسي والاجتماعي.
- دعم احترام حريات الافراد الاخرين.
- دعم قبول تنوع الراي.
- دعم اثراء حياة كل فرد في المجتمع بغض النظر عن الطبقة الاجتماعية او العرق او العقيدة.
- اعطاء الفرصة للتلاميذ انفسهم واولياء الامور للتفاوض واتخاذ القرارات المتعلقة بالمناهج الدراسية.

وثمة تساؤلا يطرح نفسه هنا: هل هناك حدودا فاصلة بين مفهومي المنهج من حيث الدلالة الزمنية في الاستخدام؟ إن الواقع الميداني في تدريس المناهج المدرسية وحتى الجامعية يشير إلى أن التقليدي والحديث من المناهج لازال في الميدان يعملان سوية، لا بل أن التقليدي يطغى - في كثير من الأحيان - على الحديث بسبب اعتماد الأسلوب النظري في محتوى المنهج وأساليب تدريسه، فضلا عن ركون المعلمين وجمودهم على ما اعتادوا عليه، فاصحبا تقليديين في المعرفة والسلوك التدريسي.

اتجاهات معاصرة في مفهوم المنهج

١- المنهج بوصفه مجالا معرفيا منظما:

يقوم هذا المنهج على البنية المعرفية، وهي التراكيب الداخلية للمعرفة المنظمة، اي ما تشمله من حقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات وعمليات معرفية إدراكية. والمنهج هنا ممارسة لعمليات البحث والاستقصاء في بنية المعرفة.

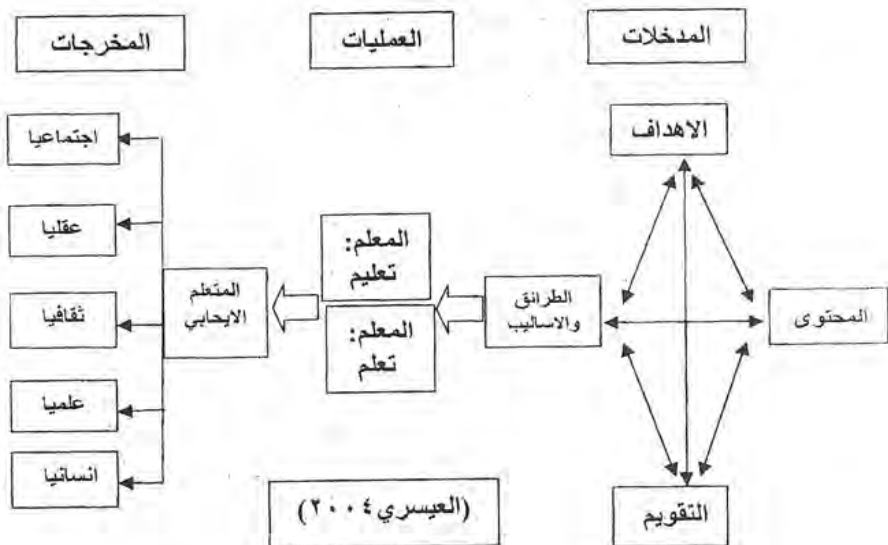
٢- المنهج بوصفه خبرة تعليمية- تعليمية موجهة
يقوم هذا المنهج على مجموع الخبرات التي يكتسبها التلاميذ من
معرفة ومهارات واتجاهات وتوجيه من المدرسة.

٣- المنهج بوصفه خطة للعمل

وهو النظر إلى المنهج بكونه خطة للعمل، أي خطة لتوجيه التدريس،
ووثيقة مكتوبة تحدد أنواع التعلم المطلوب القيام بها من قبل التلاميذ
وتحت إشراف المعلم، وفقا للأهداف المرجوة (جامل، ٢٠٠٠).

٤- المنهج بوصفه منظومة

يعد المنهج المدرسي منظومة فرعية من منظومات النظام التعليمي،
وتشتمل على ثلاثة أقسام هي: المدخلات والعمليات والمخرجات:



يظهر من الشكل السابق ان منظومة المنهج المدرسي تقوم على التفاعل بين العناصر المختلفة للمنهج، فضلاً عن التفاعل بين جميع عناصر المنظومة، مما ينتج عنه متعلماً ايجابياً متكاملأ في شخصيته.

مداخل أخرى لفهوم المنهج

١- المنهج الرسمي (المخطط - المعلن) Formal curriculum

وهو المنهج الصادر من جهة تربوية رسمية والمسطر في الأهداف المقررة، والوثائق، والمذكرات، والادلة، والكتب المدرسية، والأنشطة والتوجيهات، التي ينبغي أن ينفذها المعلمون في قاعة الدرس. ويذكر كل من باركي وستانفورد (٢٠٠٥) ان المنهج المعلن هو ما تنوي المدرسة تدريسه للطلاب من معلومات وسلوكيات ومواقف، او هو الطموحات المعلنة العامة التي تطمح المدرسة تحقيقها لطلابها. وفي معظم الحالات يكون المنهج الدراسي المعلن على شكل خطط مكتوبة او ارشادات وتوجيهات لتدريس الطلاب بعد تحديد مفردات المقرر التعليمي، ودليل المنهج، والكتب الدراسية.

٢- المنهج الاجرائي Operational Curriculum

وهو الكيفية التي ينتهجها المعلمون في إيصال المنهج الرسمي للمتعلمين من خلال عرض المادة الدراسية وشرحها وتفسيرها. وقد ظهرت هذه التسمية للمنهج من الفكرة القائلة: إن التطبيق العملي للمنهج قد يختلف عن المنهج الرسمي، إذ تتشكل لدى المعلم من خلال دراساته وإعداده الاكاديمي والتربوي و نموه المهني، قناعات وأفكار خاصة به، فضلاً عن ما تراكم في شخصيته من تجارب في حياته، ويؤلف من كل ذلك تشكيلة تربوية ضمنية خاصة به تقوم بدور المصفاة لكل ما يمر به من معلومات أو توجيهات تربوية، فقد يحول المعلمون الأفكار ذات

المعنى إلى أفكار تعرض بشكل روتيني، ويتعاملون مع الجانب العملي بأسلوب نظري، وربما يجعل البعض مهارة التفكير الناقد تلقيناً واستظهاراً.

٣- المنهج الخفي (المستتر - الضمني) Hidden Curriculum

وهو كل مايكتسبه التلاميذ من المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم والمهارات خارج المنهج الرسمي والمنهج الاجرائي، فالتلميذ لا يتأثر فقط بما يقوله المعلمون في المدرسة بل بالشحنات الوجدانية التي ترافق سلوكهم وأدائهم وأسلوبهم في التعلم، كما يتأثرون بزملائهم في اللعب والمذاكرة، ويتأثرون بالجو العام السائد في المدرسة وبتجارب النجاح والفشل. ويعرفه كل من باركي وستانفورد (٢٠٠٥) بأنه ((السلوكيات والمواقف والمعلومات التي تفرضها ثقافة المدرسة بدون قصد)).

وقد كشفت إحدى الدراسات ان تلاميذ المرحلة الابتدائية قد تعلموا ان تحصيلهم للدرجات يعتمد على سلوكياتهم ومواقفهم بقدر او حتى اكثر مما يعتمد على امكاناتهم الاكاديمية. يقول احد التلاميذ من الصف الخامس الابتدائي:

((اذا اردت الحصول على علامات (درجات) وتقديرات جيدة، عليك تسليم واجباتك في الموعد المحدد، عليك ان تجلس باعتدال في الفصل (الصف) ولا تتحدث مع احد... عليك ان تكون هادئاً وان تكون طالباً دمث الاخلاق، وان تعرف كيف تقرأ وتكتب بشكل جيد)).

ويشير مرعي والحيلة (٢٠٠٤): ((إن المنهاج الخفي (المستتر أو المختبئ) موجود معنا ويرافقنا في كل ما نقوم به من أعمال لها علاقة بعمليتي التعليم والتعلم)). وقد يرتبط المنهج الخفي بتكوين اتجاهات سلبية في التعليم المدرسي.

ونرى جاد (٢٠١٠) ان المنهج المستتر في رياض الأطفال يتضمن كل مايكتسبه اطفال الروضة من قيم خلقية ودينية ومهارات اجتماعية نتيجة

للتفاعل بين الاطفال والمعلمة وكافة القوانين التي تنظم العمل داخل الروضة بمكوناتها البشرية والمادية.

وللتأكيد على دور المعلم في تفعيل المنهج الخفي يقول كيلي (٢٠٠٦): ((ونظرا لانه من العسير اعتاق المعلمين تماما من المسؤولية حيال تلك الاشكال من التعليم، فانه من الاجدى اشعارهم بها، علاوة على تقديم العون والمساعدة لهم للقيام بتنظيم وتحديد التضمنات الخفية لبعض المواد التعليمية وكذلك الخبرات التي يقدمونها للطلاب)).

وتناول بعض الباحثين (وليم وإبراهيم، ١٩٩٩) المفاهيم - آفة الذكر - من زوايا ذات صلة بالمسافة بين تخطيط المنهج وتنفيذه، وهي:

- المنهج المستهدف: الذي يتضمن المبادئ والمثل العليا والقيم والأهداف العامة.

- المنهج المقرر: المتمثل بالكتب المدرسية، ويأتي مضمونه اقل من المنهج المستهدف.

- المنهج المنفذ: الذي يتم تدريسه فعلا داخل الصف فتراجع نسبته عن المنهج المقرر.

- المنهج المحصل: وهي الحصيلة المتبقية في الأخير لدى التلميذ وتقيسه الاختبارات النهائية والذي لا يزيد حجمه في المتوسط عن ٤٠٪ من المنهج المنفذ. ويطلق عليه كيلي (٢٠٠٦) بالمنهج (المتلقى) ويعتبر ان ((المنهج الدراسي الحقيقي هو حقيقة خبرات الطلاب)).

وثمة مفهومين يتم تناولهما في بعض الادبيات الا وهما (المنهج الرسمي) و(المنهج غير الرسمي)، باعتبارهما مفهومين مستقلين، يتناول الاول ((الانشطة الرسمية التي من اجلها يخطط الجدول المدرسي فترة محددة من وقت التدريس)) اما الثاني فيتناول ((الانشطة غير الرسمية العديدة التي يتم تنفيذها على اساس تطوعي بعد الساعات المدرسية...وغالبا مايصطلح على تسميتها بالانشطة الاجتماعية مثل الرحلات المدرسية)) (كيلي، ٢٠٠٦).

ويرى المؤلف ان في التمييز بين هذين المفهومين وما يتضمنان من أنشطة مخالف للمفهوم الحديث للمنهج الذي يقوم على اساس وحدة الخبرات التي تقدمها المدرسة وتربطها ضمن مفهوم واحد الا وهو المنهج وما يتضمنه من مكونات معرفية ومهارية ووجدانية واجتماعية سواء داخل المدرسة او خارجها.

أهمية المنهج الدراسي

تكمن أهمية المنهج الدراسي في كونه وسيلة فاعلة في تحقيق الغايات التربوية والتعليمية الآتية:

١- نقل الخبرات البشرية عبر العصور والأجيال من خلال إكساب الأبناء مآثره الآباء من تجارب ومعارف وقيم ومهارات واتجاهات، وتبيان دورهم في تطوير الحياة، وفي خدمة الحضارة الإنسانية.

٢- تنشئة المواطن وفقاً لفلسفة المجتمع والدولة، والشواهد كثيرة عبر التاريخ: فهذه (اسبارة) أعدت مناهجها لتربية أبنائها التربوية العسكرية، وفي الضد منها جاءت مناهج (أثينا) لتشكل شخصية المواطن المهتم بالآداب والعلوم والفنون. وحاولت ألمانيا النازية أن تسخر مناهجها لتربية أبنائها على تفوق العنصر الجرمانى، ولو تتبعنا تطور المناهج الدراسية في العراق وعبر أنظمة الحكم المتعاقبة لوجدنا اثر هذا العامل واضحاً في تنشئة المواطن العراقي.

٣- مساعدة المعلم على تنظيم عمليتي التعليم والتعلم، وتوفير الشروط المناسبة لنجاحها، مثل: معرفة الأهداف التعليمية وكيفية اشتقاقها من مصادرهما، والوقوف على الأسس والمعايير المستخدمة في اختيار المحتوى والأنشطة المصاحبة، فضلاً عن تحديد طرائق التدريس المناسبة.

٤- إعانة المتعلم (اللميذ) على بناء شخصيته الاجتماعية، وإشباع حاجاته وتنمية ميوله وقدراته، وتعزيز اتجاهاته الايجابية، وتطوير بنيته المعرفية.

٥- تبصير أولياء الأمور بالنمط التربوي الذي يتم في ضوءه تربية أبنائهم وتكوين شخصياتهم. وآليات تعديل سلوكهم. فضلاً عن تبيان دور أولياء الأمور في مساعدة المدرسة على تحقيق رسالتها. وفي كثير من البلدان يساهم أولياء الأمور في وضع المناهج الدراسية، تحت شعار ماذا يريد أولياء الأمور من واضعي المناهج؟.

اهداف المنهج الدراسي

ينبغي أن يحقق المنهج الدراسي الأهداف الآتية:

- ١- تمكين التلاميذ من أن يكونوا متعلمين ناجحين، يحبون التعلم ويحققون انجازاً وتقدماً في تعلمهم.
- ٢- جعلهم أفراداً يتمتعون بالثقة بالنفس، والأمن، والصحة، والحياة المنجزة.
- ٣- تنمية المواطنة المسؤولة لديهم من خلال مشاركتهم الإيجابية والفعالة في بناء المجتمع.
- ٤- تعزيز القيم الروحية والأخلاقية والثقافية والمهارات العقلية والجسمية لدى المتعلمين في المدرسة والمجتمع.
- ٥- إعداد التلاميذ لفرص ومسؤوليات وتجارب البالغين.
- ٦- تمكين التلاميذ من اكتساب المعرفة والقدرة على الاستيعاب، وامتلاك المهارات والاتجاهات الضرورية من خلال التعلم الذاتي.
- ٧- تأسيس معايير وطنية لأداء التلاميذ في كل المواد التي يتضمنها المنهج الدراسي، وأن تكون واضحة للتلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور.
- ٨- توعية التلاميذ بكيفية الاندماج في مجتمعاتهم المحلية والوطنية، وتبصيرهم بالعلمة.

مصادر الفصل الأول

١. باركي، فورست وستانفورد، بيفيرلي (٢٠٠٥) فن التدريس: مستقبل في مهنة التدريس، ترجمة ميسون عبدالله ومحمد سليمان، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية المتحدة.
٢. جاد، منى محمد علي (٢٠١٠) مناهج رياض الاطفال، ط١، دار المسيرة، عمان - الاردن.
٣. جامل، عبدالرحمن عبدالسلام (٢٠٠٠) اساسيات المناهج التعليمية واساليب تطويرها، دار المناهج، عمان - الاردن.
٤. النريج، محمد محمد (٢٠٠٤) تطوير المناهج الدراسية ومستجدات المشهد التربوي المعاصر، مجلة رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم (سلطنة عمان)، ع٥، ص ٧٠-٨١.
٥. عبيد، وليم وابراهيم، مجدي عزيز (١٩٩٩) تنظيمات معاصرة للمناهج (رؤى تربوية للقرن الحادي والعشرون)، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة - مصر.
٦. العيسري، عامر بن محمد (٢٠٠٤) اثر التغيرات الاجتماعية والثقافية على المناهج الدراسية، ورقة عمل مقدمة للقاء التربوي الرابع ٣-٥/٤/٢٠٠٤، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، مسقط.
٧. الفيروز أبادي، مجد الدين محمد (٢٠٠٧) معجم القاموس المحيط، رتبة ووثقة خليل مأمون شيما، دار المعرفة، بيروت - لبنان.
٨. كيلي، اي في (٢٠٠٦) المنهج الدراسي بين النظرية والتطبيق، ترجمة موسى ابو طه، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية المتحدة.
٩. محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦) مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة - مصر.

١٠. مرعي، توفيق احمد والحلية، محمد محمود (٢٠٠٤)، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان - الأردن.

11. Akhtar, M ,(2004) analysis of curriculum process and development of a model for secondary level in Pakistan. PHD thesis. University of arid agriculture Rawalpindi-Pakistan

12. Qualification and curriculum authority (2008)

<http://www.qca.org.uk>

الفصل الثاني

أسس المناهج

**الفلسفة (الفكرية) - الثقافية والاجتماعية -
النفسية (النمائية)**

اهداف الفصل الثاني

بعد قراءة الفصل يستطيع القارئ ان:

- يدرك اهمية دراسة اسس المناهج.
- يناقش اراء المخالفين لمصطلح (الاساس الفلسفي).
- يحدد اثر الفلسفة المثالية في المناهج الدراسية.
- يبين انعكاسات الفلسفة الواقعية في بناء المناهج الدراسية.
- يعرف الفلسفة البراكمتية.
- يوضح دور الفلسفة البراكمتية في تفعيل المناهج.
- يكتب مقالا عن مقومات وعناصر الرؤية الاسلامية (العقدية) واثرها في المناهج.
- يحلل خصائص الثقافة ومكوناتها.
- يبدي رايه حول دور المناهج في مواجهة سلبيات المجتمع.
- يعرف الاساس النفسي (النمائي).
- يبين التطبيقات المنهجية لافكار بياجيه - و برونر - وجاتيه.
- يستوعب نظرية الذكاءات المتعددة.

مفهوم أسس المناهج وأهميتها

جاء في القاموس المحيط (٢٠٠٧) الأس: أصل البناء، كالأساس والأسس، وأصل كل شيء، والتأسيس: بيان حدود الدار، ورفع قواعدها، وبناء أصلها.

وفي الاصطلاح، الأسس: هي مجموع الأصول التي تشكل إطاراً نظرياً للمناهج، وتحدد غاياتها، وتوضح معايير نجاحها وأنشطتها ومفاهيمها، وتحلل عملياتها (المشرف ٢٠٠٣).

وتعد دراسة أسس المناهج ضرورية لمعرفة العوامل التي لها تأثير في تخطيط المناهج وبنائها وتصميمها، فضلاً عن كونها مصادر حيوية لصياغة فلسفة تربوية منسجمة مع واقع المجتمع وخصائصه، كما أنها تزود المنهجيين باليات صياغة أهداف المناهج واختيار محتواها ومعايير تقويمها. ولا غنى للمعلمين من دراسة تلك الأسس لأنها تزودهم بمؤشرات ودلالات العمل العلمي الواقعي. وينبغي التعامل مع أسس المناهج بطريقة تكاملية لأنها متداخلة يؤثر بعضها ببعض الآخر.

أولاً. الأساس الفلسفي (الفكري)

الفلسفة كلمة يونانية الأصل تعني (حب الحكمة)، وهي العلم الذي يبحث في الحقائق المتصلة بطبيعة الكون والحياة والإنسان. ولكل إنسان فلسفة أو فكرة أو عقيدة توجه سلوكه وتصرفاته، ويبني عليها أحكامه ويستنبط منها تفكيره، لذا فإن الفلسفة بهذا المعنى ليس عملاً احترافياً يقتصر على الفلاسفة فحسب إنما هي صورة من صور الوجود الإنساني نجدها عند المفكر والعالم، كما نجدها عند الإنسان الاعتيادي في مكتبته أو متجره. والتربوي سواء كان معلماً أو مديراً أو مشرفاً أو واضع منهج له فلسفته الخاصة به، تنعكس بشكل أو بآخر على أدائه التعليمي.

والفلسفة التربوية، تعنى تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية في الميدان التربوي عامة، وفي تصميم المناهج خاصة. ولقد اختلف الفلاسفة في أطروحاتهم التربوية باختلاف الفلسفات التي صاغوها أو تبناها. وعليه يمكن تعريف الأساس الفلسفي بأنه: ما نادى به الفلاسفة و المفكرون من مبادئ ونظريات في المجال التربوي عبر العصور المختلفة (محمد، ١٩٩٠).

وانتقد بعض الباحثين (المشرف، ٢٠٠٣) استخدام مصطلح (الأساس الفلسفي) في الأدبيات ذات الصلة بالمناهج، ودعا إلى استخدام مصطلح بديل هو (الأساس العقدي) الذي يقدم للإنسان النظرة الكلية الشاملة للكون والإنسان والحياة، وعلاقة كل منها بالخالق عز وجل، ودور الإنسان في هذه الحياة وما بعد الحياة، للإجابة على الأسئلة الغائية والنهائية. وهو يتطلق من اليقين الكامل بكل الإجابات الصادرة من المصادر المعرفية عن طريق الوحي (القران والسنة). ((وعليه فإن التفريق بين مفهوم الأسس العقدية والأسس الفلسفية لا يحقق لنا بناءا منهجيا ينبثق من معطياتنا الثقافية والحضارية فقط، وتكاملا واتساقا بين ما يعتقده ويؤمن به الطالب، بل يعد خطوة أساسية في التحرر من قيود التبعية الفكرية والمنهجية التي تعيشها نظمنا التربوية والتعليمية كافة)).

ويبدو أن لا تعارض بين الأساس الفلسفي والأساس العقدي من حيث تناولهما كأطر فكرية عامة جوهرها البحث عن الحقيقة. أما مضمون الفلسفة ومحتواها، فتختلف باختلاف المرجعيات الحضارية والمعرفية لهذه الأمة أو تلك، كما أن المسلمين قد تعاملوا عبر تاريخهم مع الفلسفة اليونانية، ترجمة ودراسة ونقدا وإضافة، وبما لا يتعارض مع جوهر عقيدة التوحيد. عليه فإن التبعية التي أشار إليها (المشرف، ٢٠٠٣) تتحقق فقط في حالة تبني آراء الآخر التي تتعارض مع الثوابت العقدية للأمة. وسيتم التطرق إلى الرؤية الإسلامية إلى جانب الفلسفات: المثالية والواقعية والبراغماتية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية.

١ - الفلسفة المثالية

ارتبطت الفلسفة المثالية بالفيلسوف اليوناني (أفلاطون)، وتقوم على أساس أن الأفكار هي جوهر الأشياء التي يتكون منها الكون والمثل العليا التي تقاس بها، وهي أزلية وأبدية ونهائية. والعقل وحده هو الذي يستطيع القول: أن ما موجود في العالم المادي مطابق للنموذج المثالي الذي وضع أزلا. وإذا كانت الأفكار التي وضعها (العقل المطلق) هي التي تصور لنا النموذج الحقيقي للعالم الذي نعيش فيه، فإنها ينبغي أن تكون جوهر وأساس المناهج الدراسية، ومن ثم ينبغي التركيز على الجانب العقلي في بناء تلك المناهج، وهدف المناهج المستمر والدائم هو الوصول إلى إدراك العقل المطلق (الكل). وعليه فإن المثالية تركز في فلسفتها على:

- العقل لأنه جوهر الأشياء.
- الجمال لأنه يشتمل على معنى الحق والخير.
- الدين لأنه القانون الذي وضعه العقل المطلق.
- الأخلاق وهي نتاجاً لتمسك الإنسان بالدين.
- رياضة البدن لا من أجل البدن ولكن من أجل الروح وخدمة العقل.
- أما أهم تطبيقات الفلسفة المثالية في المناهج الدراسية فتكمن في الآتي:
- الهدف من المناهج هو الارتقاء المتدرج نحو الوصول إلى إثبات المطلق ومعرفته، والسبيل إلى ذلك العناية بكمال الذات.
- لا يمكن الاستغناء عن المعلم في نظر المثاليين، لأنه هو الذي يضع للمتعلم منهجه الدراسي ويأخذ بيده إلى المثل والحقائق التي تصل به إلى الكمال الذاتي.
- تهتم المثالية بتضمين المناهج: دراسة الأخلاق والمنطق والدين والعلوم الإنسانية بوجه عام.

٢ - الفلسفة الواقعية

تأتي الفلسفة الواقعية في الضد من الفلسفة المثالية، ويرتبط اسمها بالفيلسوف اليوناني (أرسطو). تقوم على فكرة أن الأشياء المادية موجودة وجوداً حقيقياً ومستقلاً وقائماً بذاته، وليست مجرد أفكاراً في عقول البشر، وتحكمها القوانين الطبيعية، ويمكن التعرف عليها عن طريق الحواس والخبرات، أي أن المعارف يصل إليها الإنسان بالملاحظة والمشاهدة. وهي نسبية ومتغيرة وليست مطلقة وأزلية كما ترى المثالية. ولا يمكن وفق هذه الفلسفة فصل العقل عن الجسم.

أما اثر الفلسفة الواقعية في المناهج الدراسية فيتجسد في الآتي:

- تأتي العلوم الطبيعية في مقدمة المناهج الدراسية يليها في الأهمية العلوم الإنسانية.
- تؤكد الواقعية على القياس العلمي في مناهجها.
- اختيار أهداف المناهج وفق البيئة التي يعيشها المتعلم.
- تراعي المناهج الاهتمامات الطبيعية للمتعلم (اللعب والحركة).

٣ - الفلسفة البراكمانية

البراكمانية، مفهوم مشتق من الكلمة الإغريقية (براكما) Pragma، وتعني العمل. ويعد كل من (وليم جيمس) و (جون ديوى) من رواد الفلسفة البراكمانية. وعرفت هذه الفلسفة بأسماء أخرى من قبيل: (الفلسفة العملية) - (الفلسفة التجريبية) - (الفلسفة الوظيفية). ويعود ظهورها إلى النصف الأول من القرن العشرين.

وترى هذه الفلسفة أن كل شيء يجب أن يخضع للتجربة والبرهان لكي يؤخذ بصحته، وهي فلسفة نفعية ربطت بين العلم والديمقراطية وبين الفكر والعمل، وما نجم عن هذه العلاقة من حرية منحت للطلبة للتعبير عن أفكارهم وميولهم، جعلتهم مركزاً لعملية التعلم. وأكدت أن المعرفة

هي عملية التفاعل بين الإنسان وبيئته، لذا فإن البراكمانية قد أخذت بنظرية (الخبرة)، وجون ديوى نفسه قد عنون عددا من كتبه بالخبرة، مثل: (الخبرة والطبيعة) - (الفن والخبرة) - (الخبرة والتربية). وقد ترجم مفهوم الخبرة بمقولة: التربية هي الحياة وليست الإعداد للحياة. أما أثر الفلسفة البراكمانية في المناهج الدراسية فهو:

- احتواء المناهج الدراسية على المعرفة التي تم التأكد من حقيقتها عن طريق التجربة.
- تشجيع المناهج على تقبل القوانين الطبيعية والتعميمات العلمية.
- تضمين محتوى المناهج الخبرات المرتبطة بحياة الإنسان الحاضرة.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، فضلا عن ميولهم وحاجاتهم.
- التركيز على المشاركة العملية للطلبة واستخدام المختبرات والمكتبات بشكل واسع.
- العمل بمنهج النشاط وطريقة المشروعات.

٤- الرؤية الإسلامية (العقدية) للمناهج الدراسية

- تقوم الرؤية الإسلامية (العقدية) على جملة من المقومات (الثوابت) المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية:
- توحيد الربوبية: ويعنى أن الله تعالى هو رب العالمين، ولا معبود سواه، بيده الملك وهو على كل شيء قدير، وهذه الوحدانية هي القاعدة التي يقوم عليها التصور الإسلامى للإلهية، وهي منهج حياة، يهتدي بها الإنسان في أقواله وأفعاله وأحاسيسه، ﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾ (الأنعام: ١٦٢).

- تسخير الكون: الكون في المفهوم الاسلامي مخلوق لعبادة الله سبحانه، وخاضع لسنن متناسقة تنظم كل الموجودات فيه ومسخرة للإنسان، فعلى الإنسان أن يتفكر ويتدبر في هذه السنن، وتشمل مكونات الكون ما يدركه الإنسان بحواسه، وهو الكون المشهود أو عالم الشهادة، وما لا يدركه الإنسان بحواسه، وهو الكون المغيب أو عالم الغيب، لقوله تعالى ﴿عَلِمَ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ﴾ (الأنعام ٧٣).

- تكريم الإنسان: كرم الله تعالى الإنسان وفضله على سائر المخلوقات، واستخلفه في الأرض، قال تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ (البقرة ٣٠)، وكلفه بالعبادة، وأداء الأمانة وإقامة العدل، وتطبيق شرع الله، وإعمار الأرض، ونشر العلم والمعرفة. وهو مخلوق من مادة وروح، ومجبول على الخير والشر، ومخير ومقدر له (حجازي، ٢٠٠٨).

أما خصائص الرؤية الإسلامية فتتمثل بالآتي:

١- الربانية

وتعني أن الرؤية العقدية مصدرها الوحي المتمثل بالقران الكريم والسنة النبوية المطهرة، وهما يشكلان الإطار المرجعي الذي يحكم تفاعل العقل الانساني ويضبط منهجيته في التعامل مع عوالم الأشياء والأفكار.

٢- الشمولية

وتتمثل بالنظرة الشاملة إلى الإنسان بمكوناته الجسدية والعقلية والروحية ولنواحي الحياة الفردية والاجتماعية، وللزمان بماضيه وحاضره ومستقبله، والعمل للحياتين الدنيا والآخرة.

٣- التوازنية

وتعنى التوسط أو التوازن بين طرفين متقابلين أو متضادين، في الفكر والسلوك، وفي التفاعل مع مظاهر الحياة ومجرياتها وشواهدا. والوسطية والاعتدال ضمان للاستقرار النفسي والسلوكي للأفراد ومعيار للحضارة الإنسانية وما بينها من تبادلات فكرية وثقافية وحضارية.

٤- الثبات والمرونة

ويمثل الثبات في الأصول والكلديات العقدية والمعرفية والقيمة والسلوكية، أما المرونة ففي الفروع والجزئيات والإجراءات المرتبطة بالتطور والتجديد الانساني والكوني والعلمي.

٥- الواقعية

وهي التعامل مع حقائق الكون والإنسان والحياة بنظرة تلامس الواقع دون زيف أو مبالغة، فحياة الإنسان على هذه الأرض حياة مؤقتة لها نهاية محتومة الأجل، والإنسان خلقه الله تعالى وزوده بالعقل والإرادة، فيه قابلية للخير والشر، وقد تصل به إلى أعلى درجات الكمال أو تهوى به إلى الدركات السفلى.

٦- الايجابية

وتعنى النظر إلى الأشياء والأشخاص والأحداث نظرة فاعلة مؤثرة، ومستثمرة لكل الإمكانيات للارتقاء نحو الأفضل، وهذه النظرة كفيلة بتحرير القوى الفاعلة والمؤثرة عند الإنسان لتحقيق معاني الاستخلاف في الأرض، واستغلال عمره وشبابه ووقته وماله فيما يعود بالنفع عليه وعلى المجتمع. (الجلاد، ٢٠٠٤).

- إن المقومات والخصائص العقدية - آفة الذكر - ينبغي أن تتجسد في المناهج الدراسية وعلى النحو الآتي:
- ربط المناهج بقيم الإسلام الدينية والخلقية لتعكس بدورها على حياة التلميذ في ذاته وفي تفاعله مع المجتمع.
- صياغة الأهداف التربوية بطريقة تجعل فروع المعرفة المختلفة تثرى بالمفاهيم الإسلامية.
- عدم الفصل بين العلوم الشرعية والعلوم الإنسانية والطبيعية المعاصرة، لأنها علوم نافعة يحث الإسلام على اكتسابها.
- اعتماد الموضوعية والعلمية في تصميم محتوى المناهج وبما لا يظهر للتلميذ عدم تجانس الحقائق مع المنظور العقدي، أو أنها تبدو مقحمة نو تبرير مقنع.
- تحقيق الواقعية والشمولية في المناهج بوصفهما خاصيتين أساسيتين من خصائص المنظور العقدي من خلال إثرائها بالأنشطة العملية الصفية واللاصفية، فضلا عن انجاز فكرة التكامل بين المواد الدراسية.

ثانيا: الأساس الثقافي - الاجتماعي

- بهدف التعرف على دور الأساس الثقافي - الاجتماعي في بناء المنهج لأبد من الوقوف على مفهوم الثقافة وخصائصها ومكوناتها، ومفهوم التنشئة الاجتماعية ودور المنهج الدراسي في توصيفه وتعزيزه.
- الثقافة لغة: مشتقة من ثقف ثقفا وثقافة، أى صار حاذقا خفيفا فطنا (الفيروز ابادى، ٢٠٠٧). وفى الانكليزية، فإن الكلمة فى أصلها اللغوي يراد بها إصلاح الشئ وتهذيبه وإعداده للاستعمال.
- أما المعنى الاصطلاحي للثقافة فهو على الإجمال: ذلك المركب الذي يشمل أنواع المعرفة والعادات والتقاليد والعرف والاتجاهات والقيم والعقائد والمهارات والقانون، ووسائل التبادل الفكرى من لغة ورموز

وأصوات، ونظم عائلية وسياسية وقضائية، كما يشمل طرق الإنتاج والطرز العام للملابس والمباني والأثاث ووسائل النقل والاتصال والمهن والحرف (يونس وآخرون، ٢٠٠٤).

وتتجلى أهمية الثقافة في كونها أداة المجتمع في الحفاظ على تراثه وكيانه واستقراره وتقدمه ونقل خبراته من جيل إلى آخر، ووسيلة من وسائل التكيف معه وتقبل الآخر ليكون عضوا فيه، فضلا عن كونها مرآة تعكس شخصية المجتمع أمام الثقافات الأخرى، وتساعد في إعداد أجياله لأفاق المستقبل. أما خصائص الثقافة فيمكن إجمالها في الآتي:

- يمكن تعلمها واكتسابها بالتعايش والتمازج الاجتماعي، ومن خلال المؤسسات التعليمية والإعلام ومؤسسات المجتمع الأخرى.
- تؤكد على القدرات الإنسانية والعقل والإرادة وأساليب التفكير، وخدمة البشرية وإسعاد الإنسان.
- قابلة للانتشار والانفتاح على الثقافات الأخرى أخذاً وعطاءً.
- متجددة في محتواها تبعا للمتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والفكرية المحلية والإقليمية والعالمية.
- مشبعة لحاجات الإنسان البايولوجية والاجتماعية، كما تمتد بأساليب مواجهة المواقف والمشكلات، فضلا عن إنها تساعد في التربية على المواطنة.

وللثقافة مكونات ثلاثة أجمعت عليها الأدبيات ذات الصلة:

- ١- **العموميات:** وهي العناصر التي يشترك فيها غالبية أفراد المجتمع، مثل: اللغة والأزياء، وطريقة التحية، وأساليب الاحتفال في المناسبات، والقوانين وهي التي تميز مجتمع عن آخر، وتعد من العناصر الأساسية لتماسك المجتمع ووحدته، لأنها تمثل عقله ووجدانه وهويته وشخصيته.

٢ - الخصوصيات: وهي العناصر الثقافية التي توجد لدى مجموعة معينة من أفراد المجتمع وتميزها عن غيرها، وقد تكون هذه الجماعة مهنية أو حرفية، أو قد تكون دينية أو عرقية، أو قد ترتبط بتخصصات نادرة، وتمثل الخصوصيات معطيات إيجابية داخل الثقافة، فتتوسع الثقافة يخدم وحدتها.

٣ - المتغيرات: وهي العناصر الدخيلة (المستحدثة) التي تطرأ على عموميات الثقافة وخصوصياتها فتندمج بها، أو تبقى لفترة معينة ثم تزول. وقد تأخذ هذه المتغيرات صيغة أفكار إبداعية أو ابتكارات علمية ترفع من مستوى الثقافة وتجدها وتطورها (الحوالة، ٢٠٠٧). وينبغي على المناهج الدراسية أن تأخذ بهذه المكونات جمعاء، وينسب محددة، فالعموميات وما فيها من معارف ومهارات وسلوكيات واتجاهات تساعد في تكوين عقل جمعي لعموم أفراد المجتمع. كما إن الخصوصيات تراعى الفروق بين الأفراد والجماعات. وكما على المناهج أن تبنى أساليب التفكير السليمة من أجل التعامل العلمي والموضوعي مع المستجدات والمتغيرات من الثقافة. وينبغي أن يأخذ المفهوم الشامل للثقافة طريقه إلى محتوى المناهج الدراسية.

ويرتبط الأساس الثقافي بالتنشئة الاجتماعية والتوعية بسلبيات المجتمع، ومن هنا يأتي دور المناهج لتستوعب هاتين المسألتين في بناء محتواها وتصميمه. فالتنشئة الاجتماعية أسلوب تربوي يستهدف التنطبع الاجتماعي من خلال عملية تفاعل مستمر بين الإنسان وبيئته، على نحو يجنب الناشئة مضار المشكلات الاجتماعية، بحلها أو التقليل منها؛ لتتمكن من العيش في المجتمع وتمثل معايير وقيمه واتجاهاته، ومن ثم الاستجابة السليمة للمتغيرات الاجتماعية في إطار إستراتيجية واعية تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المؤثرة في التنشئة.

وتشمل عملية التنشئة الاجتماعية، التي ينبغي للمناهج أن تساهم في تعزيزها، ضبط السلوك من خلال إكساب الناشئة المعايير الاجتماعية في المعتقدات والأخلاقيات واللغة والتقاليد الايجابية، فضلاً عن تمثيلهم للأدوار الاجتماعية، وهو أداء الفرد داخل الإطار الاجتماعي العام، لتشكل الأكواد حياة اجتماعية منسجمة وبيئة مشجعة للنمو والتطور والإنتاج (المشرف، ٢٠٠٣).

- أما دور المناهج في مواجهة سلبيات المجتمع فيتمثل في الآتي:
- تنمية وعي التلاميذ بمشكلات المجتمع التي تؤثر في مستقبلهم ومستقبل مجتمعاتهم.
- توفير الحد الأدنى الملائم من المعلومات عن تلك المشكلات الاجتماعية.
- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو قيم العمل، والإبداع، والاجتهاد، واحترام الغير، والمحافظة على البيئة.
- تدريب التلاميذ على مهارات التفكير العلمي في كيفية جمع البيانات عن المشكلة وتصنيفها وتبويبها وتحليلها، والتفكير في حلول إبداعية له.

ثالثاً: الأساس النفسي (النمائي)

الأساس النفسي، كل ما توصلت إليه الدراسات في ميدان علم النفس حول التعلم: أنماطه وشروطه؛ والمتعلم: خصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته. وهي في مجملها معايير ينبغي الأخذ بها عند إعداد المنهج وتصميمه وتنفيذه وتقويمه.

ويطلق محمود (٢٠٠٦) على هذا الأساس تسمية أخرى هي (الأساس النمائي) للدلالة على معرفة خصائص التلاميذ وحاجاتهم النمائية وأساليب تفكيرهم وتعلمهم. وسيتم تبني كلا التسميتين باعتبارهما مفهومين مترادفين

لهما ذات المضمون. وتساعد دراسة الأساس النفسي (النمائي) واضعي المناهج الدراسية، في تحقيق الآتي:

- فهم أفضل للمتعلم وسلوكه.
- تقديم الخبرات الملائمة لخصائص نمو هذا المتعلم وحاجاته وميوله ومشكلاته.
- جعل المنهج أكثر صلة باهتمامات واستعدادات المتعلمين مما يثير دافعيتهم نحو التعلم بدرجة عالية.
- تنمية المهارات الإنسانية والضرورية للحياة في المجتمع (يونس وآخرون، ٢٠٠٤).

وسيتم عرض الأساس النفسي من خلال علاقة المنهج ببعض نظريات علم النفس، ومنها نظرية الذكاءات المتعددة.

لقد تحكمت نظرية الملكات العقلية لحقبة طويلة من الزمن في بناء المناهج، إذ ترى هذه النظرية أن العقل مقسم إلى عدة ملكات منها: ملكة التذكر، وملكة الانتباه، وملكة التخيل، وملكة الاستدلال...، وما على المناهج الدراسية إلا أن تركز هذه الملكات وتدريبها وتقويتها. وما يؤخذ على هذه النظرية: أهتمامها بالجانب المعرفي وإهمال شخصية المتعلم وميوله واستعداداته.

أما النظريات الحديثة في علم النفس فقد حاولت الإجابة عن تساؤلات من قبيل: كيف يتعلم التلميذ؟ متى يجب أن يتعلم؟ ماذا يتعلم؟ لماذا يتعلم؟ وفي الآتي عرض موجز لأربع نظريات لها دور أساس في ميدان المناهج الدراسية.

١ - نظرية بياجيه

يرى العالم السويسري (جان بياجيه) أن النمو المعرفي لدى الأفراد يسير وفق أربعة مراحل متسلسلة ومتراصة؛ بحيث تمتاز كل مرحلة بمجموعة من الخصائص المعرفية، المميزة، والتي تتضمن نوعية الخبرات التي يمكن للأفراد اكتسابها في المرحلة، فضلا عن العمليات المعرفية التي يستخدمونها في التعامل مع البيئة. وهذه المراحل هي:

- المرحلة الحس - حركية (الولادة - السنتين)، وتعتمد استراتيجيات التفكير عند الطفل في هذه المرحلة على الاتصال الحسي المباشر بالأشياء والأفعال لفهم العالم المحيط به.
- مرحلة ما قبل العمليات المعرفية (٢ - ٧ سنوات)، وسميت بذلك لأن الطفل لا يكون قادرا على استخدام أو إجراء العمليات المعرفية بشكل واضح ومنظم. وفيها يبدأ الطفل باستخدام الرموز للدلالة على الخبرات والمثيرات البيئية، وترداد قدرته على المحاكاة ولعب الأدوار، ولا يستطيع التفكير في أكثر من بعد واحد للأشياء كالشكل فقط واللون فقط. وتنمو لدى الطفل في هذه المرحلة حب الاستطلاع والتي تأخذ شكل الأسئلة المتكررة في محاولة لفهم الأشياء.
- مرحلة العمليات المادية (٨ - ١١ سنة)، وفيها يستطيع الفرد إجراء العمليات المعرفية الحقيقية المرتبطة بالأشياء المادية فقط التي يصادفها أو التي خبرها في السابق، كما يتمكن من تصنيف الأشياء وفقا لبعدين أو أكثر وذلك حسب الشكل والحجم واللون، ويدرك الفرد كذلك مفهوم الزمن ويميز بين الماضي والحاضر والمستقبل، وتتلاشى حالة التمرکز حول الذات لديه ويصبح أكثر توجهها نحو الآخرين.
- مرحلة العمليات المجردة (١٢ سنة - فأكثر)، وفيها يستخدم الفرد الرموز المجردة في عملياته المعرفية، وتنمو لديه القدرة على وضع

الفروض؛ والمفاضلة بين البدائل المختلفة؛ وعمل الاستنتاجات المنطقية على أساس رمزي تجريدي (الزغلول، ٢٠٠٦).

ويمكن لواضعي المناهج الأخذ بأفكار بياجيه في بناء وترتيب المادة العلمية في المناهج الدراسية، فضلاً عن حل العديد من الإشكالات التي قد تظهر في تعلم مادة الرياضيات أو الأدب أو اللغات أو التاريخ أو العلوم، وذلك من خلال التمييز في عرض المحتوى بين قدرة التلاميذ على إجراء العمليات المعرفية الحسية والعمليات المعرفية المجردة، فمطالبة التلاميذ الذين هم في المرحلة الحسية - مثلاً - بوصف ما يدور في خلد الشاعر عند كتابته لقصيدة معينة، أو لماذا تناول الكاتب قصة ما بطريقة معينة، فمن المحتمل أن يقودهم ذلك إلى الفشل. وكذلك فإن النشاطات العلمية الأكثر مناسبة للتلاميذ في المرحلة الحسية هي التصنيف والوصف. (عدس، ٢٠٠٥).

٢- نظرية برونر

يمكن ايجاز أراء (جيروم برونر) في نظريته وتطبيقاتها في مجال المناهج الدراسية في النقاط الآتية:

١- أن الهدف من عملية التعليم ليس تزويد المتعلمين بالحقائق والمعلومات فحسب، إنما مساعدتهم على تطوير قدراتهم المعرفية على الاستدلال والاستنتاج والاكتشاف والتبصر في العلاقات القائمة في البنية التنظيمية لمحتوى المعرفة التي تقدم لهم في المناهج الدراسية، لذي ينبغي تنظيم المادة الدراسية بشكل يساعد المتعلم على اكتشافها وإدراكها.

٢- عدم الاعتماد على الحقائق الجزئية أو المعلومات الفرعية في بناء المناهج وإنما يجب أن ينصب التركيز على البنى المعرفية للمادة،

والتي ينبغي أن تقدم على شكل مشكلات استقرائية تثير حب الاستطلاع والدافعية لدى المتعلم من ثم اكتشاف هذه البنية.

٣- أن أي موضوع دراسي مهما بلغ من الصعوبة أو التعقيد يمكن تعليمه للفرد بصرف النظر عن عمره الزمني، وذلك من خلال عملية تكيف بنية هذا الموضوع، وتوظيف فكرة المنهاج الحلزوني، التي تستند إلى أسس منطقية تتعلق بطبيعة المادة؛ وأسس نفسية تتعلق بطبيعة المتعلم، بحيث يتم تنظيم المفاهيم والمبادئ في المادة الدراسية على نحو يتدرج من السهل أو البسيط إلى المعقد.

٤- يوجد ثلاثة أشكال من التمثيل العقلي لإدراك المعرفة واكتسابها وتخزينها واستعادتها:

أ- التمثيل الحركي أو العملي: حيث يتم اكتشاف المعرفة واكتسابها عن طريق الأفعال والأعمال الحركية أو الاتصال المباشر بالأشياء.

ب- التمثيل الصوري (الشكلي): وهنا يتم اكتشاف المعرفة واكتسابها من خلال الصور والأشكال أو الخيالات الذهنية للأشياء..

ج- التمثيل الرمزي: ويتم اكتشاف المعرفة واكتسابها من خلال النظم الرمزية والمفاهيم المجردة. (الزغلول، ٢٠٠٦).

٣- نظرية جانبيه

تقوم نظرية (جانبيه) على وجود ثمانية أنماط (مستويات) متنوعة للتعلم تنتج عنها أنواع مختلفة من السلوك، وهي متدرجة في شكل هرمي: تبدأ من قاعدة الهرم بنمط (التعلم الإشاري)، فتعلم (المنبه والاستجابة)، ثم (التسلسل الحركي)، وبعده (الترابط اللغوي)، فتعلم (التمييز)، ثم تعلم (المفهوم)، فتعلم (القاعدة)، و في قمة الهرم نمط (حل المشكلات).

ولكل نمط من تلك الأنماط شروطه الداخلية والتي تتعلق بالمتعلم ذاته والخارجية التي تتصل بالبيئة التعليمية الملائمة لحدوث التعلم.

وعكس (جانبيه) هذا التصور الهرمي للتعلم على محتوى المناهج الدراسية، حيث وضع لكل مادة أو موضوع دراسي تنظيماً هرمياً تشكل قمته أكثر المواد تركيباً وتعقيداً، وتدرج في التبسيط كلما اتجهنا نحو قاعدة الهرم.

ويلحظ أن فكرة الهرمية في تصميم محتوى المنهج وتنفيذه تصلح لأي مستوى تعليمي، سواء أكان مستوى الموضوع أو الوحدة أو المرحلة الدراسية. كما أن الهرمية تتطلب تضمين المنهج خبرات متدرجة من اليسر إلى التعقيد، ومن المحسوسات إلى المجردات، وهي خبرات مكتسبة تتزايد نتيجة للتفاعل مع البيئة المحيطة، وتهدف إلى التكامل الذي يتجلى في النمط (المستوى) الأخير (تعلم المشكلات) الذي لا يستطيع أن يصل إليه المتعلم إلا بتعلمه الأنماط السبعة السابقة.

وقد اهتم (جانبيه) بتحليل العمل التعليمي (المهمة التعليمية) في تحديد المحتوى الدراسي. وقد أجاب عن سؤالين هامين عادة ما يواجهان صانعي المناهج الدراسية: ماذا نعلم؟ كيف نعلم؟ وقد اهتمت نظريته بالنمو المعرفي من منظورين أساسيين:

- البنية العقلية: تشير إلى حالة التفكير التي توجد لدى الفرد في مرحلة ما من مراحل نموه.
- الوظيفة العقلية: تشير إلى العمليات التي يلجأ إليها الفرد عند تفاعله مع مثيرات البيئة. (محمود، ٢٠٠٦).

٤- نظرية جاردنر

في عام ١٩٨٣ نشر هوارد جاردنر H.Gardner في كتابه (أطر العقل) نظريته المسماة (نظرية الذكاءات المتعددة)، وتقوم هذه النظرية على فكرة أن هناك ذكاءات متعددة لكل فرد بخلاف النظرية التقليدية التي تستند على فكرة الذكاء العام. وهذه الذكاءات هي: الذكاء اللفظي (اللغوي) - الذكاء

- المنطقي (الرياضي) - الذكاء الحركي (البدني) - الذكاء الموسيقي -
- الذكاء الشخصي الخارجي (الاجتماعي) - الذكاء الشخصي (الداخلي) -
- الذكاء الطبيعي - الذكاء البصري (المكاني).

وقد نجد مستوى احد هذه الأنواع من الذكاءات لدى احد الأفراد مرتفعاً، بينما نجد نوع آخر منها لدى ذات الفرد منخفضاً. (كوثر وآخرون، ٢٠٠٨).

وينبغي أن يسعى المنهج الدراسي إلى تنمية ذكاء التلاميذ ومساعدتهم للوصول إلى أهدافهم التي تتناسب مع نوع الذكاء الذي يتمتعون به. إن ذلك يعني التركيز على المتعلم في بناء المنهج أكثر من المادة أو المعلم، وتساعد التقانات المعاصرة في تنفيذ هذا المنهج، وخاصة باستخدام برامج حاسوبية عالية الجودة. وطبقاً لهذه النظرية فإن التلاميذ إذا افلقروا إلى الذكاء اللغوي أو الرياضي مثلاً فقد يمتلكون الذكاء الموسيقي أو المكاني، واستخدم (جارنر) ثلاث طرق في تطبيق نظريته في المنهج الدراسي:

- تنمية المهارات التي تتطلبها الأدوار الاجتماعية، إذ تركز بعض هذه الأدوار على أنواع محددة من الذكاءات، فإذا كان المجتمع يرى أن التلاميذ ينبغي أن تكون لديهم القدرة على أداء مهاراتهم البدنية بسهولة ويسر، فإن تنمية (الذكاء الحركي) المؤدي إلى تحقيق هذه الغاية تصبح ذات قيمة في المنهج. وبالمثل فإن بناء قدرة الفرد على فهم ذاته وإدراكه لمشاعره وانفعالاته وتوجيه سلوكه والتخطيط لحياته، يتطلب من المنهج السعي نحو تنمية (الذكاء الشخصي).

- التقارب بين المفاهيم والمجالات المعرفية: ويتطلب ذلك إفراد مساحة واسعة في المنهج للتركيز على شرح المفاهيم الرئيسة والأفكار المرتبطة بموضوع ما، وإن يصبح التلاميذ على وعي تام بتلك المفاهيم، وعندئذ يأتي دور الذكاءات المتعددة، أي استخدام طرق عديدة لتناول وتقديم الموضوع الواحد قيد الدراسة ومعالجته من زوايا

مختلفة، مثل سرد القصص والاكتشاف والعصف الذهني والمحاكاة والتجريب المباشر. وبهذا الأسلوب يتم الوصول إلى أكبر عدد من التلاميذ، وهو ما يسمى بالنوافذ المتعددة التي تؤدي إلى الغرفة نفسها. وعليه فإن التلاميذ بإمكانهم أن يعبروا عن أنفسهم بأكثر من طريقة واحدة من أي محتوى معين، ويظهرون كل جديد يفهمونه، فضلا عن الصعوبات التي يواجهونها وكيفية معالجتها.

تفريد التعليم: لا بد لأي منهج يقوم على نظرية الذكاءات المتعددة أن يبحث عن تفريد التعليم، وينبغي لمن يقومون بالعملية التعليمية أن يأخذوا بنظر الاعتبار تلك الفروق بين التلاميذ بجدية في المناهج الدراسية (يونس وآخرون، ٢٠٠٤).

مصادر الفصل الثاني

- ١- حجازي، عبدالرحمن عثمان (٢٠٠٨) التربية الاسلامية بين الاصاله والحداثه، المكتبة العصرية، بيروت - لبنان.
- ٢- الجلال، ماجد زكي (٢٠٠٤) تدريس التربية الاسلامية الاسس النظرية والاساليب العملية، دار المسيرة، عمان - الاردن.
- ٣- الخوالدة، محمد محمود (٢٠٠٧) اسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان - الاردن.
- ٤- الزغلول، عماد عبدالرحيم (٢٠٠٦) مبادئ علم النفس التربوي، دار ابن الاثير، جامعة الموصل، الموصل - العراق.
- ٥- عدس، عبدالرحمن (٢٠٠٥) علم النفس التربوي: نظرة معاصرة، دار الفكر، عمان - الاردن.
- ٦- الفيروز ابادي، مجد الدين محمد (٢٠٠٧) معجم القاموس المحيط، رتبة وثيقة خليل مأمون شيما، دار المعرفة، بيروت - لبنان.
- ٧- كوجك، كوثر واخرون (٢٠٠٨) تنوع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونيسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت - لبنان.
- ٨- محمد، مجيد مهدي (١٩٩٠) المناهج وتطبيقاتها التربوية، مطبعة جامعة الموصل، الموصل - العراق.
- ٩- المشرف، عبدالاله عبدالله (٢٠٠٣) الاسس العقدية والاجتماعية والنفسية للمناهج الدراسية، ورقة عمل مقدمة لندوة بناء المناهج: الاسس والمنطلقات، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ١٠- محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦) مفهومات المنهج المدرسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة - مصر.
- ١١- يونس، فتحي واخرون (٢٠٠٤) المناهج: الاسس - المكونات - التنظيمات - التطوير، دار الفكر، عمان الاردن.

الفصل الثالث

(عناصر المنهج الدراسي)

الأهداف التربوية - المحتوى التعليمي

اهداف الفصل الثالث

بعد قراءة الفصل يستطيع القارئ ان:

- يبدي رايه حول اختلاف الباحثين في تناول مصطلحات الاهداف.
- يفرق بين الاهداف التربوية العامة والاهداف السلوكية.
- يورد امثلة على الاهداف السلوكية وفق عناصرها.
- يعدد مصادر اشتقاق الاهداف التربوية.
- يصنف الاهداف وفق مجالاتها.
- يتتبع مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف (بلوم) للاهداف.
- يستوعب مستويات تصنيف (كراثول) في المجال الوجداني.
- يضع خارطة مفاهيم لمستويات المجال النفسحركي مع الكلمات الدالة.
- يعرف مفهوم المحتوى التعليمي.
- يوضح مضمون البنية المعرفية للمحتوى.
- يفرق بين اسلوب التنظيم المعرفي واسلوب التنظيم السايكولوجي للمحتوى.

يتضمن المنهج الدراسي أربعة عناصر أساسية هي: الأهداف التربوية، والمحتوى التعليمي، وطرائق وتقنيات التدريس والأنشطة المصاحبة، والتقويم. وسيتم معالجة عنصري الأهداف والمحتوى في الفصل الحالي، أما عنصر التقويم فسيتم تناوله في نهاية الكتاب وفق التسلسل المنطقي، ويبقى عنصر الطرائق خارج نطاق الكتاب الذي بين أيدينا، تفرد به كتابا آخر للمؤلف (ابراهيم، ٢٠١٠).

الأهداف التربوية

ماهية الأهداف التربوية وأهميتها

الهدف: عبارة قصديه مكتوبة تصف تغيراً محتملاً في خبرة التلميذ معرفياً أو مهارياً أو وجدانياً أو اجتماعياً، وقد يتحقق هذا التغيير بمدى زمني طويل أو قصير.

وتعد الأهداف المحصلة النهائية للعملية التربوية، وهي الأساس لكل نشاط تربوي أو تعليمي، والمرشد العملي للمشتغلين في حقل المناهج الدراسية من حيث اختيار المحتوى والطرائق التدريسية والأساليب التقويمية، فضلاً عن أن الأهداف تحدد التوجه العام لمكونات المنهج وتنظيماته.

ويرى كيلي (٢٠٠٦) ان الاهتمام باهداف المنهج الدراسي احدى السمات المهمة والمحورية نحو تخطيط المنهج الدراسي المدروس، وهي نقطة البداية للعديد من مشروعات المنهج الدراسي. كما ان السمة الاساسية لاي نشاط عقلائي، هي ان هذا النشاط موجه نحو تحقيق الهدف. ويلحظ أن هناك تداخلا في المسميات ذات الصلة بمفهوم الهدف، والمترجمة عن اللغة الانكليزية، إذ فرق (محمود، ٢٠٠٦) بين لفظة Aim لتعنى المقصد، ولفظة Goal لتدل على الغاية، ولفظة Objective لتشير إلى الهدف.

أما الجلال (٢٠٠٤) فأشار إلى لفظة Aim لتعنى الغاية، أما Goal فهي الهدف العام، واما Objective فهي الهدف الخاص. وذكر جامل (٢٠٠٠) تلك الألفاظ بمعاني مخالفة.

اما فرج (٢٠٠٨) فقال هناك ثلاثة مستويات للأهداف هي: الغايات - الأهداف - الأهداف السلوكية.

وهو تخطيط صريح لا مبرر له، مما دفع الشافعي والكثيري وعثمان (١٤١٦) إلى دعوة المربين العرب إلى الوصول إلى مايقضى على هذه الفوضى في استعمال المصطلحات من خلال الندوات والمؤتمرات والجمعيات العلمية.

ويرى (المؤلف) أن الأمر الأكثر علمية هو تشكيل لجان مشتركة بين تربويين وخبراء من مجامع اللغة العربية في الوطن العربي للاتفاق على ترجمات علمية محددة للكلمات الأجنبية في ميدان المناهج، فضلا عن إصدار قاموس تربوي يلزم للباحثين تناوله في بحوثهم.

عليه يتبنى (المؤلف) التصنيف الثنائي للأهداف التربوية وهو وجود أهداف تربوية عامة وتختصر بلفظة Aims، وأهداف تربوية خاصة (إجرائية - سلوكية) وتختصر بلفظة Objectives (يؤيد هذا التصنيف عدد من الباحثين، منهم زيتون، ٢٠٠٥؛ كيلى، ٢٠٠٦؛ عبدالكريم، ٢٠٠٦؛ الهويدي، ٢٠١٠).

الأهداف التربوية العامة Aims

وهي عبارات او جمل ذات صفة عامة وشاملة تتناول خبرات يسعى المنهج الدراسي إلى إكسابها للتلاميذ، سواء على مستوى الأهداف الإستراتيجية الكبرى (المعرفية - المهارية - الوجدانية)، أو أهداف المراحل الدراسية (مراحل التعليم العام - مرحلة التعليم الجامعي)، أو

أهداف المواد (المقررات) الدراسية (الإنسانية - العلمية الصرفة).
وتتصف بالآتي:

- إنها أهداف استراتيجيه بعيدة المدى غير محددة بفترة زمنية بعينها، فقد تتحقق في فصل أو سنة أو مرحلة دراسية أو في نهاية تعليم منهج مقر.

- أنها تتصف بالعمومية والتجريد، ولا تحتوى على معايير إجرائية مباشرة لقياس انجازها.

أمثلة على الأهداف العامة

- إعداد المواطن الصالح.
- تنمية الشعور بالمسؤولية والعمل الجماعي.
- تبصير التلاميذ بأهمية البيئة وكيفية المحافظة عليها.
- تكوين مهارات الاتصال اللغوية الأساسية.
- تحقيق الاطمئنان النفسي والتوافق الشخصي لدى التلاميذ.
- تبصير التلاميذ بالمفاهيم الجغرافية ودلالاتها المكانية.
- تقدير التقدم العلمي والتقني وأثره في حياة الإنسان.
- تنمية القدرة على الملاحظة الدقيقة.
- تنمية الاتجاه نحو التفكير العلمي ونبذ الخرافات والأوهام.

Objectives

الأهداف الخاصة (الإجرائية - السلوكية)

وهي أهداف تعليمية آنية، اقل شمولاً، وأسهل قياساً من الأهداف العامة، ويعبر عنها بعبارة أو جملة قصيرة تحدد نوع السلوك الإجرائي (الأداء) الذي ينبغي أن يظهره المتعلم نتيجة لتعلمه. وتتصف الأهداف السلوكية بالخصائص الآتية:

- تعليمية ترتبط بالتخطيط والتنفيذ لتدريس موضوعات في المادة الدراسية على مستوى الدروس اليومية.
- محددة (قصيرة المدى) يمكن تحقيقها بفترة زمنية قصيرة نسبياً (حصة دراسية واحدة مثلاً).
- أساسية لتحقيق الأهداف العامة، إذ أن مجموع الأهداف الخاصة (السلوكية) لموضوع معين أو وحدة دراسية بعينها، يمكن أن تترابط معاً لكي تحقق هدفاً عاماً مخططاً لذلك الموضوع أو تلك الوحدة الدراسية.
- تسمح لاجتهادات المعلمين في صياغتها وتنفيذها وفقاً للفروق الفردية بينهم من حيث الكفاية العلمية والتدريسية لكل منهم، وتبعاً لمدى توفر الإمكانات المادية في المدرسة (زيتون، ٢٠٠٥).
- يمكن ملاحظتها وقياسها بدقة ووضوح من خلال محكات الانجاز.
- تصف سلوك المتعلم وليس سلوك المعلم في شرح المادة.

أمثلة على الأهداف الخاصة (السلوكية)

- أن يحلل التلميذ الجذر التربيعي في ثلاث دقائق.
- أن يعرف الكثافة كما وردت في الكتاب المقرر.
- أن يكتب أربعة أبيات شعرية صحيحة مبنية قصيدة لأبي فراس الحمداني بنسبة إتقان ٩٠٪.
- أن يميز بين العهد المكي والعهد المدني كما ورد في السيرة النبوية.
- أن يفسر ظاهرة التصحر في إفريقيا كما ورد في تقرير كتبه أحد التلاميذ.
- أن يسمى شخصيات القصة كما قرأها في كتاب المطالعة الخارجية.
- ولو تفحصنا الأهداف السلوكية آنفة الذكر، نجد أنها تتضمن ثلاثة عناصر (الحيلة، ٢٠٠٣):

١- الفعل: ويشير إلى العمل الذي يوجه التلميذ نحو الأداء المحدد، ويشترط في الفعل أن يعبر بوضوح عن ما نرغب من المتعلم أن يؤديه من محتوى الدرس. كما هو الحال في الأفعال (يحلل، يعرف، يكتب، يميز، يفسر، يسمى) الواردة في الأمثلة آنفا.

٢- المحتوى المرجعي (مصطلح من المادة التعليمية)، ويشير إلى محتوى الموضوع المراد معالجته من خلال المواقف والأنشطة التعليمية- التعليمية والمصطلحات من المواد التعليمية الواردة في الأمثلة هي: (الجزر التربيعي، الكثافة، القصيدة الشعرية، العهد المكي والمدني، التصحر، شخصيات القصة).

٣- مستوى معين من الأداء أو المعيار، ويأتي في آخر العبارة، ويشير إلى الدرجة المرغوبة في الأداء. وفي الأمثلة آنفا: (ثلاث دقائق، الكتاب المقرر، نسبة إتقان ٩٠٪، كتاب السيرة النبوية، تقرير احد التلاميذ، كتاب المطالعة الخارجية)، هي معايير أو مستويات الأداء.

الأهداف السلوكية بين مؤيديها ومنتقديها

- يستند مؤيدو الأهداف السلوكية إلى مزاياها العديدة وهي:
- تجعل المعلم أثر دقة في توجيه موضوع الدرس نحو أهدافه العامة.
- تبين ماذا نتوقع من المتعلم عمله أو فعله.
- تساعد المعلم في تحديد الخبرات والطرائق التعليمية والوسائل اللازمة لتعليم المعرفة موضوعة الدرس.
- تمكن المعلم من ملاحظة بعض الصفات في سلوك المتعلم وكيفية قياسها، ودقة القياس يعتمد على وضوح الهدف.
- تشعر المتعلم بضرورة الاهتمام بالموضوع قيد التعلم، ويستطيع من خلال الأهداف معرفة مدى تقدمه في العملية التعليمية ومدى نجاحه فيها باستقلالية واعتمادا على النفس.

- تمكن المعلم من معرفة مدى فاعليته في أسلوبه التعليمي، ومن ثم العمل على تجاوز الثغرات من أجل التحسين والتطوير (الحيلة، ٢٠٠٣).

- تتسجم مع فكرة أن التعليم المدرسي هو أحد أشكال التعديل السلوكي.
- تسلط الاضواء على تعديل سلوكيات التلميذ، علاوة على ضرورة قياس نجاح المنهج الدراسي من خلال تقويم التغيرات السلوكية التي يحدثها ذلك المنهج على تلك السلوكيات.

- ((ان الطريق الاوحد الذي من خلاله يمكن لنا تغيير الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وادراك النجاح الذي قد حققناه، هو القيام بتغيير سلوكياتهم)) (كيلي، ٢٠٠٦).

اما منتقدو الأهداف السلوكية، فيرون حجتهم في الآتي:

- صعوبة ملاحظة وقياس بعض نواتج التعلم بشكل سلوكي، وبخاصة في المجال الوجداني.

- قد تتحول كتابة الأهداف السلوكية من قبل المعلم إلى عمل شكلي ألي أكثر من الاهتمام بالمحتوى أو تحقيق الأهداف العامة من المادة الدراسية.

- ربما تجعل من العملية التعليمية - التعليمية عملية ميكانيكية جامدة هدفها تحقيق تلك الأهداف دون غيرها.

- قد تجعل من التلميذ مجرد متلقي يقوم بالإجابة على الأسئلة التي تحدد الأهداف السلوكية دون القياس الحقيقي للجوانب الإبداعية، وجوانب أخرى ذات صلة بأنواع التفكير.

- انها حركة مضادة بصورة محورية لفكرة العملية التعليمية للتحرير أو التحويل.

- لا تعد شرطاً وحيداً وكافياً لفاعلية ونجاح المعلم في التدريس، فالكثير من المعلمين ينجحون في أداء عملهم التعليمي دون اللجوء إلى استخدام الأهداف السلوكية (هويدي، ٢٠١٠).

وعلى الرغم من ذلك الاختلاف حول الأهداف السلوكية بين مؤيد ومعارض لها، إلا أن هذا النمط من صياغة الأهداف أصبح شائعاً، لدى الغالبية العظمى من التربويين والمهتمين في المناهج الدراسية والمعلمين، ويمكن أن تؤتي ثمارها بصورة ايجابية إذا ما أُجيد صياغتها على وفق الشروط - أنفة الذكر - وملاحظة سلوك المتعلم وقياسه بدقة، مع ربط تلك الأهداف بالأهداف العامة للمنهج الدراسي. فضلاً عن ملاحظة ألا يؤدي استخدام الأهداف السلوكية إلى التلقين السلبي للخبرة، وعدم إعطاء الحرية للطلبة لإظهار إبداعاتهم، أو إطفاء رغباتهم نحو التعلم الذاتي.

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية

ثمة مصادر عديدة تشتق منها الأهداف التربوية، يمكن إجمالها في الآتي:

- ١- متضمنات الفلسفة التربوية والاجتماعية السائدة في المجتمع ومؤسساته، والتي تعكس نمطية المواطنة والقيم الأساسية المطلوب تنميتها لدى الأفراد.
- ٢- خصائص المتعلم النفسية والجسمية، وتمدده العمري والعقلي، وقدراته واستعداداته، فضلاً عن ميوله وحاجاته ومشكلاته. ويمكن التعرف على هذه الخصائص من خلال الأدبيات والدراسات الوصفية والتجريبية التي أجريت في الميدان.
- ٣- المحتوى المعرفي للمادة الدراسية، فكل مادة بنيتها وسماتها ومنهجها في البحث العلمي، فمن مادة الجغرافية يمكن اشتقاق الأهداف العامة الآتية:

- تبصير التلاميذ بمصادر الطاقة المتوفرة في البيئة وطرق استخدامها بفاعلية.
- استيعاب التلاميذ لأهمية الثروة الحيوانية في الاقتصاد الوطني.
- تبصير التلاميذ بمفهوم التضاريس وعلاقتها بالمناخ.
- ومن مادة اللغة العربية نستطيع تكوين الأهداف العامة الآتية:
- تنمية القدرة على التعبير لدى التلاميذ.
- إكساب المتعلمين عادات القراءة الصحيحة.
- تبصير التلاميذ بمكانة الأدب العربي بين الأدب العالمي.
- ٤- التطورات المعاصرة في مجال التكنولوجيا ووسائل الاتصال وأنماط التعليم الإلكتروني والمكتبة الإلكترونية والحواسيب والبرمجيات التي طالت مجالات الحياة.
- ٥- المنظومة الإيمانية والأخلاقية والسلوكية التي جاءت بها الرسالة الإسلامية، باعتبارها الموجه السليم لتربية النشئ في ظل اختلال التوازن الذي أحدثته العولمة في البنية العقدية والقيمية، فلا بد من مراعاة هذا المصدر عند صياغة الأهداف التربوية بوصفه صمام أمان للحفاظ على الهوية.

تصنيف الأهداف التربوية

صنف التربويون الأهداف إلى ثلاثة مجالات هي:

- ١- المجال المعرفي Cognitive Domain.
- ٢- المجال الوجداني Affective Domain.
- ٣- المجال النفس - حركي (المهاري) Psychomotor.

أولاً. المجال المعرفي

يعد تصنيف (بلوم) في المجال المعرفي من أفضل التصنيفات التي وضعت في هذا المجال (الحيلة، ٢٠٠٣؛ محمود، ٢٠٠٦) إذ إن النموذج يتمتع بالسهولة في الاستيعاب، ويمكن عند استخدامه بشكل صحيح أن يزيد من سرعة تعلم الطلبة، ويعزز من اهتمامهم بالتعلم وتحقيقهم للنجاح، وخاصة للذين يتسمون بالبطء في التعلم (سوسا، ٢٠٠٩).

وقد قسم (بلوم) تصنيفه إلى ستة مستويات تبدأ بالبسيط وتنتهي بالأكثر تعقيداً:

١- المعرفة Knowledge: وهي عملية تذكر المعلومات التي تم تعلمها سابقاً، ابتداء من الحقائق البسيطة فالمفاهيم فالمبادئ فالقوانين. ويمثل هذا المستوى أدنى المستويات الستة.

الأفعال الدالة: يذكر - يعرف - يصف - يسمى - يعدد - يكتب - يحفظ
الأمثلة: - أن يعدد التلميذ اجزاء المجهر.
- أن يذكر خمسة أبيات شعرية للمتنبى.
- أن يسمى قائد معركة نهاوند.

٢- الفهم (الاستيعاب) Comprehension: وهو القدرة على فهم معنى الأشياء، ويمكن التعبير عنه من خلال استيعاب الحقائق والمفاهيم وتفسير المواد اللفظية والرسوم والخرائط والأشكال البيانية، وترجمة النصوص والأرقام إلى كلمات وبالعكس.

الأفعال الدالة: يفسر - يستنتج - يعيد كتابة - يميز - يترجم - يناقش - يختصر.

الأمثلة: - أن يفسر التلميذ كيفية حدوث ظاهرة الكسوف.
- أن يعلل أسباب انتصار المسلمين في معركة حطين.
- أن يعيد صياغة مفهوم التصحر بلغته الخاصة.

٣- التطبيق Application: وهو الانتقال من المعرفة النظرية (المجردة) إلى المعرفة العملية والتجريبية، أو أن يستخدم تلك المعرفة في مواقف جديدة.

الأفعال الدالة: يطبق - يحل مسألة - يرسم شكلاً - يستخدم - يجري تجربة - يزن.

الأمثلة:- أن يحسب درجة الحرارة الفهرنهايتية بعد معرفته بالدرجة المئوية.

- أن يرسم خارطة العراق بدقة.

- أن يظل شكلاً ليعبرز العمق في رسم معين.

٤- التحليل Analysis: وهو القدرة على تفكيك الموضوع إلى مكوناته من أجل فهم بنيته التنظيمية، أي الانتقال من إدراك الكليات إلى إدراك الجزئيات. ويتضمن هذا المستوى تحليل العلاقات بين الأجزاء لبيان أوجه التفاعلات بينها، فضلاً عن التمييز بين الحقائق والآراء وبين الحجج القائمة على الأدلة والأخرى القائمة على الافتراضات.

الأفعال الدالة: يحلل - يميز - يقارن - يفصل بين - يربط -

يستنتج - يفتت.

الأمثلة:- أن يحلل التلميذ بنية القصيدة الشعرية.

- أن يصنف العناصر إلى فلزية ولا فلزية.

- أن يقارن بين العهد المكي والعهد المدني في السيرة النبوية.

٥- التركيب Synthesis: وهو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة، وينتقل تفكير الطالب هنا من إدراك الجزئيات إلى إدراك الكليات. ويدخل في هذا التعبير والكتابة عن المشاعر، أو كتابة قصة حول موضوع معين.

الأفعال الدالة: يؤلف - يعيد بناء - يخطط - يركب - يصمم - ينشئ - ينظم.

- الأمثلة: - أن ينشئ تقريراً عن ثقب الأوزون.
- أن يقترح أسلوباً جديداً لتحسين التربة.
- أن يخطط لوحدة دراسية عن مصادر الطاقة.

٦- التقييم Evaluation: وهو القدرة على إصدار حكم على المادة التي يتم تعلمها في ضوء معايير محددة، ويتضمن الحكم ثبائاً للإيجابيات والسلبيات أو المزايا والعيوب.

الأفعال الدالة: يقوم - يحكم - ينتقد - يوازن - يبين رأى - يناقش - يقدر قيمة - يبرر.

الأمثلة: - أن يبين التلميذ رأيه في الاستساخ الجيني.
- أن يقوم عملاً فنياً.

- أن يوازن بين الآراء المؤيدة والمعارضة لمفهوم الأدب الإسلامي.
إن تناول المستويات الستة لتصنيف (بلوم) ينبغي أن يتم في إطار من التنظيم الهرمي، بدا من المعرفة وانتهاء بالتقويم، كما أن المستوى المتقدم يتضمن بالضرورة مستوى أو مستويات سابقة له، فضلاً عن أن الوصول إلى المستوى الأعلى بعد مستوى (المعرفة) لا يكون له دلالة إذا كان يشكل معرفة جاهزة، فمثلاً إذا قوم منهج دراسي ما موضوعاً أو قضية وبين إيجابياتها وسلبياتها، فإن هذا التقويم يبقى بمستوى المعرفة، لأن التلميذ لم يبذل جهداً في السلوك والتفكير لممارسة هذه القدرة.

وينبغي التنويه إلى أن بعض الباحثين قد عارض (بلوم) في ترتيب المستويات الستة، إذ اختلفت (كوثر كوجك) مع تدرج بلوم في المرحلتين الأخيرتين من المستويات المعرفية، حيث رأت أن عملية التقويم أقل صعوبة من عملية التركيب، والتي هي بالضرورة عملية إبداع وتكوين

أشياء وأفكار جديدة، وعليه فقد وضعت مستوى (التقويم) قبل مستوى (التركيب).

وقد اقتنع التربويون عالميا برأى (كوجك) انف الذكر، اذ تقول (ديانا هيوكس): إن معظم التربويون يقرون بأن ((عملية التركيب هي أعلى مستويات التدرج المعرفي، حيث تتطلب تفكيراً إبداعياً خلاقاً؛ بينما يتطلب التقويم فقط الحكم على شيء موجود بالفعل) (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨).

وعليه، فقد صدرت عام (٢٠٠٠) نسخة معدلة لتصنيف بلوم احتفظت بالمستويات الستة، ولكن تم اللجوء إلى استخدام الصيغة الفعلية بدل الاسم في الإشارة إليها، علاوة على تبادل المواقع بين (التقويم) و(التركيب)، إذ أصبح الأول قبل الثاني، وعلى النحو الآتي (سوسا، ٢٠٠٩):

(تذكر - استوعب - طبق - حلل - قوم - ابتكر)

أما وليم عبيد (٢٠٠٩) فيرى أنه من الناحية العملية يصعب التقسيم إلى ستة مستويات، حيث يحدث تداخل كبير يصعب فيه التصنيف إلى مستويات مقاربة، ويقترح أن يكون التقسيم إلى ثلاثة مستويات هي:

المستوى الأول (الأدنى)

ويشمل المعلومات من حيث التذكر والتفسير البسيط، مثل: تذكر التعاريف والنظريات والمبادئ وإعادة صياغتها وترجمتها من صورة إلى أخرى.

المستوى الثاني (الأوسط)

ويشمل الفهم والاستيعاب لمعاني المصطلحات والرموز وتمثيلها وشرحها واستنتاج سلسلة من الملاحظات منها. كما يشمل التطبيقات المباشرة للقوانين واستخلاص نتائج مباشرة منها، والتعبير عن متغير

بدلالات متغيرات مرتبطة معه بعلاقة أو قانون. كما يشمل حل مشكلات مألوفة سبق للطلاب حل مثيلاتها.

المستوى الثالث (الأعلى)

ويشمل تحليل المواقف إلى عناصر مكونة لها، كما يشمل تركيب عدة عناصر في كل يجمعها، وإعادة تنظيم معلومات في صور جديدة، كما يشمل حل مشكلات غير مألوفة أو يأتى بحلول غير مسبوقه أو غير شائعة. وفي هذا تتبدى القدرة على الابتكار والإبداع في مجالات علمية أو أدبية أو فنية.

ويرى المؤلف أنه بالرغم من ايجابيات تصنيف (عبيد، ٢٠٠٩) ومعالجته للتداخل في بعض مستويات تصنيف (بloom) في المجال المعرفي، إلا انه قد أهمل مستوى التقويم، وهو مستوى مهم لتنمية نمط التفكير الناقد لدى التلاميذ، كما يلحظ تداخل مستوى (الفهم) في المستويين الأدنى والأعلى المقترحين.

ثانيا. المجال الوجداني

يؤكد المجال الوجداني على المشاعر والانفعالات، واستجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع معين، بغرض تحقيق الفرد لذاته، من قبيل: الميول والاتجاهات والقيم والتذوق والتقدير. وقد يواجه المعلم صعوبة في التعرف على السلوك الدال على وجود السمة الانفعالية المراد قياسها (مراد وسليمان، ٢٠٠٢)، مقارنة بالمجال المعرفي الذي يعد الأكثر سهولة في التناول والتطبيق من قبل المعلم في ميدان التدريس.

وقد وضع كراثوهل Krathwohl تصنيفا للأهداف الوجدانية مكون من خمسة مستويات رئيسة تبدأ من السهولة إلى التعقيد. (مراد وسليمان، ٢٠٠٢؛ الحيلة، ٢٠٠٣). وندرجها على النحو الآتي:

Receiving or Attention

١- الاستقبال أو الانتباه

وهو استعداد الفرد للاهتمام بظاهرة أو قضية معينة أو موضوع أو مشكلة عامة والانتباه لها، ولكن دون إصدار حكم حولها.

ومن أمثلة الأفعال الدالة عليه: يسأل - يصغى - يستمتع - يبدى اهتماما - ينتبه إلى - يتابع - يحس.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية لهذا المستوى:

- أن يصغى التلميذ إلى قصيدة يلقيها أحد المعلمين في المدرسة.
- أن يبدى اهتماما حول تلوث البيئة.
- أن يستمتع بالعمل التعاوني في الصف.
- أن يشير إلى جمالية الخط العربي في لوحة فنية.

Responding

٢- الاستجابة

وهي المشاركة الفعلية من قبل المتعلم في الموضوع المعروض عليه والتفاعل مع الموقف بطوعية ورضا تام.

ومن الأفعال الدالة عليه: يقبل على - يبدى إعجابه - يميل إلى - يتحمس - يتطوع - يستجيب - يشارك.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية لهذا المستوى:

- أن يشارك التلميذ في صياغة عبارات تحث على النظافة في المدرسة.
- أن يقبل على جمع الأحاديث النبوية التي تحث على الأمانة.
- أن ينتمي إلى جمعية المحافظة على البيئة.
- أن يبدى إعجابه ببعض الشخصيات العلمية ويتحدث عنهم أمام زملائه.

Valuing

٣- التقدير أو إعطاء قيمة

وهو إعطاء المتعلم قيمة للأشياء أو الظواهر أو الأفكار، ويظهر هذا السلوك لديه بدرجة من الاستمرارية والثبات النسبي في المواقف المناسبة، بحيث يشتهر عنه أنه يتصف بهذا الاتجاه أو المعتقد أو القيمة، وسعيه نحو إقناع الآخرين بها.

ومن أمثلة الأفعال الدالة عليه: يمنع - يحتج - يدافع عن - يعزز - يحترم - يستحسن - يلتزم ببادئ.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية لهذا المستوى:

- أن يحتج التلميذ على القنوات الفضائية التي تنشر الإباحية.
- أن يناصر الفلسطينيين في مقاومة الاحتلال.
- أن يدافع عن حق الآخرين في التعبير عن آرائهم.
- أن يبادر في التبرع بالدم للمرضى في المستشفيات.

Organization

٤- التنظيم القيمي

وهو تمكن المتعلم من خلال تفاعلاته مع مجتمعه التعليمي من تجميع عدد من القيم المختلفة، وحل بعض التناقضات الموجودة فيها، وعندما يصل إلى درجة كافية من النضج يبدأ في بناء نظام داخلي متماسك للقيم خاص به، وهو خاضع للتعديل مع اكتساب المتعلم لقيم جديدة.

ومن أمثلة الأفعال الدالة عليه: يؤمن بقضية - يثابر على - يتحمل في سبيل - يعبر قولاً وفعلاً عن - يضحى في سبيل.

ومن أمثلة الأهداف السلوكية على هذا المستوى:

- أن يؤمن بقيمة التضحية في سبيل الوطن.
- أن يحض على العفو بعد تعلمه لآيات قرآنية وأحاديث نبوية.
- أن يتبنى القيم العلمية.
- أن يعبر قولاً وفعلاً عن آرائه في العمل التطوعي.

ويرى المؤلف أن المستوى الخامس والموسوم (الاتصاف بالقيمة) والذي أشار إليه (كراثوهل)، متداخل أو هو ذاته المستوى الرابع - انف الذكر - (التنظيم القيمي)، فالذي يكون لنفسه نسقا قيميا يعنى انه يؤمن به ويحض عليه ويتصف به ويدافع عنه. عليه ينبغي حذف هذا المستوى، وبالتالي يصبح المجال الوجداني مكون من أربعة مستويات وليس خمسة.

ثالثا: المجال النفسحركي (المهاري)

يرتبط المجال النفسحركي بالمهارة اليدوية والعمل، ويتضمن السلوكيات التي تتطلب التآزر والتنسيق بين الجهاز العضلي والجهاز العصبي والحواس، وقد يرتبط هذا المجال أيضا بالمهارة الفكرية والمعرفية، وذلك يتوقف على نوع المادة الدراسية ومضامينها.

وقد وضعت تصنيفات عديدة لهذا المجال، وسيعتمد المؤلف على التصنيف الذي أورده محمود (٢٠٠٦)، والذي يتكون من ستة مستويات يرتقى فيها المتعلم بشكل تدريجي؛ متسلسل ومترايط، إذ يتوقف تحقيق أي هدف على الذي سبقه.

١- الملاحظة

Observation

وهو قدرة المتعلم على إدراك الكم والنوع من الحقائق والتفاصيل والإجراءات التي تحدث حوله ووعيه بها باستخدام حواسه المختلفة.

أمثلة على الأفعال الدالة: يراقب - يشاهد - يرى - يلاحظ - ينصت - يعاين - يشم.

أمثلة على الأهداف السلوكية:

- أن يراقب التلميذ أداء حركة رمي القرص في ملعب المدرسة.
- أن يلاحظ تجربة تمدد المعادن بالحرارة في درس العلوم.
- أن ينصت إلى إلقاء قصيدة شعرية من قبل أحد تلاميذ المدرسة.

Imitation

٢ - التقليد

وهو تقليد المتعلم لخطوات العمل الذي اجري أمامه، مع تكراره لها وبإشراف المعلم، ولا يتوقع أن يكون الأداء في هذه المرحلة بالمستوى الإتقان.

أمثلة على الأفعال الدالة: يكرر - يعيد عمل - يقلد - يمارس - يبادر - يحاول.

أمثلة على الأهداف السلوكية:

- أن يعيد أداء تمرين القفز أمام المعلم.
- أن يحاول إجراء تجربة الضغط الجوي في مختبر الفيزياء.
- أن يبادر إلى تشكيل جمعية أصدقاء البيئة.

Exercising

٣ - التجريب

في هذا المستوى يرفع الأشراف على المتعلم تدريجياً، بحيث يعمل بشي من الحرية و التصرف، وهنا يتبع المتعلم تعليمات مكتوبة.

أمثلة على الأفعال الدالة: يجرب - ينفذ - يطبق - يؤدي - يعمل.

أمثلة على الأهداف السلوكية:

- أن يتبع تعليمات مكتوبة في تشغيل جهاز قياس اتجاه الرياح.
- أن يؤدي تمرين القفز العالي بمفرده.
- أن يكبر خارطة العراق باستخدام المربعات.

Practicing

٤ - الممارسة

وهو قدرة المتعلم على الأداء التلقائي - الميكانيكي، ومن مظاهر هذا المستوى: زيادة سرعة العمل، قلة الخطأ، زيادة الإنتاج، قلة المجهود، تعود العمل وألفته.

- أمثلة على الأفعال الدالة: يعمل بثلثانية - يؤدي بقليل من الأخطاء - يتعود العمل - ينتج بكمية.
- أمثلة على الأهداف السلوكية:
- أن يؤدي درسا نموذجيا في الرياضيات بقليل من الأخطاء.
- أن يصمم بثقة جهاز الترانسستر.
- أن يتعود ادعاء تمرينا رياضيا بنجاح.

٥- الإتقان

Mastering

- وهو قدرة المتعلم على إظهار مهارة عالية في الأداء تتصف بالسهولة واليسر والسرعة والجودة.
- أمثلة على الأفعال الدالة: يتقن - يجيد - ينتج بسرعة - يتحكم بيسر - يؤدي بمهارة عالية.
- أمثلة على الأهداف السلوكية:
- أن يتقن التلميذ العزف على الآلة الموسيقية.
- أن يجيد رسم خارطة الوطن العربي بإتقان.
- أن يؤدي قذف كرة السلة بيسر وسرعة.

٦- الإبداع

Innovation

- وهو قدرة المتعلم على إحداث وتطوير نماذج جديدة في مسألة ما، وتظهر هذه القابلية بعد الإتقان الكامل للمهارة والثقة العالية بالنفس والابتكار والحدثة.
- أمثلة على الأفعال الدالة: يبدع - يطور - ينشأ - يصمم - يبتكر.
- أمثلة على الأهداف السلوكية:
- يصمم جهازا علميا في الفيزياء.
- يبتكر حلا لمعالجة مشكلة بيئية.
- يصمم مشروعا لمعالجة الاختناقات المرورية في المدينة.

المحتوى التعليمي

يعد المحتوى الذي نتوقع من الطلبة تعلمه عنصرا مهما ومحوريا من عناصر المنهج الدراسي، ويأتي مترجما للأهداف التربوية ومحققا لها. عليه ينبغي اختيار الخبرات المناسبة لذلك المحتوى في ضوء معايير محددة، كما يتطلب الأمر تنظيم المحتوى بما يحقق الترابط والتكامل والتوازن بين الخبرات المنتقاة على أسس نفسية وفلسفية واجتماعية، فضلا عن اتساقها مع بنية المعرفة العلمية ومستجداتها.

مفهوم المحتوى

عرفت كوجك وآخرون (٢٠٠٨) المحتوى بأنه ((كل ما يقدم للمتعلم من معلومات ومفاهيم ومهارات وقواعد وقوانين ونظريات، وما يرجى إكسابه لهم من قيم واتجاهات وميول)).

ويعرف (المؤلف) المحتوى التعليمي بأنه: مجموعة المفاهيم والحقائق والمبادئ والمهارات والاتجاهات والقيم المنتظمة بصورة خبرات تعليمية - تعليمية والمنتقاة وفق الأهداف الموضوعية للمنهج الدراسي وفي ضوء معايير محددة.

ويبنى المحتوى التعليمي لأي مادة دراسية أو وحدة دراسية حول فكرة أساسية كبيرة يراد للتلاميذ أن يتعلمونها، ولعرض هذه الفكرة تضاف بعض المعلومات الشارحة، والتي تفسر الفكرة الرئيسية وتساعد التلاميذ على فهمها وفهم المعرفة المرتبطة بها.

ويعد المحتوى في مرحلة رياض الاطفال عنصرا هاما من عناصر المنهج، فهو العنصر المباشر في التأثير على تربية الطفل، ويعبر عن المضمون السلوكي المتوقع للطفل بما يحمله من مفاهيم اساسية، وفرعية وميول وعادات واتجاهات وقيم نحو انفسهم وبيئتهم المادية والبشرية. (جاد، ٢٠١٠).

معايير اختيار المحتوى

ثمة معايير ينبغي الأخذ بها لدى اختيار محتوى المناهج الدراسية نجملها في الآتي:

١. أن يترجم المحتوى الأهداف التربوية المنشودة، وأن تكون المعرفة التي يتضمنها حديثة وأساسية ومتطورة وقابلة للتطبيق، وأن لا تتناقض تلك المعرفة مع المنطق والعقل والواقع والقيم الدينية والأخلاقية، وأن تستثير روح البحث العلمي.

٢. أن يتسق المحتوى مع قدرات المتعلم واستعداداته، فضلا عن استجابته لحاجات المتعلم وميوله وتنمية الدافعية لديه.

٣. أن تتصف خبرات المحتوى بالتوازن والتناغم، وعدم التناقض بين أجزاء المادة الواحدة؛ وبينها وبين بقية المواد الدراسية، فضلا عن اتصافها بالتكامل والشمولية والاستمرارية بين الخبرات السابقة واللاحقة.

٤. أن يستجيب المحتوى لمتطلبات العصر، وأن يتفاعل بإيجابية مع المتغيرات المجتمعية والبيئية، والمستجدات التقنية ومصادر المعرفة الإلكترونية..

البنية المعرفية للمحتوى

تتشكل خارطة البنية المعرفية للمحتوى التعليمي من جملة الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والنظريات، والقوانين. وهي تظهر في المحتوى بشكل متناسق مترابط ومتداخل وفق مقتضيات المادة الدراسية. وفي الآتي تعريف موجز بها (محمود، ٢٠٠٦):

١- الحقائق

وهي اللبنة الأساسية للمعرفة، تتألف من بيانات أو معلومات عن أشياء محددة أو أشخاص أو ظواهر أو أحداث. وتبدو أهميتها من كونها منطلقاً لتشكيل المفاهيم.

أمثلة: النفط مصدر من مصادر الطاقة.

- هزم جيش صلاح الدين الصليبيين في معركة حطين.

- تتمدد الأجسام عند ارتفاع درجة الحرارة.

٢- المفاهيم

يعرف المفهوم بأنه تصور ذهني مجرد يشير إلى مجموعة من الحقائق ذات صفات أو خصائص مشتركة، وقد تكون تلك المفاهيم زمنية أو مكانية أو علمية أو رياضية أو اجتماعية... وهي تسهم في بناء المنهج المدرسي بشكل متتابع ومتكامل، كما أنها تنظم البنية الذهنية للمتعلم، وتختصر من زمن التعلم، وتساعد على التذكر.

أمثلة: صباح - مساء - جبل - سهل - طاقة - مواطنة - هجرة.

٣- التعميمات

التعميم هو ربط مفهوميْن أو أكثر؛ وإظهار العلاقة بينها. ويمكن تمييز ثلاثة أنواع من التعميمات:

أ- تعميمات وصفية، مثل: النهر كل مجرى مائي له منبع ومجرى ومصب.

ب- تعميمات تبين السبب والنتيجة، مثل: كلما اقتربنا من خط الاستواء ترتفع درجات الحرارة عند مستوى سطح البحر.

ت- تعميمات تعبر عن قيمة اجتماعية أو توجيه السلوك.

مثل: على المواطنين كافة الحفاظ على البيئة.

وتساعد التعميمات على تشكيل الفروض لحل المشكلات، وعمل استنتاجات من بيانات جديدة، كما أنها تعين المتعلم على فهم المادة الدراسية وتذكرها بصورة فعالة.

٤- النظريات

تعرف النظرية بأنها مجموع المفاهيم والتعميمات المترابطة، تكشف عن النظام الذي تسير بموجبه الظواهر المدروسة والخصائص المكونة لها، وتتنصف بكونها مجردة، وذات منطقية في التنسيق، وتشكل نظاماً استنتاجياً، وهي مصدر للفرضيات القابلة للاختبار. أمثلة: النظرية النسبية لآينشتاين.

- نظرية أوربل في التعلم ذي المعنى.

- نظرية التحدي والاستجابة لتوينبي.

٥- القوانين

القانون هو ما ينجم عن تطبيق النظرية من النتائج الدقيقة فتصبح قانوناً، والقوانين العلمية في أبسط صورها، جملة أو عبارة ذات منطق رياضي، مثل: (في المثلث القائم الزاوية يكون مجموع المربع ضلعي الزاوية القائمة يساوي مربع الوتر).

وقد تكون علاقة ارتباطيه بين ظاهرتين أو أكثر، مثل: قانون الجاذبية لنيوتن. وهناك قوانين الاحتمالية وقوانين الافتراضية.

تنظيم المحتوى التعليمي

يقصد بتنظيم المحتوى عملية انتقاء الخبرات التعليمية وتركيبها على وفق تسق معين من التنظيم المنطقي أو التنظيم السايكلوجي أو الاثنين معاً، بغية تسهيل تعلم التلاميذ لتلك الخبرات، وبفاعلية، وبما يحقق الأهداف التربوية المنشودة.

ويحقق التنظيم الناجح للمحتوى عدة مزايا منها: رفع جودة التعليم في اكتساب التلاميذ للمعرفة، وتنمية مهاراتهم في استخدامها في الواقع السلوكي، فضلا عن انه يمكن مؤلفي الكتب المنهجية - المدرسية من وضعها بأسلوب تربوي واضح ومتناسق وملئم لخصائص المتعلمين، كما يساعد تنظيم المحتوى المعلم على اختصار الوقت والجهد في تنفيذ المنهج. ويتم تنظيم المحتوى بأحد الأسلوبين الآتيين أو كليهما معا:

١ - أسلوب التنظيم المنطقي

ويقصد به تنظيم المادة التعليمية وفقا لمنطقية المادة ذاتها، وطبيعتها، ومنهجيتها في بناء مكوناتها العلمية. ففي مادة التاريخ - مثلا - يتم تنظيم موضوعات المنهج من التاريخ القديم ثم الوسيط فالحديث والمعاصر. وفي مادة الجغرافية يتم دراسة الموقع فالسطح فالمناخ فالنبات فالسكان فالإقتصاد. وفي الفيزياء يأتي تعلم المادة ثم الطاقة فالميكانيك فالموائع فالحرارة فالضوء فالكون... وهكذا على نحو متسلسل.

٢ - أسلوب التنظيم السايكولوجي

وهو تنظيم المحتوى على وفق قدرات المتعلمين واستعداداتهم وحاجاتهم وميولهم واهتماماتهم، واعتمادها أساسا أوليا للمنهج الدراسي. وي طرح هذا الأسلوب وحدات موضوعية من قبيل: بيئتي - نظافة مدرستي - وطني - هواياتي - لعبتي - حاسوبتي. وثمة سؤال يطرح نفسه هنا: بأي الأسلوبين نأخذ؟

إن الأخذ بأحد الأسلوبين بمعزل عن الأسلوب الآخر قد لا يحقق الأهداف التربوية المنشودة، فمن غير السليم الاعتماد على طبيعة المادة الدراسية لوحدها في تكوين محتوى المنهج دون مراعاة الجائز السايكولوجي، الذي يعد بمثابة بوصلة المنهج التي تقرر مدى ملائمة

المحتوى مع ميول وحاجات التلاميذ من عدمه، إذ لا يمكن تجاهل الأساس النفسي في إعداد أي محتوى تعليمي.

وفي الوقت نفسه فإن التنظيم السايكولوجي يحتاج إلى محتوى المادة العلمية لكي يطبق منهجه، فليس من المعقول أن نقدم وحدة تعليمية سايكولوجية عن النظافة - مثلاً - دون الأخذ من محتوى مادة التربية الإسلامية أو محتوى مادة العلوم... وهكذا.

وترى جاد (٢٠١٠) أن منهج رياض الأطفال يجمع بين التنظيم السايكولوجي والتنظيم المنطقي، إذ ينطلق أساساً من اهتمامات الأطفال، حيث يتم تشويقهم واثارتهم نحو موضوع معين أو مشكلة معينة (التنظيم السايكولوجي)، ثم يبدأ باستخدام المنطق (منطق المادة) بما يناسب مستوى الأطفال ونضجهم، وبالقدر الذي يتطلبه موضوع الخبرة أو النشاط أو المشكلة المشروحة لهم، ويخرج الأطفال بمعلومات ومفاهيم وعادات وميول واهتمامات واتجاهات وقيم متكاملة هي حصيلة نشاطهم الذاتي أثناء مرورهم بالنشاط أو الخبرة.

ومن الملاحظ أن بعض الباحثين (ابوحويج، ٢٠٠٦؛ التميمي ٢٠٠٩) يشيرون إلى تنظيم ثالث للمحتوى ألا وهو (التنظيم الزمني) وهو متضمن أساساً في التنظيم المنطقي، فالسلسل الزمني أسلوب شائع في عرض المحتوى المعرفي للكثير من المواد والمقررات الدراسية، منسجم مع التفكير المنطقي. عليه نرى الحاجة في عده تنظيمًا آخر.

ويشير الحيلة (٢٠٠٣) إلى بعض الآليات الفرعية في تنظيم المحتوى، وهي لا تخرج عن إطار التنظيمين انفي الذكر نوجزها في الآتي:

- عرض المعلومات السهلة أولاً، ثم الانتقال التدريجي إلى الأصعب منها فالأصعب.

- البدء بالصورة الكلية وصولاً إلى العناصر الجزئية المكونة لها.

- الأخذ بالمحسوسات من الظواهر المدركة بالملاحظة ثم الانتقال إلى الأفكار المجردة (من المحسوس إلى المجرد).
- عرض الموضوعات المعلومة لدى التلميذ أو تلك التي يألّفها إلى الموضوعات المجهولة أو التي لا يألّفها.
- الأخذ أولاً بالمعرفة التي تلبى الحاجات الأساسية للفرد أو المجتمع ثم الانتقال منها إلى تلك المعرفة التي تعد ثانوية وكمالية لهما.
- إتباع التسلسل الزمني في تناول القضايا؛ من الماضي إلى الحاضر أو بالعكس.
- دراسة الظواهر المنتشرة في البيئة المحيطة وفق قربها أو بعدها المكاني.

مصادر الفصل الثالث

- ١- التيميمي، عواد جاسم محمد (٢٠٠٩) المنهج وتحليل الكتاب، دار الحوراء، بغداد - العراق.
- ٢- جاد، منى محمد علي (٢٠١٠) مناهج رياض الاطفال، ط ١، دار المسيرة، عمان - الاردن.
- ٣- جامل، عبدالرحمن عبدالسلام (٢٠٠٠) اساسيات المناهج التعليمية واساليب تطويرها، دار المناهج، عمان - الاردن.
- ٤- الجلاد، ماجد زكي (٢٠٠٤) تدريس التربية الاسلامية: الاسس النظرية والاساليب العملية، دار المسيرة، عمان الاردن.
- ٥- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣) تصميم التعليم: نظرية وممارسة، دار المسيرة، عمان - الأردن.
- ٦- ابو حويج، مروان (٢٠٠٦) المناهج التربوية المعاصرة: مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها، دار الثقافة عمان - الاردن.
- ٧- سوسا، ديفيد (٢٠٠٩) العقل البشري وظاهرة التعلم، ترجمة د. خالد العامري، دار الفاروق ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، القاهرة - مصر.
- ٨- الشافعي ابراهيم محمد والكثيري، راشد حمد وعلي، سرالختم عثمان (١٤١٦هـ) المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكات، الرياض - السعودية.
- ٩- زيتون، عاش محمود (٢٠٠٥) اساليب تدرس العلوم، دار الشروق، عمان الاردن.
- ١٠- عبدالكريم، محمود عبدالحليم (٢٠٠٦) ديناميكية تدريس التربية الرياضية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة - مصر.

١١- عبيد، وليم (٢٠٠٩) استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة: اطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية، دار المسيرة عمان - الاردن.

١٢- فرج، عبداللطيف حسين (٢٠٠٨) منهج المدرسة الابتدائية، دار الحامد، عمان - الاردن.

١٣- كوجك، كوثر وآخرون (٢٠٠٨) تنويع التدريس في الفصل: دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، مكتب اليونيسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت - لبنان.

١٤- كيلى، اي في (٢٠٠٦) المنهج الدراسي بين النظرية والتطبيق، ترجمة موسى ابو طه، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية المتحدة.

١٥- محمود، صلاح الدين عرفة (٢٠٠٦) مفهومات المنهج المدرسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة، عالم الكتب، القاهرة - مصر.

١٦- مراد، صلاح احمد وسليمان، امين علي (٢٠٠٢) الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات اعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، القاهرة - مصر.

١٧- الهويدي، زيد (٢٠١٠) اساليب تدريس العلوم في المرحلة الاساسية، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية المتحدة.

الفصل الرابع

أنواع المناهج الدراسية

منهج المواد الدراسية - منهج النشاط -

المنهج المحوري

اهداف الفصل الرابع

بعد قراءة الفصل يستطيع القارى ان:

- يعرف منهج المواد الدراسية.
- يعلل انتشار منهج المواد الدراسية.
- يعرف منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- يبين مزايا وعيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- يعلل ظهور منهج المواد الدراسية المتصلة.
- يقارن بين اسلوب الربط العرضي واسلوب الربط المنظم.
- يعرف منهج المواد المدمجة.
- يشخص مزايا وعيوب منهج المواد المدمجة.
- يناقش دور منهج النشاط في تغيير مسار المناهج الدراسية.
- يعلل مناسبة منهج النشاط لمرحلة رياض الاطفال.
- يكتب مقالا عن خصائص منهج النشاط والانتقادات الموجه اليه.
- يربط بين منهج النشاط ومدخل المشروع.
- يحدد ماهية المنهج المحوري.
- يقارن بين البرنامج العام والبرنامج الخاص للمنهج المحوري.
- يوضح مزايا وعيوب المنهج المحوري.
- يبدي رأيه حول كيفية التعامل مع الانواع الثلاثة للمناهج.

تتمحور المناهج الدراسية - تبعاً للفلسفة التربوية التي توجهها - حول ثلاثة أنواع أساسية: فهناك منهج المواد الدراسية؛ والذي يتفرع منه منهج المواد المنفصلة، ومنهج المواد المتصلة (المتراصة)، ومنهج المواد (المجالات) الواسعة. أما النوع الثاني، فهو منهج النشاط؛ والذي يتمحور حول ميول الطلبة وأنشطتهم. أما النوع الثالث، فهو المنهج المحوري؛ والذي ينطلق من حاجات التلاميذ ومشكلاتهم ومشكلات مجتمعهم.

وبالرغم من أن هذه الأنواع تفرق في الفلسفة والأهداف، إلا أنها تلتقي في اعتماد أحدهما على الآخر؛ فمنهج المواد الدراسية لا بد وأن يراعى - بنسبة أو بأخرى - ميول التلاميذ وحاجاتهم، ولو لم يكونا الهدفان الأساسيان له، كما أن منهج النشاط يحتاج إلى شيء من المواد الدراسية، ولو أنها لم تكن نقطة انطلاقه، وذات الحال يسري على المنهج المحوري.

ويشير بعض الباحثين (النميمي، ٢٠٠٩) إلى ما اعتبروه تصنيفاً لأنواع المناهج، من قبيل: المنهج الواحد، المناهج المتعددة، المنهج المزيج، المنهج ذو الجوانب الثابتة والجوانب الاختيارية، وهي في حقيقة الأمر لا تعد نوعاً من أنواع المناهج أو من تنظيماته، إذ هي برامج مدرسية تحوي في مضمونها أنواعاً من المناهج، تدور إما حول منهج المواد الدراسية أو منهج النشاط أو المنهج المحوري.

وفي الآتي عرض مفاهيمي لمناهج المواد الدراسية والنشاط والمحورية، مع تبيان أسبابها وخصائصها وعيوبها:

أولاً: منهج المواد الدراسية

يعد منهج المواد الدراسية من أكثر المناهج الدراسية قدماً وانتشاراً واستخداماً، وهو يعتمد المادة الدراسية محوراً له، كما يقوم على بنية المعرفة التي تتضمنها العلوم المختلفة؛ والمأخوذة من مصادرها بصيغتها الأولية وحفائنها الأساسية لتقدم إلى المرحلة الابتدائية، ثم بشي من التفصيل القليل وفروع المعرفة الأهم لتكون مناهج للمرحلة المتوسطة، وبزيادة أخرى في التفرع والتفصيل للمرحلة الثانوية، لتصل إلى دقات المعرفة في العمق والشمول والنظرة لتشكل المناهج الجامعية.

ويعتمد منهج المواد الدراسية على التنظيم المنطقي للمادة العلمية، والتي تمثل جوهر خبرات الطلبة، فضلاً عن تكوين علاقات بين أجزاء المادة الواحدة، وبينها وبين المواد الدراسية الأخرى، ولا شك أن الترابط والتكامل واعتماد الاستقراء والاستنباط، فضلاً عن الدقة والموضوعية، هي سمات ينبغي أن يتصف بها منهج المواد الدراسية لكي يؤدي وظيفته بشكل فعال.

ويلحظ أن بعض الباحثين (فرج، ٢٠٠٨؛ الزبيدي، ٢٠١٠) لا زالوا يشيرون في مؤلفاتهم إلى أن أصول منهج المواد الدراسية تعود إلى ((الفنون السبعة الحرة التي سارت عليها مدارس الإغريق القدماء، حيث قسمت الفنون السبعة إلى ما يطلق عليه الثلاثيات: النحو والمنطق والبلاغة؛ والرباعيات: الحساب والهندسة والفلك والموسيقى)).

إن الحقيقة العلمية تتطلب النظرة الشاملة إلى الأصول التاريخية أو الفكرية، إذ لا يمكن أن نتجاهل الحضارات السابقة في وادي الرافدين ووادي النيل، فضلاً عن دور الحضارة الإسلامية. ولا يمكن أن نتجاهل تصنيف ابن خلدون (توفي ٨٠٨ هجرية) للعلوم، إذ قسمها إلى علوم عقلية ونقلية ولسانية، فالعلوم العقلية هي علوم الفلسفة والحكمة، وتشمل المنطق

والطب والفلاحة والكيمياء والهندسة، أما العلوم النقلية فهي المستمدة من الشرع (ابراهيم، ٢٠١١).

ويقسم منهج المواد الدراسية إلى مناهج ثلاثة:

- ١- منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- ٢- منهج المواد الدراسية المتصلة.
- ٣- منهج المواد الدراسية المدمجة (المجالات الواسعة).

١- منهج المواد الدراسية المنفصلة

ينطلق منهج المواد الدراسية المنفصلة من فلسفة مؤداها إن إلمام الطلبة بميادين العلوم المختلفة، هو خير طريق لإعدادهم للحياة، وذلك لأن تلك العلوم تمثل التراث الثقافي للإنسانية، كما أن معرفتهم بالمادة الدراسية معرفة كافية يوصل إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ويعتمد هذا المنهج على تشكيل مجموعة من الحقائق والمفاهيم ووضعها في إطار تخصصي، وتنظم تنظيمًا منطقيًا حول مادة دراسية بعينها، وتوزع منفردة على المراحل الدراسية وصفوفها كاللغة العربية، والتربية الإسلامية، واللغة الانكليزية، والاجتماعيات، لذا يعد الكتاب المدرسي الدعامة الأساسية لهذا النوع من المنهج. وثمة مزايا وعيوب لمنهج المواد الدراسية المنفصلة ندرجها في الآتي:

أ- المزايا

- يرى المدافعون عن منهج المواد الدراسية أن ثمة مزايا عديدة فيه:
- ١- تعد الموضوعات التي تتكون منها المادة الدراسية طريقة منطقية وفعالة لتنظيم التعلم، كما أنها تزود المتعلم بالحقائق والمفاهيم والمبادئ التي تساعد في حل المشكلات التي تواجهه في حياته.

٢- تساعد الموضوعات الدراسية المنفصلة الطلبة على اكتساب المعرفة التي نمت عبر العصور، وانتفع منها الجنس البشري وطورها وكون منها حضارته وثقافته.

٣- يعد منهج المواد المنفصلة أكثر سهولة في التخطيط بالنسبة لوضعي المناهج وأكثر استعمالاً في التدريس بالنسبة للمعلمين.

٤- يساعد هذا المنهج المعلم على إعداد الاختبارات التحصيلية والمقننة بسهولة ويسر، وخاصة تلك التي تقيس اكتساب الحقائق والاحتفاظ بها.

٥- تشكل المعرفة المتخصصة قوة ثقافية وفكرية للطلاب والمعلم (الخطابية، ٢٠٠٠؛ فرج، ٢٠٠٨).

ب. العيوب

يرى المنتقدون لمنهج المواد الدراسية المنفصلة أن فيه جملة من العيوب:

١- ينطلق هذا المنهج من فلسفة غير سليمة، إذ إن المعرفة المنفصلة وحدها غير كافية لإكساب الطالب القدرة على فهم شؤون الحياة، وإتباع السلوك السليم، وتنمية العادات المرغوبة.

٢- يهتم بتنمية جانب واحد من جوانب النمو لدى الطالب، ويهمل الجوانب الانفعالية والاجتماعية والمهارية.

٣- يؤدي الفصل بين المواد الدراسية إلى تجزئة المعرفة وتقسيمها على نحو لا يساعد على تكاملها في ذهن الطالب.

٤- يدعو منهج المواد المنفصلة الطلبة إلى حفظ المعلومات واستظهارها، ويهمل ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم، ولا يهتم بالفروق الفردية بينهم.

٥- يدفع هذا المنهج المعلمين إلى استخدام أساليب وطرائق تدريسية تقليدية قائمة على الشرح والإلقاء، هاملا الطرائق التدريسية التي تعين على تنمية التفكير (الشريفي واحمد، ٢٠٠٤؛ أبو جويح، ٢٠٠٦). ومن الجدير بالتنويه إلى ان بعض الباحثين (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠١)، قد تناول منهج المواد الدراسية المنفصلة تحت تسمية (مناهج المعرفة المنفصلة)، مفترضا لها ثلاثة أشكال هي: منهج المواد الدراسية المنفصلة، والمنهج المتمركز حول النظام المعرفي، والمنهج الأكاديمي الحديث. ولدى تفحص حيثيات تلك المناهج يمكن استنتاج الآتي:

تشكل المعرفة جوهر المناهج الثلاثة، وبالتالي فهي تعالج المواد الدراسية كحالة منفصلة، سواء عرضت فيها المعرفة بشكل حقائق وصقية، أو بهيئة بنى معرفية أو مفاهيمية، أو عولجت وفق المنهج البحثي الأكاديمي، إذن القضية مرتبطة بالية عرض المحتوى في المادة الدراسية، وبالتالي فهو منهج واحد (منهج المواد الدراسية المنفصلة) وليس مناهج ثلاثة كما أشار سعادة وإبراهيم (٢٠٠١).

٢- منهج المواد الدراسية المتصلة (الترابطة)

ظهر منهج المواد الدراسية المتصلة (الترابطة) لمعالجة السلبيات التي تم تشخيصها في منهج المواد الدراسية المنفصلة، وتحسينا وتطويرا له. يقوم هذا المنهج على الربط بين مادتين دراسيتين أو أكثر من المواد الدراسية، أو بين موضوعين أو أكثر من المادة الدراسية الواحدة. ويعتمد ذلك الربط على نوعية العلاقة بين المواد الدراسية، وطبيعة الوحدة الموضوعية التي تجمع بينهما.

ويمثل الربط محاولة للتغلب على الانفصال أو العزلة بين الموضوعات أو المواد الدراسية دون إحداث تغيير جذري في المنهج. عليه فان منهج المواد المترابطة مشابه لمنهج المواد الدراسية المنفصلة في جميع

المتوسطة في العراق - مثلا - تتضمن موضوعات من مواد: علوم الحياة والفيزياء والكيمياء.

وفى تونس يتضمن منهج المواد الاجتماعية لتلاميذ السنة السابعة والثامنة والتاسعة من التعليم الاساسي موضوعات منتخبة من مواد: التاريخ والجغرافية والتربية المدنية.

وقد تدمج المواد الدراسية بصيغة وحدة موضوعية متكاملة، فوحدة (وطني) يمكن دراستها من الجوانب التاريخية والجغرافية والقيم الاجتماعية والوطنية. وخير مثال على المناهج المدمجة هو مادة (المهارات الحياتية) المقررة من الصف الثاني إلى الصف الخامس الابتدائي في سلطنة عمان، إذ يتضمن منهج هذه المادة خمسة محاور هي: الصحة والسلامة - الثقافة المنزلية - عالم العمل - المواطنة والعلومة - المهارات الشخصية الاجتماعية. وهي مدمجة من عدة مواد دراسية (اللواتية، ٢٠٠٦).

ان دمج المواد ببعضها هو اكثر الطرق فعالية لتوضيح المنهج الدراسي. لذا يرى ارنست بوير (١٩٩٥) ((انه يجب دمج مواد المنهاج الدراسي للمرحلة الابتدائية وفقا لثمانية مواضيع او عوميات اساسية، وهي: دورة الحياة - استخدام الرموز - الانتماء لتنظيمات جماعية - الاحساس بالزمان والمكان - الاستجابة للجمال - علاقات الاشياء بالطبيعة - الانتاج والاستهلاك - العيش من اجل هدف معين)) (باركي وسنانفورد، ٢٠٠٥).

ويرى البعض أن منهج المواد المدمجة (المجالات الواسعة) للتلاميذ في مراحل التعليم الاساسي التي تسبق مرحلة التخصص، إذ هو يعد مقدمة عامة لنواحي المعرفة المختلفة (الخطيية، ٢٠٠٠).

إلا أن هذا المنهج يمكن تطبيقه في مراحل التعليم الثانوي إذا انطلق من أسلوب حل المشكلات، ففي مجال العلوم الاجتماعية يمكن اختيار

العديد من المشكلات الاجتماعية أو السياسية أو البيئية وحتى التاريخية. ويتطلب هذا المنهج خبرة كافية من قبل واضعي المناهج الذين أيقنوا أن المناهج الدراسية المنفصلة تخدم البعض منهم، خصوصا الأكاديميين. وقبل البحث في مزايا وعيوب منهج المواد الدراسية المدمجة، لا بد من الوقوف عند إشكالية المصطلح، إذ ميز البعض بين منهج المواد المدمجة ومنهج المجالات الواسعة (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠١)، بينما استخدم البعض الآخر المجالات الواسعة دون الإشارة إلى المنهج المدمج (ابوحويج، ٢٠٠٦؛ فرج، ٢٠٠٨).

وفي حقيقة الأمر إن الاثنين سيان، إذ إن كلا المصطلحين يعنيان ضم مادتين مترابطتين أو أكثر مشتقة من مجالات دراسية متعددة مع إزالة الحدود بينها ودمجها دمجاً تاماً تحت عنوان مادة دراسية جديدة. أما بشأن مزايا هذا المنهج وعيوبه فيمكن إجمالها في الآتي:

أ- المزايا

ثمة مزايا عديدة يمكن إن يحققها منهج المواد المدمجة (المجالات الواسعة) تتمثل في الآتي:

١- يجمع جوانب المعرفة قريبة الصلة ببعضها، ويبين العلاقات القائمة بينها، مما يسهل على الطالب فهمها وإدراكه للمعرفة البشرية بشكل أفضل وربطها بالحياة، وذلك يحقق الدور الوظيفي لها (ابوحويج، ٢٠٠٦).

٢- يعد أكثر سهولة في التنفيذ من قبل المعلم مقارنة بمنهج المواد المتصلة، كونه معد مسبقاً من قبل واضعي المناهج وقد أزيلت الحواجز بين المواد الدراسية، وتم اختيار موضوعاته بما يحقق الاتساق والتكامل بينها.

٣- يتوجه نحو الكليات أكثر من الجزئيات، إذ هو يؤكد على أهمية القواعد الرئيسة والمبادئ والتعميمات أكثر من عرض الحقائق بتفصيلاتها.

٤- يساعد على مواجهة مشكلة ازدحام الجدول المدرسي بالعديد من المواد الدراسية المنفصلة، حيث يمكن اختصارها ودمجها في مجالات واسعة، (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠١).

ب. العيوب

تظهر لدى تخطيط و تنفيذ منهج المواد المدمجة (المجالات الواسعة) نقاط ضعف في واحدة أو أكثر من القضايا المدرجة في أدناه:

١- قد تكون هناك صعوبة في الجمع بين أشتات العلوم ووضعها في بوتقة واحدة مدمجة تحت عنوان واسع وشمولي جامع، فهو يحتاج إلى خبراء أو متخصصين ممن لديهم الاطلاع والعمق والخبرة الواسعة في أكثر من مجال من المجالات الدراسية المعروفة.

٢- لا يهيء هذا المنهج للطالب المعرفة المعمقة في مجال علمي محدد كمنهج المواد المنفصلة، فلا يحصل الطالب إلا على معرفة جزئية أو مدخل عام لها، مما دعى بعض الباحثين إلى القول: ((لا يناسب هذا التنظيم المنهجي المرحلة الثانوية لما تحتاج إليه من تخصص أو إعداد لمرحلة التخصص الجامعي)) (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠١).

٣- إن ميل منهج المجالات الواسعة إلى تقديم المبادئ والتعميمات كقاعدة في تركيب المعرفة يجعله أكثر تجريدا، مما يصعب على بعض التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي والاساسي استيعابها ويفقده المتعة في متابعة التفاصيل.

- ٤- ربما يحرم هذا المنهج التلميذ من استيعاب وإدراك منطقية المادة الدراسية كوحدة متكاملة، وبالتالي عدم إمكانية الحصول على الخبرة المهمة في تحليل المعرفة وتركيبها.
- ٥- تركيزه على الجانب المعرفي بوصفه هدف أساس له دون الاهتمام بتنمية الجانبين الوجداني والمهاري.

ثانياً: منهج النشاط

أحدث ظهور منهج النشاط عام ١٨٩٦ على يد (جون ديوى) نقلة نوعية في المناهج الدراسية، إذ وجه اهتمام التربويين وصناع المناهج من المادة الدراسية بوصفها محور المناهج إلى جعل التلميذ نقطة الانطلاق والغاية المنشودة، فهو مركز عملية التعلم وله الدور الإيجابي فيها. وما يتعلمه وثيق الصلة بحياته وبيئته، لذا فقد اتخذ المنهج من ميول التلاميذ واهتماماتهم محورا له، فضلا عن تشجيعهم على القيام بأنشطة متعددة تحقق لهم اكتساب الخبرات وتنمية المهارات.

ويلبي منهج النشاط رغبة التلاميذ في مشاركة الآخرين بخبراته عن طريق اللعب والنشاط والعمل، ويستجيب له في تشكيل الأشياء وبناءها، ويدفعه إلى التقصي والاكتشاف والتجريب، وينمي قدراته في الاتصال والتعبير التصويري والإبداع. وغالبا ما ينظم منهج النشاط حول أنشطة الملاحظة واللعب والنشاط القصصي والعمل البدوي.

وتعد مرحلة رياض الأطفال من البيئات التعليمية المناسبة في تطبيق منهج النشاط، ((فصغار الأطفال توافون إلى المعرفة، شغوفون للحصول على المعلومات بما يتميزون به، من دواعي حب الاستطلاع ورغبة في الاكتشاف، وقدرة على توجيه الاستفسارات والتساؤلات المستمرة... ونرى الغالبية العظمى منهم ترغب عادة في لمس الأشياء التي تقع تحت أيديهم، وشمها وتذوق طعمها وتفحص طبيعتها والاستماع إلى ما يمكن أن

تحدثه من أصوات وممارسة جميع أنواع التعامل معها بشدها، وجذبها، وطبها ورميها على الأرض، ودحرجتها، وحلها، وتركيبها وغسلها وعصرها، وإجراء جميع الممارسات الممكنة عليها. إن تمكين الطفل من ممارسة مثل هذه الأساليب على الأشياء يمكنه من اكتشاف بيئته والتعرف على مكوناتها، ويساعده على اكتشاف ذاته ويجعله يشعر بالثقة بالذات والاعتماد على النفس)) (صليوة، ٢٠٠٥).

إن مما يبرر استخدام منهج النشاط في مرحلة رياض الأطفال هو أن الطفل لا يتعلم المعاني والدلالات أو يربى على القيم عن طريق التلقين والإعلام المباشر الذي يقوم على اللفظ فقط، لأن النماء عند الطفل يتولد عن عمليات داخلية يدرك من خلالها تلك المعاني والدلالات، لذا ينبغي أن تتاح له الفرصة في التفاعل الذاتي المباشر مع الخبرات التعليمية من خلال الأخذ بمنهج النشاط.

خصائص منهج النشاط ومزاياه

- ١- تتم خصائص يتسم بها منهج النشاط عدت لأهميتها مزايا له ندرج أهمها:
١- يتم بناء المنهج وفقا لميول التلاميذ واهتماماتهم، ويمكن تطبيقه في مراحل دراسية مختلفة بدا من رياض الأطفال وانتهاء بالمرحلة الدراسية العليا.
- ٢- تقدم خبرات المنهج متسلسلة ومتنوعة تبعا لنضج التلاميذ وخبراتهم وتطلعاتهم وإمكاناتهم ومشكلاتهم.
- ٣- تستخدم المادة الدراسية بصورة وظيفية لمساعدة التلاميذ على استيعاب النشاط الذي يؤدونه دون الالتزام بتنظيم منطقي معين.
- ٤- لا يحدد المعلم الأنشطة إلا بعد أن يتعرف على ميول التلاميذ فرادى أو جماعات، وبالتعاون معهم يتم اختيار أهمها وأفضلها، ثم تخطيطها

وتنفيذها وتقويم ما أنجز منها، لذا فإن التخطيط التعاوني بين المعلم والتلاميذ يعد سمة أساسية لهذا المنهج.

ومن الناحية العملية، ونظرا لتفاوت مستويات المعلمين وإمكانياتهم، ولإيجاد أرضية مشتركة، والحصول على المخرجات المطلوبة، تعمل السلطات التربوية على تزويد المعلمين بنماذج من الأنشطة واليات تنفيذها، وفقا للمرحلة الدراسية وتضمينها في (أدلة المعلم).

٥- يكسب منهج النشاط التلاميذ الدافعية الذاتية للتعلم، دون الحاجة إلى دوافع خارجية مفروضة عليهم، فهم يتعلمون المعرفة ويكتسبون المهارة لذاتها، وليس لغرض اجتياز الامتحانات فحسب.

٦- يشجع هذا المنهج المتعلمين على استخدام طريقة حل المشكلة، خاصة فيما يواجهونه من صعوبات أو عقبات أثناء ممارسة النشاط، مما يكسبهم المهارات الأساسية للتعلم، لأنها واقعية وذات صلة بالخبرة التي يمارسونها، وبالتالي تنمية التفكير العلمي لديهم.

٧- يهتم منهج النشاط بتقويم نوع التعلم وكيفيته بل بمقدار التعلم وكميته، أي أنه لا يركز على حفظ المعلومات بل بالتغير الحاصل في شخصية المتعلم، سواء في تفكيره أو وجدانه أو في سلوكه العام.

٨- يعطي هذا المنهج الحرية للتلاميذ في ممارسة أنشطتهم، ويراعي الفروق الفردية بينهم، وينمي حب العمل لديهم.

ولغرض ضمان نجاح تنفيذ منهج النشاط في مرحلة التعليم الاساسي والمراحل الدراسية اللاحقة، لا بد من إحداث تغييرات أساسية في النظام المدرسية الحالية التي يغلب عليها منهج المواد الدراسية، خاصة في الأبنية المدرسية والقاعات الدراسية والكتب والجدول والحصص اليومية، فضلا عن ضرورة إعداد وتأهيل معلمين يمتلكون الدراية الكافية والكفاءة العالية في تطبيق هذا المنهج.

الانتقادات الموجهة لمنهج النشاط

على الرغم من الخصائص والمزايا المتصلة بمنهج النشاط، إلا أنه تعرض إلى بعض الانتقادات ندرجها في الآتي:

١- أنه لا يضمن إعدادا كافيا للحياة، لاعتماده على ميول التلاميذ واهتماماتهم، وتجاهله لجوانب كثيرة من المحتوى المعرفي للمادة الدراسية.

٢- قد يواجه المعلمون، وحتى واضعوا ومخططوا هذا المنهج، صعوبة في تحديد ميول واهتمامات التلاميذ أو التحكم فيها، وقد تكون تلك الميول ضعيفة أو محدودة أو طارئة، وتخضع للظروف التي يعيشها التلميذ.

٣- نظرا لبعدها هذا المنهج عن التنظيم المنطقي، فهو يفتقر إلى تشكيل إطار متكامل له، فضلا عن عدم ضمان استمراريته وتتابع أجزائه، إذ قد يحدث التكرار في ميول التلاميذ دون تغيير، وذلك لا يضيف لهم خبرات جديدة.

مدخل المشروع بوصفه تطبيقا لمنهج النشاط

يعرف مدخل المشروع بأنه: نشاط غرضي يقوم على أساس العمل والممارسة، ويتم في إطار فردي أو جماعي، وهو أكثر النماذج التطبيقية شيوعا لمنهج النشاط ويكتسب التلاميذ من خلاله جوانب معرفية وأنماط للتفكير وقيم واتجاهات ذات صلة بموضوع المشروع.

وقد وضع (جون ديوى) الأسس المعرفية لمدخل المشروع من خلال توسعة الطريقة العلمية التي تبدأ بالمشكلة، فالفردي يطور فكرة ما بصيغة مشكلة ويختبرها من خلال بعض الأفعال أو الخبرات في العالم المحيط به، مما يؤدي إلى إنتاج أفكار جديدة. ويعود الفضل في انتشار مدخل

المشروع بسرعة وعلى نطاق واسع إلى (وليم هيرد كيلباترك) خاصة بعد صدور كتابه (طريقة المشروع) عام ١٩١٨.

وتظهر قوة مدخل المشروع في محاولات إشغال التلاميذ بمهام متكاملة حقيقية في العالم الخارجي والبيئة المحيطة بهم، والمنهج المناسب هو الذي يسمح للتلاميذ بالتطور من خلال زيادة نوع المعرفة المعقدة والمهارات والاتجاهات، وترداد مسؤوليتهم كلما تقدموا في فعاليات ونشاطات المشروع.

وقد يظهر ضعف مدخل المشروع لدى فشله بتعريف التلاميذ بتركيب المعرفة المنظمة، أو عدم تزويدهم بالمتطلبات الأساسية لانجاز مهماتهم الخاصة بنجاح (ضمرة، ٢٠٠٢).

ويمر تنفيذ مدخل المشروع بأربعة خطوات (يونس وآخرون، ٢٠٠٤):

١- اختيار المشروع: المناسب لميول التلاميذ ونضجهم وقدراتهم وإمكانياتهم وإمكانيات المدرسة، وأن يعالج موضوعا ذي صلة بحياة التلاميذ ومحققا لإغراضهم، ويكون الاختيار من خلال مناقشة جماعية بين المعلم وتلاميذه.

٢- وضع خطة لتنفيذ المشروع: من خلال تحديد المسؤوليات وتوزيع العمل والية التنفيذ، وتساعد هذه الخطوة على حسن توزيع العمل والاستعداد له وتنسيق الجهود.

٣- تنفيذ المشروع: يقوم كل تلميذ بتنفيذ المهمة الموكلة له من خلال المشاركة الجماعية، وهنا يكتسب التلاميذ الخبرات بشكل واقعي ولملموس، وتعد هذه الخطوة من أهم الخطوات في المشروع وأكثرها استثارة لشوق التلاميذ، فهي تمثل لديهم الحركة والنشاط والخروج عن جو الصف التقليدي والإحساس بالذات. ويتم التنفيذ من خلال

العمل في حقل أو ورشة أو مختبر المدرسة، أو القيام بزيارة ميدانية لمشروع ما، أو جمع البيانات من البيئة المحيطة بالمدرسة.

لنجاح هذه الخطوة، لا بد أن يقوم التلاميذ أنفسهم بالعمل، وأن يقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد، وأن لا يتهيب من أخطاء التلاميذ في التنفيذ، لأن الخطأ فرصة لتعلم الصواب.

٤- **تقويم المشروع:** وفي هذه الخطوة تتم المراجعة الشاملة للمشروع الذي تم تنفيذه، لمعرفة هل تم تحقيق الأهداف؟ وهل تم اكتساب الخبرات التي تم التخطيط لها؟ وما الايجابيات وما السلبيات؟ وما المعالجات؟

Core Curriculum

ثالثا: المنهج المحوري

جاء المنهج المحوري مكملا وموسعا لمنهج النشاط الذي اعتمد ميول التلاميذ واهتماماتهم منطلقا له، إلا انه يتميز عنه بجعله حاجات التلاميذ وحاجات المجتمع محورا له، إذ الحاجات أكثر التصاقا بشخصية الفرد وبجوانب نموه المتعددة.

ويرى سعادة وإبراهيم (٢٠٠١) أن ((التنظيم المحوري للمنهج، قد ظهر من أجل التغلب على الاهتمام الزائد بالمعرفة والتركيز المبالغ فيه على المتعلم، ولا يغفل هذا التنظيم المنهجي واقع الحياة التي يعيشها الطلاب خارج المدرسة)).

وترتبط فكرة المحور بنوعين متباينين من الكفايات الاجتماعية - الشخصية التي يحتاجها المواطنون داخل المجتمع: أولهما الكفايات العامة التي ينبغي أن يتمكن منها كل المواطنين من أجل العيش بطريقة أكثر فعالية داخل المجتمع، وثانيهما الأنواع المختلفة والمتخصصة من الكفايات اللازمة للعيش في مجتمع أكثر تعقيدا في بنائه الاجتماعي.

عليه يعرف المنهج المحوري بأنه: المنهج الذي يقدم خبرات تعليمية مشتركة لجميع المتعلمين في شكل منظم ومتكامل تساعدهم على مواجهة متطلبات الحياة ومشكلاتها، فضلا عن خبرات خاصة لكل فرد لكي يحقق أقصى درجة من النمو وفق قدراته واستعداداته وميوله.

ويرى حمدان (١٩٨٥) إن البدايات الحقيقية للمنهج المحوري (المنهج الصميم) تعود إلى نهايات القرن التاسع عشر، وبالذات إلى جماعة الهربارتيون (نسبة إلى المربي الألماني فريدريك هيربارت) الذين دعوا إلى اعتبار موضوع دراسي أو أكثر كمادة تركيزية أو كصميم أو مركز منهجي يدرسه التلاميذ جميعا، وتدعمه مواد دراسية أخرى، إلا أن المنهج المحوري لم يتطور بشكل محسوس إلا في الثلاثينات من القرن العشرين. كأحد الممارسات المهمة التي دعت إليها آنذاك الحركة التربوية التقدمية الأمريكية، وتم تطبيق هذا المنهج في المدارس المتوسطة والثانوية الأمريكية.

ويرتبط المنهج المحوري بالتعلم عن طريق الخبرة والعمل، والذي يهتم بشكل مباشر بالتغير في السلوك. وتتضمن الخبرة كل ما يحدث للمتعلم أثناء تفاعله مع موقف ما، كما أن فرص التعلم ومواقفه التي تحدث في المدرسة أو المجتمع المحلي، تعد ضرورية من أجل تنمية الاتجاهات والمهارات اللازمة للحياة والمجتمع، وهذا يمكن توفيره في ظل التنظيم المحوري للمنهج.

ويرى البعض (On Purpose Associates 2008) أن هناك خلافا متناميا حول ماهية المواضيع التي ينبغي تضمينها في المنهج المحوري، فالبعض يقيد المحور بالموضوعات الأكاديمية الأساسية مثل: اللغة الانكليزية (أو لغة التعلم والتعليم)، والرياضيات، والعلوم، والحكومة؛ بينما يضمّن البعض الآخر مهارات المتعلم العامة من قبيل: حل المشكلات، والتفكير الناقد، والعمل الفريقي، وخدمة المجتمع.

ويرى المؤلف ألا خلاف في الامر اذا علمنا ان كلتا المجموعتين من المواضيع هي محاور يحتاجها المتعلمين كأنماط معرفية أو قدرات أو مهارات عامة، وهي من متطلبات اعداد فرد متعلم ومتحمل للمسؤولية، وورفده للمجتمع.

وعليه يشتمل المنهج المحوري على برنامجين: البرنامج المحوري العام والبرنامج المحوري الخاص.

- البرنامج العام: يحتوى على متطلب عام أو خبرات تعليمية مشتركة ينبغي على جميع التلاميذ تعلمها لاكتساب معارف أو كفايات هامة لهم دون استثناء للنجاح في الحياة العملية - الاجتماعية، والتكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وتتعلق بفهم مؤسساته ومنظماته وتعلم قيمه واتجاهاته.

ان لبعض انواع المعرفة منزلة وقيمة ارقى من غيرها، لذا فان اي نوع من التضمين او الادراج في المنهج ينبغي ان يكون تعليميا للتلاميذ كافة، وهذا يساعد على تأسيس نوع من النظام القيمي يمكن من اختيار كل ماهر نافع في معرفة وثقافة المجتمع. وبالتالي يحقق مبدأ اخلاقيا يقوم على مساوات التاهيل، ويضمن لكل فرد دراية بنوع المنهج الذي سيتعلمه، وما يتبعها من حاجة التلاميذ كلهم للوصول الى النتائج التعليمية نفسه (كيلي، ٢٠٠٦). ويؤخذ هذا البرنامج أكثر من نصف اليوم الدراسي في المرحلة المتوسطة ثم يقل إلى الربع أو الثلث في المرحلة الإعدادية. ومن الأمثلة على البرنامج المحوري العام:

أ- برامج تركز على المادة الدراسية (منفصلة أو مترابطة أو بصيغة مجالات واسعة)، تهدف - مثلاً - إلى تنمية مهارات اللغة، أو اكتساب حقائق عن الكون والطبيعة والطاقة، أو تنمية القدرة على إجراء العمليات الرياضية والتحليل والاستنتاج، أو اكتساب معرفة ذات صلة بالتاريخ أو الجغرافية أو المواطنة.

ب- برامج تركز على البيئة ومشكلات المجتمع، تهدف من قبيل: المحافظة على البيئة وعلى مصادرها؛ فهم النظام الاقتصادي للمجتمع والعلاقات الاجتماعية السائدة فيه؛ المساهمة الفاعلة في بناء القيم الأخلاقية للمجتمع والمحافظة على الهوية الثقافية؛ التفاعل مع مشكلات المجتمع: تشخيصا ودراسة ومعالجة.

ج- برامج تركز على المتعلمين من حيث حاجاتهم وميولهم ومشكلاتهم المشتركة من قبيل: إصدار القرارات وتحمل المسؤولية؛ التخطيط لاكتساب مهنة أو حرفة؛ تنمية روح المواطنة الصالحة لدى التلميذ؛ تذوق الفنون؛ التدريب على العمل التعاوني.

- أما البرنامج الخاص، فيقدم مجموعة من الدراسات أو الخبرات الخاصة والتي تختلف الحاجة إليها باختلاف قدرات التلاميذ وميولهم المعرفية والفكرية والمهنية والحرفية، من قبيل: ميل بعض التلاميذ إلى الدراسات الأدبية والبعض الآخر إلى الدراسات العلمية، وهناك من لديه ميول إلى دراسات: التمرّيز أو الصناعة أو التجارة أو الزراعة أو الفنون أو الحاسوب أو التقانات أو الأنشطة الرياضية أو الاجتماعية. أما الوقت المخصص للبرنامج الخاص فيأخذ ربع اليوم في المرحلة المتوسطة ويزداد إلى ثلاثة أرباع اليوم في المرحلة الإعدادية.

ويبدو أن البرنامجين العام والخاص متكاملين في هدفيهما، وأنهما يستخدمان نظرية واحدة للتعليم قائمة على اكتساب الخبرة من خلال حل المشكلات، وإن كليهما يسعى إلى إكساب التلاميذ السلوكيات الوظيفية والمهارات الاجتماعية المتصلة بالفرد والمجتمع معا.

مزايا المنهج المحوري

- ١- يساعد على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة، كونه ينطلق من أسلوب حل المشكلات في تنظيم محتواه.
- ٢- يراعى الفروق الفردية بين الطلبة في برنامجه الخاص.
- ٣- يسمح باستمرارية خبرات التعلم، ويجنبها التقطع، كما هو الحال في الحصص اليومية للمناهج التقليدية، فضلا عن اتصافه بالمرونة في ممارسة الأنشطة، واستخدام المصادر والمواد التعليمية - التعليمية.
- ٤- يدفع الطلبة إلى التعلم الذاتي، خارج نطاق المؤسسة التعليمية بسبب واقعية الخبرات التي يدرسونها، لارتباطها بالحياة والبيئة.
- ٥- يرتقي بالمعلم لممارسة اوار غير تقليدية، من خلال توجيهاته في تنمية مهارات حل المشكلة لدى الطلبة، وكونه صديقا ومستشارا لكل طالب، فضلا قيامه بدور الخبير الذي يرشد الطلبة إلى مصادر المعرفة وكيفية التعامل معها.
- ٦- يثير دافعية الطالب نحو التعلم، خاصة عندما يشعر أن ما يقوم به في ضوء حاجاته ورغباته، إذ يهتم المنهج المحوري بالمشكلات الشخصية والاجتماعية لدى المتعلم.
- ٧- يهتم بالأنشطة المصاحبة بنفس درجة الاهتمام بالمحتوى داخل المنهج، وذلك لإيمانه بان الأنشطة المصاحبة جزءا مكملًا له، وأنها تؤدي إلى تحقيق أهداف تربوية مرغوب فيها. وبالتالي يحقق التكامل بين المدرسة والبيت والمجتمع.
- ٨- ينمى روح التعاون بين المعلمين من خلال تنسيق جهودهم في تدريس الخبرات المطلوبة في المحور أو البرنامج كفريق عمل، وتسخير المواد الدراسية المختلفة لحل المشكلة موضوعة التعليم.
- ٩- يمكن تطبيق هذا المنهج في مرحلة التعليم الاساسي (دمج المرحلتين الابتدائية والمتوسطة)، وهو مناسب أيضا للتعليم المهني والفني.

عيوب المنهج المحوري

- على الرغم من مزايا المنهج المحوري - أنفة الذكر - إلا أن هناك احتمالية لظهور عيوب لهذا المنهج من الناحية الإجرائية:
- ١- يحتاج تنفيذ المنهج المحوري إلى معلمين معدين إعداداً خاصاً، ويمتلكون الكفايات اللازمة في التعامل مع حيثيات المنهج واليات تدريس التلاميذ، فضلاً عن الثقافة العامة والخاصة.
 - ٢- قد يحول النظام المدرسي التقليدي دون تنفيذ المنهج المحوري، من حيث عدم مرونة الجدول المدرسي، وعدم كفاية الصفوف الدراسية والورش التعليمية، فضلاً عن نقص الكتب والمراجع والمصادر اللازمة لإثراء الخبرات التربوية.
 - ٣- ربما يتطلب تحديد الحاجات والمشكلات الشخصية والاجتماعية التي يتمحور حولها المنهج جهوداً كبيرة وقدرات تمويلية عالية، فضلاً عن الدراسات العلمية الدقيقة.
 - ٤- قد يتعارض هذا المنهج مع متطلبات الالتحاق بالتعليم الجامعي الذي يتطلب مدخلات درست وفق نظام المواد الدراسية (علمية أو إنسانية).
- وفي ختام الحديث عن أنواع المناهج الدراسية أو تنظيماتها، لابد من التنويه إلى أن الأدبيات ذات الصلة بالمناهج الدراسية تشير إلى مسميات عديدة لمناهج دراسية غير التنظيمات الثلاثة التي تمت معالجتها - أنفاً - وهي: منهج الوحدات، المنهج الإنساني، المنهج التكنولوجي، المنهج البيئي، المنهج الواقعي، المنهج العالمي، المنهج البوليتكنيكي (الفنون المتعددة)، المنهج الإسلامي، منهج إعادة البناء أو التجديد الاجتماعي...
- ويرى (المؤلف) إن عموم تنظيمات المناهج الدراسية تنطلق من إحدى الأسس الثلاثة: المعرفة أو المتعلم أو المجتمع، وهذه الثلاثية جسدها مناهج المواد الدراسية التي انطلقت من المعرفة؛ ومنهج النشاط الذي جعل

ميول المتعلم منطلقا له؛ والمنهج المحوري الذي اتخذ من حاجات المجتمع ومشكلاته ركيزة أساسية له. إذن في المحصلة النهائية فإن كل أنواع المناهج الأخرى، لا تكاد تخرج عن تلك الأطر الثلاثة، أما الاختلاف فهو في المضمون المرتبط بالغاية، فمنهج الوحدات عبارة عن محاور موضوعية أو خبرة، والمنهج التكنلوجى اكتسب تسميته من المضمون التقني؛ فقد يكون منهج مادة أو نشاط أو حاجة شخصية واجتماعية، وكذلك الحال بالنسبة إلى المنهج البيئي؛ إذ مضمونه وغايته هو البيئة واليات التعامل معها، فهو أيضا إحدى ثلاث: معرفة أو نشاط أو حاجة مجتمعية.

وثمة تساؤل لا يطرح نفسه هنا مفاده: كيف التعامل مع الأنواع المنهجية الثلاثة؟ هل نأخذ بإحداها دون الأخرى؟ أم نتعامل معها وفق المرحلة الدراسية؟ أم نطبقها مجتمعة في إطار تكاملي؟

للإجابة نقول: يعد منهج المواد الدراسية الأساس الذي يمكن اعتماده في بناء المنهج الدراسي في المراحل الدراسية للتعليم العام باستثناء مرحلة رياض الأطفال، مع مراعاة ميول التلاميذ من خلال الأخذ باليات منهج النشاط المنسجمة مع المراحل الدراسية فيما بعد رياض الأطفال، فضلا عن مراعاة الحاجات الشخصية للتلاميذ ومشكلات المجتمع في ظل المنهج المحوري ببرنامجه العام والخاص، وبهذا نحقق التكاملية في التعامل مع الأنواع (التنظيمات) المنهجية. كما يمكن الأخذ بهذه المناهج كلا على حدا في ضوء المزايا التي يتمتع بها كل منهج مع مراعاة الغايات المرجوة من تطبيق كل منهج وتوفير المستلزمات التعليمية له.

مصادر الفصل الرابع

- ١- ابراهيم، فاضل خليل (٢٠١١) قضايا تربوية ونفسية، دار ابن الاثير، جامعة الموصل، الموصل - العراق.
- ٢- باركي، فورست وستانفورد، بيفيرلي (٢٠٠٥) فن التدريس: مستقبل في مهنة التدريس، ترجمة ميسون عبدالله ومحمد سليمان، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية المتحدة.
- ٣- التميمي، عواد جاسم (٢٠٠٩) المنهج وتحليل الكتاب، دار الحوراء، بغداد - العراق.
- ٤- حمدان، محمد زياد (١٩٨٥) تخطيط المنهج / كتاب للدارسين والمشتغلين في الصناعة المنهجية، الدار العربية للكتاب، تونس - الجمهورية التونسية.
- ٥- ابو حويج، مروان (٢٠٠٦) المناهج التربوية المعاصرة: مفاهيمها - وعناصرها اساسها - وعملياتها، دار الثقافة عمان - الاردن.
- ٦- الخطابية، ماجد (٢٠٠١) رؤى مستقبلية في بناء المنهج المدرسي، دار الشروق، عمان - الاردن.
- ٧- سعادة، جودة احمد و ابراهيم، عبدالله (٢٠٠١) المنهج المدرسي الفعال، دار عمار، عمان - الاردن.
- ٨- الشريف، شوقي السيد واحمد، احمد محمد (٢٠٠٤) المناهج التعليمية، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض - السعودية.
- ٩- صليوة، سهى نونا (٢٠٠٥) تصميم البرامج التعليمية لاطفال ما قبل المدرسة، دار صفاء، عمان - الاردن.
- ١٠- ضمرة، عزمي احمد (٢٠٠٢) تحليل المناهج وتقويمها ونقدها، مؤسسة الوراق، عمان - الاردن.
- ١١- الزبيدي، صباح حسن (٢٠١٠) مناهج المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، دار المناهج، عمان - الاردن.

١٢- فرج، عبداللطيف حسين (٢٠٠٨) منهج المدرسة الابتدائية، دار
الحامد، عمان - الاردن.

١٣- كيلى، اى في (٢٠٠٦) المنهج الدراسي بين النظرية والتطبيق،
ترجمة موسى ابو طه، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات
العربية المتحدة.

١٤- اللواتية، طاهرة عبدالخالق (٢٠٠٦) اعتماد وزارة التربية كبيت
خبرة لدول الخليج العربية في مادة المهارات الحياتية، مجلة رسالة
التربية، وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان، ١١٤ ص ٥٢-
٥٨.

١٥- يونس، فتحي واخرون (٢٠٠٤) المناهج: الاسس - المكونات -
التنظيمات - التطوير، دار الفكر، عمان - الاردن

On Purpose Associates (2008) Core Curriculum
www.funderstanding.com

الفصل الخامس
تقويم المناهج الدراسية
المفهوم - الاهداف - المعايير -
الطرق - الخطوات

اهداف الفصل الخامس

بعد قراءة الفصل يستطيع القارى ان:

- يعرف (التقويم) بعامة و(تقويم المنهج) بخاصة.
- يفرق بين القياس والتقويم والتقييم.
- يوضح اهداف تقويم المنهج.
- يتقن طرح الاسئلة ذات الصلة بمعايير تقويم عناصر المنهج.
- يعدد اساليب تقويم المنهج.
- يكتب مقالا عن مرتكزات التقويم الداخلى والتقويم الخارجى للمنهج.
- يعرف: التقويم التمهيدى - التقويم البنائى - التقويم الختامى - التقويم التتابعى.
- يعدد الادوات المتاحة لتقويم المنهج.
- يتتبع الخطوات الاجرائية لتقويم المنهج الدراسى.
- يناقش دور المعلم فى تقويم المنهج بين النموذج الادائى والنموذج الجوهرى.

ينبغي أن تخضع المناهج الدراسية إلى عملية تقويم بين الحين والآخر، سواء كان ذلك في مرحلة الإعداد والبناء والتجريب أو في مرحلة الاستخدام، أو في مرحلة ما بعد التطبيق. وذلك للتأكد من أنها لا زالت تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها، وأنها في الوقت نفسه تواكب روح العصر في ميادين العلوم والمعارف. وينبغي أن تأتي عملية تقويم المنهج قبل عملية تطويره بهدف معرفة جوانب القصور وجوانب القوة فيه.

Evaluation

مفهوم التقويم

ثمة تعريفات عديدة قدمها الباحثون لمفهوم التقويم، نورد منها:

- ١- عرفه علام (٢٠٠٤): عملية منهجية منظمة لجمع بيانات ومعلومات تتعلق بالأفراد أو الأشياء من أجل صنع قرارات أو إجراء فعل معين.
 - ٢- عرفه عيسوي (٢٠٠٣): تحديد الأهمية النسبية لشيء ما في ضوء معايير محددة، وقد يتضمن التقدير والاستحسان أو الاستهجان، وبيان وجوه القوة ومواطن الضعف.
 - ٣- عرفه إبراهيم (٢٠٠٤): مجموعة من العمليات، تستخدم فيها مجموعة من الأدوات، تبدأ بتشخيص واقع ما بغرض إصدار حكم عليه، في ضوء معيار محدد مسبقاً، ومن ثم يتخذ بشأن هذا الواقع قراراً بغرض تطويره، وفق غايات ينبغي تحقيقها.
- ويلحظ أن تعريف (إبراهيم) هو التعريف الأشمل والأوفى لمفهوم التقويم، عليه يتبناه المؤلف بوصفه تعريفاً نظرياً.

مفهوم تقويم المنهج

لتقويم المنهج مفهوم مستمد من المفهوم العام للتقويم، يمكن إدراج التعريفات الآتية له:

١- مجموع العمليات التي تجرى لجمع المعلومات عن المنهج الدراسي، لتقدير جدارته أو جدواه أو كليهما معاً، من أجل المساعدة في اتخاذ قرار صائب بشأنه: حذفاً أو تعديلاً أو إضافة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٤).

٢- العملية أو العمليات التي يقوم بها المعنيون لمعرفة قيمة المنهج الدراسي، ومدى تحقيقه للأهداف التي رسمت له، وذلك للوصول إلى قرار حيال ما ينبغي أن يتخذ بشأن ذلك المنهج (الشافعي والكثيري وعلي، ١٤١٦هـ).

٣- جمع البيانات والمعلومات والادلة والشواهد التي تكشف في مجملها عن مدى فاعلية المنهج في بيئات وثقافات متعددة، وفي اطار اهداف محددة (فرج، ٢٠٠٧).

٤- تقدير آثار تنفيذ المنهج، تقديراً يستدل منه على اتجاه نمو الطلاب ومداه، نتيجة الخبرات التعليمية التي وفرها لهم المنهج، وذلك في ضوء الأهداف التي وضعت لعملية التعليم. إن تقويم المنهج يعني صلاحيته وقيّمته: صلاحيته بوصفه وثيقة للتعليم والتعلم، أما قيمته فتكمن في إحداث الموصفات السلوكية المطلوبة في الطلاب (التميمي، ٢٠٠٩).

ولا شك أن التعريفات - أنفة الذكر - تتمحور حول فاعلية المنهج في تحقيق أهدافه وفق المعايير الموضوعية له.

الفرق بين القياس والتقويم والتقييم

القياس Measurement في اللغة: لفظة مشتقة من قاس أي قدر، فنقول قاس الشيء غيره أو على غيره أي قدره على مثاله. وفي المصطلح: هو عملية إعطاء تقدير كمي (رقمي) للخصائص أو الصفات موضوعة الاهتمام بوحدات معيارية متفق عليها.

والغرض من القياس هو الكشف عن الفروق الفردية بأنواعها، فهناك القياس في المجال المعرفي: مثل قياس التعلم - التفكير - التذكر - الذكاء. وهناك القياس في المجال الانفعالي: مثل قياس الميول - الاتجاهات - القيم - سمات الشخصية. وكذلك القياس في المجال الحركي: مثل قياس السرعة والدقة في انجاز الحركات والمهارات.

أما التقويم Evaluation فهو في اللغة بمعنى قوم الشيء أي أزال أعوجاجه، وهو في المصطلح تقدير قيمة الشيء والحكم عليه (ينظر التعريفات أنفة الذكر) ويأتي بعد مرحلة القياس، فجمع المعلومات عن أطوال الطلبة باستخدام المتر يعد (قياساً)، ثم إصدار الأحكام على هذه الأطوال بأن الطالب طويل أو قصير أو متوسط القامة، يعد (تقويماً) (ملحم، ٢٠٠٢؛ مراد وسليمان، ٢٠٠٢).

أما التقييم Estimation فهو التثمين، ويستخدمها البعض مرادفةً للتقويم، وهو خطأ شائع، والأصح لغوياً واصطلاحياً هو (التقويم) وليس (التقييم)، فإذا قال شخص: إنه قيم سلعة ما أي ثمن تلك السلعة، وجعل لها قيمة معلومة. وإذا قال آخر: إنه قوم العصا، فإنه يعني إنه عدل العصا وصححها أي جعلها مستقيمة.

أهداف تقويم المنهج

- يتم تقويم المنهج لتحقيق جملة من الأهداف:
- ١- إحداث التطوير والتعديل والتحديث لأهداف المنهج ومحتواه وأنشطته، وفق التطورات العلمية والمعرفية المعاصرة، وما جاءت به من آراء ونظريات وقوانين ومبادئ جديدة.
 - ٢- مواكبة متغيرات المجتمع في الواقع الاجتماعي والسكاني والسياسي والثقافي والاقتصادي، وما استحدثته من مفاهيم وأحوال، وأساليب حياته وطرق تربيته وتعليمه، فضلا عن الأثر الذي تركته ثورة المعلومات والاتصالات (دروزة، ١٩٩٩).
 - ٣- الوقوف على إيجابيات المنهج وسلبياته بعد مرور فترة زمنية من تنفيذه، وتلافي الأخطاء ومعالجتها، وفقا لأراء المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور.
 - ٤- الكشف عن فاعلية المنهج في تعلم التلاميذ ونموهم، وتزويد المختصين، بصورة واقعية، عن تحصيل التلاميذ للمنهج المدرسي.
 - ٥- الحكم على مدى قيام المؤسسات التعليمية بمسؤولياتها التربوية والإدارية المطلوبة في تنفيذ المنهج، ومدى التزام المعلمين بأدوارهم المنوطة بهم في التعامل مع حيثيات المنهج وأنشطته.
 - ٦- تحسين الكتب المدرسية المقررة، فضلا عن كتب مرشد المعلم، والحقائب التعليمية، والوسائل والتقنيات التعليمية الأخرى. (ملحم، ٢٠٠٢).

معايير تقويم عناصر المنهج

يعرف المعيار بأنه ((جملة يستند إليها في الحكم على الجودة في ضوء ما تتضمنه هذه الجملة من وصف لما هو متوقع تحققه لدى المتعلم من مهارات، أو معارف، أو مهمات، أو مواقف، أو قيم واتجاهات، أو أنماط

تفكير، أو قدرة على حل المشكلات واتخاذ قرارات)) (سماره والعديلي، ٢٠٠٨).

وينبغي أن تكون هذه المعايير شاملة ومتنوعة، وأن تكون صادقة وثابتة وموضوعية، فضلاً عن كونها متسقة مع الأهداف ومع طبيعة المتعلمين.

لقد قدم بعض الباحثين معايير مقترحة لتقويم مكونات المنهج الدراسي (دروزة، ١٩٩٩؛ الشريفي واحمد، ٢٠٠٤؛ الزبيدي ٢٠١٠). ويلاحظ أن المعايير التي اشتقتها دروزة (١٩٩٩)، تعد من أفضل تلك المعايير، كونها شاملة لكافة عناصر المنهج، فضلاً عن أنها خضعت للتجريب وتحقق فيها صدق المحكمين والخبراء في التربية والمناهج، كما يمكن وضعها في بطاقة خاصة تسمى (بطاقة تقويم عناصر منظومة المنهج). عليه سيتبنى المؤلف هذه المعايير بمجالاتها الثمانية، وفي الآتي عرض مفصل لها:

أ- معايير تقويم أهداف المنهج

- ١- هل ترتبط الأهداف بحاجة حقيقة لدى المتعلم؟
- ٢- هل الأهداف تلبي الحاجات التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها، وتعمل على تكامله؟
- ٣- هل تتناسب الأهداف المرحلة التعليمية للمتعلم؟
- ٤- هل ترتبط الأهداف بمحتوى تعليمي متوفر بين أيدي المتعلمين في كتاب مدرسي مقرر أو في مراجع ومصادر متوفرة؟
- ٥- هل الأهداف شاملة، تنمي جميع جوانب شخصية المعلم: عقلياً، وجسدياً، وحركياً، وجمالياً وروحياً، ووجدانياً، وأخلاقياً؟
- ٦- هل الأهداف المعرفية متنوعة في مستوياتها، بحيث تتضمن التذكر، الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
- ٧- هل توضح الأهداف ما يتوقع من المتعلم أن يقوم به بعد عملية التعلم؟

٨- هل توضح الأهداف الشرط أو الطرف التعليمي الذي تتحقق في ضوءه؟

٩- هل توضح الأهداف المعيار الذي يحكم جودة تعلم المتعلم ودرجة مستوى إتقانه؟

١٠- هل الأهداف تتفق والفلسفة العامة للدولة والمجتمع؟

١١- هل الأهداف مرتبطة بجدول زمني محدد لانجازها؟

١٢- هل الأهداف واضحة، ومحددة المعالم، وواقعية، وقابلة للملاحظة والتحقيق؟

١٣- هل الأهداف مواكبة لروح العصر؟

ب- معايير تقويم محتوى المنهج

١- هل يحقق المحتوى الأهداف التربوية التي وضع من أجلها؟

٢- هل يواكب المحتوى آخر ما توصل إليه العلم والمعرفة؟

٣- هل درجة صعوبة المحتوى تتناسب والمرحلة التعليمية للمتعلم؟

٤- هل يشبع المحتوى حاجات المتعلمين للعلم والمعرفة: النظرية والعملية معاً؟

٥- هل المحتوى مشتق من الواقع الاجتماعي والديني والثقافي والتاريخي للفرد المتعلم؟

٦- هل هناك ترابط بين أجزاء المحتوى وأفكاره، ودروسه، ووحداته، وفصوله؟

٧- هل المحتوى منظم وفق مبدأ منطقي من السهل إلى الصعب أو من المألوف إلى غير المألوف، ومن المحسوس إلى المجرد، أو من المثال إلى القاعدة أو من البسيط إلى المركب، أو من الأكثر أهمية إلى الأقل أهمية؟

- ٨- هل المحتوى غني بالأمثلة التوضيحية والأسئلة التعليمية، والمنشطات العقلية، والإشكال، والصور، والجداول والرسوم البيانية إلى غير ذلك من الوسائل التي توضح مضمون المنهج؟
- ٩- هل المحتوى موثق بالمراجع والمصادر والدوريات التي يمكن الاستعانة بها؟
- ١٠- هل تم تصميم المحتوى وإعداده بطريقة جيدة من حيث الشكل والطباعة، والرسومات، ونوع الورق، والغلاف؟
- ١١- هل جرب المحتوى مبدئياً على عينة من المتعلمين قبل اعتماده وتبنيه؟
- ١٢- هل حجم المحتوى مناسب والفترة الزمنية المحددة لتعلمه؟

ج- معايير تقويم أنشطة المنهج

- ١- هل الأنشطة مخطط لها مسبقاً وتحقق الأهداف التربوية الموضوعة من أجلها؟
- ٢- هل الأنشطة مصممة ضمن جدول زمني يتناسب والجدول الدراسي للطلاب والمعلم والمدرسة في آن معاً؟
- ٣- هل تتناسب الأنشطة والفترة الزمنية المحددة لها؟
- ٤- هل الأنشطة متنوعة وتراعي الفردية للمتعلمين؟
- ٥- هل الأنشطة تتناسب والمرحلة التعليمية للمتعلمين وإمكاناتهم وقدراتهم وميولهم؟
- ٦- هل الأنشطة واقعية وقابلة للتنفيذ في ضوء معطيات البيئة التعليمية؟
- ٧- هل الأنشطة ذات قيمة علمية وفائدة عملية للطلاب؟
- ٨- هل الأنشطة متنوعة تنمي شخصية المتعلم معرفياً، وجدانياً، ونفسياً وحركياً؟
- ٩- هل تثرى الأنشطة خبرة المتعلم التعليمية؟

١٠- هل تدعم الأنشطة تعلم المحتوى الدراسي وما جاء فيه من حقائق، ومفاهيم، ومبادئ، وإجراءات؟

١١- هل تنمي الأنشطة روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين معلمهم، وأفراد البيئة المحلية، وتبث فيهم الصفات القيادية؟

١٢- هل تخضع الأنشطة لعملية تقويم مستمرة؟

١٣- هل ترافق عملية تقويم الأنشطة تغذية راجعة؟

د- معايير تقويم الوسائل التعليمية للمنهج

١- هل تحقق الوسائل التعليمية الأهداف التربوية التي صممت أو استخدمت من أجلها: عقلياً ونفسياً وحركياً، ووجدانياً؟

٢- هل ترتبط بمحتوى تعليمي محدد؟

٣- هل تتناسب والمرحلة التعليمية للمتعلمين؟

٤- هل تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؟

٥- هل تثير المعرفة النظرية والعملية للمتعلمين؟

٦- هل تتناسب وروح العصر المستخدمة فيه؟

٧- هل هي شيقة، تثير دافعية المتعلمين وتشبع حب استطلاعهم؟

٨- هل تثير حواس المتعلمين وتوظفها بالشكل الصحيح؟

٩- هل تتسم بالبساطة والوضوح وعدم التعقيد؟

١٠- هل هي غير مكلفة، وعملية، وقابلة للاستخدام، ويمكن الحصول عليها؟

هـ- معايير تقويم المنشطات العقلية للمنهج

١- هل صممت المنشطة بطريقة واضحة بعيدة عن التعقيد والفلسفة والغموض؟

٢- هل تنوعت في نمطها بحيث جاء منها الأسئلة التعليمية، والملاحظات الصفية والملخصات، والجمل والعناوين، ورؤوس الأقسام، ووضع الخطوط تحت الأفكار المهمة ووسائل تدعيم الذاكرة إلى غير ذلك من المنشطات العقيلة؟

٣- هل استخدمت في الوقت المناسب قبل العملية التعليمية، أم في أثنائها، أم بعدها؟

٤- هل ظهرت بالقلب المناسب: سمعي، بصري، رمزي، أم جميعهم معاً؟

٥- هل تناسب المرحلة التعليمية للمتعلمين؟

٦- هل تحقق الوظيفة التعليمية التي وضعت من أجلها: إدخال المعلومات أو تنسيقها وبرمجتها، أو تخزينها ومن ثم استرجاعها؟

٧- هل تتلاءم ونمط المحتوى التعليمي التي وضعت لتوضيحه: مفاهيم، مبادئ، إجراءات، وحقائق؟

٨- هل تثير انتباه الفرد المتعلم وتحثه على التفكير؟

٩- هل استخدمت فيها الإستراتيجية التعليمية المناسبة: إستراتيجية متضمنة من قبل المعلم أو إستراتيجية منفصلة من قبل الطالب؟

١٠- هل تنمي عمليات عقلية مختلفة: تذكر، وفهم، وتطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم، واكتشاف؟

١١- هل تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين؟

و- معايير تقويم عملية تقويم المنهج

١- هل عملية التقويم تقيس الأهداف التي وضعت من أجلها؟

٢- هل هي متنوعة بحيث تقيس جميع الأهداف التعليمية - التعليمية المنشودة؟

٣- هل تغطي جميع أجزاء المحتوى التعليمي للمتعلم؟

- ٤- هل تحدد المعيار الذي يحكم في ضوئه على جودة أداء المتعلم؟
- ٥- هل هي شاملة، تتناول نشاط الطالب واتجاهاته ومهارته ووجدانه، فضلاً عن معرفته النظرية المعبر عنها بالامتحانات التحصيلية؟
- ٦- هل تؤدي إلى اتخاذ قرارات إدارية أو تطويرية تتعلق بالمنهج، والمعلم والمتعلم؟
- ٧- هل تتسم بالثبات والصدق والموضوعية؟
- ٨- هل هي دورية مستمرة؟
- ٩- هل تراعي الفروق الفردية؟
- ١٠- هل تتناسب والمرحلة التعليمية للمتعلمين؟
- ١١- هل هي تعاونية، يشترك فيها كل من المعلم والطالب والمدير وأولياء الأمور؟
- ١٢- هل ترافقها عمليات التغذية الراجعة؟

ز- معايير تقويم الأسئلة التعليمية للمنهج

- ١- هل ارتبطت الأسئلة بالأهداف التعليمية المراد قياسها؟
- ٢- هل غطت الأسئلة المحتوى التعليمي المراد اختبار الطالب فيه؟
- ٣- هل قاست مستويات عقلية متنوعة، ولم تقتصر على مستوى الحفظ والمعرفة والتذكر؟
- ٤- هل كتبت بلغة واضحة بعيدة عن الفلسفة والغموض وروعت فيها قواعد الترتيب؟
- ٥- هل للأسئلة تعليمات واضحة تبين كيفية الإجابة عنها؟
- ٦- هل حددت العلامة (الدرجة) المناسبة لكل سؤال، وللاختبار ككل؟
- ٧- هل حددت الفترة الزمنية اللازمة للإجابة عن كل سؤال وعن الاختبار ككل؟

٨- هل حدد السؤال مستوى الإتقان المتوقع من المتعلم أن يظهره من خلال الإجابة؟

٩- هل رتبت بشكل منطقي من السهل إلى الصعب؟

١٠- هل كتبت بطريقة لا توحى بالإجابة الصحيحة أو تدفع المتعلم للتخمين؟

١١- هل أرفقت بنموذج الإجابة الصحيحة، والذي على ضوئه يصح المصحح؟

١٢- هل اتصفت بالصدق والثبات والشمول والقدرة على التمييز؟

١٣- هل راعت الفروقات الفردية بين المتعلمين بحيث جاء منها المستوى السهل والمتوسط والصعب؟

١٤- هل تنوعت في نمطها بحيث جاء منها النمط المقالى، والموضوعي؟

ح- معايير تقويم طريقة تدريس المنهج

١- هل لطريقة التدريس أهداف واضحة محددة تسعى لتحقيقها؟

٢- هل تتناول محتوى تعليمياً محدداً؟

٣- هل تسير ضمن خطة مرسومة؟

٤- هل تنفذ ضمن الوقت المحدد؟

٥- هل تحتوي على بداية وعرض وخاتمة؟

٦- هل تربط التعليم الجديد بالتعليم القديم؟

٧- هل تعرض المعلومات بتسلسل منطقي وفق مبدأ معين، من السهل إلى الصعب على سبيل المثال؟

٨- هل تشرك الطلبة بالمناقشة والحوار وطرح الأسئلة وتكلفهم بشرح أجزاء من المادة الدراسية أحياناً؟

٩- هل تشرك الطلبة بأنشطة تربوية صفية ولا صفية؟

- ١٠- هل تكسب الطلبة مهارات عقلية، وحركية، واتجاهية ايجابية وتنمي شخصيتهم ككل؟
- ١١- هل تعد المتعلمين إلى تعلم جديد وتوسع أفقهم إلى رحاب أوسع من المعرفة؟
- ١٢- هل تستخدم الوسائل التعليمية المناسبة؟
- ١٣- هل تستخدم المنشطات العقلية الإدراكية اللازمة؟
- ١٤- هل تتضمن أساليب إثارة الدافعية؟
- ١٥- هل تتضمن أساليب مراعاة الفروق الفردية؟
- ١٦- هل تتضمن جداول تعزيز الاستجابة الصحيحة؟
- ١٧- هل تقوم أداء الطلبة وتتيح لهم فرص الممارسة والتدريب؟
- ١٨- هل تزود الطلبة بالتغذية الراجعة بعد كل عملية تقويم؟
- ١٩- هل هي مناسبة للمرحلة التعليمية للمتعلمين وقدراتهم وميولهم ورغباتهم؟
- ٢٠- هل تؤدي إلى منافذ تعليمية بديلة لدى مواجهة الطلبة لأية مشكلة تعيق سير تعلمهم؟

أساليب تقويم المنهج

- يمكن استخدام واحد أو أكثر من الأساليب الآتية في تقويم المنهج:
- ١- تقويم المنهج عن طريق دراسة نتائج التعلم باستخدام برنامج متكامل من الاختبارات تشمل: الجانب المعرفي، والمهارات، والاتجاهات، والقيم، وخصائص التلاميذ الاجتماعية وسماتهم الشخصية.
- ٢- تقويم المنهج عن طريق قدرة المدرسة على الاحتفاظ بتلاميذها حتى التخرج، إذ إن هناك علاقة بين التسرب وطبيعة المنهج والية تنفيذه، حيث إن كثيراً من التلاميذ يتركون المدرسة بسبب المواد الدراسية أو نمط الامتحانات أو أساليب التدريس.

- ٣- تقويم المنهج عن طريق متابعة الخريجين في المراحل التعليمية التالية أو في سوق العمل بعد التحاقهم بوظائفهم.
- ٤- تقويم المنهج عن طريق الدراسات الميدانية (الوصفية) من منظور المعلمين أو المشرفين أو المدرء أو أولياء الأمور أو التلاميذ أنفسهم، فضلاً عن الدراسات التجريبية من قبيل معرفة اثر نوعين من المناهج أو طريقتين في التدريس أو نمطين من الوسائل التعليمية. ويقترح يونس وآخرون (٢٠٠٤) أسلوبين في تقويم المنهج وهما: أسلوب التقويم الداخلي، وأسلوب التقويم الخارجي.

١- التقويم الداخلي للمنهج

ويقوم على:

- أ- تقويم المنهج وفقاً لأسس البناء (الخبرة، والمتعلم، والبيئة، والمجتمع، والثقافة).
- ب- تقويم المنهج وفقاً للصورة النموذجية لعناصر المنهج (لأهداف، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية، والتقويم).

٢- أسلوب التقويم الخارجي للمنهج

ويقوم على:

- أ- التجريب الميداني: في مواقف تكاد تطابق تلك التي توجد في المواقع الفعلية.
- ب- فعالية المنهج: وتقاس الفعالية بمقارنة متوسط درجات المتعلمين في اختبار يطبق عليهم قبل دراسة المنهج (الاختبار القبلي) ومتوسط درجاتهم في هذا الاختبار بعد دراسة المنهج (الاختبار البعدي).

ج- كفاءة المنهج: وتعني الكفاءة إنتاج مخرجات تتناسب مع المدخلات، التي تتضمن الجهد المبذول والإمكانات والمصادر المتاحة، وتقاس الكفاءة بدلالة درجات المتعلمين في اختبار يعقد بعد دراستهم للمنهج وتحسب الكفاءة بالمعادلة الآتية:

$$\text{كفاءة المنهج} = \frac{\text{النسبة المئوية للناجحين}}{\text{النسبة المئوية لمستوى التحصيل النهائي}}$$

وتعني النسبة المئوية لمستوى التحصيل النهائي: عدد الذين حصلوا على الدرجات النهائية في الاختبار بالنسبة للعدد الكلي للمتعلمين.

د- تقبل المنهج

ويمكن قياس تقبل المتعلمين للمنهج عن طريق تطبيق استبيان على عينة كافية منهم بعد دراستهم للمنهج، وينبغي أن يحتوي الاستبيان على أسئلة مفتوحة حتى يستطيع المتعلمون التعبير عن آرائهم وتقديم مقترحاتهم المحددة.

أنواع تقويم المنهج بدلالة التوقيت

أشار كل من مرعي والحيلة (٢٠٠٤) إلى أربعة أنواع من التقويم بدلالة التوقيت الزمني المصاحب لعملية بناء المنهج وتنفيذه، وهي على النحو الآتي:

- ١- التقويم التمهيدي: وهو التقويم الذي يتم قبل البدء بتنفيذ المنهج، للتأكد من توافر متطلبات التنفيذ وإجراءاته وشروطه.

- ٢- **التقويم البنائي (المرحلي):** وهو التقويم الذي يجري إنشاء عملية تنفيذ المنهج، وذلك للتأكد من سير عملية التنفيذ، ورصد الصعوبات والعقوبات المعترضة للعمل على تذليلها.
- ٣- **التقويم الختامي (التراكمي):** وهو التقويم الذي يتم في نهاية التنفيذ لبيان مدى تحقق الأهداف لدى المتعلمين.
- ٤- **التقويم التتبعي:** وهو التقويم الذي يتم بعد التقويم الختامي لغرض اقتراح حلول للمشكلات، وتوجيه خط سير المنهج وتطويره.

أدوات تقويم المنهج:

ثمة أدوات عديدة ومتنوعة يمكن استخدامها لتقويم المنهج الدراسي:

الملاحظات - قوائم الرصد - الاختبارات - المناقشة - مقاييس التقدير - المقابلات - جلسات الاستماع - التقارير الفردية المكتوبة - تحليل المحتوى - التقارير الجماعية - المؤتمرات - مشاكل العمل - البحوث العلمية - الدراسات الميدانية - دراسة الحالة (مرعى والحيلة، ٢٠٠٤).

خطوات تقويم المنهج:

يمر تقويم المنهج الدراسي بالخطوات الآتية:

١. **تحديد أهداف التقويم:**
- هل سيتم تقويم المنهج ككل في ضوء الأهداف الموضوعية؟
- هل سيتم تقويم جانب معين من جوانب المنهج؟
- وفي ضوء الإجابة على هذين السؤالين يتم تحديد مجالات التقويم:
- التلميذ - المعلم - البرنامج ككل - الأنشطة - الإمكانيات المتوفرة....

٢. تحديد المشكلة المراد تقويمها

- هل المشكلة تتصل بعدم مواكبة المنهج للتطورات المعاصرة في مجال العلم والمعرفة؟
- هل المشكلة تكمن في إخفاق المنهج في التواصل مع مشكلات المجتمع؟
- هل المشكلة ذات الصلة بتدني تحصيل التلاميذ؟
- هل المشكلة في عدم كفاءة المعلمين في التدريس؟

٣. تحديد وسائل التقويم وأدواته

- يتم اتخاذ القرار في هذه الخطوة بتحديد الوسيلة المناسبة للتقويم :
- إذا كانت المشكلة ذات صلة بتحصيل الطلبة نستخدم الاختبارات بأنواعها: المقالية، الموضوعية، المقننة، العملية.
- إذا كان المشكلة ذات صلة بالموقف العام من المنهج بحيث يشمل اكبر قدر ممكن من المتعاملين بالمنهج: معلمين، مدراء، مشرفين، أولياء أمور؛ فنستخدم الاستبانات.
- إذا كانت المشكلة تتعلق بمدى كفاءة المعلمين فنستخدم أسلوب الملاحظة داخل الصف.
- إذا كانت المشكلة في مدى توفر الإمكانيات، والأجهزة والمختبرات نستخدم قوائم المراجعة Chick List.
- ٤. جمع البيانات على وفق وسائل التقويم التي تم اختيارها في الخطوة السابقة.

- ٥. تفسير وتحليل البيانات المستحصلة عن المشكلة في المنهج ككل أو في أي جانب في ضوء معايير محددة، قد تكون ذات صلة بطابع إحصائي لمعرفة جوانب القوة والضعف، وتقديم المقترحات المناسبة لتجاوز النقاط السلبية أو تقديم مقترحات لحل المشكلة وعلاجها.

٦. تجريب الحلول المقترحة للمشكلة (البدائل الموضوعية للتحسين) وذلك من خلال تنفيذ المقترحات في الخطوة السابقة في الواقع العملي وملاحظة أثارها، ويتم إشراك كافة المعنيين في المشكلة المنهجية والمتحمسين لها.
٧. متابعة النتائج وتقويمها. وهكذا فإن عملية تقويم المناهج الدراسية في واقع الحال تكون مستمرة، وتأخذ شكلا دائري.

دور المعلم في عملية تقويم المنهج والحاسبة

ان للمعلم دور اساسي في عملية تقويم المنهج، فمعرفة باليات تقويم المنهج ومعايير وأساليبه ضرورية لصنع تلك التقويمات اليومية - اللحظية لعمله، لهذا اصبح ضروريا تزويد المعلمين بالتقنيات والمفاهيم التي يمكن ان تمنحهم القدرة على تقويم انشطتهم كافراد مهنيين.

وينبغي النظر الى المعلم بوصفه عاملا محوريا في جودة الخبرات التي تقدم للتلاميذ، فهو الأقدر من الناحية العملية - الاجرائية على اعطاء تصورات وملاحظات تقويمية عن المنهج (ايجابياته وسلبياته)، لذا ينبغي تعزيز مفهوم المعلم - الباحث في مؤسسات الاعداد والتدريب قبل الخدمة واثائها، ليساهم مع الاطراف الاخرى في الانتقال الى الخطوة اللاحقة الا وهي تطوير المنهج.

وثمة اشكالية تطرحها الادبيات المعاصرة حول نتائج عملية التقويم وامكانية تحميل المعلم المسؤولية عن تنفيذ المنهج سلبا او ايجابا. وطرح في هذا المجال نموذجين للحاسبة :

الاول هو النموذج الادائي (الكلي - الهرمي - البيروقراطي)

ويقوم هذا النموذج على افتراضات اساسية هي:

- ان المعلمين يهتمون بتكوين عدد محدود من المخرجات.
- يمكن استخدام نقاط التحصيل في قياس فاعلية المعلمين في الصف.

- يمكن الثناء على المعلمين أو القاء اللوم عليهم وحتى معاقبتهم على أساس التقويمات.

- ليس للمعلمين الحق في المشاركة في مثل هذه التقويمات. وقد وجهت انتقادات الى هذا النموذج منها: انه يحمل المعلم المسؤولية دون وجود حيز من الحرية في صياغة المنهج او وضع اهدافه.

اما النموذج الثاني فهو النموذج الجوهري (الديمقراطي - المهني) ويقوم على الالتزام بمبادئ الممارسة المهنية بدلا من النتائج التي تمثلت باداء التلاميذ (الاهداف الخاصة)، فضلا عن دعمه للفكرة القائلة: ان القيمة التربوية توجد في عملية التعليم والتعلم ذاتها وليس في مخرجاتها، ويؤكد هذا النموذج على حق اشراك المعلمين بصورة مباشرة في العملية المحاسبية من خلال التقييم الذاتي، وان المحاسبية تاتي من قبل هيئات عديدة حكومية ومجتمعية، ومن ضمنهم الاقران من المعلمين. ويتحمل اولياء الامور والهيئات التربوية، قسما من المحاسبية (كيلي، ٢٠٠٩).

ويرى المؤلف ان في النموذجين مأخذ، فالنموذج الادائي لايعطي للمعلم دور في عملية التقويم الذاتي، وهي نقطة جوهرية في تدريب المعلم على الموضوعية والبعد عن الذاتية في تقويم الاداء، اما النموذج الجوهري فهو بعيد عن الواقعية في كثير من الأنظمة التربوية، فالمخرجات هي الدلالة الوحيدة لتقدير الاداء، كما أن الاخذ بفكرة الممارسة المهنية مسألة تتطوي على قيمة أخلاقية رائعة تتسجم مع الأخلاقيات الدينية التي ترى في المراقبة الذاتية وسلطة الضمير عاملا جوهريا في تقويم الاداء ومحاسبة الذات.

مصادر الفصل الخامس

١. ابراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤) موسوعة التدريس، دار المسيرة عمان - الاردن.
٢. التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠٠٩) المنهج وتحليل والكتاب، دار الحوراء، بغداد - العراق.
٣. الزبيدي، صباح (٢٠١٠) مناهج المواد الاجتماعية، دار المناهج، عمان - الاردن.
٤. الشافعي ابراهيم محمد والكثيري، راشد حمد وعلي سرالختم عثمان (١٤١٦ هـ) المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكات، الرياض - السعودية.
٥. الشريقي، شوقي السيد واحمد، احمد محمد (٢٠٠٤) المناهج التعليمية، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض - السعودية.
٦. دروزة، افنان نظير (١٩٩٩) معايير لتقييم المناهج وتطويرها، مجلة اتحاد الجامعات العربية (الاردن)، ع٣٦، ص٣٥-٩٠.
٧. سمارة، نواف احمد والعديلي، عبد السلام موسى (٢٠٠٨) مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة عمان - الاردن.
٨. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤) التقويم التربوي البديل اسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، دار الفكر العربي، القاهرة - مصر.
٩. عيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٣) الاختبارات والمقاييس النفسية، منشأة المعارف، الاسكندرية - مصر.
١٠. كيلي، اي في (٢٠٠٦) المنهج الدراسي بين النظرية والتطبيق، ترجمة موسى ابو طه، دار الكتاب الجامعي، العين - الامارات العربية المتحدة.

١١. ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان - الاردن.
١٢. مراد، صلاح احمد وسليمان، امين احمد (٢٠٠٢) الاختبارات والمقاييس في العلوم التربوية والنفسية: خطوات اعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، القاهرة - مصر.
١٣. مرعي، توفيق احمد والحلية، محمد محمود (٢٠٠٤) المناهج التربوية الحديثة : مفاهيمها - عناصرها - اسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان - الاردن.
١٤. يونس، فتحي وآخرون (٢٠٠٤) المناهج: الاسس - المكونات - التنظيمات - التطوير، دار الفكر، عمان - الاردن.

الفصل السادس

(تطوير المناهج الدراسية)

المفهوم – الدوافع – المبادئ العامة –

الخطوات – تجارب معاصرة

اهداف الفصل السادس

- بعد قراءة الفصل يستطيع القارى أن:
- يحلل مفهوم تطوير المنهج والمفاهيم المرتبطة به.
- يكتب مقالا عن دوافع تطوير المنهج.
- يناقش الراي القائل: ان تطوير المنهج الدراسي في بعض البلدان ياتي بدوافع خارجية.
- يحدد المبادئ العامة لعملية تطوير المنهج والموصلة الى الفاعلية والجودة.
- يتتبع الخطوات الاجرائية لتطوير المنهج.
- يعد خارطة مفاهيم لتوضيح مضمون نموذج رالف تايلر.
- يفسر العبارة الاتية: يعد كتاب (الاستيعاب من خلال التصميم) لمؤلفيه ويكنز ومكتاغي من اكثر الكتب تاثيرا في تطوير المناهج.
- يوضح نموذج نقاط التحول المعد من قبل مركز التربية التشاركية (بوستن).
- يكتب مقالات منفصلة عن تجارب كل من: الاردن، سلطنة عمان، السعودية، بريطانيا.
- يعدد الاساليب المتاحة للمعلم لتطوير المنهج الدراسي.

يعد تطوير المنهج خطوة لاحقة على تقويم المنهج ونتيجة له، كما ان عملية التقويم يجب ان تقود التطوير علاوة على اندماجهما معا بهدف مواكبة المتغيرات المعاصرة في المعرفة والثقافة والمجتمع، بغية بناء الشخصية الانسانية القادرة على التفاعل ايجابيا مع متطلبات العصر ومتغيراته.

ويرتبط تطوير المنهج بجميع عناصره: فالاهداف غير الواضحة تعاد صياغتها لتصبح اكثر وضوحا ودلالة على السلوك الذي تضمنته، واذا كانت غير ملائمة لمستوى الطلبة تنقل الى المرحلة الدراسية الاكثر ملاءمة.

اما المحتوى فيمكن ادخال تعديلات عليه من حيث مدى ملائمة الكم المعرفي الذي يتضمنه مع الزمن المقرر لتعليمه وتعلمه، او من زاوية مدى اتساق النوع المعرفي مع التطور الحاصل في العلوم المعاصرة؛ نظريات وتطبيقات.

وقد يشمل التطوير الانشطة التعليمية وطرائق التدريس وتقناته، فضلا عن ادوة التقويم.

وعليه يعرف تطوير المنهج بانه ((التغيير الكيفي المقصود والمخطط الذي يحدثه المربون في جميع مكونات المنهج، والذي يؤدي الى تحديث المنهج ورفع مستوى كفاءته في تحقيق اهداف النظام التعليمي)). (جامل، ٢٠٠٠).

ويقصد به ايضا ((مجموعة الاجراءات التي تتم بقصد احداث تغيير كيفي في احد مكونات المنهج او بعضها او كل هذه المكونات بقصد زيادة فاعلية هذا المنهج في تحقيق الاهداف المرجوة منه، لجعله يتماشى مع التغيرات والمستجدات في المجتمع، او مع بعض المستجدات العالمية)).

ولنلاحظ ان مصطلح التغيير الوارد في التعريفين المشار اليهما انفاً، يستبدله البعض (مازن، ٢٠٠٩) بمصطلح النمو لان التطوير يكون ايجابيا دائما ويسير نحو الافضل ويكون متدرجا، اما التغيير فقد يكون ايجابيا او سلبيا، وربما يكون فجائيا. ووفقا لذلك يحدد مفهوم تطوير المنهج في كونه ((عملية نمو شامل ومتكامل للمنهج، تمر عبر عدة مراحل: منذ ان كان مجرد فكرة وحتى يصبح المنهج حقيقة واقعة ومطبقة على المتعلمين في الميدان التربوي، وبعد ان يكون قد اخضع لعملية التقويم والمتابعة)). ويرى بعض الباحثين (الشافعي وآخرون، ١٤١٦هـ) ان مفهوم تطوير المنهج يتضمن عمليتين، الاولى بناء أو تصميم منهج لم يكن موجودا من قبل، والثانية تحسين المنهج الموجود وتحديثه، والفرق بين العمليتين ليس جوهريا؛ فالاولى تحتاج الى جهد اكبر ووقت طويل ولجان كثيرة، اما الثانية فتتطلب عمل اقل ووقت اقصر وقليل من اللجان.

ويفرق البعض الآخر (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨) بين مفهومي بناء (تصميم) المنهج وتطوير المنهج ((فتصميم المنهج يبدأ من الصفر، أما تطوير المنهج فيبدأ من منهج قائم ولكن يراد تحسينه)).

ويشير الشريفى واحمد (٢٠٠٤) ان عمليتي بناء المنهج وتطويره تتشابهان الا في الخطوة الاولى، حيث يتم تحديد أهداف المنهج المعد عن طريق تحليل احتياجات المتعلمين؛ وطبيعة المادة الدراسية؛ وطبيعة المجتمع. أما أهداف المنهج المطور فتتحدد بنتائج التقويم التي نحصل عليها أثناء وبعد تنفيذ المنهج المعد.

ويرى المؤلف أن مفهومي بناء المنهج وتطويره يسيران جنباً الى جنب، وربما يتداخلان فتزول الحدود الفاصلة بينهما، فان بناء أو تصميم منهج جديد في الرياضيات أو الفيزياء للمرحلة الثانوية مثلاً، هو بحد ذاته تطوير للمادة ذاتها وللمرحلة الدراسية، وربما لمجمل العملية التعليمية برمتها، كما ان مفهوم التطوير لو اخذ بمفرده يتضمن في اولى مراحل

بناء مركب أو أكثر من مركبات تكوينه، كما أن الأفكار الجديدة الباعثة على التطوير تتطلب اليات اجرائية في البناء.

دوافع تطوير المنهج

لا شك ان التطوير ضرورة من ضرورات تقويم المنهج، فالاسباب التي تدعونا الى التطوير هي ذاتها التي جعلتنا نجري عملية التقويم للمنهج، ويمكن ان نجمل دوافع تطوير المنهج في الآتي:

١- المتغيرات العالمية في مجال ثورة المعلوماتية والتطور المتسارع في وسائل الاتصال الالكترونية وتقناتها.

٢- مشكلات البيئة والتلوث والدعوة الى تنمية الوعي البيئي بين الناشئة.

٣- هموم العولمة وتداعياتها الفكرية والسياسية والاقتصادية وسبل التعاطي معها.

٤- الدور الجديد للمناهج في تعزيز ثقافة المواطنة والحفاظ على الوطن ومؤسساته.

٥- التراكم المتسارع في حيثيات العلوم والمعارف الانسانية منها والعلمية.

٦- الرؤى الحديثة في المناهج المعاصرة والحاجة الى احدث التغيرات في نمطية المؤسسات التعليمية والسلم التعليمي والمراحل الدراسية خاصة في التعليم العام.

٧- الافكار والنظريات التربوية التي تدعو الى جعل التلميذ نقطة الانطلاق والمحور الاساس في العملية التعليمية، وتنمية قدراته العقلية وذكاءاته المتعددة ومهاراته في التفكير الناقد والابداعي.

٨- التحولات الجذرية في الفلسفة السياسية للدولة، والاتجاه نحو تبني الديمقراطية والشورى واحترام حقوق الانسان منهاجا واسلوبا في الحياة.

٩- الرغبة في تحقيق الجودة في الاداء الفردي والجماعي، فضلا عن السعي نحو أحداث التنمية الشاملة في المجتمع.

١٠- مراعاة احتياجات سوق العمل التي تتطور فيها المهارة بسرعة كبيرة، والتي تحتاج الى مهارات معينة تتحقق بتطوير المناهج من خلال تبنيها لمعايير الجودة (الشيخ، ٢٠٠٩).

١١- السعي نحو تقديم معلومات لصانعي القرارات.

ولا بد من التنويه الى الرأي الذي يعزو تطوير المناهج الى العوامل الخارجية والمتمثلة ((بالضغوط التي تمارس من خلال المنظمات، والبنوك الدولية، ووكالات تمويل مشاريع التنمية، أو من خلال بعض الجامعات ذات الصيت العالمي، أو من خلال الشركات متعددة الجنسيات... أو مباشرة من بعض الحكومات)) (الدريج، ٢٠٠٤).

ويرى (المؤلف) ان السعي نحو تطوير المناهج من خلال الضغوط الخارجية له عواقب سلبية على صعيد تبني أنظمة ومناهج غريبة لا تتسجم مع البنية الاجتماعية والمنظومة الفكرية والخصوصية الثقافية، فضلا عن تعارضها مع الارادة الوطنية واستقلالية اتخاذ القرار، خاصة اذا تم ربط المساعدات المالية او التقنية او مشاريع التنمية بحذف او اضافة مواد دراسية بعينها، أو التحكم بتفسير مواقف أو أحداث تاريخية ذات مساس بثوابت الامة.

المبادئ العامة لعملية تطوير المنهج

ثمة مبادئ عامة ينبغي ان تتسم بها عملية تطوير المنهج، لكي تؤتي ثمارها وتحقق الفاعلية والجودة الشاملة، نجملها في الآتي:

١- التخطيط السليم لعملية التطوير، والتزام المنهجية العلمية، فضلا عن الانطلاق من رؤية فلسفية واهداف واضحة ومحددة. كما يتطلب التخطيط تحديد اللجان اللازمة للعمل، والتي من المفترض ان تضم:

معلمين ومشرفين تربويين واختصاص، وكتاب مناهج واكاديميون، وخبراء في العلوم التربوية والنفسية، فضلا عن أولياء أمور، وان يتحقق مبدا التعاون بين كل الجهات الداخلة في التطوير.

ويتطلب التخطيط رصد الميزانية المالية الكافية، واعداد الوثائق، والقيام بالاجراءات المسحية للحصول على البيانات. وينبغي كذلك تحديد خطوات العمل والتوقيتات اللازمة لكل خطوة.

٢- الشمولية والتكامل، فان كان التطوير للمنهج بكليته، فينبغي ان يشمل اسس المنهج، وعناصره، ومستلزماته المادية: من وسائل تعليميه واختبارات واساليب تعليم وكتب المدرسية وأدلة ومصادر مساعدة، فضلا عن اعداد وتأهيل المعلمين لتنفيذ المنهج المطور.

اما اذا تناول التطوير، مكونا معينا من مكونات المنهج كالاهداف او المحتوى او الأنشطة، فالامر يستلزم تحقيق مفهومي الشمولية والتكامل داخل ذلك المكون.

٣- احداث التوازن في تطوير ما هو نظري وما هو عملي في المنهج، وبين ما هو معرفي او مهاري او وجداني، فضلا عن مراعات التوازن بين جوانب نمو التلميذ وميوله وحاجاته، وحاجات المجتمع ومتطلبات منطقية المادة الدراسية.

٤- اخضاع المنهج المطور ببعديه المنشأ والمعدل (المحسن) الى عملية تجريب قبل اتخاذ القرار بالتعميم، بهدف التأكد من سلامة التطوير ومصداقيته وتحقيقه للاهداف الموضوعه له. ويتم اختيار عينة تجريبية من عدد الافراد او المؤسسات التعليمية واخضاعها للمنهج المطور ولمدة زمنية مناسبة قد تكون سنة دراسية او اكثر. وبعد التجريب يتم تعديل ما امكن تعديله اذا لزم الامر.

٥- الاخذ بمبدا الاستمرارية في عملية التطوير، وبصيغة النموذج الدائري بدلا من النموذج الخطي، اذ ان التطوير حقيقة لازمة لعملية

التقويم، ولا يمكن ان يقف التطوير ثابتاً عند نقطة معينة، فتطور الحياة بمجالاتها الواسعة وديمومتها تفرض على القائمين على المناهج الدراسية العمل بمبدأ الاستمرارية، ومع ذلك ينبغي ان نعطي فسحة من الوقت للتطبيق والتففيذ بعد خطوة التجريب، اذ الميدان العملي هو خير محك لمعرفة مدى نجاعة المنهج المطور.

٦- تناول التطوير للانماط الثلاثة للتعلم وهي: نمط التعلم التنافسي السائد في عموم المناهج الدراسية، وياخذ نسبة كبيرة في التطبيق؛ ونمط التعلم التعاوني، وفيه يجتمع ٣-٥ طلاب وبمستويات مختلفة لتعلم موضوع دراسي معين؛ اما النمط الثالث للتعلم فهو التعلم الفردي الذي يفسح المجال للتلميذ لكي يعلم نفسه بنفسه ولاظهار قدراته الابداعية.

ان عدم الالتزام بالمبادئ انفة الذكر، ربما يؤدي الى اخفاق عملية التطوير (بناء او تعديلا او تحسينا) في تحقيق المرامي والاغراض المخطط لها، اذ ان عدم تهيئة الارضية المناسبة للتطوير، وضعف الامكانيات المادية، وعدم تاهيل الكوادر البشرية، وقلة الخبراء في مجال المناهج، والبعد عن الموضوعية والشمولية والتكامل، وسوء التخطيط، كلها عوامل تعيق تنفيذ عملية تطوير المناهج الدراسية.

خطوات تطوير المنهج

لغرض تطوير المنهج ينبغي السير وفق الخطوات الاجرائية الاتية:

١- تحديد الفلسفة التربوية والرؤى التعليمية التي تركز عليها عملية التطوير، والمستمدة من روح العصر ومستجداته، ومراعية للفلسفة السياسية والقيم الروحية والاخلاقية للمجتمع واستشراف افاق المستقبل للاجيال المعاصرة.

٢- صياغة الاهداف العامة للمنهج المطور بصورة واضحة ومحددة، فضلا عن اشتقاق الاهداف السلوكية القابلة للملاحظة والقياس، والتي ينبغي ان تعبر بشكل دقيق عن ما سيفعله المتعلم نتيجة تعلمه للمنهج المستحدث.

٣- تنظيم المحتوى وفق الاهداف الموضوعية، ويتضمن الخبرات العلمية والمهارات المطلوب اكتسابها، فضلا عن التوجيهات في كيفية اختيار المعرفة لتلك الخبرات ووسائل تحقيق اهداف المنهج.

٤- تأليف الكتب المدرسية وفق عناصر المحتوى، وتتضمن جملة الحقائق والمفاهيم والأنشطة والتدريبات ذات الصلة بالمادة الدراسية، فضلا عن الاسئلة التقويمية والوسائل التعليمية، وقد يلحق بالكتاب المدرسي دليل المعلم بغية ارشاده الى طرائق التدريس والأنشطة والتدريبات الاثرانية.

٥- اعداد التقنيات التربوية المصاحبة للمنهج المطور من اجهزة واقرص مدمجة ونماذج وخرائط ورسومات وورش ومختبرات، فضلا عن المراجع الورقية والرقمية.

٦- تأهيل وتدريب المعلمين الذين سيوكل لهم تنفيذ المنهج المطور وفي وقت مبكر، وذلك من خلال اشراكهم في دورات تدريبية لمدة شهر او اكثر، تتضمن محاضرات نظرية وورش عملية عن المنهج الجديد وسبل تطبيقه.

٧- التجريب الميداني للمنهج بهدف تعرف نواحي القوة والضعف فيه، ومدى صلاحيته للتطبيق على نطاق واسع، ويمكن اختيار عينة من المدارس بوصفها مدارس تجريبية يطبق فيها المنهج المطور ولمدة عام دراسي مثلا، ويمكن الحكم على المنهج من خلال استطلاع آراء التلاميذ الذين طبق عليهم المنهج، وآراء المعلمين الذين درسوه، فضلا عن آراء بعض المشرفين والخبراء العاملين في الميدان، وتأخذ

بعض السلطات التربوية إراء اولياء الامور في هذا المجال. ووفقا لنتائج الاستطلاع يتم اجراء التعديلات المناسبة على المنهج المطور.

٨- تعميم المنهج الجديد واعتماده في عموم المدارس، مع متابعة حسن سير تنفيذه من قبل المعلمين، والتحقق من مدى فاعليته على المدى الطويل من خلال فحص المستوى التحصيلي للتلاميذ، واجراء الدراسات والبحوث التقويمية من اجل المزيد من التطوير وفقا للنموذج الدائري، فلا توقف لعملية التطوير ونحن نعيش عصر ثورة المعلوماتية وسهولة الحصول على مصادر المعرفة، وسرعة التواصل الالكتروني.

دور المعلم المعاصر في تطوير المنهج

لاشك ان لدى المعلمين افكارا لتطوير المنهج الذي يقومون بتدريسه، وقد لايجدون طريقة فاعلة لتوصيل اقتراحاتهم بسبب انعدام قنوات الاتصال بين مصممي ومخططي المناهج وبين المعلمين المنفذين الفعليين لتلك المناهج.

وقد اعتمدت بعض المؤسسات التعليمية وسائل الاتصال الالكترونية في التواصل مع المعلمين منها:

- تلقي المقترحات المباشرة من المعلمين القائمين على تنفيذ مناهجها الدراسية عن طريق البريد الالكتروني، وتخصص فرقا لدراسة تلك المقترحات وتحاول تفعيلها.

- تصميم غرف للحوار الالكتروني تجمع عدد من المعلمين الراغبين في مناقشة المناهج التي يقومون بتدريسها، وغالبا ما يحصل المشاركون على افكار تطبيقية جديدة.

- وئمة اسالنب عءبءة لئفعبل ءور المعلم فب ءطوبر المناهج الءراسفة وبالنال بعرزب الاءاع والابئكارفة لءبف من ءلال ءئفبذ المنهج؁ وقء اقءرءء بعء الاءببائ (البوشف؁ ٢٠٠٥) الاسالنب الآبفة:
- الئقلبل من اعطاء اءق الئافصل للمعلم لئئفبذ الانشءة الصفففة.
- اعطاء بءائل مءئلفة للئشاط الواءء.
- ءءنب ئقءبم ءطء ءءرفسة ءائ قوالب باهزة ومءءءة الاختباراء.
- ءعرزب ومكافاة المعلم الءف بسءءم اباءعه فب ائراء المنهج الءف بقوم بئئفذه.
- اعطاء المعلم ءرفة اكبر فب اءءال طرائق الئءرفس واسالنب الئقوبم الءف بقئءع بها.
- البءء عن الءءولة الزمنية الصارمة ءءا؁ والءف ءءء اوقاء اءراء الئشاط؁ وئقءبم الاختباراء؁ وعرض المشارفع.
- عءم الزام المعلم بئقءبم ماة المنهج بنفس ئرئبب العرض الموءوء فب الءئاب المءرفسف.
- ءءرفب المشرففب الئربوبفب لفكونوا اكئر مرونة مع الافكار الءبءة الءف بطرءها المعلمون.

نماذج ءطوبر المنهج

ئمة نماءج عءبءة لئطوبر المنهج طرءئها الاءببائ ءائ الصلة بالمناهج ءملت اسماء واضعفها؁ وئئقف فب مءموعها بءطوط عرضفة فرضئها عناصر المنهج ءائف من: اءاف ومءئوى واسئرائبباف ءعلفم وئقوبم؁ فضلا عن المءعلم الءف هو المئسئءف من ءلك النماءج؁ وكانئ الانءلاقف الاءلف من نموءج (ئالفر) وسار بعءه الكئفرفب ممن اكء او فصل او عءل او عارض. وبغفة عءم الئكارر لما اشارئ الفه ءئب المناهج؁ سففم عرض مءئصر لنموءج ئالفر ولنموءجبب معاصرفب لم فم الئطرق الفهما فب الاءببائ العربفة.

نموذج رالف تايلر

Model erTyl Ralph

يعد كتاب: (المبادئ الأساسية في المناهج والتعليم) لرالف تايلر (١٩٤٩) من أوائل المؤلفات التي كتبت عن تطوير المناهج، قدم فيه تايلر نموذجا لمساعدة المؤسسات التربوية في بناء المنهج، ودعى الى تطبيق أربعة مبادئ في تطوير اي منهج وهي:

- ١- تحديد الاهداف Defining Goals.
- ٢- تاسيس الخبرات التعليمية المتوافقة.
- ٣- تنظيم الخبرات التعليمية Organizing Learning Experiences.
- ٤- تقويم المخرجات Evaluating Outcomes.

لقد حظيت مبادئ تايلر تلك، بوصفها اسلوبا في تطوير المناهج، بقبول لدى التربويين لمدة اكثر من ٣٠ عاما، وقادت الاسئلة الأساسية لتطوير المناهج، على الرغم من انها تطبق اليوم بافكار جديدة وباعادة تفسير لتلك المبادئ (Howard, 2007).

لقد نظم تايلر مبادئ نموذجه حول أربعة اسئلة جوهرية هي:
ما الاغراض التربوية التي ينبغي ان تسعى الى تحقيقها المدرسة؟
كيف يمكن اختيار الخبرات التعليمية التي من المحتمل ان تكون مفيدة لتحقيق تلك الاهداف؟

كيف يمكن تنظيم الخبرات التعليمية من اجل تعليم فعال؟
كيف يمكن تقويم فعالية الخبرات التعليمية (Tyler, 1949)؟
وفي الاتي عرض لخطوات بناء المنهج وتطويره وفق الاسئلة انفة الذكر:
١- الاهداف او الاغراض التربوية: يرى تايلر ان هناك ثلاثة مصادر لتحديد تلك الاهداف هي:

أ- المتعلم ب- المجتمع ج- المادة الدراسية.

٢- اختيار اكثر الاهداف اهمية وفاعلية: يقترح تايلر ان تعرض الاهداف المشتقة من المصادر السابقة على الفلسفة وعلم النفس ومبادئ التعلم لاختيار اكثر الاهداف اهمية وفاعلية، وان تصاغ الاهداف المختارة في ضوء بعدي السلوك والمحتوى.

٣- اختيار المحتوى او الخبرة التعليمية: التي تساعد المتعلم على ممارسة السلوك الذي يتضمنه الهدف، وصاغ تايلر اربع قوائم للخبرة التعليمية المحتملة، وهي:

أ- تنمية مهارات التفكير ب- اكتساب المعلومات ج- تنمية الاتجاهات الاجتماعية د- تنمية وتطوير اتجاهات المتعلم.

٤- تنظيم الخبرة التعليمية: حدد تايلر تنظيم الخبرة التعليمية وفق معايير ثلاثة هي:

أ- الاستمرارية ب- التتابع ج- التكامل.

٥- توجيه الخبرات التعليمية: وفق الاستراتيجيات والانشطة والطرائق والاساليب التعليمية التي تجعل من المتعلم مركزا لعملية التعلم.

٦- تقويم خبرات المتعلم : يؤكد تايلر في هذه الخطوة الاخيرة ضرورة ان يتركز التقويم على التغيير في سلوك المتعلم، لذا ينبغي ان تستخدم اختبارات قبلية وبعدية لمعرفة مدى تحسن الاداء او فاعليته، وادوات التقويم هنا: الامتحانات والملاحظات والمقابلات والاستبانات والنتائج الفعلية للمتعلم (فرج، ٢٠٠٧).

لقد كان تايلر نتاج عصره، وان افكاره قد كتبت وفسرت وفق المنظور التربوي لذلك العصر الذي كان سلوكيا في طبيعته.

لذا اطلق على نمودجه: اسلوب المخرجات Product Approach.

وطرح لورانس ستين هاوس Lawrence Stenhouse عام ١٩٧٤ نمودجا مخالفا لتايلر وفق اسلوب العمليات Process Approach الذي قدم فيه نمودجه وفق العناصر الاتية: اختيار المحتوى - تطوير استراتيجيات

التدريس - تتابع الخبرات التعليمية - تقييم نقاط القوة والضعف عند الطلبة مع التأكيد على الجانب التجريبي. لقد صمم منهج العمليات ليس ليكون خطوط عريضة تتبع، ولكن مقترحا لكي يختبر (Stenhouse 1975).

Wiggins & Mctighe

نموذج ويكنز ومكتاغي

يعد كتاب (الاستيعاب من خلال التصميم) Understanding by Design لمؤلفيه ويكنز ومكتاغي Wiggins and Mc Tighe.

من اكثر الكتب تاثيرا في تطوير المناهج. لقد سمى المؤلفين نموذجيهما بالتصميم الورائي Design Backward، وقد اعتبرا نموذج تايلر (١٩٤٩) المرجع المنطقي لفكرتهم الجديدة New Idiea. لقد تجنب هذا النموذج النزعة الميكانيكية للسلوكية، وقدم ميزة عظيمة بتبنيه اخر مستجدات التقييم.

وعلى الرغم من ان النموذج قد اخذ معظم امثلته من المرحلة الاعدادية الا انه مناسب للمناهج في اية مرحلة دراسية.

لقد برر المؤلفين تسمية نموذجيهما بالورائي بالقول: انه يبدأ من النهاية، اي النتائج المرغوبة، اولاً، وبعد ذلك يعمل تراجعاً الى منهج مستند الى شاهد مقبول للتعليم. اما مراحل عملية التصميم الورائي فهي :

- ١- تشخيص النتائج المرغوبة Identify Desired Results
- ٢- اقرار الشاهد المقبول Determine Acceptable Evidence
- ٣- تخطيط الخبرات التعليمية وطرائق التعليم

Plan Learning Experience and Instruction

المرحلة (١): الاهتمام بالسؤال الآتي: ماذا ينبغي ان يعرفه، ويفهمه، ويقدر على فعله الطالب؟، وهنا يبدو واضحاً ان اتجاه تصميم المنهج هو اكثر بنائياً Constructivist منه سلوكياً Behaviorist.

لقد اقترح المؤلفين اطارا لبناء محتوى منهج يأخذ بنظر الاعتبار ثلاثة مستويات من المعرفة: المعرفة المناسبة للطالب والمنسجمة مع خصائصه؛ المعرفة التي ينبغي ان يعرفها ويطبقها الطالب؛ المعرفة التي تمثل تعزيزا لفهم الطالب.

وعرض المؤلفين اربعة معايير لتقرير المفاهيم الاساسية:

١- الى اي مدى تمثل الفكرة، الموضوع، او العملية "الفكرة الكبيرة"

Big Idea ذات القيمة الدائمة خارج الصف؟

٢- الى اي مدى تتركز الفكرة، الموضوع، او العملية في قلب المادة الدراسية؟

٣- الى اي مدى تتطلب الفكرة، الموضوع، او العملية عدم التغطية Ucoverage؟

٤- الى اي مدى تعرض الفكرة، الموضوع، او العملية احتمالية مشاركة الطلبة؟

المرحلة (٢): السؤال عن كيف سنعلم فيما اذا انجز الطلبة الفهم والمهارة المطلوبين؟ وهنا دعى المؤلفين الى الاخذ بنظر الاعتبار سلسلة عريضة من الادلة وطرق التقييم، بدأ من التدقيق غير الرسمي للفهم الى اداء المهمات المعقدة والمشاريع. وفي هذه المرحلة من المحتمل ان يكون تصميم الورا Backward هو للمعلمين.

وهناك اتجاه قوي بعدم التفكير حول التقييم الى نهاية الموضوع او الوحدة او الفصل الدراسي. ان اخذ التقييم بنظر الاعتبار كدليل للتعلم، والنظر فيه قبل التعليم يضع التقييم ليس فقط في مكان جديد، بل في ضوء جديد.

المرحلة (٣): في هذه المرحلة يتم تخطيط الخبرات التعليمية (الاستراتيجيات التعليمية)، وفي اللحظة التي يتم فيها الاقرار بالدليل

(الشاهد) التقييمي، فإن الخبرات التعليمية تصمم لتمكين الطلبة من تحقيق النتائج المرجوة. وينظر الى التعليم هنا كوسيلة لنهاية وليس النهاية ذاتها. واقتراح ويكنز ومكتاغي طرح الاسئلة الآتية خلال هذه المرحلة:

١- ما المعرفة والمهارات التمكينية التي سيحتاجها الطلبة للاداء الفعال وتحصيل النتائج المرجوة؟

٢- ما الأنشطة التي ستزود للطلبة مع المعرفة والمهارات المطلوبة؟

٣- ما الذي سيتم تدريسه والتدريب عليه؟ وما افضل طريقة لتدريسه؟ وفق اهداف الاداء.

٤- ما المواد والمصادر اللازمة لتحقيق هذه الاهداف؟

٥- هل هو التصميم الشامل والفعال؟ (Howard, 2007).

نموذج مركز التربية التشاركية (بوستن)

Centre for collaborative education model

اطلق على هذا النموذج (نموذج نقاط التحول Turning points) وهو نموذج وطني لتطوير المدارس المتوسطة، ويهدف الى تحسين التعلم، والتدريس، والتقييم لكل الطلبة، ويعرض النموذج أدوات خاصة تمكن المعلمين والمدرسة من تصميم المنهج، وتطوير المهام التقييمية، وتنفيذ تطبيقات صفية تقود الى تعلم الطلبة ونموهم بشكل فعال. واقتراح النموذج خمسة مبادئ لتطوير المناهج:

١- ينبغي ان يقوم تطوير المناهج وطرائق التدريس على ارضية فهم طالب المدرسة المتوسطة بكونه يتمتع بقدرات ذهنية ويستجيب للتحديات.

٢- ينبغي ان تستند المناهج على ماذا تريد ان يعرفه الطالب؟ وما نوع الاداء الذي ينبغي فعله؟ والتاكيد بوجه اساس على تنمية عادات العقل، وتطوير المهارات، والدراسة المعمقة.

٣- ينبغي على المعلمين والطلبة ان ينشغلوا في العمل الفكري والاصيل، وينبغي ان يكون عمل الطلبة خارج الصف ذي دلالة واهمية، وان يكون هادفا، وان ينمي المهارات والمعرفة التي تعد الطالب للمراحل الدراسية الاعلى، وبالنتيجة فان مناهج (مدرسة نقاط التحول) قائمة في الغالب على اساس المشروع.

٤- ينبغي ان يبرهن التقييم بان الطلبة قادرين على فعل عمل مهم، والذي ينبغي ان ينصب على التقييمات الرسمية Formal وغير الرسمية Informal لفهم مايعرفه الطلاب وما يتعلموه وفق اهداف التعلم؟

٥- ينبغي ان يتطور منهج مترابط ومفصلي عبر المدرسة كلها يشارك فيه المعلمون وادارة المدرسة.

ويتكون نموذج (نقاط التحول) من مجموعة من التوجيهات، تشكل الاطار الخارجي للنموذج، ومجموعة من التطبيقات تمثل العمليات الداخلية للنموذج.

اولا. التوجيهات

وهي على التوالي:

١- درس منهاج وفق ارضية من المعايير الاكاديمية والدقيقة ذات صلة بالمراقبين، ويستند الى سؤال كيف يتعلم الطلبة بشكل افضل؟

٢- استخدم طرائق تعليمية تصمم لاعداد كل الطلبة لانجاز معايير عالية ويصبحوا متعلمين مدى الحياة.

٣- زود المدرسة بهيئة تعليمية خبيرة بتدريس المراقبين، سائرة في تطوير قدراتها المهنية بشكل مستمر.

- ٤- نظم علاقات التعلم لخلق مناخ للنمو الفكري، وإيجاد مجتمع يشترك بالأهداف التربوية.
- ٥- تعامل ديمقراطيا من خلال المشاركة المباشرة أو الممثلة مع كافة أعضاء الهيئة التعليمية، أولئك الذين يعرفون الطلبة أفضل.
- ٦- مع كل أعضاء الهيئة التعليمية من خلال المشاركة المباشرة أو غير المباشرة.
- ٧- وفر بيئة مدرسية صحية وأمنة كجزء من متطلبات تحسين الاداء الأكاديمي.
- ٨- اشرك أولياء الامور والمجتمع في مساندة تعلم الطالب والنمو الصحي.

ثانيا: التطبيقات

- ١- تحسين التعلم، والتعليم، والتقييم لكل الطلبة:
 - أ- العمل تعاونا لوضع معايير عالية.
 - ب- غلق الفجوة التحصيلية بين الطلبة.
 - ج- تطوير مناهج تعزز عادات العقل والاستقصاء.
 - د- استخدام سلسلة عريضة من الاستراتيجيات التعليمية.
- ٢- بناء قدرة قيادية وثقافة تشاركية مهنية.
 - أ- خلق مجتمع مدرسي ديمقراطي.
 - ب- تعزيز مهارات وتطبيقات القيادة القوية.
 - ج- وضع خطة زمنية منظمة.
 - د- تعزيز النمو المهني في الحياة اليومية للمدرسة.
- ٣- تكوين قاعدة معلوماتية للبحث واتخاذ القرار.
 - أ- جمع وتحليل مصادر متعددة للمعلومات للمساعدة في تحسين المجالات الأكثر تأثيرا على التعلم والتدريس والتقييم.
 - ب- وضع اهداف قياسية سنوية.

- ٤- خلق ثقافة مدرسية لتعزيز التحصيل العالي والتنمية الشخصية.
- أ- ايجاد بنية لتعزيز ثقافة جودة الاداء في التعليم والتعلم
- ب- تأسيس مجموعات علمية صغيرة
- ج- بناء علاقات شراكة مع اولياء الامور والمجتمع.
- ٥- ايجاد شبكة من الاتصالات مع مدارس لها ذات التوجة والبرامج من خلال المشاركة في اللقاءات والدراسات الصيفية والمننديات، وزيارة مدارس نقاط التحول.
- ٦- تطوير العلاقات مع المؤسسات المجتمعية لمساندة التغيرات في المدرسة.

عناصر نموذج (نقاط التحول)

الفكرة الرئيسية والاسئلة الاساسية

- وهي مرتكز الوحدة الدراسية ودليل الطلبة نحو البحث (الاستقصاء).

١- الاغراض التعليمية

- هذه الاغراض تستند الى:

* عادة العقل.

* المهارات.

* معايير المحتوى.

٢- التقييم

- كيف سيقوم الطلبة بقرر العمل الذي سيؤدونه.
- تصميم المهام التقييمية بحيث يتمكن الطلبة والمعلمين من تجميع ادلة (شواهد) تعلم ونمو الطلبة.
- * التقييم التجميعي.
- * التقييم المستمر.
- * التقييم الذاتي والانعكاسي.

٣- نتيجة الخبرات التعليمية

- يختار المعلمون العمل (المهمة) التي ستمكن الطلبة من تعلم المحتوى، وتنمية المهارات وعادة العقل.

٤- الفكرة الأخيرة

- يسأل المعلمون والطلبة الاسئلة الآتية:
 - * كيف كان عملنا فيما يتصل بالاهداف؟
 - * ماذا نستطيع ان نفعل لكي يكون عملنا افضل في الفترة القادمة؟
 - * ماذا ينبغي ان يكون عملنا القادم؟

(Center for Collaboration education 2004)

تجارب معاصرة في تطوير المناهج الدراسية

- تجربة المملكة الاردنية الهاشمية

((مشروع التطوير التربوي في الاردن ١٩٨٨-١٩٩٨))

يتميز المشروع بكونه برنامج طويل الامد، وشامل لمناحي العملية التعليمية جميعها، وانطلاقه من الواقع التربوي في الاردن. وتضمنت عملية التطوير مجالات: بنية التعليم؛ المناهج والكتب المدرسية؛ التقنيات التربوية؛ الادارة التربوية؛ الأبنية المدرسية؛ تدريب المعلمين وتأهيلهم؛ الامتحانات المدرسية؛ البحث التربوي؛ ومساهمة الجامعات في التعليم العام.

وقد وضعت اهدافا لكل مجال من مجالات التطوير، ومنها اهداف تطوير المناهج والكتب المدرسية والتي صيغت على النحو الآتي:

- تنمية اسلوب التفكير العلمي والموضوعي.
- تنمية مهارات حل المشكلات.
- تنمية القدرة على النقد والتحليل والابتكار.
- مراعاة الفروق الفردية.
- تنمية الميول والاستعدادات نحو العمل والانتاج.

وقد مر المشروع في المراحل الآتية:

- ١- مرحلة الدراسات النظرية، واستغرقت سنتين، تم فيها وضع سياسات التطوير التربوي وفلسفة التربية والتعليم واهدافها العامة.
 - ٢- مرحلة الدراسات الميدانية، واستغرقت اربعة اشهر، تم فيها استطلاع آراء المعلمين والطلبة وأولياء الامور والمشرفين التربويين ومسؤولي المختبرات والمكتبات وتقنيات التعليم.
 - ٣- مرحلة وضع الخطط التنفيذية، واستغرقت سنتين، تم فيها وضع الخطط والاجراءات اللازمة لتنفيذ توصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد قبل المباشرة بالمشروع.
 - ٤- مرحلة التنفيذ، تم فيها المباشرة بتنفيذ التوصيات وفق الخطط الاجرائية المرسومة، وقسمت هذه المرحلة الى ثلاث مراحل فرعية : المرحلة الاولى استغرقت ثلاث سنوات، والمرحلة الثانية استغرقت سنتين، والمرحلة الثالثة استغرقت سنتين ايضا. وتعرضت المراحل الفرعية الثلاث الى عمليات تقويم مستمرة من خلال عقد ندوة او مؤتمر في نهاية كل مرحلة.
- وقد تم تشكيل فرق بحث من خبراء لاجراء دراسات ميدانية شاملة لمناحي النظام التعليمي، ومنها المناهج الدراسية. كما تم تشكيل لجنة وطنية للمتابعة، ولجان فنية، ولجنة مركزية للتخطيط، كما خصصت ميزانيات تقديرية لمراحل المشروع المختلفة. كما وضعت خطة اعلامية تكونت من خمسة مراحل هي: مرحلة جذب الانتباه، ومرحلة اثاره الاهتمام، ومرحلة تكثيف الوعي لدى الجمهور والمؤسسات التعليمية، مرحلة الاستمالة والاقناع، ومرحلة التقويم وقياس الفاعلية بالنسبة للجمهور المستهدف، وقد استغرقت الحملة الاعلامية سنة كاملة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٤).

- تجربة سلطنة عمان

((مشروع المنهج التكاملي في التعليم الاساسي ٢٠٠٦))

بدأت وزارة التربية والتعليم العمانية بتطبيق مشروع المنهج التكاملي في التعليم الاساسي اعتباراً من العام الدراسي ٢٠٠٦-٢٠٠٧ في اربع مدارس من مدارس التعليم الاساسي، وقد تم التطبيق في الصف الاول، ثم بعد ذلك في الصفوف اللاحقة الى العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠، حيث طبق المشروع في الصف الرابع الاساسي.

وقدم المشروع مفهوم المنهج التكاملي على انه ((خطة منهجية دمجت بموجبها مواد: اللغة العربية، والتربية الاسلامية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والمهارات الحياتية، والرياضيات (الصفين الاول والثاني) في سياق تعليمي واحد تتكامل فيه المعارف والمهارات مع التركيز على مهارات اللغة العربية باعتبارها محور هذا المنهج)).

وتأخذ المادة التكاملية في الصفين الاول والثاني ٦٠٪ من مجموع الحصص الاسبوعية، بينما تأخذ ٤٥٪ من مجموع الحصص في الصفين الثالث والرابع.

والى جانب المادة التكاملية يتم تدريس مواد: اللغة الانكليزية (دمج مفاهيم العلوم والرياضيات)، والرياضة المدرسية، والمهارات الموسيقية، والفنون التشكيلية، وتقنية المعلومات في الصفوف: الاول - الرابع، وتضاف مادة الرياضيات في الصفين الثالث والرابع. وذلك بهدف تنمية المهارات الاساسية الثلاثة (القراءة، والكتابة، والحساب)، ومهارات تقنية المعلومات والتذوق الجمالي لدى التلاميذ.

ويستند المنهج التكاملي في تحقيق مخرجاته، وفي تفعيل مفهوم التكامل بين المواد على مجموعة من الكتب المدرسية:

١- كتاب بستان الحروف ج ١، ج ٢، وهو عبارة عن تهيئة لغوية لتلاميذ الصف الاول، ويتكون من جزئين، يهيء التلاميذ للقراءة والكتابة والتحدث والاستماع.

٢- كتاب بستان الاعداد، وهو عبارة عن تهيئة رياضية، تهدف الى تعرف الارقام وبعض الاشكال الهندسية.

٣- كتاب بستان المعرفة، وهو عبارة عن سلسلة من الكتب للصفين الاول والثاني، تتكامل فيها المعارف والمعلومات والمهارات بصورة تتناسب مع بنية التلميذ العقلية والجسمية والانفعالية، وتقوم هذه السلسلة على بنية متماثلة في مجملها، حيث تنقسم الى محاور تجمع الدروس ضمنها تحت عنوان جامع ونص انطلاق.

٤- كتاب ينبوع المعارف، وهو عبارة عن سلسلة من الكتب للصفين الثالث والرابع، تشتمل على خمس مواد مدمجة، بعد انفصال الرياضيات واستقلالها في هذه المرحلة بكتاب خاص، وتتطلب الدروس في هذه السلسلة من نص قرائي يشتمل على على مختلف مفردات هذه المواد.

٥- منهج اللغة الانكليزية، ويتألف من كتابين هما، كتاب الصف وكتاب المهارات، يهدف الكتابان الى تقديم اللغة الانكليزية بشكل مشوق وممتع ومفيد، وتوجد العديد من الفرص لاسترجاع ماسبق دراسته في هذين الكتابين، حيث تدرس جميع المهارات بشكل متكامل مع بعضها البعض، الا ان كتاب المهارات يركز بشكل اكبر على مهارتي القراءة والكتابة. (وزارة التربية والتعليم العمانية، ٢٠٠٧).

مرجعيات المشروع الشامل لتطوير المناهج

١. حاجات الطلاب العقلية والنفسية والجسمية.
٢. حاجات المجتمع والتنمية وسوق العمل.
٣. التكامل بين المناهج التعليمية والأنشطة والأساليب التعليمية.
٤. الاتجاهات والتجارب العالمية المعاصرة في تطوير المناهج.
٥. نتائج التقويم الشامل ونتائج التجارب الدولية والبحوث والدراسات.

العمليات الأساسية للمشروع الشامل لتطوير المناهج

١. تحديد أسس بناء المنهج.
٢. بناء الإطار العام للمنهج.
٣. بناء وثائق المناهج التعليمية التخصصية.
٤. بناء أدلة تربوية معيارية (مواصفات الكتاب المدرسي، الدليل الإجرائي للتأليف، كفايات المتعلمين في التعليم العام، معايير الحكم على المواد التعليمية.. الخ).
٥. تأليف المواد التعليمية وفق معايير الجودة.
٦. دمج التقنية والمفاهيم التربوية الحديثة في التعليم.
٧. التجريب والتقويم والتطوير.
٨. التعميم والتقويم والتطوير.

المنتجات الأساسية للمشروع الشامل لتطوير المناهج

١. الوثائق بأنواعها: (وثيقة الإطار العام للمنهج، وثائق المناهج التعليمية، وثيقة التأليف في المناطق التعليمية، الدليل الإجرائي للتأليف، كفايات المتعلمين، معايير الحكم على جودة المواد التعليمية.... الخ).

٢. المواد التعليمية بأنواعها: (كتاب الطالب/الطالبة، كتاب النشاط، دليل المعلم/المعلمة).
٣. المواد التعليمية المساندة: (المواد الإلكترونية، الأشرطة المغنطية، الكتاب الإلكتروني، الوسائل التعليمية).
٤. الموقع الإلكتروني على شبكة الإنترنت.

المراحل الأساسية للمشروع الشامل لتطوير المناهج

- تكون المشروع من ست مراحل، استغرقت كل مرحلة منها ثلاث سنوات:
- المرحلة الأولى: وفيها دراسة الواقع و التهيئة والإعداد والتخطيط للمشروع الشامل.
 - المرحلة الثانية: وفيها تحديد كفايات المتعلمين وبناء الخطة الدراسية وإعداد وثائق المنهج.
 - المرحلة الثالثة: وفيها تدريب المؤلفين وإعداد وتأليف المواد التعليمية، وتوصيف وإعداد المواد المصاحبة..
 - المرحلة الرابعة: وفيها تجريب المواد التعليمية وتقييمها وتطويرها وتهيئة الميدان للتطبيق بمشاركة جميع قطاعات الوزارة.
 - المرحلة الخامسة: وفيها تعميم منتجات المشروع الشامل على مدارس المملكة بعد إنجازها في المرحلة الرابعة.
 - المرحلة السادسة: وفيها يستمر التقويم والتطوير.
- وفي العام الدراسي ١٤٣١-١٤٣٢هـ الموافق ٢٠١٠-٢٠١١م بدأت جميع المدارس الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية بتطبيق المشروع الوطني الشامل لتطوير المناهج في حلقاته الأولى، حيث يطبق المشروع تدريجياً في ثلاث حلقات، كل حلقة تستمر عاماً دراسياً كاملاً.

ويتم تطبيق المشروع بدءاً بالصف الأول والرابع من المرحلة الابتدائية والصف الأول من المرحلة المتوسطة، وفي العام الدراسي الذي يليه يتم التطبيق بالصفين الثاني والخامس بالمرحلة الابتدائية والثاني المتوسط، وفي العام الثالث يكتمل تطبيق المشروع بتطبيق المناهج الجديدة بالصفين الثالث والسادس من المرحلة الابتدائية والصف الثالث من المرحلة المتوسطة، وذلك بعد أن أكملت مدارس التجربة بجميع المناطق والمحافظات حلقاتها.

وقد تم دمج بعض المواد الدراسية: فمثلاً اللغة العربية بفروعها المختلفة (القواعد - النصوص الأدبية - الإملاء - الإنشاء - التعبير - الخط) دمجت في مادة واحدة وفي كتاب واحد يسمى (لغتي) في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، ويسمى (لغتي الجميلة) في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ويسمى (لغتي الخالدة) في المرحلة المتوسطة.

أما المواد الاجتماعية (التاريخ - الجغرافيا - التربية الوطنية) فقد دمجت في كتاب واحد، وأصبحت تسمى (التربية الاجتماعية والوطنية) في المرحلة الابتدائية، وقلصت حصصها إلى حصتين في الأسبوع بدلاً من ثلاث حصص، وفي المرحلة المتوسطة تسمى (الدراسات الاجتماعية والوطنية) وقلصت حصصها من خمس إلى ثلاث حصص في الأسبوع.

كما تم دمج مادتي السلوك والفقه في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية، ودمج مادة الحديث والسيرة في كتاب، وكذلك دمجت مادتي القرآن الكريم وتجويده بالصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، ومادة القرآن وتفسيره بالمرحلة المتوسطة.

كما تم استحداث منهج للتربية الفنية والمهنية وآخر للتربية البدنية، تم إدخال مادة الحاسب الآلي بالمرحلة المتوسطة.

وأصبحت هذه الكتب الدراسية المؤلفة صالحة للبنين والبنات بدلاً من الكتب السابقة حيث كانت هناك كتب مقررة للبنين وأخرى للبنات.

وأصبح لكل مادة من المواد: كتاب للطالب، وكتاب للنشاط، ودليل للمعلم تسير جنباً إلى جنب لتؤدي النتائج المتوقعة منها، كما بنيت الدروس على هيئة وحدات دراسية، وتم إضافة موضوعات جديدة، كما تم وضع تقويم لكل درس وتقييم شامل لكل وحدة دراسية.

وتركز المناهج الحديثة على استخدام التقنية ودمجها في عملية التعليم والتعلم، وهي بذلك مناهج رقمية، كما أنها تركز على تفعيل دور الوسائل التعليمية بشكل أكبر أثناء التدريس، واستخدام طرائق تدريسية واستراتيجيات حديثة ومتنوعة مثل (التعلم الذاتي - التعلم التعاوني - خرائط المفاهيم - العصف الذهني - الاستقصاء.. الخ).

كما جعلت المتعلم محور العملية التعليمية والتربوية بتركيزها - على تنمية مهارات التفكير المختلفة (كالتفكير الناقد - التفكير الإبداعي - حل المشكلات). وتركز على المهارات الأدائية من خلال العمل والممارسة الفعلية للأنشطة، وربط المعلومات والتعلم بالحياة الواقعية.

ويتطلب تطبيق المناهج الجديدة تهيئة المعلم والمتعلم وأسرته باعتبارهم شركاء ليقوم كل منهم بدوره المناط به، والمشاركة الحقيقية في عمليات التنفيذ والمتابعة والتقويم، وقبل ذلك تكوين اتجاه إيجابي نحو المناهج الجديدة. (وزارة التربية والتعليم السعودية، ٢٠١٠).

- تجربة المملكة المتحدة (بريطانيا)

((مشروع المناهج الثانوية الجديدة ٢٠٠٨ - ٢٠١١))

بدأ العمل بمشروع المناهج الثانوية الجديدة اعتباراً من ايلول ٢٠٠٨ ويستكمل تطبيقها في ٢٠١١، وهو جزء من عملية شاملة لتطوير التعليم وكفاياته في بريطانيا، وسوف تعطي المناهج الجديدة الفرصة لملاءمة وتكامل وجذب المناهج لجميع المتعلمين.

لقد صممت المناهج الجديدة لاجداث التغيير المطلوب في الواقع المدرسي، ومنح الطلبة الدافعية والالهام في الانخراط في التعلم، وتوفير افضل الفرص للنجاح في الحياة والمستقبل.

وقد طورت المناهج الجديدة اسلوبا لتصميم المنهج بالاستناد الى ثلاثة اسئلة مفتاحية هي:

- ١- ماذا نحاول ان ننجز؟ (اهداف المنهج).
 - ٢- كيف ننظم التعلم؟ (تنظيم المنهج).
 - ٣- كيف انجزنا اهدافنا؟ (تقويم المنهج).
- ومن المتوقع ان تمكن المناهج الجديدة الطلبة ليصبحوا:
- متعلمين ناجحين Successful Learners يستمتعون بالتعلم، ويحققون تقدما وانجازا.
 - افراد واثقين Confident Individuals قادرين على العيش بسلام، وبصحة، وحياة منجزة.
 - مواطنين يتحملون المسؤولية Responsle Citizines يؤدون مشاركة ايجابية للمجتمع.
- وقدتمت المناهج ست مجموعات من المهارات، شكلت اطارا عاما لها، لكي يكون الطلبة:

- | | |
|------------------------|------------------------|
| ١- باحثون مستقلون. | Independing Enquirers |
| ٢- مفكرون مبدعون. | Creative Thinkers |
| ٣- متعلمون تأمليون. | Reflective Thinkers |
| ٤- عاملون بروح الفريق. | Team Workers |
| ٥- مديرون ذاتيون. | Self - Mangmers |
| ٦- مشاركون فاعلون. | Effectiv Participative |

إن تلك المهارات الأساسية مجتمعة مع مهارات اللغة الانكليزية، والرياضيات، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ICT ضرورية للنجاح في الحياة، والتعلم، والعمل.

إن المناهج المطورة هي مناهج للمستقبل، قدمت للمدارس لتعينها على رفع مستوياتها، ولمساعدة كل المتعلمين على مواجهة تحديات الحياة في عالمنا سريع التغير. إن التحديات التي تواجه المدارس البريطانية والتي تعمل المناهج الجديدة للاستجابة لها هي:

١- رفع مستويات التحصيل في كل المواد الدراسية، خصوصا اللغة الانكليزية والرياضيات.

٢- تزويد المتعلمين بمهارات الشخصية، والتعلم، والتفكير، والتي يحتاجونها للنجاح في التربية والحياة والعمل.

٣- تحفيز واشغال المتعلمين.

٤- تمكينهم من الارتقاء السلس من المرحلة الابتدائية مرورا بالمرحلة الاعدادية ومابعدها.

٥- منح المدارس المرونة لتكييف التعلم وفق الحاجات الفردية والمحلية.

٦- التأكد من ان التقويم يساعد على التعليم والتعلم الفعال.

(National Curriculum Online, 2008)

مصادر الفصل السادس

1. Howard, j (2007) **curriculum Development**, Center for the Advancement of Teaching and Learning, Elon University.
2. Qualification and Curriculum authority (2008) **New Secondary Curriculum** <http://www.qca.org.uk>
3. Tyler, R.w. (1949) **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: university of Chicago press.
٤. البلوشي، سليمان (٢٠٠٥) المنهج المدرسي والمعلم، مجلة رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم (سلطنة عمان)، ع ٩، ص ٣٤-٣٩.
٥. الدريج، محمد محمد (٢٠٠٤) تطوير المناهج الدراسية ومستجدات المشهد التربوي المعاصر، مجلة رسالة التربية، وزارة التربية والتعليم (سلطنة عمان)، ع ٥٤، ص ٧٠-٨١.
٦. الشافعي ابراهيم محمد والكثيري، راشد حمد وعلي سر الختم عثمان (١٤١٦هـ) **المنهج المدرسي من منظور جديد**، مكتبة العبيكات، الرياض - السعودية.
٧. الشريفي، شوقي السيد واحمد، احمد محمد (٢٠٠٤) **المناهج التعليمية**، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض - السعودية
٨. الشيخ، عبد الحميد سجاد (٢٠٠٩) القياس والتقويم للمناهج والبرامج في مؤسسات التعليم العالي، مجلة اتحاد الجامعات العربية (الاردن) العدد المتخصص (٥)، ص ٥٣٧-٥٦٢.
٩. جامل، عبدالرحمن عبدالسلام (٢٠٠٠) **اساسيات المناهج التعليمية** واساليب تطويرها، دار المناهج، عمان - الاردن.
١٠. سمارة، نواف احمد والعديلي، عبدالسلام موسى (٢٠٠٨) **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة عمان - الاردن.

١١. فرج، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٧) صناعة المناهج وتطويرها في ضوء النماذج، دار الثقافة، عمان - الاردن.

١٢. مازن، حسام محمد (٢٠٠٩) المنهج التربوي الحديث والتكنولوجي، دار الفجر، القاهرة - مصر.

١٣. مرعي، توفيق احمد والحلية، محمد محمود (٢٠٠٤)، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان.

١٤. وزارة التربية والتعليم العمانية (٢٠٠٧) بوابة سلطنة عمان التعليمية، مشروع المنهج التكميلي في التعليم الاساسي

<http://www.moe.gov.om>

١٥. وزارة التربية والتعليم السعودية (٢٠١٠) المشروع الشامل لتطوير المناهج.

<http://www.moe.gov.sa>

الفصل السابع
(الكتاب المدرسي)

**مفهومه - أهميته - مواصفاته - طرق تأليفه -
استعماله - تحليله - الكتاب المدرسي الالكتروني**

اهداف الفصل السابع

- بعد قراءة الفصل يستطيع القارى ان:
- يعرف الكتاب المدرسي لغة واصطلاحا.
- يحلل اهمية الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية والتربوية.
- يستدل بآراء بعض الباحثين حول اشكاليات الكتاب المدرسي.
- يكتب مقالا عن مواصفات الكتاب المدرسي الفعال.
- يوضح طرق تأليف الكتاب المدرسي.
- يبين اليات الاستعمال الفعال للكتاب المدرسي في البيئة الصفية.
- يعرف تحليل محتوى الكتاب المدرسي.
- يتمكن من اجراء اختبارات قياس مقروئية الكتاب المدرسي.
- يفسر مفهوم طريقة وحدة التحليل واجراءاتها.
- يطبق استبانة تحليل الكتاب المدرسي.
- يستعرض بعض الدراسات الميدانية ذات الصلة بتحليل وتقويم الكتاب المدرسي.
- يعرف الكتاب المدرسي الالكتروني.
- يقارن بين الكتاب المدرسي الورقي والكتاب المدرسي الالكتروني.

الكتاب لغة؛ ما يكتب فيه (الفيروزابادي ٢٠٠٧)، وقد وردت لفظة (الكتاب) في القرآن الكريم كأسم علم على القرآن، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ جِئْنَاهُمْ بِكِتَابٍ فَصَّلْنَاهُ عَلَىٰ عِلْمٍ هُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ﴾ (الاعراف ٥٢)). ان اطلاق اسم الكتاب على القرآن عملية ذات مغزى، فهي تنقل المسلمين من وضع امة "امية" لا كتاب لها الى امة لها كتاب، وفي الوقت نفسه تجعل حدا لاحتكار الآخرين للقب "اهل الكتاب" (الجابري، ٢٠٠٧).

اما الكتاب المدرسي اصطلاحاً: فهو كتاب مصمم للاستخدام الصفّي، اعد بعناية من قبل خبراء مختصين في احد ميادين المعرفة، لكي يتلاءم مع مستوى نضج التلاميذ، وميولهم، ووفق مراحلهم الدراسية، ليحقق الاهداف التربوية والتعليمية المنشودة، وهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية - التعليمية (ابراهيم، ١٩٩٤).

وعرفه القيسي وآخرون (٢٠٠٧) بأنه: مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم اختيارها وفقاً لآعمار المتعلمين الزمنية، بهدف تحقيق نموهم المتكامل في جميع جوانب الشخصية لمساعدتهم على التكيف مع ذاتهم ومجتمعهم.

وعرفه دياب (٢٠٠٦) بأنه احدى أدوات التعليم والتعلم، يعتمد عليها المعلم في تنظيم تعليمه، والمتعلم في قراءاته وأنشطته لإحداث التغيرات المرغوبة في أنماط سلوكه.

اما سمارة والعديلي (٢٠٠٩) فقد قدما تعريفاً أكثر شمولية، إذ هو في نظرهما: المواد التعليمية؛ وتشمل مختلف الكتب والأدوات المصاحبة، التي يتلقى الطالب منها المعرفة، والتي يوظفها المعلم في البرنامج التعليمي مثل: شرائط التسجيل، والمطبوعات، وكتاب دليل تقويم الطالب، ويمكن اعتبار دليل المعلم ضمن حدود الكتاب المدرسي.

اهداف الفصل السابع

- بعد قراءة الفصل يستطيع القارى ان:
- يعرف الكتاب المدرسي لغة واصطلاحا.
- يحلل اهمية الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية والتربوية.
- يستدل براء بعض الباحثين حول اشكاليات الكتاب المدرسي.
- يكتب مقالا عن مواصفات الكتاب المدرسي الفعال.
- يوضح طرق تأليف الكتاب المدرسي.
- يبين اليات الاستعمال الفعال للكتاب المدرسي في البيئة الصفية.
- يعرف تحليل محتوى الكتاب المدرسي.
- يتمكن من اجراء اختبارات قياس مقروئية الكتاب المدرسي.
- يفسر مفهوم طريقة وحدة التحليل واجراءاتها.
- يطبق استبانة تحليل الكتاب المدرسي.
- يستعرض بعض الدراسات الميدانية ذات الصلة بتحليل وتقويم الكتاب المدرسي.
- يعرف الكتاب المدرسي الالكتروني.
- يقارن بين الكتاب المدرسي الورقي والكتاب المدرسي الالكتروني.

الكتاب لغة: ما يكتب فيه (الفيروز آبادي ٢٠٠٧)، وقد وردت لفظة (الكتاب) في القرآن الكريم كاسم علم على القرآن، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ جِئْتَهُمْ بِكِتَابٍ فَصَّلْنَاهُ عَلَىٰ عِلْمٍ هُدًى وَرَحْمَةً لِّقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ ﴾ (الاعراف ٥٢)). ان اطلاق اسم الكتاب على القرآن عملية ذات مغزى، فهي تنقل المسلمين من وضع امة "امية" لا كتاب لها الى امة لها كتاب، وفي الوقت نفسه تجعل حدا لاحتكار الآخرين للقب "اهل الكتاب" (الجابري، ٢٠٠٧).

اما الكتاب المدرسي اصطلاحاً: فهو كتاب مصمم للاستخدام الصفّي، اعد بعناية من قبل خبراء مختصين في احد ميادين المعرفة، لكي يتلاءم مع مستوى نضج التلاميذ، وميولهم، ووفق مراحلهم الدراسية، ليحقق الاهداف التربوية والتعليمية المنشودة، وهو الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية - التعليمية (ابراهيم، ١٩٩٤).

وعرفه القيسي وآخرون (٢٠٠٧) بأنه: مجموعة من الوحدات المعرفية التي تم اختيارها وفقاً لآعمار المتعلمين الزمنية، بهدف تحقيق نموهم المتكامل في جميع جوانب الشخصية لمساعدتهم على التكيف مع ذاتهم ومجتمعهم.

وعرفه دياب (٢٠٠٦) بأنه احدى أدوات التعليم والتعلم، يعتمد عليها المعلم في تنظيم تعليمه، والمتعلم في قراءاته وأنشطته لإحداث التغيرات المرغوبة في أنماط سلوكه.

اما سمارة والعديلي (٢٠٠٩) فقد قدما تعريفاً أكثر شمولية، إذ هو في نظرهما: المواد التعليمية؛ وتشمل مختلف الكتب والادوات المصاحبة، التي يتلقى الطالب منها المعرفة، والتي يوظفها المعلم في البرنامج التعليمي مثل: شرائط التسجيل، والمطبوعات، وكتاب دليل تقويم الطالب، ويمكن اعتبار دليل المعلم ضمن حدود الكتاب المدرسي.

ولا يؤيد المؤلف ما ذهب اليه سمارة والعديلي في تعريفهما انف الذكر، اذ اشتمل التعريف على عناصر تصنف بعيدا عن الكتاب المدرسي، رغم انها مكملة له، فالشرائط والمطبوعات محسوبة على الوسائل التعليمية، اما دليل تقويم الطالب ودليل المعلم فهما كتابان منفصلان وموجهان الى المعلم اكثر من الطالب. وعليه فان التعريف الذي اورده ابراهيم (١٩٩٤) هو اكثر وضوحا وانسجاما مع مفهوم الكتاب المدرسي.

اهمية الكتاب المدرسي ودوره في العملية التعليمية

اجمعت الادبيات ذات الصلة بالكتاب المدرسي على اهميته ودوره المرموق في العملية التعليمية والتربوية، فضلا عن ضرورته لكل من الطالب والمعلم والمدرسة والسلطات التربوية واولياء الامور والمجتمع، وتتمثل جوانب الاهمية تلك في الآتي:

١- يقدم للمعلم حدا ادنى من المعلومات والحقائق والمفاهيم المختارة بعناية وعلى اساس علمي ومنظم، ومعد بأسلوب يساعده في اعداد الدروس، واختيار طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، والانشطة، واساليب التقويم المناسبة.

٢- يحدد للتلاميذ ما سيدرسونه من معلومات، ومهارات، وما سيتمثلونه من جوانب وجدانية، والتي من المتوقع ان تترجم الى سلوكيات قابلة للملاحظة والقياس. ويساهم، كذلك، في تشكيل شخصية التلاميذ، وتلبية حاجاتهم الفردية والاجتماعية والقيمية.

٣- يساعد التلاميذ في تهيئة الواجبات التي يكلفهم بها المعلم من تلخيص، ومراجعة، وحل للتمارين والمسائل، والاجابة عن الاسئلة ذات الصلة بموضوع الدرس، فضلا عن الاعداد للامتحان، وبهذا فهو خير سند لهم في التعلم الذاتي.

٤- يعد أداة رئيسية من أدوات تنمية القدرات اللغوية والتعبيرية للتلاميذ، فنصوص الكتاب المدرسي المكتوبة بلغة سليمة وواضحة تدرب التلاميذ على مهارات القراءة: سرعة ودقة وفهما وتحليلاً ووزناً للمقروء. وهذه ليست مهمة كتب اللغة العربية فحسب، بل تشترك جميع الكتب المدرسية في تحقيق هذا الهدف. إن تنمية تلك المهارات لدى التلاميذ تشكل نقطة انطلاق لهم لقراءة الكتب الخارجية، وتحفيزهم نحو المطالعات الاثرائية في مصادر التعلم الأخرى.

٥- يوفر للتلاميذ ارضية مشتركة، وقاعدة شروع واحدة في التعلم واكتساب الخبرات، ليس على مستوى المدرسة أو المرحلة أو الصف فحسب، بل على صعيد الرقعة الجغرافية أو البلد ككل، وبالتالي نحصل على مخرجات متوافقة معرفياً.

٦- يطمئن الدولة والمجتمع وأولياء الأمور على تربية ابنائهم ويحصنهم من القيم المنحرفة والأفكار الهدامة، التي قد تبعدهم عن المنظومة العقدية والأخلاقية وخصوصية الانتماء الثقافي.

٧- يعزز الآمال والرؤى المشتركة بين تلاميذ البلد الواحد، ويعينهم على استيعاب المفاهيم الجديدة التي اقتضتها المتغيرات السياسية والفكرية والاجتماعية، فمفاهيم : المواطنة، والديمقراطية، وحقوق الإنسان، واحترام حرية الرأي، والتواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، لا يمكن تعزيزها لدى الناشئة إلا من خلال الكتاب المدرسي.

وقد ادلى بعض الباحثين بدلوهم بشأن دور الكتاب المدرسي وأهميته، واشكالاته، إذ يؤكد بيدرسون (٢٠٠٧):

((منذ زمن والتربويون الأميركيون متفقون على أولوية الكتاب المدرسي الأميركي، وعزا البعض ذلك الى كونه متاصل في تاريخ التعليم الرسمي الجماهيري لدينا... لذا اعتبرت الحكمة البشرية ان الكتب المدرسية الجيدة قد تستعيز عن المعلمين الذين يفتقرون الى التدريب

الجيد. ويقدر ان ٧٠- ٨٠ بالمائة من وقت الصف المدرسي يخصص لاستخدام الكتب المدرسية، وان المعلمين يعتمدون في ٧٠ بالمائة من قراراتهم في التدريس على الكتاب المدرسي... وغالبا ما كان يلعب الكتاب المدرسي بالمنهج البديل)).

ويجمل جرداق (٢٠٠٧) تلك الاهمية بقوله: ((يمثل الكتاب المدرسي مساحة مشتركة قد تكون فريدة في حقل التعليم للتفاعل بين المجموعات والادوات والعلوم، ففي الكتاب المدرسي يلتقي المؤلفون والمعلمون والتلاميذ وادارات المدارس والاهل، وفيه ايضا يلتقي العلوم: الاجتماعية كانت ام الانسانية ام الصرفة. والكتاب المدرسي متعدد الوظائف بحسب الجهة التي تستعمله، فهو اداة ثقافية حاملة للقيم الاجتماعية السائدة، وهو اداة تربوية للمعلمين والمتعلمين، وهو اداة تحكم من قبل الدول او السلطات لتنفيذ السياسات المعتمدة او الجودة او تكافى الفرص. وفي الكتاب المدرسي يلتقي الفن والحرف الطباعية والصناعة والانتاج والتجارة والتوزيع، وهو فوق ذلك مسبوكة باللغة بما تحمل من دلالات وقيم)).

ويحاول الروادي (٢٠٠٧) بيان اهمية الكتاب المدرسي من خلال وظائفه التعليمية والثقافية، فمن جانب الوظائف التعليمية، يسعى الكتاب المدرسي الى:

- نقل المعلومات.
 - تشجيع المتعلم وتنشيطه.
 - تطوير كفايات المتعلم.
 - تنمية قدرته على المراجعة والتعمق.
 - تنمية قدرته على التعلم الذاتي.
 - اقتراح استراتيجيات الدعم.
- اما الوظائف الثقافية للكتاب المدرسي، فهي انه:
- يقدم وسيلة لديمقراطية التعليم.

- يساهم في التعلم المستقل عن طريق جمع المراجع في كتاب واحد.
- يساعد في دخول الافراد الى المواطنة.
- يشكل للبعض الوسيلة الوحيدة للوصول الى الثقافة المكتوبة.
- يساهم في نماء الحس الوطني وقيم المجتمع وتحديد ميول الافراد.
- يساهم في تحديد سلوك الافراد من حيث النقد الذاتي، وقبول الآخر، وحق الاختلاف.

اما العدوي وكنعان (٢٠٠٩) فيقولان: ((يعد الكتاب المدرسي في ظل المفهوم الحديث للمنهج أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة الدراسية، فهو المصدر المنظم الذي يحتوي المعارف والمعلومات المراد توصيلها للطلاب، فضلاً عن أنه يعد وسيلة من وسائل الاتصال المباشر بين المعلم والطالب، تسهم في تهيئة بيئة تعليمية خصبة وإيجابية قائمة على الحيوية والتفاعل إذا استخدم الاستخدام الأمثل الذي يتناسب مع الأهداف التربوية، والمحتوى، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم)).

ويطرح عدلي (٢٠٠٧) دور الكتاب المدرسي ضمن اشكالية الايديولوجيا والموضوعية، اذ يشير: ((يكاد يكون من المسلم به ان الكتاب المدرسي، بما يحويه من نصوص تعليمية، من اهم اليات الفعل التربوي بغية تأكيد الخصائص السائدة لثقافة المجتمع بكافة مناحيه السياسية والاجتماعية والثقافية... كما يعتبر الوعاء الذي يعكس كافة الاستجابات الرسمية للدولة ازاء كافة اشكال الصراع القائمة بين الموروث والوافد، وبين تحديات الداخل وضغوط الخارج، وبين القوى المتضادة والمتناقضة المصالح والتوجهات، وبين قوى المحافظة والتغيير، وهي جميعها استجابات تعزيز او تهميش، تجاهل او اثبات او نفي وفق ما يحدده النظام السياسي... ومن ثم فان الكتاب المدرسي... يكتسب اهمية باعتباره مصدراً هاماً في الكشف عن الموقف الرسمي ازاء مايتضمنه من مواقف وقضايا وموضوعات ذات صلة بهذا التشكيل، وتلك الصياغة)).

وتأييدا لما ذهب اليه عدلي في مداخلته انفة الذكر، فقد توصل ابراهيم (٢٠٠١) في دراسته التاريخية - التتابعية للكتب المدرسية في العراق ان الكتاب المدرسي عبر تاريخ العراق الحديث والمعاصر كان لسان حال الدولة والانظمة السياسية المتعاقبة على حكم العراق، وخاصة بالنسبة للكتب المدرسية لمادة التاريخ التي ((عكست خصائص الفترة الزمنية التي وضعت فيها، سواء في مجال انتقاء الاحداث التاريخية او استخدام المصطلحات والمفاهيم وتفسيرها)).

مواصفات الكتاب المدرسي الفعال

ثمة مواصفات عديدة ينبغي ان يتصف بها الكتاب المدرسي لكي يكون فعالا، ومحققا لاهداف المنهج الدراسي (ويمكن ان تكون هذه المواصفات دليلا للمعلم عند تقويمه الكتاب المدرسي الذي يدرسه).

١. ان يتلاءم الكتاب المدرسي مع مستوى نضج التلاميذ العمري والعقلي، وفق مراحلهم الدراسية.

٢. ان يغطي المنهج الدراسي: مفردات وانشطة، بشكل واف ومقنع.

٣. ان يمتاز بالوضوح والدقة، وان يكون مرتبا بشكل منطقي، وممتعا في موضوعه، وجذابا في اسلوبه، وحديثا في معلوماته، ومكملا ومتربطا مع الكتب المدرسية في المراحل والصفوف السابقة واللاحقة.

٤. ان يهتم بذكر التعميمات والتفسيرات والمبادئ والافكار والمهارات والقيم المستنبطة من محتوى المادة الدراسية، الى جانب سرده للحقائق والنظريات (ابراهيم، ١٩٩٤).

٥. ان يسعى الى تنمية تفكير التلاميذ بايعاده: الاستدلالية والابداعية والناقدة.

٦. ان يعكس الاهداف التربوية الموضوعة من قبل وزارة التربية، فضلا عن تناغمه مع الفلسفة السياسية والاجتماعية والتربوية والعقدية للدولة والمجتمع.
٧. ان يتضمن قائمة بالاسئلة والتمرينات والمسائل وانشطة التعلم الذاتي في نهاية كل فصل اووحدة دراسية، وان تكون متنوعة (موضوعية ومقالية)، ومتعددة المستويات (وفق تصنيف بلوم للاهداف السلوكية او اي تصنيف اخر).
٨. ان يجهز الكتاب المدرسي في نهاية فصوله او وحداته بقائمة من المصادر والمراجع والمواقع الالكترونية، لتساعد التلميذ على البحث عن المزيد من المعلومات والافكار، مراعيًا في ذلك مستوى الطلبة ومراحلهم الدراسية.
٩. ان يضم اشكالا وصورا ورسومات وخرائط وبيانات ووسائل تعليمية- تعلمية حديثة وملونة، وفق ما يتطلبه المنهج الدراسي.
١٠. ان يتضمن مقدمة توضح خطة الكتاب، واهمية الموضوع الذي يتناوله، فضلا عن طرائق تدريسه، واساليب تعلم محتواه. كما ينبغي ان يحتوي على فهرس للمحتويات، وقائمة في نهايته بالمصطلحات (بالنسبة للمواد العلمية)، وباسماء المواقع والاعلام (بالنسبة للمواد الاجتماعية).
١١. ان يشير تصميم الغلاف الى محتوى المادة الدراسية، وان يكون حجم الكتاب ملائما، وورقه جيدا، وطبعه متقنا، ويفضل استخدام الالوان لابرار العناوين الرئيسية والفرعية وبعض المفاهيم الاساسية، وان يكون خاليا من الازخلة اللغوية والطباعة.
١٢. ان يلحق بكل كتاب مدرسي كتاب (دليل المعلم) يشمل كل ما يحتاجه المعلم من شروحات اضافية، ونماذج لاسئلة تقويمية مع مفاتيح اجاباتها، ومراجع ومواقع متوفرة على شبكة الانترنت، ومواد

اثرائية يمكن اعطاؤها للطلبة لمساعدتهم على استيعاب بعض المفاهيم.

وقدم ابراهيم (٢٠٠٤) في كتابه: (موسوعة التدريس)، عبارات استرشادية لما ينبغي ان يتصف به الكتاب المدرسي، وطرحها بوصفها معايير مستخدمة للتقويم، ندرج بعضا منها:

- ان يراعي في عرضه واسئلته ومطالبه الفروق الفردية بين التلاميذ.
 - ان يعبر عن نفسه باكثر من اسلوب.
 - ان يترابط المحتوى مع مشكلات المجتمع والبيئة واحتياجاتهما.
 - ان تتضمن أنشطة الكتاب فعاليات فكرية وعملية ذات فائدة للتلاميذ.
 - ان يسترشد بوجهات نظر تربوية حديثة تتماشى مع طبيعة العصر.
 - ان يتماشى مع المنهج المقرر ويكون من عوامل تحسين ذلك المنهج.
 - ان يحقق مبدا تكامل الخبرة مع كتب منهجية سابقة عليه ولاحقة له.
- وقد اشار دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية (٢٠٠٨) الى جملة مواصفات ينبغي ان تتأكد منها المؤسسة التعليمية لدى اعداد الكتاب الجامعي. وبالرغم من ان تلك المواصفات خاصة بالكتاب الجامعي الا انها قريبة من مواصفات الكتاب المدرسي التي اشرنا اليها انفا.
- فقد ورد في المحور السابع، الفقرة (ج - الكتاب الجامعي) من الدليل ان على المؤسسة ان:
- تتأكد من ان محتوى الكتاب الجامعي، بوصفه احد مصادر التعلم، صحيح، ودقيق، وحديث المعلومات، مع وجود الترابط بين اجزاء الكتاب وافكاره.
 - تتأكد من ان محتوى الكتاب يثير دافعية الطلبة، ويحفزهم على البحث العلمي، ويثير لديهم الرغبة في التفكير الناقد والابداعي.
 - تتأكد من وجود التناسب بين حجم الكتاب، وعدد الساعات المقررة له.

- تتفحص الكتاب من حيث استلوجه في العرض، ومناسبته للمستوى العقلي للطلبة، وتوثيق المعلومات والحقائق بالمراجع والمصادر والدوريات.
- تتأكد من ان الكتاب معد ومصمم بطريقة جيدة من حيث الشكل، والطباعة، والورق، والرسوم، والاشكال.

طرق تأليف الكتاب المدرسي

يتم تأليف الكتب المدرسية، خاصة في الانظمة التربوية المركزية، بثلاث طرق اساسية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٤):

١- طريقة التكليف، اذ تقوم السلطات التربوية بتكليف متخصص (اكاديمي) او اكثر بتأليف كتاب معين، مقابل مكافأة مالية مناسبة، وفق فقرات المنهج، وضمن ضوابط تربوية ومبادئ عامة.

٢- طريقة الاعلان او المسابقة، حيث تقوم الجهة التربوية ذات العلاقة بالاعلان عن مسابقة لتأليف الكتب، وتحدد فيها المادة الدراسية، والصف الدراسي والمرحلة، مع الشروط والمواصفات المطلوبة، والاجور المخصصة للتأليف.

٣- طريقة اللجان، اذ تعتمد المؤسسة التربوية الى تشكيل لجان لتأليف الكتب المدرسية من عدد من المتخصصين والتربويين من ذوي الخبرة الاكاديمية والميدانية، وتنقسم العمل فيما بينها، وقد يعرض الكتاب بعد تأليفه على مراجعين ومقيمين للمادة العلمية من داخل المؤسسة او خارجها، فهناك لجان للغة العربية، ولجان للرياضيات، ولجان للعلوم... وهكذا.

وثمة افراد آخرون يساهمون في عملية اعداد الكتاب المدرسي واخراجه، منهم الفنيون والمحررون واللغويون، وخبراء الاخراج والطباعة. كما ان هناك عمليات اخرى تعقب عملية التأليف والاخراج، هي عمليات التجريب، والمتابعة، والتقييم، والتطوير.

ومن الجدير بالملاحظة، أن بعض البلدان تسمح للمدارس الخاصة
باعتقاد كتب مدرسية تقوم بانتاجها دور نشر وطنية، وعادة ما تكون هذه
الكتب موافقة للمنهج الوطني الرسمي وللأهداف التربوية الموضوعية من
قبل السلطات التربوية، إذ تقوم هذه الدور بنشر مجموعة من السلاسل
الوطنية، يكون الخيار للمدارس بانتقاء واحدة منها واعتمادها، كما هو
الحل بأكثر المدارس الخاصة في لبنان، إلا أن هذه السلاسل لا تسمح
باستعمالها إلا بعد موافقة السلطات التربوية.

والى جانب الكتاب المدرسي الرسمي، والكتاب الوطني الخاص، هناك
الكتاب الاجنبي، وهو كتاب تجاري وضعته دور نشر اجنبية، وغالباً
ما يستخدم في بعض البلدان العربية لتدريس اللغات الاجنبية، إلا أن الكتاب
الاجنبي بالرغم من مستواه المتطور واعتماده آخر التقنيات والابحاث
الخاصة بانتاج الكتاب المدرسي، في كثير من الأحيان، يحمل قيماً وافكاراً
قد لا تناسب الطلبة أو المجتمعات التي تستعمله، لأنه وضع اصلاً لمجتمع
مختلف (جرار، ٢٠٠٧).

الاستعمال الفعال الكتاب المدرسي في البيئة الصفية

تتوقف فاعلية الكتاب المدرسي على الكيفية التي يستخدم فيها من قبل
المعلم والتلميذ، فينبغي على المعلم أن يدرك أهمية وقيمة الكتاب المدرسي
ودوره في تحقيق أهداف المنهج، فضلاً عن استيعابه لطبيعة الكتاب
المدرسي، وامكاناته، وفاعليته في التعليم والتعلم.

ومطلوب من المعلم أيضاً أن ينظر الى محتوى الكتاب المدرسي
بوصفه كتاباً وضع لأغراض علمية وتربوية على حد سواء، وأنه يمثل
الحد الأدنى من متطلبات العلم الذي يطرحه، فهو وعاء لمادة دراسية
اقتصرت واختيرت مواضيعها من كتب ومصادر العلم ذاته، وفق أسس

ومعايير تربوية ونفسية ((فالكتاب المدرسي معين للمعلم لا بديل عنه، وهو وسيط للتعليم وليس غرضاً في ذاته)). (ابراهيم، ٢٠٠٤).

عليه ثمة توجهات ينبغي على المعلم ان يأخذ بها لكي يكون استعماله للكتاب المدرسي فاعلاً ومحققاً للأهداف التي من اجلها وضع الكتاب :

١- ان يكون المعلم على دراية كاملة بفلسفة الكتاب المدرسي واهدافه، وطريقة تنظيمه، وخرائطه، وبياناته، ورسومه، واسئلته وتمارينه، وما يتضمنه من محتويات اخرى، وعليه ان يعرف التلاميذ بذلك لانها تساهم في تحسين نظرهم الى الكتاب وترغيبهم بالاقبال عليه.

٢- ان يتيقن المعلم بان الكتاب المدرسي هو ليس نهاية المطاف في العلم، وان تدريسه للمادة يقتضي ان يستعين بمصادر وكتب اخرى، لذا نرى ايل (١٩٨٦) يخاطب المعلمين بقوله: ((لا تحصر البتة قراءات الطالب في الكتاب المدرسي المقرر فحسب)). ويقول مايس (١٩٧٤): ان الكتاب المقرر ((يجب ان لا يكون نهاية بحد ذاته، ولا يجب ان يستخدم كوعاء للحقيقة المطلقة، او المصدر الوحيد للمعلومات)). (ابراهيم، ١٩٩٤).

٣- ان يحسن المعلم تدريب التلاميذ على كيفية قراءة الكتاب المدرسي، قراءة مبصرة وذكية وناقدة، فضلاً عن ارشادهم على اساليب التعلم من الكتاب، وان لا يطلب منهم حفظ المعلومات بشكل صارم: السطر بالسطر والكلمة بالكلمة، ثم يرددون ذلك بشكل بيغاي في الامتحانات الشفهية او التحريرية. ان الكتاب المدرسي ينبغي ان يكون اداة لتنمية الاستيعاب والفهم وتحريض التفكير واثارة التخيل.

٤- ان يساعد المعلم التلاميذ على اكتساب مهارات: التلخيص ووضع الاسئلة من الكتاب المدرسي، وعلى التمييز بين الافكار الرئيسة والافكار الفرعية، وبين الحقائق ووجهات النظر في محتوى الكتاب،

فضلا عن تدريب التلاميذ على تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف فيه، مع مراعات مستوى التلاميذ ومرحلتهم الدراسية.

٥- ان يستخدم المعلم نوعي القراءة: الجهرية والصامتة لفقرات من الكتاب المدرسي بغية استخلاص حقائق؛ او سلوك مرغوب به او قيم اخلاقية؛ او الاستفهام؛ او افكار معينة، كلما امكن ذلك، فضلا عن تنمية مهارة القراءة بسرعة لدى التلاميذ مع الفهم، ويسري ذلك على جميع المواد الدراسية.

٦- ان يدرّب التلاميذ على كيفية قراءة الصور والرسومات، والخرائط، والجدول، والرسوم البيانية، من قبيل: كتابة ملاحظات حول صورة؛ او اعطاء اسم جديد لها؛ او تقييم خريطة؛ او تحويل الرسم البياني الى جدول...الخ.

تحليل محتوى الكتاب المدرسي

يعرف تحليل المحتوى Content Analysis بأنه أسلوب من اساليب البحث العلمي يستهدف الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة الاتصال وفق معايير محددة (سمارة والعديلي، ٢٠٠٩).

ويشير التعريف، انف الذكر، الى اربعة مفاهيم اساسية هي الموضوعي؛ والمنظم؛ والكمي؛ والظاهر: فالتحليل الموضوعي يعني الصادق والواضح، اي انه يعطي النتائج نفسها اذا اعيد استخدامه، اما المنظم فيعني القائم على خطة محكمة الاعداد والبناء، اما الكمي فيعبر عن نتائج التحليل الرقمية (تكرارات اونسب مئوية...)، اما الظاهر فهو مفهوم يشير الى ان التحليل يقوم على قراءة السطور وليس ما بين السطور (محمد، ١٩٩٠).

ويعرف تحليل محتوى الكتاب المدرسي بأنه: دراسة الكتاب المقصود لمعرفة مواطن القوة والضعف فيه، وفق المعايير والمواصفات التي

وضعت للكتاب المدرسي الجيد بما يتلائم حاجات المجتمع، وحاجات الطلاب الذين يخصصهم الكتاب في إطار السياسة العامة للتعليم (العدوي وكنعان، ٢٠٠٩).

إن أسلوب تحليل محتوى الكتاب المدرسي يمكن الباحث من إعطاء وصف دقيق لما يتضمنه الكتاب المدرسي من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات وقيم واتجاهات، فضلا عن الجانبين الاسلوبي والشكلي، ويكشف مواطن القوة والضعف في ذلك الكتاب، مع تقديم التوصيات اللازمة للتعديل والتحسين والتطوير؛ لذا فإن عملية تحليل الكتب المدرسية تعد عملية تشخيصية - تقويمية.

ويمكن تحليل محتوى الكتاب المدرسي وفق الطرق الآتية:

- طريقة مقروئية الكتاب.
- طريقة وحدة التحليل.
- طريقة استبانة (بطاقة) التحليل.

Readability

أولاً: طريقة مقروئية الكتاب

تعتبر القراءة من أهم استراتيجيات التعلم المستخدمة في جميع المراحل والمواد الدراسية. ولم تعد مسؤولية اكساب الطلبة القدرة على القراءة ملقاة على عاتق معلمي اللغات فحسب، بل أن معلمي المواد الدراسية الأخرى مطالبون أيضاً بأن يعملوا على اكسابهم القدرة على القراءة؛ وفهم النص الذي يقرءونه.

وتعد المقروئية من أهم الطرق التي يجب أخذها في الاعتبار عند تحليل الكتاب المدرسي، وتعرف المقروئية على أنها الدرجة النسبية لصعوبة النصوص العلمية التي يواجهها الطالب في فهمه لمضمونها، وكما تعرف بانها: العوامل المؤثرة في قدرة الطالب على قراءة النصوص وفهمه لها بنجاح. وتقاس المقروئية بعدة اختبارات منها:

١- اختبار الاكمال

(Test Close Activities)

وهو من اشهر الانواع. استخداما في قياس المقرئية، وفيه يقدم النص للطلاب محذوفا منه بعض الكلمات، ويطلب منهم توقع الكلمة المحذوفة ووضعها في الفراغ المحذوف. وياخذ هذا الاختبار الصور الآتية:

- حذف الكلمات الاساسية (المفاهيم العلمية) في النص، دون تقديم مساعدة للطلاب.

- حذف الكلمات الاساسية (المفاهيم العلمية) في النص، مع اعطاء الطلاب مساعدة، من قبيل:

أ- كتابة الحرف الاول للكلمة المحذوفة.

ب- اعطاء قائمة بالكلمات المحذوفة يختار منها الطالب لملأ الفراغات.

- حذف الكلمات بترتيب معين، كأن تحذف الكلمة رقم (١٠) في كل مرة، ويتم العد بعد نهاية الكلمة المحذوفة. وقد يزود الطالب بالكلمات المحذوفة ليختار منها المناسب لملأ الفراغات.

٢- اختبار التتابع

(Sequencing Test)

وفيه يتم تجزئة النص الى مجموعة من الجمل او العبارات (بين ٦-١٢ عبارة او جملة)، ويطلب من الطلاب ترتيبها بطريقة صحيحة تؤدي معنا متكاملًا صحيحًا من الناحية العلمية.

٣- اختبار وضع علامة على النص

(Text Marking)

وفيه يطلب من الطلاب وضع علامة معينة او تحديد شيء ما له معنى داخل النص، مثل تحديد مفهوم او مترادفات لكلمة معينة او مكونات عنصر محدد....

(Text Restructuring)

٤- اختبار إعادة بناء النص

وفق هذا الاختبار يتم تقديم نص للطلاب بهدف تحويله الى صورة مختلفة عن صورته الاصلية، وياخذ الاختبار اشكال عديدة منها:

- * إعادة كتابة النص بأسلوب الطالب.
- * تحويل النص الى جداول مقارنة.
- * تحويل النص الى رموز واشكال توضيحية.
- * وضع بيانات معينة على رسم او خارطة.

وتحدد استجابات الطلبة وفق ثلاث مستويات للمقروئية وهي:

- المستوى المنفصل، وهو المستوى الذي يستطيع المتعلم عنده ان يقرأ النص ويستوعبه دون مساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب فيه على درجة (اكثر من ٦٠٪) في الاختبار المعد لقياس المقروئية.
- المستوى التعليمي، وهو المستوى الذي يستطيع المتعلم عنده ان يقرأ النص ويستوعبه ولكن بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب فيه على درجة (بين ٤٠٪ الى ٦٠٪) في الاختبار المعد لقياس المقروئية.
- مستوى الاحباط، وهو المستوى الذي لا يستطيع المتعلم عنده ان يقرأ النص ويستوعبه حتى بمساعدة المعلم، ويتحدد بحصول الطالب على درجة (اقل من ٤٠٪) في الاختبار المعد لقياس المقروئية. (الفادني، ٢٠١٠).

Analyses Units

ثانياً: طريقة وحدة التحليل

وتعرف وحدة التحليل بانها اصغر تقسيم او جزء من المحتوى يخضع للتحليل، وهناك عدة وحدات للتحليل وهي:

- الكلمة Word.
- الفكرة Theme.
- الموضوع Subject.

• الشخصية (الفرد) Person.

• الزمن Time.

• المساحة Area.

وتعد (الكلمة) من ابسط وحدات التحليل، في حين تعد (الفكرة) اكثرها شيوعا في الاستخدام، وذلك لكونها تلي الكلمة واقل من الموضوع، والفكرة في اغلب صورها: عبارة او جملة بسيطة او مركبة، وقد تكون الفكرة صريحة (ظاهرة ومباشرة في الجملة او العبارة)، وقد تكون الفكرة ضمنية (غير ظاهرة في الجملة او العبارة ولكنها موجودة في ثناياها) (التميمي، ٢٠٠٩).

ويستخدم التكرار Frequency، بوصفه وسيلة احصائية بسيطة للتعداد، ويقصد بالتكرار: عدد المرات التي تتكرر فيه الكلمة او الفكرة او الشخصية في النص الذي يتم تحليله.

ويبدأ التحليل بقيام الباحث (المحلل) بقراءة مادة الكتاب او الكتب المدرسية المختارة، قراءة فاحصة ودقيقة، ويسجل ماثثير اليه كل جملة وبشكل صريح او ضمني من قيمة او مفهوم (مثلا)، راصدا مرات تكرارها، مع تعيين رقم الصفحة التي اخذت منها. وبعد الانتهاء من عملية التحليل تجمع تكرارات كل قيمة او مفهوم في كل كتاب والنسبة المئوية لما تمثله كل قيمة او مفهوم بالقياس الى مجموع القيم او المفاهيم الواردة في مجتمع الدراسة (الكتب المختارة) (القيسي والرفوع والقرارة، ٢٠٠٧).

ولكي يكون التحليل موضوعيا وعلميا ينبغي التأكد من ثباته، وذلك بتحقق وفق احد الاسلوبين او كليهما:

- الثبات عبر الزمن: بمعنى ان يحصل المحلل على النتائج نفسها، اذا حلل النص وفق وحدة معينة على فترات زمنية متباعدة (٦-٨ اسابيع).

- الثبات عبر الاشخاص: بمعنى ان يحصل اكثر من محلل على النتائج نفسها اذا حللوا النص نفسه وبوحدة التحليل ذاتها.

وثمة اشكالية اشار اليها ابو علام (٢٠٠٤) ذات صلة بمدى ثبات النص الذي يتضمنه الكتاب المدرسي او تغييره من منظور الباحثين الكميين والباحثين الكيفيين، اذ يشير: ((وفي البحوث الكمية التقليدية يعتبر معنى النص المكتوب ثابتاً من قارى لآخر ومن وقت لآخر، اي ان المعنى يوجد في النص نفسه، ويمكن تمثيل المعنى كمتغيرات ذات محتوى منفصل متميز يمكن دراستها باستخدام تحليل المحتوى. وعلى العكس من ذلك يعتقد الباحثون الكيفيون ان معنى النص يكمن في عقول كاتبه وقارئه، ولذلك يمكن ان يتغير معنى وثيقة ما او سجل معين من قارى لآخر ومن فترة تاريخية الى اخرى. كما يمكن ان يكون للوثيقة او السجل معاني مختلفة في المستويات المختلفة للتحليل)).

ولا يرى (المؤلف) ان ثمة تناقض بين المنهجين الكمي والكيفي في تحليل الكتاب المدرسي، فلكل له اهدافه ووسائله في التحليل، كما ان التحليل الكمي يقدم مؤشرات رقمية واحصائية يمكن الاستفادة منها في التحليل الكيفي. وفي كل الاحوال فان المطلوب تربويا وتعليميا ان يتم تنمية قدرات الطلبة في التعامل مع النص في الكتاب المدرسي وفق معادلة القارى-المقروء-المنتج.

ثالثاً- طريقة استبانة (بطاقة) التحليل

تعد استبانة تحليل الكتاب المدرسي من اكثر طرق التحليل استخداما ليس فقط من قبل الباحثين، بل من قبل المعلمين والمشرفين، اذ تطلب السلطات التربوية من معلمي المواد الدراسية تحليل وتقويم الكتاب المدرسي الذي يدرسه سنويا، وذلك بالاعتماد على الاستبانة الموزعة عليهم.

وتمتاز الاستبانة بسهولة الاستجابة عليها لان فقراتها قد صيغت بصورة مقننة، وعلى المعلم اختيار احد البدائل الموضوع امام كل فقرة، فضلا عن سهولة تكميمها، وتحويل الاستجابات الى دلالات رقمية قابلة للتفسير، وتساهم نتائج الاستبانة في تحسين وتطوير الكتاب المدرسي.

وتتكون استبانة (بطاقة) التحليل من عدة مجالات، كل مجال يتضمن عدد من الفقرات الرئيسية والفرعية. اما بدائل الاستجابة فتأخذ النمط التدريجي: ممتاز - جيد جدا - جيد - مقبول - ضعيف. وقد تستخدم البدائل الاتية : متوفر بدرجة كبيرة - متوفر بدرجة متوسطة - متوفر بدرجة قليلة - غير متوفر.

وفي الاتي نموذج لاستبانة تحليل الكتاب المدرسي :

الرقم	المجال / الفقرة	التقدير			
		عالي	متوسط	منخفض	غير متوفر
اولا	المقدمة:				
١	تبرر المقدمة اهمية المادة الدراسية.				
٢	توضح الفلسفة التربوية التي بني عليها الكتاب.				
٣	تشجع اسلوب الحوار المباشر بين المعلم والطالب.				
٤	تشير الدافعية للتعلم.				
٥	توجه الطالب للعناية بالكتاب.				

الرقم	المجال / الفقرة	التقدير		
		عالي	متوسط	منخفض
	المحتوى:			
٦	يلانم المحتوى المستوى العقلي للطالب.			
٧	اسلوبه واضح وجذاب.			
٨	يتصف بالحدائة.			
٩	يتصف بالدقة العلمية.			
١٠	مترابط ومتكامل في مضمونه.			
١١	يساعد في تحقيق اهداف المادة الدراسية.			
١٢	يثير التفكير الناقد لدى الطالب.			
١٣	يعرض المصطلحات والمفاهيم بشكل مبسط.			
١٤	يكسب الطالب الاتجاهات والقيم والعادات السليمة.			
١٥	يتناسب في حجمه مع الوقت المخصص لتعليمه وتعلمه.			
١٦	يراعي مبدا التدرج من السهل الى الصعب.			
١٧	يحث الطالب على البحث عن المعرفة والاستزادة منها.			
	الانشطة المصاحبة:			
١٨	تتوفر في الكتاب أنشطة كافية.			
١٩	تتصف بالجودة والفاعلية.			
٢٠	ترتبط بالاهداف والمحتوى.			
٢١	تتمي مهارات التفكير العليا.			
٢٢	تربط بين المحتوى والبيئة المحيطة.			
٢٣	تقوم على التعلم الذاتي.			

الرقم	المجال / الفقرة	التقدير		
		عالي	متوسط	منخفض
رابعاً	الصور والاشكال والخرائط:			
٢٤	تتصف بالكفاية والتنوع.			
٢٥	تتصف بالدقة والوضوح.			
٢٦	تتصل مباشرة بمادة الكتاب.			
٢٧	تساعد الطالب على استيعاب المحتوى.			
خامساً	التقويم:			
٢٨	يشتمل الكتاب على اسئلة في نهاية كل			
٢٩	تثير الاسئلة تفكير الطالب.			
٣٠	تتصف بالتنوع بين المقالي والموضوعي.			
٣١	تقيس الاهداف السلوكية للمحتوى.			
٣٢	تتصف بالشمولية.			
٣٣	صيغت بشكل دقيق وواضح.			
٣٤	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.			
سادساً	الاخراج:			
٣٥	ملاءمة غلاف الكتاب مع محتواه.			
٣٦	جودة الورق المستخدم.			
٣٧	خلو الكتاب من الاخطاء المطبعية واللغوية.			
٣٨	ملاءمة تمييز العناوين الرئيسة والفرعية باستخدام الالوان.			
٣٩	مناسبة المسافات بين الكلمات وبين السطور.			
٤٠	كفاية المصادر والمراجع في نهاية الكتاب.			

نماذج لدراسات في تحليل وتقويم الكتاب المدرسي

١- دراسة ابراهيم (١٩٩٨)

" تحليل اسئلة كتاب التاريخ للصف السادس الاعدادي في العراق في ضوء تصنيف بلوم للاهداف التربوية في المجال المعرفي "

هدفت الدراسة التعرف على ماهية المستويات المعرفية التي تقيسها اسئلة كتاب التاريخ للصف السادس الاعدادي، وقام الباحث بتحليل الاسئلة في ضوء بطاقة خاصة تضمنت المستويات الستة لتصنيف بلوم (التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم)، وللتأكد من ثبات التحليل تم اختيار ثلاثة محكمين قاموا بعملية التحليل وفق البطاقة نفسها (الثبات عبر المحكمين).

توصلت الدراسة الى ان الاسئلة الملحقة في نهايات فصول الكتاب والبلغ عددها (٨٧) سؤالا تقيس تذكر المعلومات ونسبة ٧٢,٤٪ مع اعطاء فرصة محدودة لاختبار مدى فهم الطالب واستيعابه للمحتوى ونسبة ٢٥,٤٪ ولم يكن سوى سؤالين صنفا ضمن مستوى التقويم ونسبة ٢,٢٪، واهملت الاسئلة تماما مستويات التطبيق والتحليل والتركيب.

٢- دراسة المالكي (٢٠٠٦)

" المفاهيم المكية في كتب التربية الاسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية "

هدفت الدراسة التعرف على المفاهيم المكية في كتب التربية الاسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (الصفوف: الرابع والخامس والسادس). استخدم الباحث في هذه الدراسة الفقرة Pragraph كوحدة للتحليل، وان الفقرة تتضمن ((جملة او اكثر))، واعد لهذا الغرض قائمة

للمفاهيم المكية شملت ستة مجالات هي (فضل مكة، والبعثة النبوية، والحج والعمرة، والمسجد الحرام، والمجتمع المكي، والامن المكي)، وبعد التحقق من صدقها وثباتها قام بتطبيقها على مجتمع الدراسة. (وهي جميع كتب التربية الاسلامية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية).

ومن ابرز النتائج التي توصل اليها البحث :

- ان عدد المفاهيم المكية في كتب التربية الاسلامية بلغ ٩٩ مفهوما بنسبة ١٧,٦٦٪.

- ان اكثر المفاهيم تتعلق بمجال (البعثة النبوية) ومجال (الحج والعمرة) يليها مجال (المسجد الحرام)، وان اقل المفاهيم المكية الخاصة بمجال (المجتمع المكي) ومجال (الامن المكي) ومجال (فضل مكة).
- ان اقل الصفوف تضمنا للمفاهيم المكية هو الصف الرابع.

٣- دراسة مراشدة وغباري (٢٠٠٧)

"تقويم كتاب التربية الوطنية للصف الثامن من مرحلة التعليم الاساسي" هدفت الدراسة التعرف على مدى جودة كتاب التربية الوطنية للصف الثامن الاساسي في الاردن بمجالاته السبعة: المقدمة، والمحتوى، والأنشطة المصاحبة، والصور والأشكال والخرائط، والتقويم، والمعينات على استخدام الكتاب، والشكل والاخراج، من وجهة نظر (١٢٠) معلما ومعلمة يدرسون الكتاب. ولتحقيق ذلك تم تطوير استبانة من (٨٥) فقرة رباعية التدرج (عالي - متوسط - منخفض - غير متوفر).

وباستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، تبين ان مستوى الكتاب قيد الدراسة بجميع مجالاته كان ضمن المستوى (المتوسط) بشكل اجمالي، باستثناء مجال المعينات على استخدام الكتاب جاء بالمستوى (المنخفض).

٤- دراسة العدوي وكنعان (٢٠٠٩)

" تحليل محتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الاساسي (الحنقة الثانية) في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها "

هدفت الدراسة إلى إعداد معايير جودة محتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الأساسي في سوريا، ومن ثم تعرف مدى تحقق وهذه المعايير ومؤشراتها، واستخدمت لهذا الغرض قائمة معايير تتكون من سبعة معايير، لكل معيار مؤشرات يدل تحققها على تحقق المعيار التي أدرجت تحته. اظهرت نتائج التحليل أن دروس القراءة ينقصها الكثير من المكونات الأساسية، هي:

تدني تحقق مستوى القراءة السريعة مع المحافظة على الفهم، ومستوى معرفة خصائص الأسلوب الأدبي معرفة جيدة، ومستوى تذوق جماليات الأعمال الأدبية والاستمتاع بها.

واظهرت النتائج كذلك، انعدام تحقق مستوى استخدام الإشارات والملاحح المعبرة عن مضمون الحديث، ومستوى معرفة المحسنات بأنواعها، وتذوقها واستخدامها، ومستوى معرفة خصائص الجملة العربية المعبرة عن المعنى.

واوصت الدراسة بضرورة إعادة تأليف كتب القراءة وفق معايير الجودة.

٥- دراسة الفادني (٢٠١٠)

" مقروئية كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي بجمهورية السودان وعلاقتها ببعض المتغيرات "

هدفت الدراسة الى قياس مقروئية كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي بجمهورية السودان. وتم تصميم اختبار المقروئية مكون من اربعة اسئلة تم صياغتها لتمثل الكتاب المدرسي؛ السؤال الاول عبارة عن ثمانية جمل غير مرتبة، يطلب من الطلاب ترتيبها؛ والسؤال الثاني ملاً جدول المقارنة المرفق بنصوص من الكتاب المدرسي؛ والسؤال الثالث عبارة عن نص من نوع الاكمال، تم حذف الكلمة رقم ٣ والكلمة رقم ١٠ في كل مرة يتم العد فيها من اخر كلمة محذوفة، مع بقاء الكلمة الاولى والكلمة الاخيرة في النص دون تغيير؛ والسؤال الرابع هو ذات السؤال الثالث، وبفارق اعطاء الكلمات المحذوفة في اخر النص، ليقوم الطالب باختيار المناسب منها لكل فراغ.

تكونت عينة الدراسة لكتاب الكيمياء من عدد من النصوص ممثلة لجميع فصول الكتاب، اما عينة الطلاب فبلغت ٥٧٥ طالبة وطالبة من احدى عشر مدرسة ثانوية في مدينة امدرمان.

اشارت نتائج الدراسة الى ان ٤٧٪ من عينة الدراسة كان مستوى مقروئيتهم من النوع المستقل، و ٢٠٪ من النوع التعليمي، و ٣٣٪ من الاحباط.

تمهيد

يمثل التقدم العلمي والتكنولوجي تحديا كبيرا للتربية والتعليم في عموم الأنظمة التربوية في العالم، ولاشك ان التقدم في التكنولوجيا الرقمية ادى الى ظهور ثورة التعلم، التي اثارة العديد من الاسئلة ذات الصلة بالمنهج المدرسي، منها:

- ما المعلومات الاكثر اهمية في تدريسها للطلاب؟
- ما افضل الطرق في نقل هذه المعلومات الى المتعلم؟
- ما افضل الطرق لاعادة عرض تلك المعلومات بشكل يجعلها اكثر قابلية للفهم والتعلم؟
- ان العصر الرقمي يدعو الى التفكير في الكثير من جوانب عملية التعلم، منها:
- اعادة التفكير في كيفية التعلم.
- التخلص من التحكم المركزي للمعلم في عملية التعلم.
- تحويل دور المعلم من مدير تنفيذي الى مستشار.
- التركيز على المواضيع والمشروعات بدلا من التركيز على المواد المنفصلة.
- ترك الطلاب يعملون في مشروعات لفترة ممتدة من الزمن بدلا من تقسيم اليوم الدراسي الى حصص.
- اعادة التفكير فيما يتعلم.
- تجديد المناهج والكتب المدرسية لتلائم العصر الرقمي.
- التحول من حقبة الورقة والقلم الى حقبة الكتاب الرقمي.
- اعادة التفكير في زمان ومكان التعلم.
- جعل التعليم والتعلم عملية ممتدة طوال اليوم داخل المدرسي وخارجها.
- جعل وظيفة المنهج والكتاب هو تحسين فرص التعلم داخل المدرسة، وفي المنزل والمتحف واماكن العمل... (المعمرى، ٢٠٠٥).

البوابة الالكترونية

وهي عبارة عن موقع متكامل يحتوى على مواد تعليمية ومصادر تربوية متعددة كوصلات الانترنت التعليمية، والكتب المدرسية، والافلام التعليمية، وبرامج التعليم الالكتروني، والتعليم عن بعد. والبوابة موجهة لمدارس التعليم العام، ويشارك في اعداد وبناء محتوى البوابة : الطلاب، والمعلمون، واولياء الامور، ومديرو المدارس، والمشرفون التربويون، والناشرون، والشركات التعليمية، والمؤسسات المهنية التربوية.

ويمكن لزائر البوابة ان يتصفح محتوى الكتب المدرسية بمراحلها (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، وتخصصاتها المختلفة بشكل تفاعلي، وباستخدام وسائل العروض المتعددة. وتوفر البوابة استعراض اي من دروس الكتاب او تحميل الكتاب بشكل متكامل (صادق، ٢٠٠٦).

ومن مزايا البوابة التعليمية الالكترونية انها تجمع مصادر للمعلومات مفيدة ومختلفة في "وقفة تسوق واحدة"، مما يساعد على تفادي الضياع في الانترنت والعبء الذهني على الطالب، ويتوقع في القادم من الاعوام ان تكون بوابات الانترنت من اهم وسائل نقل المعرفة.

وتعد البوابة التعليمية، مدرسة الكترونية افتراضية قائمة بذاتها، حيث يتم فيها تعلم الكتروني دون عائق الزمان والمكان، كما يمكن ان تكون جزءا من مدرسة الكترونية واقعية حقيقية بالاستفادة من الخدمات التي تقدمها من تقنيات اتصال وكتب الكترونية. كما يمكن للمعلمين تصميم دروس الكترونية لطلابهم، يتم عرضها في البوابة (الحمداني، ٢٠٠٦).

ومن امثلة البوابات الالكترونية - التعليمية:

- بوابة المعرفة - جمهورية مصر العربية www.emoe.org

- بوابة المدارس الالكترونية - المملكة العربية السعودية

www.eschool.sa.gov

- بوابة سلطنة عمان التعليمية www.om.goe.moe

الكتاب الالكتروني: ماهيته ومزاياه

يتطلب التعلم الالكتروني توفر المادة التعليمية في صيغة الكترونية، وهو ما يعرف بالكتاب الالكتروني، وهو عبارة عن دروس تعليمية تقدم محتوى المادة للتعلم من خلال المزج بين النصوص المكتوبة، والرسومات والصور الثابتة والمتحركة، والاصوات والموسيقى، كما ان تصميم هذه الدروس يسمح للمتعلمين بالتعامل مع المادة التعليمية بشكل تفاعلي، ووفقا لاحتياجاتهم وقدراتهم وسرعته تعلمهم الذاتية.

وعرفته (عبدالجواد ٢٠٠٧) بانه: ((مصدر تعلم الكتروني تفاعلي يقوم أساسا على النصوص بالإضافة إلى الصور والرسوم، ويعرض محتواه بطريقة متشعبة أو خطية تقوم على أساس العقد والوصلات ويمكن المستخدم من تصفحه بحرية تامة ويتم تخزينه على CD-ROM أو عرضه بالشبكة)).

وعرف ابوشريخ (٢٠٠٨) الكتاب الالكتروني بانه ((اسلوب جديد لعرض المعلومات بما يتضمنها من نصوص، ورسومات، واشكال وصور، وحركة، ومؤثرات صوتية، ولقطات فلمية على هيئة كتاب متكامل يتم نسخه على الاقراص المدمجة او الفيديوية)).

والكتاب المدرسي الالكتروني ليس نسخة الكترونية للكتاب الورقي، كما يعتقد البعض، بل لديه خصائص تصميمية، واستخدمات متكاملة بمصاحبة وسائط متعددة، وتفاعل مع المحتوى، وقابلية للتصفح الفوري. ويتميز الكتاب الالكتروني بأنه متاح للطلاب على مدار اليوم المدرسي، وطيلة أيام الأسبوع، وأيام العطلات، ولا يعيق استخدامه زمان أو مكان، إذ يستطيع الطالب استخدامه باستمرار وفي أي وقت يشاء ولعدة مرات. وقد يتفق الكتاب التقليدي مع الكتاب الالكتروني في الصفات السابقة ذكرها، ولكن الكتاب الالكتروني ينفرد عن الكتاب التقليدي في عملية التفاعل والتواصل بين المعلم والطلاب بعضهم البعض، وللطالب دور

- إيجابي وفعال في الكتاب الالكتروني، حيث يمكن للطلاب ان يساهم في اثراء المادة العلمية للكتاب، ويبدى رأيه فيها ويعلق على ما قدمه غيره من الطلاب (الحسيني، ٢٠٠٥). ومن مزايا الكتاب الالكتروني ايضا:
- إمكانية البحث بالكلمات المفتاحية.
 - تعمل الكتب المدرسية الالكترونية على إضفاء المزيد من المرونة على العملية التعليمية.
 - إمكانية حمل كم كبير من الكتب المدرسية الالكترونية.
 - الاستخدام الآني للقواميس اللغوية الالكترونية لترجمة الكلمات داخل النص.
 - إمكانية التحكم في/ وضبط النص الالكتروني بما يتوافق مع احتياجات المستفيدين، فضلا عن توافقه مع احتياجات ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - القراءة في حالة الكتاب الالكتروني أسرع منها في حالة الكتاب الورقي.
 - ويشير الحمداني (٢٠٠٦) الى مزايا اخرى للكتاب المدرسي الالكتروني وعلى النحو الآتي:
 - انه يشغل اكثر من حاسة، وهذا بدوره يؤدي الى تعلم اثبت.
 - يساعد الطلاب ذوي الخلفيات العلمية البسيطة على اثراء معلوماتهم في مجال المعرفة المطلوبة.
 - يساعد على التذكر، وحل بعض مشكلات التعلم.
 - يقلل من الوقت المخصص لتعلم الموضوع قيد الدراسة الى ما يقرب من ٦٠٪.
 - يسهل التفاعل البناء بين الطلبة انفسهم، وبينهم وبين المعلم.
 - يدعم التعلم النشط الذي يكون فيه الطالب مسؤولا عن تعلمه.
 - يوجد بيئة تعلم حقيقية.
 - يحقق التعمق في فهم المواضيع الدراسية.

- يساعد في تفعيل التعلم التعاوني.
- ينمي مهارات التفكير الناقد والإبداعي.
- ينمي المهارات المعلوماتية التي تمكن الطالب من اكتساب المعلومات وتحليلها وتقييمها واختبارها واستخدامها (الحمداني، ٢٠٠٦).
- وثمة تساؤلات طرحها بعض الباحثين بشأن الكتاب المدرسي، منهم (رجواني، ٢٠٠٧)، الذي تساءل:
- ((ما هو مستقبل الكتاب المدرسي التقليدي، شكلاً ومضموناً، في فضاء تتراجع فيه المقرئية وجاذبية المكتوب على الورق أمام الانتشار السريع للوثائق الالكترونية، وقدرة الشاشة المتجددة والمضيافة على الاستئثار باهتمام المتعلمين؟)) (رجواني، ٢٠٠٧).
- أما الروادي (٢٠٠٧) فقد طرح في بحثه الموسوم (هل الكتاب المدرسي يعتبر اليوم مسايراً لعصره) الأسئلة الآتية:
- هل من الممكن الاعتماد على الكتاب المدرسي الورقي كمصدر وحيد للمعرفة بالنسبة للمعلم والمتعلم؟ أم أنه وسيلة تضاف إليها وسائل أخرى؟
- هل يلبي الكتاب الورقي حاجات المتعلم الذي اعتاد الصوت والصورة والحركة بالإضافة إلى النص المسموع والمكتوب؟
- هل تتغير عند ذاك وظائف الكتاب المدرسي الورقي؟
- للإجابة عن الأسئلة المطروحة، أجرى الباحث اختبارين مستخدماً الطريقة (العيادية)، الأول حل مسألة رياضية، تتعلق بمفهوم الطرح، والثاني يتعلق بتحويل نص مسألة رياضية مكتوبة إلى رسم هندسي مسطح. وكان الهدف من التجربة مقارنة وسيلتين، الأولى تعتمد الكتاب المدرسي الورقي، والثانية تعتمد وسيلة الكترونية. وكانت النتيجة:

- ١- ثبوت فاعلية استعمال التقنية الالكترونية من حيث:
- فهم معمق للوضعية المطروحة.
 - تحليل مسهب وتدرجي لهذه الوضعية.
 - صياغة استراتيجية للحل.
 - تنفيذ هذه الاستراتيجية بشكل ناجح.
 - العودة الى التقنية التقليدية (الكتاب الورقي) وفهمها.
 - الوصول الى الحل المطلوب (توليف الحل).
- ٢- تراجع فاعلية الكتاب الورقي ووظيفته التعليمية والثقافية.
- واوصى الباحث:
- بضرورة اعادة النظر بماهية الكتاب المدرسي الورقي.
 - مقارنة شكل ما من الكتاب الرقمي ليتفاعل مع الكتاب التقليدي
 - لاتاحة الفرصة للمتعلم لتلبية حاجاته الشخصية والمجتمعية،
 - المتمثلة بالسرعة والدقة في التنفيذ، وربط المعلومات، ومشاهدة
 - التغيير الحاصل، وتقييم مباشر لنتائج عمله.
- لقد قامت بعض المدارس الثانوية الحكومية في ولاية كليفورنيا في امريكا بالالغاء الكامل للكتاب الورقي وتبني الكتاب الالكتروني بدلا عنه منذ العام الدراسي ٢٠٠٩، ورفعت شعار:

((وداعا للكتب الورقية واهلا بالكتب الالكترونية))

لقد اكدت السلطات التربوية في الولاية ان الكتب الالكترونية سوف توفر للولاية ملايين الدولارات ضمن الاموال المخصصة للتعليم، وذلك لان المادة الدراسية المخزونة في الكتاب الالكتروني يمكن تحديثها بسرعة وسهولة. ان اللابتوب الشخصي Personal Laptop والتعليم الالكتروني سوف يكونان اساس التعليم والتعلم في كل الصفوف (Tintocalis 2009). وفي خضم اهتمام الباحثين والتربويين بالكتاب المدرسي الالكتروني، والدعوات لاحلاله محل الكتاب المدرسي الورقي، الا ان هناك فريق من المهتمين بهذا الشأن لا زال يرى في الكتاب الورقي الافضلية في تناول التربوي، باعتبار ان الواقع العملي في عموم المدارس لا زال يركز اليه باعتباره الوسيلة الاسهل، والاكثر ضمانة في حصول التلميذ على المعرفة. ويرى البعض من المدافعين عن الكتاب الورقي أن الوجود الحسي للكتاب لا يتسبب فقط في نوع من التنبيه الادراكي. ولكنه يتسبب في بعد نفسي رفيع الشأن هو العاطفة والوجدان، والعاطفة هي نوع من اليقظة الفسيولوجية التي تمثل عاملا مشتركا في كل العمليات العقلية لدى الإنسان مثل التعليم والتفكير والتخيل.

وبين هؤلاء وأولئك، يرى (المؤلف) ان الكتاب المدرسي الالكتروني سيؤخذ مساحته في البيئة المدرسية وخارجها، لما تم الاشارة اليه من خصائص ومزايا، ولا يمكن الوقوف بوجهه لان توجهات العصر التقانية، ومتطلبات مواكبة المتغيرات المتلاحقة فيه، يستلزم تحفيز مدركات حسيه عديدة لدى المتعلم، من سمع وبصر وحركة ووجدان.

وفي ذات الوقت، ليس بالامكان الاستغناء عن الكتاب التقليدي، فاختراع الورق كان وراء تطور الحضارات وانتشار العلم، فضلا عن ان التعامل المباشر مع الكتاب الورقي يضيف الحنينية والافقة بينه وبين

قارئه، ولهذا قيل "وخير جليس في الانام كتاب". كما ان استخدام الكتاب الورقي يساير الكثير من الانظمة التربوية التقليدية والتي لازالت لم تخطو خطوات جدية في الدخول في العالم الرقمي.

ولكي نقف على اوجه التشابه والاختلاف بين النمطين من الكتاب المدرسي، لابد من اجراء مقارنة بينهما، وعلى النحو الآتي:

مقارنة بين الكتاب المدرسي الورقي والكتاب المدرسي الالكتروني

www.qassimedu.sa.gov

الكتاب الورقي	الكتاب الالكتروني
صعوبة نقله إذا كان بأعداد كبيرة	يمكن نقله ولكن يحتاج إلى عناية دقيقة
يشغل حيزاً عند تخزينه.	لا يشغل حيزاً كبيراً عند تخزينه.
يتأثر بالعوامل البيئية الطبيعية كالجو والرطوبة.	لا يتأثر بالعوامل البيئية والجوية التي تؤثر على الكتاب المعتاد.
في الصف الدراسي يحتاج كل طالب إلى كتاب خاص به.	يمكن استخدام كتاب واحد ويعرض باستخدام أجهزة العرض الجماعي.
يمكن قراءته بدون جهاز.	يتطلب تجهيزات ضرورية لتحويل البيانات إلى صور مرئية.
من الصعب الحصول على أي مرجع من المراجع المستخدمة به في الحال إذا لم تكن متوفرة لدى القارئ.	تتيح بعض الكتب الالكترونية وصلات فعالة للمراجع التي تم استخدامها في الكتاب.

الكتاب الإلكتروني	الكتاب الورقي
تتيح الكتب الإلكترونية إمكانية الاتصال بهم من بعد.	صعوبة الاتصال مع مؤلفه أو الناشر بطريقة فورية.
القراءة تتم بوضع جلوس مستقيم أمام الحاسوب.	يمكن أن يقرأ في وضع الجلوس على كرسي أو الوقوف أو في أي مكان ملائم يرغبه الطالب.
يمكن تحديث معلوماته في ثواني معدودة.	تحديث معلوماته يحتاج إلى وقت.
سهل استعراضه وتصفحه والإبحار فيه	يمكن تصفحه والحكم على ما هو متضمن فيه واستعراض خطة الكتاب
يحتوي على وسائل متعددة تتمثل في (صور، رسومات متحركة.. الخ) أكثر فاعلية وجاذبية.	المخططات والرسومات التوضيحية هي أكثر الوسائل التي يمكن استخدامها للتوضيح والشرح.

مصادر الفصل السابع

١. ابراهيم، فاضل خليل (١٩٩٤) معايير واساليب تنظيم محتوى المقرر والكتاب المدرسي في مادة التاريخ، المجلة العربية للتربية (تونس) م١٤، ع٢، ص١١-٢٣.
٢. ابراهيم، فاضل خليل (١٩٩٨) تحليل اسئلة كتاب التاريخ للصف السادس الاعدادي في العراق في ضوء تصنيف بلوم للاهداف التربوية في المجال المعرفي، مجلة جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش (الاردن)، م٣، ع١، ص١٧٣-١٩٧.
٣. ابراهيم، فاضل خليل (٢٠٠١) تدريس التاريخ في العراق: دراسة في تطور الاهداف والمحتوى وطرائق التدريس، مجلة المجمع العلمي (بغداد)، ج١، م٤٨، ص١١٦-١٥٠.
٤. ابراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤) موسوعة التدريس، دارالمسيرة، عمان - الاردن.
٥. بيدرسون، باتريشيا (٢٠٠٧) تعليم القيم الاميركية: دور كتب الاجتماعيات المدرسية الاميركية، الكتاب المدرس: دوره-مضمونه- جودته، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص٤١-٦٢.
٦. التميمي، عواد جاسم (٢٠٠٩) المنهج وتحليل الكتاب، دار الحوراء، بغداد.
٧. الجابري، عابد (٢٠٠٧) مدخل الى القرآن الكريم، ج١ في التعريف بالقرآن، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت - لبنان.
٨. الحاج، فيصل ومجيد، سوسن وجريسات، الياس (٢٠٠٨) دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية اعضاء الاتحاد، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية (الاردن).

٩. جرار، سمير (٢٠٠٧) ملاحظات حول الكتاب المدرسي في العالم العربي: لبنان - دراسة حالة، الكتاب المدرسي: دوره - مضمونه - جودته، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ٤٧٣-٤٨٦.
١٠. جرداق، مراد (٢٠٠٧) افتتاح المؤتمر التربوي الاول، الكتاب المدرسي: دوره - مضمونه - جودته - الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ٩-١٢.
١١. الحسيني، محمد (٢٠٠٥) استخدام الكتاب الالكتروني في التعليم الجامعي وقياس فاعليته في اكتساب مهارة صيانة الحاسب الالى، دراسة تجريبية.
١٢. الحمداني، داود (٢٠٠٦) التعليم الالكتروني : فوائد ومتطلبات، مجلة رسالة التربية (سلطنة عمان)، ع ١٣، ص ٤٦-٥٣.
١٣. دياب، سهيل (٢٠٠٦) تطوير اداة لقياس جودة الكتاب المدرسي وتوظيفها في قياس جودة كتب المنهاج المدرسي، المؤتمر الاول لكلية التربية في جامعة الاقصى، غزة - فلسطين.
١٤. رجوان، عبدالغني (٢٠٠٧) حول اصلاح التعليم : مسألة الخطاب ودعوة للاستشراق، سلسلة شرفات الزمن (٢٠)، الدار البيضاء المغرب.
١٥. الروادي، نعيم (٢٠٠٧) هل الكتاب المدرسي يعتبر اليوم مساعراً لعصره؟ الكتاب المدرسي : دوره - مضمونه جودته، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ص ٤١٥-٤٣٠.
١٦. سمارة، نواف احمد والعديلي، عبد السلام موسى (٢٠٠٨) مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، دار المسيرة عمان - الاردن.
١٧. ابو شريخ، شاهر (٢٠٠٨) البيئة التعليمية للمدرسة الذكية ذات الوسائل المتعددة التفاعلية، وقائع المؤتمر العلمي الاول، كلية العلوم التربوية، جامعة جرش الاهلية الخاصة (الاردن)، ص ٢٣٢-٢٦٧.

١٨. صادق، علاء (٢٠٠٦) البوابات التعليمية الالكترونية: تجارب عالمية، مجلة رسالة التربية (سلطنة عمان)، ص ٣٢-٣٩.
١٩. عبدالجواد، سوسن (٢٠٠٧) فاعلية بعض متغيرات تصميم الكتاب الالكتروني في التحصيل ومهارات التعلم الذاتي والاطباءات لدى الطالبات المعلمات في مقرر تكنولوجيا التعليم، كلية البنات، جامعة عين شمس.
٢٠. عدلي، فائق (٢٠٠٧) الكتاب المدرس بين الايدولوجيا والموضوعية: دراسة تحليلية لكتب التاريخ للصف الثالث الاعدادي في مصر، الكتاب المدرسي: دوره - مضمونه - جودته، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ١٤٣-١٧١.
٢١. العدوان، غسان ياسين وكنعان، احمد علي (٢٠٠٩) تحليل محتوى كتاب القراءة للصف الخامس من مرحلة التعليم الاساسي (الحلقة الثانية) في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤتمراتها، مجلة جامعة دمشق، م ٢٥، ع ٣-٤، ص ٥٧٥-٥٩٧.
٢٢. ابو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤) مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة - مصر.
٢٣. الفادني، عوض عمر (٢٠١٠) مقروئية كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي بجمهورية السودان وعلاقتها من المتغيرات، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة امدرمان الاسلامية، ع ٩٢-١١٨.
٢٤. الفيروز ابادي، مجد الدين محمد (٢٠٠٧) معجم القاموس المحيط، رتيه ووثقه خليل مأمون شيما، دار المعرفة، بيروت - لبنان.
٢٥. القيسي، تيسير والرفوع، محمد والقرارعه، احمد (٢٠٠٧) مدى تمثل الكتب المدرسية للمرحلة الاساسية الدنيا في الاردن للقيم الانسانية، الكتاب المدرسي: دوره - مضمونه - جودته، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص ١٠٩-١٢٤.

٢٦. المالكي، عبدالرحمن عبدالله (٢٠٠٦) المفاهيم المكية في كتب التربية الإسلامية للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية (الكويت) م٢٠٠٦، ع٧٩٤.
٢٧. مرشدة، حسين الغباري، تائر (٢٠٠٧) تقويم كتاب التربية الوطنية للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، الكتاب المدرسي: دوره - مضمونه - جودته، الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية، ص٢٥٧-٢٩٦.
٢٨. محمد، مجيد مهدي (١٩٩٠) المناهج وتطبيقاتها التربوية، مطبعة جامعة الموصل، الموصل.
٢٩. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٤)، المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها، دار المسيرة، عمان.
30. Center for Collaborative Education Model (2004) **National Turning Points Center, Boston** www.turningpts.org
31. Stenhouse, L. (1975) **An Introduction to Curriculum Research and Development**. London: Heinemon.
32. Tintocalies, A. (2009) **Goodbye Textbooks, Hello Ebooks** <http://kpbs.org/news/2009/jun/12>
33. <http://www.qassimedu.gov.sa>
34. <http://www.emoe.org>
35. <http://www.eschool.gov.sa>
36. <http://www.moe.gov.com>

رقم الإيداع في دار الكتب والوثائق ببغداد

(١٤٥١) لسنة ٢٠١١

أساسيات في المناهج الدراسية

أساسيات في المناهج الدراسية

الأستاذ الدكتور

فاضل خليل إبراهيم

أستاذ التربية وطرائق التدريس

كلية التربية الأساسية - جامعة الموصل

