أسس بناء المناهج الدراسية

(مقالات مختارة)

الفرقة الثالثة جميع الشعب

قائمة المحتويات

الفصل الأول : تطور مفهوم المناهج

الفصل الثاني : أسس بناء المناهج

الفصل الثالث: مكونات المنهج المدرسي

الفصل الرابع: التقويم والمنهج

رابط المحتوي الإلكتروني

https://read.bookcreator.com/wPuvZAiIDETUIZtyC5IFjN4xyck2/3JZkvL2HT_OqPuIWhi5arw

الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج

دراسة الطالب لهذا الفصل تحقق الأهداف التالية :

- يقف على أصل مصطلح " المنهج".
- يحدد ثلاث نقاط – على الأقل – تبين أهمية دراسة المناهج المدرسية.
- يقارن بين المفهوم التقليدي و المفهوم الحديث للمنهج المدرسي.
- يبين الآثار المترتبة على الأخذ بكل من المفهوم التقليدي والمفهوم الحديث للمنهج على عناصر العملية التعليمية (التلميذ – المعلم – البيئة – المادة الدراسية ... الخ).
- يقارن بين كل من مفهوم المنهج الرسمي و المنهج الخفي.
- يقارن بين المفاهيم ذات العلاقة بالمنهج .

الفصل الأول

تطور مفهوم المنهج

مقـــــدمة :

يعرف المنهج المدرسي بأساليب متعددة، فيرى البعض بأن المنهج المدرسي هو التعليم التراكمي للمعرفة المنظمة الموجودة في الموضوعات الدراسية، بينما يرى آخرون بأن المنهج المدرسي هو أساليب للتفكير والبحث حول ظاهرة ما، ويرى فريق ثالث بأن المنهج المدرسي هو مجموع خبرات الجنس البشرى.

كما توجد تعار يف أخرى لمفهوم المنهج أكثر دقة مما سبقت وتؤكد على أهمية ما يلي:

١- توجيه الخبرات المنتقاة التي تقدم للتلاميذ.

٢- الاهتمام بالتخطيط لتعلم هؤلاء التلاميذ.

٣- الاهتمام بنواتج التعلم.

٤- الاهتمام بأساليب تحصيل النواتج التربوية مثل التركيز على تحقيق الأهداف السلوكية.

وتأتى كلمة المنهج Curriculum من أصل لاتيني معناه "حلبة السباق" Racecourse، وتحديداً يرى بعض التربويين بأن المنهج يشبه الأرض المعدة والمخططة التي يستخدمها التلاميذ في سباقهم نحو الوصول إلى خط النهاية وهو الشهادة الدراسية. فأصبح المنهج في هذه الحالة عبارة عن حلبة سباق للمواد الدراسية المقررة على التلاميذ.

أهمية دراسة المناهج:

تمكن مادة المناهج معلم المستقبل من معرفة أهداف العملية التعليمية، وكيفية صياغة هذه الأهداف بطرق إجرائية. بمعنى أن تكون أهدافا سلوكية Behavioral Objectives تصف الأداء المتوقع أن يصبح المتعلم قادراً عليه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين. ومادامت هذه الأهداف تصف أداء؛ فيمكن التثبت من تحقيقها أو تحقيق بعضها أو تتم تحقيقها كلها. كما أن مادة المناهج تلقى الضوء على كيفية اختيار المحتوى والخبرات التعليمية والمعايير اللازمة لذلك وهى تعد عملية سهلة، فالمادة الدراسية تشمل عدة مجالات وكل مجال

يشمل عدة موضوعات، ولكل موضوع محاور رئيسية وأخرى فرعية وهذه تتضمن معارف وحقائق ومفاهيم. وعلى واضع المنهج اختيار أنسب محتوى للأهداف الموضوعية.

وأيضا تلقى المناهج الضوء على كيفية توفير الخبرات التعليمية وتنظيمها تنظيما فعالا يجعل التلاميذ يبدأون من أول يوم في المدرسة المرور في خبرات قليلة تناسبهم ثم يزداد عدد الخبرات المناسبة المختارة تدريجيا مع نمو التلاميذ حتى تشمل كل اليوم الدراسي طوال العام الدراسي.

وعلاوة على ذلك فدراسة المناهج تساعد معلم المستقبل على اختيار طرق التدريس المناسبة التي تؤدى إلى تحقيق الأهداف المرجوة. وتزيد معرفة هذا المعلم بالوسائل التعليمية المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف.

وأيضا تمكن مادة المناهج معلم المستقبل من التعرف على أسس وأساليب التقويم لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج. وكذلك نقاط القوة والضعف لهذا المنهج حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

الثنائية في فلسفة المنهج:

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

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

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

أولا : المدخل التقليدي للمنهج:

يعد المنهج في المدخل التقليدي عبارة عن مجموعة من المواد الدراسية التي يمثل كل منها غالبا مجالات التخصص فى المعرفة الإنسانية (كيمياء – فيزياء –جغرافيا – هندسة...) وينظم كل مجال من هذه المجالات بطريقة منطقية، أي من البسيط إلى

الأكثر تعقيدا، ومن السهل إلى الأكثر صعوبة من وجهه نظر المتخصصين وليس التلاميذ.

وفى رأى أنصار هذا المدخل أن "المواد الدراسية" تمثل الخبرة الإنسانية عبر تاريخها الطويل و أن هذه الخبرة يجب الحفاظ عليها ونقلها بتنظيمها المنطقي الذي توصل إليه الكبار من جيل إلى أخر. وبذلك توفر على الأجيال المتعاقبة مشقة إعادة تاريخ الإنسانية. بمعنى أن المواد بمحتواها وطريقة تنظيمها تعتبر ثمرة ناضجة لجهود السابقين وما على المتعلم إلا أن يجنى تلك الثمار. فدراسة هذه المواد الدراسية ها أفضل الطرق لتوفير الوقت والجهد فى عملية التعلم.

وبناء على هذا المدخل يعرف جون ف. كير John F.Keer المنهج بأنه: "المعرفة التي يتم التخطيط لها وتوجيهها بواسطة مجموعات أو أفراد داخل أو خارج المدرسة".

فالمنهج بهذا المفهوم التقليدي عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها.ومازال هذا المفهوم التقليدي للمنهج مستخدما حتى الآن لدى الكثير من القائمين على العملية التعليمية بالرغم من الآثار السلبية المترتبة على ذلك.

الآثار السلبية المترتبة على الأخذ بالمفهوم التقليدي للمنهج:

١- أثار متعلقة بالمادة الدراسية:

تعد المادة الدراسية لهذا المفهوم التقليدي هي الغاية. فمن أجلها تفتح المدارس ويعد المدرسون ويتعلم التلاميذ، بل إن كل ما يجرى فئ المدرسة من تنظيمات إدارية وأنشطة تعليمية يجب أن يكون في خدمة تحصيل التلاميذ للمعلومات التي تشتمل عليها المواد الدراسية. ويتحقق نموهم وتعليمهم عندما يحفظوا هذه المعلومات ويكونوا قادرين على ترديدها. ونتج عن ذلك أن تضخمت المقررات الدراسية نتيجة للزيادة المستمرة في المعرفة بشتى جوانبها. واتجه المتخصصون في كل مادة دراسية إلى إدخال إضافات مستمرة ترتب عليها ازدحام المنهج بالمواد الدراسية وبالمعلومات الكثيرة.

وهذا التضخم في المواد الدراسية أدى فئ الغالب إلى عدم العناية بربط المواد الدراسية بعضها ببعض ولم يعد بينها ترابط أو تكامل فأصبحت المعرفة التي تقدمها للتلاميذ مفككة وهذا أدى إلى تجزئة خبرة التلاميذ وضعف قدرتهم على الاستفادة من المواد الدراسية في الحياة العملية.

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

٢- أثار متعلقة بالمعلم:

وظيفة المعلم في ظل هذا المنهج التقليدي هي نقل المعلومات التي وردت في الكتب المدرسية المقررة إلى أذهان التلاميذ فحصر اهتمام المعلم فئ هذه الكتب فقط أدى إلى ضيق أفقه وعدم أتساع مداركه.

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

وبما أن حفظ المعلومات هو الغاية فقد أهمل المعلم ربط هذه المعلومات بالحياة العملية للتلاميذ مما أقام حاجزا بين ما يدرسه التلاميذ فى مدرستهم وبين ما يجرى في بيئتهم من حرف وصناعات.

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

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

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

٣- أثار متعلقة بالتلاميذ:

أول ما يلفت النظر في آثار المدخل التقليدي المتعلقة بالتلاميذ هو نظر المنهج التقليدي إلى التلميذ تلك النظرة السلبية. فالتلميذ في هذا المنهج ينظر إليه على أنه محدود الأفق والخبرة، وأن كل ما عليه هو أن يستقبل ما يقدمه له الكبار.

وإن الذي يهمه أكثر معرفة ما يمكن أن يفيده في حياته المستقبلية. وعليه أن يحفظ ما يقدم وكأن عقله مخزن للمعلومات. أما أن يفكر التلميذ ويأخذ دورا إيجابيا ونشطا في عملية التعلم فهذه أمور لا يركز عليها المنهج.

وكذلك لم يعمل المنهج التقليدي على النمو الشامل للتلميذ فيقصد به النمو فى كافة الجوانب وإنما اهتم فقط بالجانب المعفى المتمثل في المعلومات وأهمل بقية الجوانب الأخرى العقلية والاجتماعية والنفسية والجسمية والفنية والإبداعية. وكذلك إغفال اهتمامات التلاميذ ،وعدم مراعاة أن ذلك يقلل من درجة تركيز انتباه التلاميذ وانصرافهم عن الدراسة وكرههم للمدرسة وعدم إقبالهم على الدراسة بحماس.

ولا يراعى المنهج التقليدي الفروق الفردية Individual Differences بين التلاميذ حيث أن هؤلاء التلاميذ يختلفون فيما بينهم في القدرات العقلية والصفات الجسمانية وقدرتهم اللغوية والرياضية، وأيضاً هناك تفاوت في سمات الشخصية من ناحية الاتزان الانفعالي وحالات التوتر التي يمر بها الفرد وقدرته على التحمل ومدى اعتماده على نفسه. وترجع هذه الفروق إلى عاملين أساسين هما الوراثة والبيئة حيث تزود الوراثة الفرد بالإمكانات والاستعداد وتأتى البيئة لتقرر ما إذا كانت هذه الامكانات والاستعدادات ستتحول إلى قدرات فعلية أم لا.

والمنهج التقليدي يخاطب هؤلاء التلاميذ بأسلوب واحد والمدرس يوجه شرحه لكل التلاميذ بطريقة واحدة والامتحانات واحدة دون مراعاة لهذه الفروق، والنتيجة تعثر التلاميذ في الدراسة وزيادة مرات الرسوب، بل قد يؤدى إلى الفشل الدراسي.

واعتقد واضعو المنهج التقليدي أن المعلومات التي يكتسبها التلاميذ تؤدى إلى تعديل سلوكهم وهذا خطأ. فالمعرفة وحدها ليست كافية لتوجيه السلوك الإنساني.فالمدخنون يعرفون مضار التدخين ومع ذلك يستمرون في هذه العادة فتوجيه السلوك وتكوين العادات والاتجاهات الإيجابية يأتي من التدريب والممارسة على السلوك المرغوب فيه بالترغيب والتكرار والتشجيع والتحذير والقدوة الصالحة. واعتماد التلميذ على الكتاب المدرسي والمدرس جعلته يعتاد على السلبية وعدم الاعتماد على نفسه.

فالمدرس يقوم بشرح وتبسيط المعلومات والربط بينها، وعلى التلميذ أن يستمع وينصت ويستوعب ما يقوله المدرس وما تتضمنه الكتب وأن يحل له المعلم المشكلات التي

تقابله. أما هو فلا يستطيع أن يحل أي مشكلات بنفسه وهذا يحرمه من التدريب على أسلوب حل المشكلات وقدرات التفكير العلمي. وأيضا يحرم التلميذ من التدريب على النقد البناء.

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

٤- أثار متعلقة بالنشاط المدرسي والحياة المدرسية:

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

كما أصبحت الحياة المدرسية بالنسبة للتلميذ حياة استبدادية قائمة على الإرغام والإرهاب والعقاب البدني كي يتقن التلاميذ المادة الدراسية. وبناء على ذلك أصبحت المدرسة في نظر كثير من التلاميذ مكانا غير مرغوب فيه ويتحينوا الفرص للتغيب عنها والهروب منها. فلا يوجد بها ما يشوقهم إليها ويتفق مع ميولهم . فيعمل البعض منهم على مضايقة مدرسيهم ويفرحوا لتغيب أحدهم ويعملون في خفية على تدمير الأدوات والمنشآت كلما أمكن ذلك.

٥- أثار متعلقة بالبيئة:

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

إن العملية التربوية في المنهج التقليدي تدور حول ما تتضمنه الكتب المدرسية وأغلبها معارف ومعلومات شبه ثابتة لا يطرأ عليها سوى التعديلات الطفيفة. أما الحياة في البيئة حول

المدرسة فتتغير بمعدل أسرع ومن هنا حدثت في ظل المنهج التقليدي هوة كبيرة بين ما يدور في البيئة ومجتمع هذه المدرسة.

وبالرغم من اختلاف ظروف كل بيئة عن الأخرى إلا أنه قد تم طبع كتب دراسية واحدة للتلاميذ لجميع البيئات والمناطق مما أضاع الفرص على المدرسة للاتصال بالبيئة والتفاعل معها. وأدى هذا إلى تجاهل المدرسة للمواقف الجديدة التي يواجهها التلاميذ في حياتهم والمشكلات التي تعترضهم، وأيضاً تجاهل الأدوات والوسائل والأحداث الجديدة التي تظهر في المجتمع. وكذلك المعرفة التي تنمو والحقائق التي تكتشف وتستخدم باستمرار في البيئة.

وإن إهمال المدرسة لدراسة المجتمع الذي تنتمي إليه والبيئة التي تتواجد بها أفقد المدرسة وظيفتها الاجتماعية مع أنها مؤسسة اجتماعية خلقت لخدمة المجتمع. فلم تعد مركز إشعاع للبيئة وانقطعت الصلة بينها وانعزلت المدرسة في ظل المنهج التقليد عن البيئة ففقد التلاميذ إحساسهم بأهمية ما يدرسونه على بيئتهم.

ثانيا : الفلسفة التقدمية للمنهج (المنهج المدرسي الحديث):

يشمل المنهج في الفلسفة التقدمية أنواع النشاط التي يقوم التلاميذ بها. أو جميع الخبرات التي يمرون فيها تحت إشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء أكان ذلك في داخل المدرسة أو خارجها. أي أنه أصبح حياة التلاميذ التي توجهها المدرسة وتشرف عليها داخلها أو خارجها. وطبيعة المنهج الذي تجعله مرنا مرونة الحياة نفسها.

فالمنهج ليس خطة مفصلة يقدمها الكبار، بل يقتصر على الاتجاهات العامة في الدراسة مع إرشادات عامة عن كل وجه من أوجه نشاط التلاميذ وعن أنماط الخبرات المختلفة وطرق اختيارها وتنظيمها.

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

١- ظهور الصناعة وتقدمها أدى إلى الاهتمام بالتربية، وظهور مفكرين من أمثال جان جاك روسو، وبستالوتزى، وجون لوك، نادوا بإدخال الأنشطة في المناهج المدرسية والتركيز على تنمية قدرات التفكير العلمي.

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

٣- أثبتت الدراسات في مجال علم النفس وطرق التدريس أن إيجابية التلميذ ونشاطه – وهذه الايجابية واضحة فى المنهج بمفهومه الحديث – لها دور كبير في عملية التعلم. فمن خلال الممارسة الفعلية التي يمارسها التلاميذ في أوجه النشاط المختلفة يتعلمون وينمون ويكتسبون ما نسميه بالخبرات المربية.

تعريف المنهج بمفهومه الحديث:

"هو مجموع الخبرات والأنشطة التربوية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في كافة الجوانب (عقلية – ثقافية – دينية – اجتماعية – جسمية – نفسية – فنية) نموا يؤدى إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة".

أي أنه في هذا المدخل الحديث للمنهج تتحول نقطة الاهتمام من المادة الدراسية إلى المتعلم نفسه. حيث يصبح هذا المتعلم هو الغاية. وكل ما يجرى في المدرسة يجب أن يكون في خدمة نموه. والنمو المنشود عندهم هو النمو المتكامل للمتعلم كإنسان له جوانبه الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية. بقدر ما تكون المعلومات مفيدة وضرورية لتحقيق هذا النمو يمكن أن يأخذ منها المتعلم.

وبذلك تصبح المعلومات (الخبرات السابقة) وسيلة وليست غاية كما ينظر إليها في المدخل التقليدي.

وتفاعل الإنسان مع البيئة هو أحسن الوسائل للتعليم الفعال. وعلى ذلك فوظيفة المدرسة يجب أن تهدف إلى تهيئة أنسب الظروف الممكنة التي تمكن التلميذ من اكتساب خبراته بطريقة مباشرة من خلال تفاعله مع مواقف حقيقية تهيؤها له المدرسة. كما يجب أن تتاح لكل تلميذ فرص النمو إلى الحد الذي تمكنه منه قدراته ويتفق مع ميوله الخاصة. فعلى المدرسة تنويع نشاطها بالقدر الذي يجد فيه كل تلميذ فرصة لإشباع رغباته وميوله.

١-أثر المنهج المدرسي الحديث على المواد الدراسية:

لا ينكر المنهج الحديث ما تستحقه المواد الدراسية من عناية وتقدير ولكنه لا يجعلها غاية في ذاتها، بل يجعلها وسيلة تساعد على نمو التلاميذ نموا متكاملا وشاملا. فيشار فقط

إلى الخطوط العريضة لهذه المواد ويختار منها التلاميذ ما يناسبهم من أوجه نشاط يقومون بها. ويجد المدرسون في هذه المواد أيضا مرشدا يساعدهم على توجيه التلاميذ في هذا النشاط وهذه الخبرات لبلوغ الأهداف التربوية السليمة المنشودة. ولا يضحى المنهج بالتلميذ من أجل المادة الدراسية بل يفضل هذا التلميذ على تلك المادة الدراسية.

إذ يسمح بتعديلها كلما دعت الحاجة إلى ذلك لتتمشى مع ظروف المدرسة واحتياجات وإمكانيات البيئة.

كما أن المواد الدراسية في المنهج الحديث بالنسبة للصفوف الدراسية وحدة، متصلة فما يدرس في موضوع ما يبنى على ما سبقه ويعد أساسا لما يليه. ولا تقتصر الدراسة في أي مادة على الكتاب المقرر وحده بل يوجههم المدرس كي يجمع كل منهم ما يحتاج من المعرفة من أكثر من مصدر يناسبه. كما يوجه المعلم تلاميذه ليتعاونوا سويا على تنظيم الحقائق والمعلومات التي جمعوها واستخلاص النتائج العامة. وكان اهتمام المدخل التقدمي بتكامل المعرفة طريقا نحو ظهور فكرة الترابط و التكامل في بعض مجالات المنهج.

٢-أثر المنهج المدرسي الحديث على المعلم:

يستخدم المدرس في هذا المنهج أكثر من طريقة للتدريس ويبنى معظم تدريسه على مواقف ومشكلات لها أهميتها عند التلاميذ. ويراعى طبيعتهم وما يفرق بينهم من فروق فردية. كما يراعى المعلم مستوى نمو تلاميذه ويندرج معهم في تدريبهم على أنواع وأنماط الأسلوب العلم في التفكير. كما يعمل على تكوين العادات والاتجاهات الايجابية لدى التلاميذ. ويشجع المدرس تلاميذه على السؤال والاستفسار عما يشاؤن ويوجههم للحصول على الإجابات من مصادر متنوعة. كما يشجعهم على تقديم المقترحات. ولا يحكم على عمل المدرس من نتائج تلاميذه في الاختبارات التحصيلية أثناء العام الدراسي أو في نهايته، بل ينظر إلى عمل المدرس على أساس نمو تلاميذه من جميع النواحي في اتجاه الأهداف التربوية السليمة المرجوة.

٣-أثر المنهج المدرسي الحديث على التلميذ:

التلميذ في المنهج التقدمي مكانه في مركز دائرة الاهتمام ويدور حوله كل الجوانب العملية التعليمية. فهو الغاية ونموه الشامل هو كل تسعى إليه التربية.

والتلميذ هنا إيجابيا نشيطا وهو يختار تحت توجيه المعلم ما يناسبه من المادة الدراسية وما يشعر بالحاجة إليه منه.

ويشجع المنهج المدرسي الحديث التلاميذ على التعاون بدلا من التنافس الأناني ويدربهم على النقد البناء وتحمل المسئولية والاعتماد على النفس والثقة بها. وينمى عندهم الميل للبحث والاطلاع ويدربهم على الأساليب الديمقراطية السليمة.ويهيئ الفرصة لتنمية روح الابتكار وتنمية أساليب التفكير العلمي السليمة.

ويراعى المنهج التقدمي ما بين التلاميذ من فروق فردية فيراعى حاجة وميول وقدرات واستعدادات ومهارات كل تلميذ. وفى أوجه النشاط المختلفة يفهم كل تلميذ طبيعة الدور الذي يقوم به في حياة جماعة بحيث يتحمس للقيام به. كما يفهم العلاقة بين ما يدور في بيئته. وبهذه الطريقة ستنجح المدرسة في المساهمة في نمو التلميذ شاملا متوازنا متفقا مع قدراته وميوله واحتياجاته.

٤-أثر المنهج المدرسي الحديث على بيئة التلميذ:

تهدف التربية كما قلنا سابقا إلى إعداد الفرد للتفاعل والتكيف مع بيئته المحلية والإسهام في حل المشكلات التحى تواجه في هذه البيئة. وهذا ما ينشده المنهج التقدم فهو يراعى ربط ما يدور في المدرسة من أنشطة وما يدور في البيئة المحلية للتلميذ. كما يراعى هذا المنهج اختلاف البيئات المحلية فينوع في الأنشطة كي تتناسب مع هذه البيئات المختلفة. وهو لا يتجاهل الأدوات والوسائل والحاجات والأحداث الجديدة التي تظهر في المجتمع بل يجعل التلميذ على صلة دائمة بتلك الأدوات وهذه الوسائل. ومن هنا يدرك التلميذ الصلة الوثيقة بين المدرسة والمجتمع الزى حولها، كما يعمل المنهج المدرسي الحديث على المواءمة بين أنفسهم وبينها. ويدربهم المنهج على ما يناسبهم من وسائل هذه المواءمة.

٥-أثر المنهج المدرسي الحديث على النشاط المدرسي والحياة المدرسية:

يهتم المنهج التقدمي بالأنشطة بكافة أنواعها ثقافية أو اجتماعية أو رياضية ويتيح لها الوقت الكافي لما لها من أهمية في العملية التربوية. وتسود الحياة المدرسية روح الديمقراطية في علاقات التلاميذ بعضهم ببعض وفى علاقاتهم بالمدرسين وإدارة المدرسة وأوجه النشاط التي يقومون بها في المدرسة وفى خارجها. وهذه الحياة تناسب نمو التلاميذ وترغبهم في المدرسة وأوجه نشاطها فتجعلهم يقبلون عليها إقبالا كبيرا يساعدهم على إفادتهم منها الإفادة المرجوة. ويشعر كل تلميذ أن الأبنية المدرسية وأثاثها وأدواتها ملك له فيعمل على المحافظة

عليها نظيفة سليمة صالحة للاستخدام. ويحيا التلميذ حياة طبيعية في مجتمع المدرسة بالانتماء إليه وبالاطمئنان والسعادة فيه فيزداد إقبالا عليه.

نقد موجه إلى المنهج المدرسي الحديث:

ظهر عند التطبيق الفعلي للمدخل التقدمي للمنهج سوء فهم للأهداف الحقيقية للعملية التربوية. فرآه البعض وسيلة للاهتمام بالشكل أكثر من المضمون. ومن هنا جاء اتهام المنهج التقدمي بأنه لا يعطى المعرفة – وهى خبرة الإنسان عبر تاريخه الطويل – الاهتمام الجدير بها. وأي مدخل للمنهج يتنكر لأهمية المعرفة لا يمكن أن يقف طويلا أمام تراث الحضارة الإنسانية الشامخ.

وكان ارتباط المدخل التقدمي ارتباطا كاملا بميول التلميذ نقطة أخرى ساعدت على سوء التطبيق. فظهر جانب من قصور هذا المنهج.وكان من ابرز معالم هذا القصور هو عدم توفير عنصري الاستمرار والتتابع في بناء المنهج الذي يتبع المدخل التقدمي كما أريد أن يكون عند بدايته. وعندما يجد المتعلم أنه لا يستطيع أن يبنى خبرات جديدة على أساس خبرات سابقة لها أو أن خبراته لا تزداد عمقا واتساعا مع زيادة نموه فإن استمرار عملية التعلم – أي النمو – يصبح أمرا غير ممكن التحقيق.

وبالتالي يكون ذلك مدعاة إلى التشكيك في قيمة مثل هذا التنظيم للمنهج أي أن النقد الموجه للمدخل التقدمي للمنهج ليس لأسس النظرية ولكن موجه للقصور الذي حدث أثناء تطبيق هذا المنهج في الواقع الفعلي للحياة المدرسية.

المنهج الرسمي Formal والمنهج الخفي Hidden on Informal:

إن المدرسة كمؤسسة تربوية تحمل مسئولية تربية التلاميذ بحكم وظيفتها، وأن وظيفتها الأساسية تنفيذ المنهج أى تهيئة المناسب من الخبرات سواء داخل المدرسة أو خارجها. ولكن ومن المؤكد أن كل مدرسة لديها منهجان:

(١) منهج رسمي ومخطط ومعترف به .

(٢) ومنهج آخر غير رسمي وغير مخطط أي منهج خفي.

ولقد اتضح من تناولنا للمفهوم التقليدي للمنهج والمفهوم الحديث للمنهج بأن قسما كبيرا في كل منهما يتصف بالشمولية و المرونة ، سواء في المعنى أو في الاختصاص بحيث يتعدى

مفهوم التعليم المنظم المباشر في المدرسة إلى مجمل المعارف والأنشطة والخبرات المباشرة وغير المباشرة سواء داخل المدرسة أو خارجها أي أنها لا تميز بين التربية الرسمية المقصودة المخططة والأخرى غير الرسمية وغير المقصودة والغير مخططة.

ولا شك أن تحمل المنهج لهذه المسئولية الواسعة المتنوعة يعتبر عملا تربويا غير واقعي، وقد يؤدى في كثير من الأحيان إلى إنسياب تربوي يصعب معه تحديد الآثار المترتبة عن المنهج أو عن غيره من عناصر التعليم. والواقع فإن التربية المدرسية مهما حاولنا تحديد أبعادها ومسئولياتها فإنها تضم نوعين من المناهج وتتم بواسطتها وهما :

١ – المنهج الرسمى وهو المنهج المنظم والمخطط له من قبل الوزارة والذي يدرس علي التلاميذ،تحت إشراف وتوجيه المدرسة.

٢ – المنهج الخفي : وهو المنهج الموازى أو غير المكتوب أو غير الرسمى أو غير المدروس

ونقصد بالمنهج الرسمي المنظم ذلك المنهج الدراسي الذي تتبناه المدرسة ويقوم المعلمون بتدريسه وتنفيذه داخل الفصول الدراسية.

أما المنهج الخفي : فيشمل جميع الخبرات والمعارف والأنشطة التي يقوم بها التلاميذ أو يتعلمونها خارج المنهج الرسمى طواعية ودون إشراف المعلم أو علمه في معظم الأحيان كميول المعلمين وأساليب تفاعلهم ومعاملاتهم اليومية مع بعضهم البعض ومع إدارة المدرسة والمعارف والخبرات الإيجابية والسلبية إلى بتناقلها التلاميذ عن بعضهم البعض بالملاحظة الشكلية ، أو بواسطة الأنشطة المدرسية المختلفة كالألعاب الرياضية والمسابقات التربوية والكذب والغش والتواكل. إن كل واحدة مما سبق تقع تحت ما يسمى بالمنهج الخفي غير المخطط وغير المدروس ، والذي يشكل خطرا جسيما على التربية المدرسية المنظمة وعلى التلاميذ وعلى المجتمع أيضاً.

ومشكلة توجيه المنهج الخفي والحد من آثاره السلبية على التلاميذ تكون مسئولية معقدة يصعب على المربين القيام بها، وعموماً فإن الإشراف الإنساني الجاد على التلاميذ من جانب المدرسة وتوجيههم دائما للأفضل والأنفع سلوكيا وفكريا واجتماعيا والاهتمام بمصالحهم ورغباتهم وحاجاتهم ، والاستجابة لها من خلال بيئة مدرسية بناءة، ومناهج ذات صلة وثيقة

بالواقع الاجتماع والثقافي الذي يعيشه التلاميذ وأسرهم ،مع توفير معلمين تربويين وإداريين أكفاء إنسانياً ومهنياً .

و قد تقلل هذه العوامل مجتمعة من فعالية المنهج الخفي وتحد من نتائجه وآثاره غير المرغوبة ، وحتى يتم كل ذلك ، ويتم أيضاً تعاون وتنسيق هادف بين المدرسة والمجتمع المحلى التابعة له وتأهيل وتدريب أكثر عمقاً وجدية للمعلمين الإداريين قبل الخدمة وأثناء الخدمة ، وتوافر مدارس صالحة نفسيا وتربويا للتعلم والتعليم، فإن المسئولية الرئيسية للتربية المدرسية تنحصر في المنهج الرسمي المقرر عادة من وزارة التربية والتعليم.

•ومن المفاهيم ذات العلاقة بالمنهج:

ثمت مفاهيم ترتبط بالمنهج ، ارتباطا وثيقاً ، ولكنها تختلف عنه من حيث الطبيعة والتكوين ، ويحدث خلط ، " في بعض الأحيان بينها ، ومن ثم فإن توضيح هذه المفاهيم ، هو في الحقيقة توضيح لمفهوم المنهج.

ومن المفاهيم ذات العلاقة بالمنهج مفهوم **المقرر** ، الذي يعرف بأنه " نظام يتفاعل فيه كل من الطالب والمعلم والمواد التعليمية " كما يعرف بأنه منظومة تعليمية تتكون من عدة من الوحدات التعليمية الصغيرة محددة الأهداف والمحتـــوى والمصـــادر التعليمية ،ويمكن أن يتم تعليمه بطرق شتى في مدة دراسية محددة لنوعية محددة من المتعلمين ويمكن أن يكون ضمن برنامج تعليمي أو جزء من منهج دراسي.

وعلى هذا فإن المقرر لا يمكن إطلاقه على المنهج كمرادف له ، بل هو جزء منه يرتبط بمجال من مجالات ، فعلى سبيل المثال منهج اللغة العربية بالصف الأول الثانوي قد يشمل العديد من المقررات ، مثل : مقرر النحو والصرف، والنصوص الأدبية، وغيرها من المقررات ، التي يمكن أن تشكل جانباً من جوانب بناء متكامل هو منهج اللغة العربية.

وبذا أيضاً يمكننا القول إن بين المنهج والمقرر علاقة عموم وخصوص ، فالمنهج كيان عام قد يشمل بداخله عدد كبير من المقررات ، بالإضافة لأوجه نشاط أخرى بجانبها .

ومن المفاهيم ذات العلاقة بالمنهج ، مفهوم **البرنامج التعليمي** ، ويقصد به في أبسط صورة " تنظيم بنائي للأنشطة التربوية " أي أن البرنامج التعليمي هو تنظيم لأنشطة التعلم في مجال ما ، يقوم على أهداف محددة سلفاً في إطار كيان كبير هو المنهج .

فالبرنامج التعليمي كيان من كيانات المنهج ، ومكون من مكوناته ؛ فالعلاقة بينها أيضاً علاقة عموم وخصوص ؛ فالمنهج المدرسي قد يحتوى على العديد من البرامج ، التي يمكن أن تختلف صيغها باختلاف الهدف منها،وقيمتها مثلاً البرامج الاثرائية ، والبرامج العلاجية ....الخ

ومن المفاهيم التي يمكن أن ترتبط بالمنهج أيضا مفهوم **الوحدة التعليمية الصغيرة** و تعرف بأنها " وحدة تضم مجموعة من نشاطات التعليم والتعلم يراعى فى تصميمها أن تكون مستقلة ومكتفية بذاتها ؛ لكى تساعد التلميذ على أن يتعلم أهدافاً تعليمية معينة محددة تحديداً جيداً ،ويتفاوت الوقت اللازم لاتقان تعلم أهداف الوحدة من دقائق قليلة إلى عدة ساعات ، ويتوقف ذلك على طول ونوعية الأهداف ومحتوى الوحدة " .

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

الفصل الثاني
أسس بناء المناهج المدرسية

تحقق دراسة الطالب لهذا الفصل الأهداف التالية :

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

الفصل الثاني
أسس بناء المناهج المدرسية

مقـــــــــدمة :

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

ولما كانت المناهج هي وسيلة المدرسة الأساسية التي يحدث بها التغيير المنشود في سلوك أفراد المجتمع، لذا فإنه يجب أن تقوم عملية بناء المناهج على أسس تربوية واضحة المعالم لكي تقوم المدرسة بواجبها الأساسي نحو إعداد النشىء للحياة بصورة متوازنة عبر الأجيال.

ومن الجدير بالذكر أن علماء التربية قد تناولوا أسس بناء المناهج بكثير من التفصيل تحت عناوين وتقسيمات متعددة . ويمكن تصنيف هذه الأسس وعرضها على النحو التالي :

أولاً : الأسس الفلسفية للمنهج.

ثانياً : الأسس الاجتماعية للمنهج.

ثالثاً : الأسس النفسية للمنهج.

وقد يكون من المفيد هنا التنويه إلى صعوبة فصل هذه الأسس عن بعضها البعض لأنها تتداخل وتتكامل لتشكل في النهاية إطارا عاما يمكن الاسترشاد به في عملية بناء المناهج.

أولاً : الأسس الفلسفية للمنهج :

إن أي مجتمع من المجتمعات البشرية لابد له من اعتناق فكر أو تصور عام يلتئم حوله الناس ويعتقد في صحته وصلاحيته " كإطار مرجعي مشترك " يسترشدون به في تنظيم واقع حياتهم. ثم يحافظون عليه، ويسلمونه للأجيال اللاحقة.

هذا التصور العام أو ما يعبر عنه بفلسفة المجتمع يتكون من مجموعة من العقائد، والمبادئ والأفكار التي توجه حياة أفراد المجتمع حسبما يقضى هذا التصور أو الفلسفة.

وعلى ذلك فإنه تصبح الوظيفة الأولى للمنهج المدرسي هي غرس تلك العقائد والمبادئ، والأفكار في نفوس المتعلمين وتعويدهم على السلوك بمقتضاها، واتخاذ القرارات المدروسة على ضوء هذه العقائد والمبادئ والأفكار.

والمنهج المدرسي لابد أن يقوم على أساس فلسفة تربوية معينة تشتق أساسا من فلسفة المجتمع العامة، وقد تعددت هذه الفلسفات، وتمايزت عن بعضها البعض بسمات أثرت تأثيراً واضحا على المناهج المدرسية فى المجتمعات الإنسانية عبر التاريخ المكتوب.

وقد لا يكون من المفيد مناقشة كل الفلسفات التربوية في هذا المجال نظرا لتعددها وتضاربها، ولهذا فإننا سنتناول بالتفصيل ثلاث فلسفات رئيسية فى مجال التربية، وأثر هذه الفلسفات على المناهج المدرسية، وهذه الفلسفات الثلاث هي الفلسفة الأساسية التقليدية، والفلسفة التقدمية Progressivism، والفلسفة التربوية الإسلامية Islamism .

(أ) الفلسفة الأساسية Essentialism أو التقليدية Classical

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

أما طرق التدريس فقد تركزت حول الأساليب الآلية التي تشجع التلميذ على الحفظ، والتذكر، والاسترجاع غير الواعي للمعلومات، وأصبحت المحاضرة هي الوسيلة الوحيدة التي يستخدمها المدرس لتوصيل المعلومات، وصار المعلم هو المصدر الأساسي لهذه المعلومات،

أما التلاميذ فقد انحصر دورهم في مجرد التلقي السلبي للمعارف، وحفظها واستظهارها، ثم استرجاعها عند الامتحان.

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

ولما كانت الفلسفة التربوية التي تقوم على أساس الفلسفة المثالية لأفلاطون لا تقوم على أساس حقيقي يسنده الواقع المعاش للبشر، فقد خرج أحد تلاميذه وهو أرسطو على هذه الأفكار ونادي بالفلسفة الواقعية التي تنطلق من أن العالم المحسوس (الواقعي) هو عالم الحقيقة . وأن هذا العالم المادي له وجوده المستقل عن العقل، وأنه ليس كما يدعى أصحاب النظرة المثالية موجود في عقول الناس فقط.

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

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

وقد انعكست فلسفة أرسطو الواقعية على المنهج المدرسي حيث تصدرت العلوم الطبيعية، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية المناهج المدرسية، لأن هذه العلوم تقدم

المبادىء، والقوانين، التي تفسر الظواهر الطبيعية في الكون المادي، وكذلك تقدم القوانين التي تفسر وتحكم السلوك الإنساني.

وطرق التدريس في الفلسفة الواقعية تقدم المنهج المدرسي بواسطة الأساليب التي تهتم بتقديم الخبرات الحسية عن العالم المادي مثل المحاضرات والمناقشات التي تتناول مثل هذه المعلومات.

والمعلم هنا أيضاً هو مصدر المعلومات، وصاحب اليد العليا على التلاميذ، فهو الذي يختار لهم عناصر المنهج التي تتناول العالم المادي، ويقدمها إليهم بالصورة التي يراها مناسبة بدون الرجوع إليهم.

تأثير الفلسفة التقليدية على المناهج المدرسية :

١ – المنهج المدرسي في الفلسفة التقليدية يدور حول المفهوم القديم للمنهج من حيث كونه مجموعة من المعلومات التي يحتويها الكتاب المدرسي هدفها نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل.

٢ – الاهتمام بالتنظيم المنطقي للمادة الدراسية أو المعلومات التي يحتويها المنهج بغض النظر عن مدى ملاءمتها للمتعلمين.

٣ – التركيز على الكتاب المدرسي الذي يتناول مادة معينة على اعتبار أنه المصدر الأساس للمعلومات.

٤ – إهمال الفروق الفردية بين التلاميذ، وكذلك ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم المختلفة، لأن معيار الأهمية هنا هو نقل التراث الثقافي وليس التلاميذ أنفسهم.

٥ – التركيز على طريقة المحاضرة كأسلوب أساسي للتدريس، وذلك لشحن أذهان التلاميذ بأكبر قدر من المعلومات وحفظها ثم استعادتها عند الامتحان.

٦ – أصبح المدرس هو المصدر الأساسي للمعلومات لأنه يملك القدرة على شرح وتبسيط المعلومات المطلوب نقلها للتلميذ .

٧– إهمال الأنشطة المدرسية الأخرى التحى تتناول الجوانب غير المعرفية مثل الأنشطة المعملية،والتجريب، والرحلات، والندوات الثقافية والاجتماعية.

٨– اهتمام وسائل التقويم بقياس الجوانب المعرفية دون الجوانب الأخرى مثل الجوانب الانفعالية والمهارية .

٩- إهمال مشكلات البيئات المختلفة، وحاجات المجتمع عند تخطيط المناهج بواسطة لجان المناهج المركزية، مما يؤدى إلى تقلص دور المدرسة في المجتمع المحلى المحيط بها .

١٠- ظهور الانفصال التقليد المصطنع بين العلوم الإنسانية والعلوم الطبيعية وتبادل الادعاء بأفضلية كل طرف على الطرف الأخر، مما نتج عنه بعض الآثار السلبية على العملية التعليمية والتربوية .

(ب) الفلسفة التقدمية Progressivism :

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

وتبعاً لتعدد وجهات نظر أنصار الفلسفة التقدمية للوظيفة الأساسية للتربية، فإننا نميز بين ثلاثة أنواع للمدارس التقدمية وهى المدرسة المتمركزة حول نشاط الطفل، والمدرسة المتمركزة حول مشكلات المجتمع المحلى، والمدرسة المتكاملة . وستناقش فيما يلي أهم الأسس والخصائص التي تميز كل من هذه المدارس على حدة .

١-المدرسة المتركزة حول نشاط الطفل : Child Centered School

وتقوم هذه المدرسة على اعتبار أن ميول وحاجات الطفل ها الأساس الذي يجب أن تقوم عليه برامج المدرسة، وذلك بهدف تحقيق أقصى نمو لفردية الطفل المتعلم بدون تدخل من الكبار الراشدين "الذين يفسدون حياته" . وترجع جذور هذه النظرة إلى الفلسفة الطبيعية، ومذهب الخير الفطري الذي نادي به جان جاك روسو1778 – 1712) Roseau) الفرنسي، والزى مؤداه أن الطفل خير بطبعه، وأنه يجب أن تترك وشأنه ليختار ما يناسبه في عملية التعلم، وأن تدخل الكبار في هذا الشأن يفسد حياة الطفل . وعلى ذلك فإنه يرى أن أي نشاط تربوي يجب أن يتمركز حول الطفل بهدف إشباع حاجاته والاستجابة لنزعاته .

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

٢ –المدرسة المتمركزة حول مشكلات المجتمع المحلى Community School

وتقوم هذه المدرسة على اعتبار أن مشكلات المجتمع المحلى هي الأساس الذي تتمركز حوله البرامج المدرسية، وذلك بهدف المساهمة في حل مشكلاته وتلبية حاجاته . فالمجتمع المحلى ملئ بالمشكلات المهنية، والاقتصادية، والاجتماعية، والصحية، والثقافية التي يمكن أن تكون أساساً لبرامج مدرسية عملية يكتسب التلاميذ من خلالها الخبرات المعينة لهم فى واقع حياتهم الحسية . ويمكن إرجاع الأساس التربوي لهذه المدرسة إلى الفلسفة النفعية أو البرجماتية Pragmatism التحى نادي بها الأمريكي جون ديوى Dewey (1852 – 1953) والتي مؤداها أنه "ليست هناك قيم أو مبادئ روحية ثابتة موجودة قبل وجود الإنسان، حتى يدين بها أو يستضئ بها في تصرفاته . فمعيار النفعية هو المعيار الجدير بالاعتبار، وما نفت التجربة عنه النفع فهو باطل و لاخير فيه ولا يصح أن يوجه تصرفات الإنسان". وقد أثرت هذه النظرية النفعية الحسية على المناهج المدرسية فأصبح الاهتمام بالنواحي التجريبية – دون غيرها – هو المعيار الذي تتمركز حوله المناهج فئ المدرسة الأمريكية على وجه الخصوص.

وقد كان من الممكن أن يكون الاهتمام بالنواحي التجريبية اتجاهاً نافعاً في عملية بناء المناهج لو أنه وضع في حجمه الصحيح، وفى السياق المطلوب للتطور التربوي من حيث أن النواحي التجريبية تمثل عنصراً مرغوباً، ومكملاً في عملية بناء المناهج .

٣–المدرسة المتكاملة Integrated School

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

مع بعضهم البعض . وكذلك فإن الفرد لا يمكن أن تنمو شخصيته نمواً طبيعياً إلا فى وسط إجتماعى يوفره المجتمع لأفراده .

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

وتدور المناهج في هذه المدرسة حول دراسة التلاميذ للبيئة الطبيعية والاجتماعية، والنمو البدني والعاطفي لهم.

تأثير الفلسفة التقدمية على المناهج المدرسية :

١- الأخذ بالمفهوم الحديث للمنهج المدرسي والذي يهتم بتنمية شخصية التلميذ نمواً شاملاً للنواحي المعرفية، والانفعالية،والمهارية .

٢- تنظيم المنهج المرسى على أساس الخصائص النفسية للتلاميذ، وليس على التنظيم المنتقى للمادة الدراسية .

٣- ظهور بعض المنظمات المنهجية التي تدور حول التلميذ أو مشكلات المجتمع مثل منهج النشاط، والمنهج المحوري وغيرها من التنظيمات التي ترتكز على منطلقات الفلسفة التقدمية .

٤- استخدام أكثر من مصدر للمنهج المدرسى بالإضافة للكتاب المقرر .

٥- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والاهتمام بميولهم وحاجاتهم واتجاهاتهم .

٦- استخدام أكثر من طريقة للتدريس لإثراء العملية التعليمية، وتحقيق أكبر عائد من ورائها.

٧- تغير دور المدرس من مجرد ملقن للمعلومات إلى دور الموجه والمرشد.

٨- الاهتمام بالأنشطة التعليمية المختلفة على اعتبار أنها جزء مكمل للمنهج المدرسي .

٩- الاهتمام بالنواحي التجريبية، واستخدام وسيلة أو أكثر من وسائل التدريس التي تعين التلاميذ على الحياة بصورة متوازنة .

١٠- الاهتمام بعملية التقويم المستمر للتلاميذ وخاصة النواحي غير المعرفية مثل الاتجاهات والمهارات .

ج) الفلسفة التربوية الإسلامية :

تقوم الفلسفة التربوية الإسلامية على أساس أن الإنسان كل متكامل جسم وروح، وعقل فى نظام متكامل ومتناغم،لا يطغى جانب على جانب، فالإنسان ليس مجموع هذه الجوانب، ولكنه نتاج التفاعل بين هذه الجوانب الحسية،والروحية والفكرية . هذه النظرة الشمولية للإنسان ينفرد بها المنهج الإسلامي فى التربية عن غيره من المناهج البشرية والتي تقوم على أساس النظرة الثنائية للإنسان باعتباره عقل وجسم.

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

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

والمربى المسلم فى عمله لترجمة المنهج المدرسي الذي يساعد على إعداد "الإنسان الصالح" يعرف مواصفات هذا الإنسان من القرآن الكريم فى دقة ووضوح فهو ذلك الإنسان "الأتقى": "يأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوبا وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله أتقاكم إن الله عليم خبير " (الحجرات،آية ١٣) . وهو الإنسان الذي يعبد الله العبادة الحق "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون " (الداريات،آية ٥٦). فالعبادة تشمل جميع مناشط الحياة من أعمال وأفكار،ومشاعر،وليست مجرد المناسك التعبدية المعروفة من صلاة،وصيام ... وغيرها .

"والإنسان الصالح" باختصار هو ذلك الإنسان الذي يقوم بتكاليف الخلافة فى الأرض ."وإذ قال ربك للملائكة إني جاعل فى الأرض خليفة " (البقرة،آية ٣٠.) فشرط الاستخلاف هو

استغلال الطاقات الممنوحة له من الله لعمارة الأرض لصالح البشر كل البشر في حدود التقوى والخوف من الله

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

وفى تصرفاته لا يتعصب لرأى ثبت بطلانه، ولا يتمسك بشئ فات أوانه.

والتلميذ فى هذا المنهج إيجابي يتفاعل مع المدرس فى ود واحترام،يشارك فى كل نشاط تعليما فى الفصل وخارجه يطلب الحق والعلم أنى وجده .

ومعيار الأهمية عند اختيار المنهج المدرسي وفق الفلسفة التربوية الإسلامية هو ما يحقق صالح الإنسان، والمجتمع، فى إطار القرآن الكريم، وصحيح السنة المطهرة.

وعلى ذلك فإنه ليست هناك غلبة لنوع معين من المناهج على نوع آخر فى المنظور الإسلامي للمنهج كما لوحظ فى الفلسفة التقليدية، أو التقدمية.

فالمنهج المدرسي الإسلامي هنا يتسع لكل أنواع المناهج ما دامت هذه المناهج تساعد على إعداد "الإنسان الصالح" الذي يقوم بواجب الخلافة وأعمار الأرض لصالح كل البشر .

وفى إطار هذا الفهم الإسلامي للتربية على أساس أنها عملية إعداد "الإنسان الصالح" الذي يسعى لنيل السعادة فى الدنيا والآخرة . فقد قام بعض الفلاسفة والمربين الإسلاميين أمثال أبى حامد الغزالي (١٠٥٨- ١١١١م) وابن خلدون (١٣٣٢ – ١٤٠٦م).

منهج التربية يقوم على أساس الأولويات المطلوبة لتحقيق هدف التربية الإسلامية، ويمكن إجمال منهج التربية عند الغزالي فيما يلي :

المجموعة الأولى :

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

المجموعة الثانية:

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

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

أما ابن خلدون (١٣٣٢– ١٤٠٦ م) فقد تميزت فلسفته التربوية بالواقعية ويعود ذلك إلى اهتمامه بدراسة ظواهر نمو المجتمعات وازدهارها ثم انهيارها وقد أجاد فى ذلك بحيث اعتبره المفكرون فى الشرق والغرب على السواء أول من أسس علم الاجتماع. وقد اعتبر ابن خلدون العلم والتعليم من الظواهر الاجتماعية التي تميز المجتمعات المتحضرة. ويؤكد ابن خلدون على ضرورة التعلم عن طريق الخبرة المباشرة وخصوصا عند تعلم الصنائع المختلفة. ورغم واقعية فلسفة ابن خلدون التربوية إلا أنه لم يقف موقف العداء من القيم الروحية كما وقف أصحاب الفلسفة الواقعية الحديثة، ولكنه قال بضرورة تعلم العلوم الدينية لأنها تساعد المتعلم على أن يعيش حياة "معصومة" من الأخطاء. وهذه النظرية المعتدلة من جانب ابن خلدون لأهمية تعلم العلوم الدينية والدنيوية تنسجم مع مبدأ "الوسطية" الذي تقوم عليه فلسفة التربية الإسلامية، بل يقوم عليه الإسلام كله "وكذلك جعلناكم أمة وسطا". (البقرة آية ١٤٣).

كما يؤكد ابن خلدون على أن الهدف من التعلم هو القدرة على الفهم والبحث والمناقشة وليس مجرد الحفظ والاستظهار، كذلك فقد وجه النظر إلى ضرورة دراسة القائمين على التعليم للجوانب المختلفة لحياة المتعلمين، حتى لا يتسبب الجهل بهذه النواحي فى الإضرار بالمتعلمين (التلاميذ)، وخصوصا عدم مراعاة المعلم للمستوى العقلي للتلميذ، أو استخدام القسوة فى معاملتهم مما يترتب عليه الإضرار بالعملية التعليمية. وهذا يؤكد اهتمام ابن خلدون

بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. وقد قال ابن خلدون بعدم تعليم القرآن لحديثي السن لعدم قدرتهم على فهمه واستيعاب معانيه.

وقد يكون من المفيد فى هذا الموضع أن ننبه إلى ملاحظتين هامتين هما:

١- أن البحث والاجتهاد لاستخلاص ملامح نظرية تربوية تستند إلى أسس إسلامية كان ومازال هو الشغل الشاغل لعلماء التربية المسلمين – وخاصة فى الوقت الراهن – لتأكيد هويتهم فى واقع الحياة، واسترداد ريادتهم للبشر.

٢- أنه فى خضم هذا البحث قد تختلف الآراء والتصورات لهذه الملامح أو التفاصيل من شخص إلى آخر – كما رأينا عند الغزالي وابن خلدون – تبعا لاختلاف حظ الإنسان من الفهم والدراية بمقاصد الإسلام الكلية أو الجزئية.

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

تأثير الفلسفة التربوية الإسلامية على المناهج المدرسية:

١- اتساع مفهوم المنهج المدرسي ليشمل جميع الجوانب الروحية والمادية والعقلية التي تساعد على تنمية شخصية التلميذ " الإنسان الصالح" ليعيش حياة متزنة فى الأرض، وينال ثواب الله فى الآخرة.

٢- تنظيم المنهج المدرسي على أساس تكامل نظرة الإسلام إلى الطبيعة البشرية للمتعلم "ولقد خلقنا الإنسان ونعلم ما توسوس به نفسه ونحن أقرب إليه من حبل الوريد" (ق، آية ١٦).

٣- الأخذ بمدخل التكامل بين متطلبات حياة "الإنسان الصالح" فى الدنيا والآخرة عند إعداد وتنظيم خبرات المناهج المدرسية " يا أيها الإنسان إنك كادح إلى ربك كدحاً فملاقيه" (الانشقاق، آية ٦). أى تنظيم خبرات المنهج بصورة تساعد المتعلم على حل مشاكل

حياته اليومية، وفى نفس الوقت إعداده لملاقاة ربه على صورة طيبة عندما يقضى هذه الحياة الدنيا.

٤- استخدام جميع المصادر المتاحة لإعداد "الإنسان الصالح" بالإضافة إلى المناهج المدرسية.

٥- مراعاة الفطرة الإنسانية، والاهتمام بالإنسان ككل "فطرة الله التي تفطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله ذلك الدين القيم" (الروم، آية ٣٠)، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين "لا يكلف الله نفسا إلا وسعها" (البقرة، ٢٨٦).

٦- استخدام طرق التدريس المناسبة تبعا لاختلاف الجوانب والظروف التحى يكون عليها المتعلم أثناء العملية التعليمية.

٧- يقوم المعلم بدور المرشد، والموجه، والقدوة "أتأمرون الناس بالبر وتنسون أنفسكم وأنتم تتلون الكتاب أفلا تعقلون" (البقرة، آية ٤٤).

٨- استخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة للمنهج بما يخدم أهداف إعداد "الإنسان الصالح" للحياة الجادة النظيفة.

٩- الاهتمام بالتقويم المستمر للعملية التربوية فى ضوء أهداف التربية الإسلامية المنشودة.

ثانياً: الأسس الاجتماعية للمنهج المدرسي :

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

ولما كان المنهج هو وسيلة المدرسة لإحداث التغير المرغوب فيه فى سلوك التلاميذ لتحقيق غايات المجتمع، ولذا فإنه من الواجب أن يعكس هذا المنهج فلسفة ذلك المجتمع وتراثه الثقافي. هذا وقد سبق مناقشة الأسس الفلسفية للمنهج، وعلى ذلك فإننا سنقتصر فى هذا

الموضع على مناقشة الأسس الاجتماعية للمنهج المدرسي، وذلك لتوضيح العلاقة العضوية الوثيقة بين المنهج والمجتمع.

مفهوم الثقافة وعلاقته بالمنهج:

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

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

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

إن الثقافة هي ذلك الكل المترابط من المعتقدات والأفكار والتقاليد وأساليب التفكير، والتي تحكم فى مجموعها سلوك الفرد الإنساني فى مجتمع معين، نتيجة تشربه لهذه العناصر بالوعي واللاوعي أثناء عملية التنشئة الاجتماعية.

وعلى ذلك فإن مفهوم الثقافة يشمل على كل ما ترثه الأجيال اللاحقة عن الأجيال السابقة من علوم وفنون وآداب ونظم اجتماعية وطرائق المعيشة، ثم تتمثل كل هذا الميراث وتضيف إليه من خبراتها، وتطوره ليلائم احتياجاتها، وتستخدمه لتحقيق أهدافها.

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

عناصر الثقافة والمنهج المدرسي:

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

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

أما العناصر المعنوية: فتشمل اللغة، والدين، والعادات، والتقاليد، وأساليب التفكير، والنظريات العلمية، وغيرها من المجردات والقيم التي تستقر فى عقول الناس ووجدانهم.

والتفاعل بين الجوانب المادية والمعنوية للثقافة قائم باستمرار، فالتعاليم الدينية لابد لها من تطبيقات عملية وإلا حدث الخلل بين ما يعتقد فيه الناس، وواقع حياتهم.

كذلك فإن النظريات العلمية قد يكون لها تطبيقات عملية وإلا لما استشعر الناس قيمتها فى تسهيل شئون الحياة المعيشية ورموز اللغة المجردة نجدها منطوقة ومجسدة على ألسنة الناس وفى أعمالهم اليومية،فإذا أهمل استخدام اللغة القومية لمجتمع ما فإنه يحدث الانفصال بين واقع هذا المجتمع، وتراثه الثقافي، وهنا يفقد المجتمع هويته ويسود فيه نوع من "الرطانة" ينتهي بتدمير أركان المجتمع وانهياره التام .

والخوف كل الخوف على لغتنا العربية الفصحى نتيجة انتشار اللغة العامية ، وكذلك انتشار موجة التسميات الأجنبية على واقع حياتنا الراهنة ، مما كان له الأثر الواضح على انحدار تدريس اللغة العربية فى مدارسنا واستعمالها فى حياتنا اليومية.

وهكذا تتضح أهمية الربط بين العناصر المادية والمعنوية للثقافة، مما يترتب عليه ضرورة اهتمام واضعي المناهج بكلا الجانبين حتى تستقيم الأمور.

١- العموميات:

وهى تلك العناصر التحى يشترك فيها الغالبية العظمى لأفراد مجتمع معين، ومن أمثلتها اللغة القومية، والعقيدة الغالبة، وطرق التحية، وأساليب التعامل والاحتفال بالمناسبات العامة، والطرق العامة لمواجهة المشكلات والكوارث التي تحل بالمجتمع ككل.

وهذه العموميات هي التي تعطى المسحة العامة لمجتمع معين وتميزه عن غيره من المجتمعات. وهى التي تخلع عليه السمة الثقافية العامة التي تحكم على نحو معين. كما تكون

عموميات لثقافة هذه هي العناصر الفاعلة فى تنمية روح الجماعة التي ينصهر فيها أفراد المجتمع لتحقيق وحدته، والعمل سويا لبلوغ غاياته الكبرى.

ومنهج المدرسة يجب أن يركز على هذه العموميات فى جميع مراحل التعليم بدرجة أو بأخرى حتى تتحقق وحدته وتماسكه وصولا إلى غاياته المرجوة.

٢- الخصوصيات:

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

٣- المحدثات أو التجديدات:

وهى تلك الأشياء التي تنتج استجابة لثقافة معينة، وتظهر أول ما تظهر فى صورة غير مألوفة للناس فإن ثبت نفعها وأقبل عليها أفراد المجتمع كتب لها الانتشار والذيوع، وأن لم يقبل عليها الناس تذبل أو قد تختفي وأمثلة ذلك الاختراعات المختلفة مثل السيارة، والمذياع، والتليفزيون وغيرها، حيث أن عدد من كان يقتنى مثل هذه الأشياء فى بداية ظهورها قليلا جدا، ثم انتشرت بين كثير من الناس فى الآونة الأخيرة نتيجة لعموم نفعها وإقبال الناس عليها.

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

ولا يفوتنا هنا الإشارة إلى ضرورة تحقيق نوع من التوازن بين عموميات وخصوصيات الثقافة عند وضع المناهج المدرسية بصورة توضح العلاقة الوثيقة بين ما هو عام وما هو خاص من عناصر المنهج، فالخبير المتخصص فى مجال معين من المجالات الخاصة، وليس لديه إدراك بالعناصر الثقافية العامة التي تشكل نسيج المجتمع الذي يعيش فيه المجتمع لا يستطيع أن يلبى حاجات مجتمعه بدرجة عالية من الدقة من خلال تخصصه مهما

علا باعه فى هذا المجال لأنه لا يعرف بالضبط ما يقره أو لا يقره المجتمع وصولا إلى تحقيق غاياته العامة.

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

المنهج المدرسي وفلسفة المجتمع السائدة:

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

ولما كانت الأهداف التربوية تشتق أساسا من الفلسفة السائدة للمجتمع، لذا فإن المنهج المدرسي يجب أن يعبر تعبيرا حقيقا عن فلسفة المجتمع بالمعنى الزى ذكر آنفا بحيث تتضافر الجهود وتوظف الإمكانات لترجمة مقومات تلك الفلسفة إلى واقع حي معاش أي إلى منهج حياة متكامل يسلك من خلاله الفرد المتعلم وفق تلك المبادئ والمعايير التي تحكم سلوكه، ومن ثم يمكن تحقيق غايات المجتمع بصورة صحيحة. وتختلف المناهج المدرسية من مجتمع إلى آخر تبعا لاختلاف فلسفتها أو أساليب حياتها.

ورجال التربية مطالبون قبل غيرهم أن يستجيبوا لهذه النهضة، ويؤصلوا الجوانب التربوية المختلفة على أسس إسلامية على اعتبار أن فلسفة المجتمع السائدة تقوم على الثقافة الإسلامية كأسلوب حياة متكامل.

دور المنهج فى تأكيد مبادئ وأسس الثقافة الإسلامية:

ربما يكون من المفيد هنا أن نفرق بين مفهوم الثقافة والحضارة الإسلامية، ومفهوم "الدين الإسلامي" حتى لا يختلط الأمر على البعض وبدون الدخول في تفصيلات دقيقة قد نتركها لأهل الذكر أو التخصص لبسطها وبيانها ، فإن مفهوم الثقافة الإسلامية كحضارة، يمتد ليشمل المسلمين وغيرهم فى أطار عام يتناول الأمور الحياتية ويتعامل معها بأسلوب خاص.

وهذا الإطار الإسلامي العام استطاع أن يجذب كثيرا من العلماء والصناع وأصحاب المهن المختلفة من غير المسلمين على مدار التاريخ الإسلامي المنتصر ليعايشوا المسلمين، ويتعايش معهم المسلمين فى وئام وسلام تامين. ومن أمثلة هؤلاء العلماء غير المسلمين الذين شاركوا بجهود علمية كبيرة أثرت فى الحياة والحضارة الإسلامية – يعقوب الكندي، وابن ميمون، ويعقوب بن كليس.

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

وعلى ذلك فإن المناهج المدرسية يجب أن تؤكد على المبادئ والأسس التي يتضمنها الإسلام فى الجوانب الحياتية.

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

فالإسلام يحتوى على الكثير من القيم والمبادئ التى توجه وتضبط الحياة العامة والخاصة للفرد والمجتمع. ومن هذه المبادئ مبدأ "الشورى" أو إن أراد البعض أن يسميه " الديمقراطية" فلا بأس مع معرفة الفرق وهو شمول "الشورى" الديمقراطية ويقوم مبدأ "الشورى" على أساس طرح موضوع النقاش على "أهل الحل والعقد"أهل الاختصاص" الذين يحيطون بجوانبه. لا أن يطرح موضوع خاص يحتاج إلى الإلمام ببعض المبادئ العلمية مثل موضوع "تلوث البيئة" على أناس أميون لا يفقهون مثل هذه الأمور تحت دعوى الديمقراطية.

وفى النهاية يؤخذ القرار بواسطة فرد أو مجموعة معينة بعد أن يوحوا إلى الأغلبية بقرارهم المعد مسبقا دون عملهم، يوهمونهم بأن ذلك قرارهم أو قرار الأغلبية ويندرج من مبدأ الشورى كثير من المبادئ الأخرى التي خلبت لب الكثير منا لأنها جاءت "في الديمقراطية" وهم يعتقدون أن الإسلام عنها بعيد.فمثلا مبدأ التخطيط المشترك جاء فئ الآية الكريمة "وشاورهم في الأمر".

ومبدأ التعاون بين الناس جاء فى الآية الكريمة " وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم و العدوان " (المائدة آية ٢) فالإسلام قيد عملية التعاون على عمل الخير وتجنب الشر . ومبدأ عدم التعصب جاء في الآية الكريمة " وجادلهم بالتي هي أحسن " (النحل آية ١٢٥) " ولا تجادلوا أهل الكتاب إلا بالتا هي أحسن"(العنكبوت آية ٤٦) .

ومبدأ الإيمان بالعمل ... جاء فى الحديث " خيركم من بات كالا من عمل يده " وكثير من المبادىء التي تضيق عن الحصر هنا.

وقد يتبادر إلى ذهن البعض أن دور المنهج المدرسي فى تدعيم وتأكيد القيم و المبادىء العامة للثقافة الإسلامية يقتصر على المناهج الخاصة بالتربية الدينية فقط. وهذا فهم خطأ فجميع المناهج المدرسية ابتداء بالتربية الدينية ومرورا بالمواد الاجتماعية، والعلوم الطبيعية وانتهاء بالرياضيات والفلسفة يمكن أن تساهم في تدعيم القيم والمبادئ الإسلامية التي يشترك فيها جميع الناس لأنها تحقق لهم حاجاتهم في الحياة بصورة متوازنة، فإذا كانت المناهج الحالية في مدارسنا لا تزال تركز على الجوانب المعرفية، والتأكيد على النزعة الفردية بعيد عن روح المشاركة الجماعية، فإن مبادىء الإسلام العامة و التي يجب أن تتضمنها هذه المناهج تؤكد على التعاون وروح المشاركة الجماعية، وتجنب العاثرة وروح الأنانية، كذلك فإن مبادىء الإسلام تؤكد على أساليب النقاش الفعال لحل مشاكل الفرد والمجتمع الحياتية، كما تؤكد على حق المتعلمين في التعبير عن أنفسهم بكل الأساليب مع الالتزام بآداب الحوار بين الأطراف جميعها . . كذلك فإن مبادىء الإسلام تدعو إلى الآخذ بالأسلوب العلمي في التفكير لمعالجة مشكلات الحياة، ودراسة الكون و البيئة المحيطة بأفراد المجتمع . " الذين يذكرون الله قياما وقعودا يتفكرون فى خلق السموات و الأرض ربنا ما خلقت هذا باطلا سبحانك فقنا عذاب النار " (آل عمران آية ١٩١) وها هو الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم يؤكد ويحث الناس على الأخذ بالتجربة فيما يتعلق بالشئون الحياتية، وذلك فى الحديث المعروف، " أنتم أعلم بشئون دنياكم".

ولكن يكون المنهج المرسى تعبيرا صادقا لفلسفة المجتمع السائدة فإنه يجب الاهتمام والتأكيد على المبادىء الآتية :

١- التأكيد على عموميات وخصوصيات الثقافة السادة فى المجتمع وذلك حتى ينصهر أفراد المجتمع فى بوتقة هذه الثقافة التى توجد بينهم وتجمع صفوفهم فى مواجهة المخاطر والكوارث رغم اختلاف مكنوناتهم الثقافية فى بعض الجوانب.

٢- ضرورة استجابة المنهج لكل ما يطرأ على المجتمع من تغيرات ثقافية واجتماعية بصورة صحيحة وذلك عن طريق استيعاب هذه التغيرات وتأصيلها إذا ثبت نفعها حتى تصبح جزءا فى النسيج الثقافي للمجتمع . وهذا يتطلب أن يكون المنهج مرنا يقبل التعديل جزئيا أو كليا فى ضوء ما يستجد من أفكار وابتكارات نافعة فى جميع الميادين.

٣- الاهتمام بضرورة تنمية الاتجاهات الملائمة والصحيحة نحو ظواهر التغير الثقافي لدى المتعلمين. وذلك حتى ينشأوا على مناقشة مثل هذه التغيرات ودراستها بأسلوب موضوعي، فيقبلوا النافع منها ويتجنبوا الضار.

٤- الاهتمام بضرورة تدريب التلاميذ على مهارات الأسلوب العلمي في التفكير. وذلك عن طريق توفير المواقف التعليمية التي تساعد التلاميذ على مواجهة المشكلات ومحاولة دراستها وتقديم البديل أو البدائل التي يمكن أن تساعد على حل هذه المشكلات.

٥- الاهتمام بضرورة مساعدة التلاميذ على فهم مسببات التغيرات الثقافية، ونتائج ذلك على الفرد و المجتمع. ويتم ذلك عن طريق ربط المناهج المدرسية بشكل مناسب بالأحداث والتغيرات الثقافية التي يعيشها المجتمع.

٦- الاهتمام بضرورة تبصير التلاميذ بمواطن القوة و الضعف في العناصر التي تشكل النسيج الثقافي لمجتمعهم ووسائل تنقية الثقافة من الشوائب التي تعرقل تطورها ونموها.

٧- الاهتمام بضرورة مساعدة التلاميذ على فهم ومعرفة المبادىء الأساسية والفعالة في تكوينهم الثقافي مثل القيم والاتجاهات التي تضبط استجابتهم لمشكلات مجتمعهم. مثل احترام قيمة العمل كوسيلة لكسب العيش، وقيمة العمل الجماعي كوسيلة لمواجهة، وحل المشكلات العامة التي تواجه المجتمع.

٨- الاهتمام بضرورة تضمين المناهج المدرسية للعناصر المعرفية، والانفعالية والمهارية، اللازمة للمحافظة على المصادر الطبيعية فى البيئة وتنميتها بصورة تحقق التوازن بين متطلبات الحياة الإنسانية، ومتطلبات البيئة ذاتها لتستمر فى العطاء.

ثالثا : الأسس النفسية للمنهج :

لما كانت التربية هي عملية تعديل وتغيير للسلوك البشرى وفق أساليب محددة، للوصول إلى تحقيق أهداف معينة، لذا فإن دراسة طبيعة هذا الكائن البشرى (المتعلم) تصبح ضرورة لا غنى عنها عند عملية بناء المناهج المدرسية، التي تمثل وسيلة المدرسة لإحداث هذا التغير في سلوك التلاميذ بهدف زيادة كفايتهم في التفاعل والتعامل مع متغيرات البيئة التي يعيشون فيها.

هذا وسنحاول فى هذا الموضع إلقاء الضوء على طبيعة الإنسان المتعلم، وطبيعة عملية التعلم بصورة موجزة . حيث إن تفصيل ذلك ربما يكون له مجال أوسع فى الدراسات

المتعلقة بعلم النفس التعليمي ونظريات التعلم، وعلم الإنسان، وغير ذلك من المجالات التي تتناول الطبيعة البشرية.

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

الطبيعة البشرية والمنهج:

لقد احتدم الخلاف بين الناس حول " ماهية الطبيعة البشرية" منذ أن وعى الإنسان نفسه، ولقد ذهب المفكرون مذاهب شتى فى محاولة الإجابة على ذلك السؤال القديم الجديد حول " ماهية الإنسان " والطاقات والقدرات التي يمتلكها، "ومغزى وجودة في الحياة ".

ولقد كان هذا السؤال حول "ماهية الإنسان" مثار اهتمام خاص لدى الفلاسفة والعلماء على مدار السنين ورغم اختلاف الفلاسفة والعلماء حول "الطبيعة الإنسانية" إلا أنه يمكننا أن نلاحظ اتفاق تعريفاتهم إلى الإنسان باعتباره "كائنا متفردا"، ويمكن أن نلمح هذا فى بعض العبارات التى أطلقت على الإنسان من وقت إلى آخر مثل أن الإنسان هو ذلك " الكائن العاقل"، أو " الكائن الذي يعي نفسه"، أو " الكائن المولد للمعان " . وكل هذه العبارات وغيرها توضح مدى جهد الإنسان فى محاولة التعرف على نفسه.

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

١ – التصور الغربي للطبيعة البشرية :

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

(أ) الجانب الروحي (العقلي) للإنسان :

ويقوم هذا الجانب على الاعتقاد بمفهوم حرية الروح Free Soul Concept . ويذهب أنصار هذا التصور إلى أن الروح لا علاقة لها بالجسم، فهي تعمل كعامل أخلاقي حر Free Moral Agent وعلى ذلك فإن وظيفة المنهج فى هذا التصور هي ترسيخ فكرة أن

الجانب الروحي هو الحقيقة الوحيدة، وأن كل ما عداه سراب وخداع لا يجب الاهتمام به أو أخذه فى الاعتبار عند تخطيط وبناء المناهج المدرسية.

وقد نتج عن هذا التصور أيضاً اهتمام المناهج بالمثل والأفكار العليا التي تعطى قيمة العقل في الإنسان، والارتفاع به على ضرورات الجسد ومتطلباته لأنها دنس ورجس – في نظرهم – لا يجب الاستجابة لها.

(ب) الجانب المادي (الجسدي) للإنسان :

ويقوم هذا الجانب على أساس النظرة إلى الإنسان باعتباره حيوان طبيعي Man as a Natural Animal يعمل وفق قوانين الطبيعة شأنه في ذلك شأن الحيوان أو الجماد.

ونتج عن هذا التصور الحصى أو المادي للإنسان فكرة أن " كل ما تدركه الحواس فهو الحقيقة الوحيدة، وأن كل ما لا تدركه الحواس فهو محض خيال لا يجب الاهتمام به عند تخطيط وبناء المناهج المدرسية.

ومن ثم فإن المناهج المدرسية التى تقوم على أساس هذا التصور المادي للإنسان، اهتمت بكل ما هو محسوس فى الكيان البشرى، فأغفلت فى سبيل ذلك العقائد، والمثل والأخلاق، باعتبار أن مثل هذه الأشياء مما لا تدركه الحواس وبالتالي فإنها – في ظنهم – خرافات لا يجب الاهتمام بها عند بناء المناهج المدرسية.

وكانت نتيجة ذلك التصور المادي هو طغيان النظرة إلى الإنسان باعتباره "حيوان" أو "حيوان ناطق" أو إنه " كائن مؤدى " Material organism ينبغي على المناهج المدرسية أن تتضمن أكبر عدد من الخبرات المحسوسة استجابة لرغباته، وحاجاته المادية، دون نظر إلى ضوابط العقيدة والأخلاق.

وبذلك ازدهرت النواحي المادية،وسادت مناهج العلوم الطبيعية التحى تؤكد أن العلم قادر على حل كل المشكلات التي تواجه الناس فى حياتهم اليومية.

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

١ – أن كلا التصورين (الروحي والمادي) للطبيعة الإنسانية نتج عن نظرة مبالغة فى التطرف لماهية الإنسان، ودوره فى الحياة . هذا التطرف انتهى بكلا التصورين كل على حدة إلى الرفض التام له من جانب الناس بناء على خبرة الواقع المعاش فى النمط الغربى للحياة.

٢ – أن التصور الغربي للطبيعة البشرية يقوم على أساس دراسة أجزاء أو فرق متفرقة من الإنسان على أنها هي "الإنسان ذاته". وهذا وهم أدى بهذا التصور إلى تقديم جزء مشوه وناقص من الصورة باعتباره كل الصورة عن الطبيعة الإنسانية . وقد ترتب على ذلك شيوع كثير من المفاهيم الخاطئة فى مجال التربية والاجتماع، والاقتصاد، والسياسة، والثقافة وغيرها من مجالات التعامل مع الأفراد والجماعات.

٣ – إن معظم الدراسات التي يقوم عليها التصور الغربي " للطبيعة الإنسانية" لا تهتم كثيراً بالتمييز بين الحالات السوية والمنحرفة لموضوعات الدراسة، وهذا أدى إلى فقدان المعيار الصحيح لمعرفة الاستواء والانحراف، وبذلك وقعت هذه الدراسات فى وهم دراسة "الواقع" النفسي للناس دون النظر إلى الظروف الموضوعية المحيطة بحياتهم.

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

وربما يقول قائل أن هذا خروج عن المألوف في مجال دراسة الإنسان، وأن هذا يحتاج إلى جهد كبير من العلماء لوضع تصور جديد لدراسة النفس الإنسانية.

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

(٢) التصور الإسلامي للطبيعة البشرية :

الإسلام ينظر إلى الإنسان باعتباره كيانا متكاملا ومتفردا عن غيره من الكائنات الأخرى. إن الكيان الإنساني يتكون من جسم وعقل وروح وهذا الكيان يمثل وحدة متكاملة مترابطة الأجزاء.

فالإسلام يؤمن بالجانب المؤدى المحسوس من الكيان الإنساني مما تدركه الحواس، وفى نفس الوقت فإنه يؤمن بالجانب الروحي للكيان الإنساني مما لا تدركه الحواس.

إن الإسلام حينما يقرر أن الإنسان قبضة من طين الأرض : " إذ قال ربك للملائكة أنى خالق بشرا من طين" (سورة ص، الآية ٧١). وعلى ذلك فإن تقرير الإسلام لهذا الجانب المادي للطبيعة الإنسانية يوجب الاعتراف الكامل بحاجات ومطالب الجسم، ويقدر مافى هذا الجانب من قدرات وطاقات.

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

والإسلام عندما يقرر أيضاً بأن الإنسان نفخة من روح الله : "فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين" (سورة ص، الآية ٧٢) وتقرير الإسلام للجانب الروحي من الطبيعة البشرية يوجب أيضاً الاعتراف الكامل بحاجات ومطالب الروح، ويقدر مافى هذا الجانب من إشراقات وطاقات نورانية ترتفع بالإنسان إلى قمم الصفاء والنقاء والطهر.

وبناء على ذلك فإن المناهج المدرسية الإسلامية لابد أن نستجيب أيضاً لمطالب الروح الإنسانية فتغذيها بالعقيدة الصافية، والقيم العالية وصولا إلى تهذيب وتقويم النفس الإنسانية، وإصلاح المجتمعات البشرية.

ويلزم التنويه أن الطبيعة الإنسانية أشمل و أعقد من كل واحد من هذه التفسيرات الجزئية كل على حدة لأن الإنسان يتكون منها ويحتويها جميعاً فى صورة متكاملة ومتشابكة بحيث لا يمكن فصل هذه المكونات والعوامل عند تفسير السلوك الإنساني فى أي موقف من المواقف التعليمية أو الحياتية للإنسان.

وعلى ذلك فإن المناهج المدرسية فى التصور الإسلامي لابد أن تلبى حاجات وميول واتجاهات الفرد المتعلم بناء على النظرة الكلية المتكاملة للطبيعة الإنسانية بعناصرها المادية والروحية على السواء. وبذلك نفسح المجال أمام علماء التربية المسلمين أن يستخلصوا ملامح نظرية تربوية إسلامية من القرآن الكريم، والسنة المطهرة. واجتهاد الفقهاء لتكون أساساً يقوم عليه تخطيط وبناء المناهج فى مدارسنا.

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

١- العلاقة بين المنهج وعملية نمو التلاميذ:

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

وعملية نمو التلاميذ تأخذ صورا عديدة من الميلاد إلى الرقاد، فهناك النمو الجسمي، والعقلي، والاجتماعي، وتتأثر عملية النمو بعاملين هامين هما النضج والتعلم، وهذين العاملين متكاملين ويصعب الفصل بينهما.

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

خصائص عملية نمو التلاميذ وعلاقتها بالمنهج المدرسي :

- استمرارية عملية النمو :

النمو عملية تبدأ منذ لحظة تكوين الجنين فى بطن أمه، وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن نوع الغذاء والحالة النفسية للأم الحامل قد تؤثر إلى حد كبير على النمو الجسمي والعقلي على الجنين بعد ولادته . كما أن الحالة الحاضرة للطفل يكون لها مسبباتها في حياته السابقة، وقد تؤثر فى مستقبل أيامه. واستمرارية النمو تنظيم جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية بدرجات متفاوتة وتتأثر بالعوامل الوراثية، والعوامل البيئية المحيطة بالفرد المتعلم.

وعلى ذلك فإن المنهج المدرسي يجب أن يتبنى وينظم على أساس من استمرارية عملية النمو . بمعنى أنه يجب أن تقدم الخبرات التربوية على أساس الخبرات السابقة التحى مر بها المتعلم، كما يجب أن تمهد السبل إلى اكتساب خبرات أخرى فى المستقبل.

– تدرج عملية النمو :

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

– تأثر عملية النمو بظروف البيئة المحيطة :

فالظروف البيئة الملائمة مثل توفر الإمكانات المادية، والثقافية والاجتماعية، وحرية التعبير والتفكير تساعد على ازدهار وتقدم عملية نمو التلاميذ بصورة إيجابية.

وعلى ذلك فإن المنهج المدرسي يجب أن يقدم للتلاميذ الخبرات التربوية التي تساعدهم على التفاعل الناجح مع العوامل البيئية الملائمة، وتجنب العوامل غير الملائمة للنمو الصحيح.

– عملية النمو تتم بصورة فردية :

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

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

– شمولية وتكامل عملية النمو :

عملية النمو تشمل جميع جوانب الكيان البشرى، فالنمو الجسمي يتضمن نمو أعضاء الجسم المختلفة بالصورة التي يمكنها من أداء وظائفها على الوجه الأكمل، والنمو العقلي يمكن الإنسان من القيام بعمليات الإدراك والتفكير اللازمة للتعلم، والنمو الاجتماع يساعد الإنسان المتعلم من التكيف مع البيئة المحيطة بصورة ناجحة، وعملية النمو تشمل كل هذه الجوانب بصورة متكاملة مع بعضها البعض.

وبناء على ذلك فإنه ينبغي مراعاة خاصية الشمولية والتكامل وذلك بتقديم الخبرات والأنشطة المربية المتعددة الجوانب التي تنمى شخصية الفرد المتعلم بالشكل الذي لا يناقض التكامل العضوي للطبيعة الإنسانية كما سبق شرحه فى موضوع سابق من هذه الكتاب.

– التعلم دالة النمو :

عملية النمو غالباً ما تؤدى إلى النضج الجسمي والعقلي وهما لازمان لعملية التعلم. فالفرد المتعلم لا يستطيع الاستجابة لمواقف التعلم المختلفة إلا إذا كان قادراً – جسمياً وعقليا – على هذه الاستجابة . ومن هنا فإنه يمكننا الاستدلال على درجة النمو من خلال عملية التعلم.

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

٢– علاقات المنهج وحاجات التلاميذ :

الحاجة need هي شعور يعترى الفرد ينتج عن اختلال التوازن بين مكونات الطبيعة الإنسانية ويدفع الإنسان إلى تغطية هذا النقص لاستعادة التوازن المفقود.

ورغم استحالة الفصل بين حاجات الإنسان على تنوعها باعتبار أن الكيان الإنساني وحدة متصلة مترابطة، إلا أنه يمكننا التمييز بين بعض الحاجات تبعا للعنصر الغالب فى طبقة منشؤها . وذلك بغرض البحث والدراسة . ويمكن تقسيم الحاجات على النحو التالي :

(أ) الحاجات الأولية والبيولوجية :

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

(ب) الحاجات المشتقة:

وهى حاجات مكتسبة لها أساس نفسي أو اجتماعي، ويحتاج إليها الإنسان ليؤدى دوره فى الحياة على أكمل وجه، ومن أمثلتها الحاجة إلى الأمان والاستقرار، والحاجة إلى الانتماء إلى الجماعة، والحاجة إلى الحب والتعاطف، والحاجة إلى التقدير الاجتماعي وغيرها.

والتفاعل بين الحاجات الأولية والحاجات المشتقة قائم ودائم بحيث يستحيل عزل التأثير المتبادل بينها وإلا حدث الاختلال فى التوازن المنشود لحياة الفرد مثلاً عندما يشعر الإنسان بتعارض حاجتين أو أكثر مثل الحاجة إلى الغذاء والحاجة إلى الجنس فإن الحاجة إلى الغذاء تشبع أولاً لأن إشباعها للإبقاء على حياته ذاتها. وهكذا يمكن ترتيب الحاجات فى سلم للأسبقيات كل حسب قوتها ومدى ضرورتها للإنسان هذا وينشأ من عدم إشباع الحاجات

الأولية وهناك الكثير من الأمراض الاجتماعية ،التي تنشأ من عدم تلبية المناهج المدرسية لحاجات التلاميذ

وعلى ذلك فإن المناهج المدرسية يجب أن تراعى حاجات التلاميذ على النحو التالي :

- تلبية الحاجات الأولية للتلاميذ مثل الحاجة إلى الطعام والشراب بصورة تجعلهم يكتسبون بعض العادات المرغوبة عند إشباعهم لهذه الحاجات. (كأن يدرب التلاميذ على استخدام بعض الأدعية المأثورة قبل البدء فى تناول الطعام والشراب وعند الفراغ من ذلك، وكذلك تدريبهم على آداب تناول الطعام وغير ذلك).
- تلبية بعض الحاجات المشتقة مثل حاجة الانتماء إلى الجماعة والتعاطف. وذلك عن طريق تدريب التلاميذ على القيام بأعمال مشتركة تعمق مفاهيم الانتماء والتعاون والتعاطف والتراحم، وتأكيد الهوية الإسلامية فى عصر الكيانات الكبرى.

٢- العلاقة بين المنهج وميول التلاميذ :

الميل Interest هو شعور الفرد بالارتياح نحو موضوع معين (شيء أو شخص). وينشأ الميل نتيجة تفاعل الفرد مع ظروف البيئة المحيطة به لإشباع حاجاته الأولية أو المشتقة . وتتصف الميول بدرجة ثبات منخفضة إذا ما قورنت بالاتجاهات أو القيم .

والميول تختلف من شخص إلى آخر، وتتأثر بعوامل عديدة منها نوع البيئة التي يعيش فيها الفرد والعقيدة، والعادات، والتقاليد، والأعراف السائدة، ونوع المهنة، والمناخ الحضاري والثقافي الذي يعيش فيه الأفراد.

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

- توفير المواقف التعليمية التي تتضح فيها العلاقة بين حاجات التلاميذ وميولهم، بحيث تؤدى عملية إشباع هذه الحاجات إلى توليد الميول الصالحة لدى التلاميذ (مثال : تنمية ميول التلاميذ للمحافظة على المصادر البيئية كنتيجة للحصول على الغذاء والطاقة بصورة مستمرة عبر الأجيال).
- تنمية الميول المناسبة لدى التلاميذ بصورة تؤدى إلى تكوين بعض العادات والاتجاهات المرغوبة.
- توجيه ميول التلاميذ بالصورة التي تنمى فيهم القدرة على الابتكار.

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

– ضرورة التفاعل الايجابي بين المعلم والتلاميذ لما لهذا من أثر هام فى توجيه ميول التلاميذ نحو دراسة بعض المواد المختلفة.

٤ – العلاقة بين المنهج واتجاهات التلاميذ :

الاتجاه Attitude هو " حالة من الاستعداد العقلي لدى الفرد تدفعه إلى استجابة محددة (ثابتة) تتكرر كلما تكرر الموقف المتصل بهذه الحالة ".

والاتجاهات تتكون لدى الأفراد نتيجة مرورهم بخبرات سابقة تترك آثارها واضحة فى نفوسهم وعقولهم بخصوص موضوع معين وتتصف الاتجاهات بدرجة عالية من الثبات والاستمرارية، وتختلف فى الشدة والنوع تبعا لاختلاف المواقف والأشياء والأشخاص . وقد ترتبط الاتجاهات ببعض الخصائص النفسية الأخرى للأفراد مثل الحاجات والميول، ونوع البيئة الثقافية.

كيفية تكوين الاتجاهات :

نظرا لدرجة الثبات العالية التي تتميز بها الاتجاهات فإن عملية تكوينها لدى الأفراد (المتعلمين) تخضع لعوامل عديدة تشترك هذه العوامل مع بعضها البعض فى مواقف الحياة المختلفة، وينتج عن ذلك اكتساب الفرد لمجموعة من الاتجاهات التى تتفاوت فى درجة ثباتها لنوع المواقف التي يمر بها الفرد، وعمق التفاعل بين العوامل المؤثرة فى تكوين الاتجاهات، وكذلك تبعاً للزمن الذي تستغرقه عمليه التفاعل .

العوامل المؤثرة فى تكوين الاتجاهات لدى المتعلمين على النحو التالي :

١ – العقيدة الدينية :

فالعقيدة الدينية التي يدين بها الفرد تشكل أهم العوامل وأعمقها فى تكوين الاتجاهات نظرا لما للدين من أثر عميق فى نفوس الناس وتغيير سلوكهم.

٢ – العادات والتقاليد والأعراف السائدة :

العادات والتقاليد والأعراف السائدة فى المجتمع تعتبر من العوامل الهامة التي تلي العقيدة فى عملية تكوين الاتجاهات لدى أفراد المجتمع وذلك لأن ما تسمح به العادات والتقاليد السائدة فى المجتمع يؤثر كثيراً فى تشكيل اتجاهات الناس نحو الأشياء والأشخاص والموضوعات،

٣ – الخبرات المكتسبة :

فالخبرات التي يمر بها الأفراد فى مواقف الحياة المختلفة قد تؤثر تأثيراً بالغا فى تكوين اتجاهاتهم نظراً لما تثيره هذه الخبرات – خاصة إذا كانت خبرات صادقة – من انفعالات أثارها فى نفوس البشر وقد توجه سلوكهم وتصرفاتهم فى مستقبل الأيام.

٤ – الاختلاط بالأقران :

فالفرد المتعلم حينما يختلط بغيره من الأقران يتعلم منهم بعض الأفكار والعادات والمسالك التي تطيعه بشكل معين، ويتولد عن ذلك لدى الفرد بعض الاتجاهات التي تساعده على الاستجابة للمواقف والأشخاص بصورة محددة قد تميزه عن غيره من الأفراد

٥ – وسائل الإعلام :

ووسائل الإعلام المختلفة المقروءة أو المسموعة أو المرئية تلعب دورا مهما فى تشكيل وتغيير اتجاهات الناس نحو الموضوعات والأشخاص،

٦ – القدوة :

وتنشأ القدوة نتيجة اعتقاد الناس فى صواب أقوال وأفعال كثير من العلماء فى المجتمع، فيكون لمواقفهم تجاه قضية أو موضوع معين تأثير كبير يوجه سلوك أفراد المجتمع نحو هذه القضية أو الموضوع سلباً أو إيجابا نظرا لما يتمتع به هؤلاء الرواد من مكانة مرموقة فى قلوب الناس.

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

دور المنهج المدرسي في تنمية الاتجاهات المرغوبة لدى التلاميذ:

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

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

٣ – توفير الخبرات والمواقف التعليمية اللازمة لإكساب التلاميذ الاتجاهات المناسبة وذلك عن طريق استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية المختلفة وعقد الندوات العامة والتخصصية التي تناقش قضايا ومشكلات المجتمع ومحاولة إيجاد الحلول لها.

خامساً : العلاقة بين المنهج ومهارات التلاميذ :

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

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

دور المنهج في تنمية مهارات التلاميذ :

١ – توفير المواقف التعليمية اللازمة لتدريب التلاميذ على ممارسة المهارات اللازمة للتكيف مع ظروف الحياة المتغيرة مثل مهارات التفكير الابتكارى، وجمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها بالصورة التي تساعدهم على إصدار القرارات المناسبة في الوقت الملائم.

٢ – توفير الخبرات التربوية المناسبة والتي تساعد على اكتشاف استعدادات التلاميذ وتنمية قدراتهم بما يتفق مع ميولهم وحاجاتهم الفعلية.

٣ – استخدام طرق التدريس والوسائل التعليمية التي تساعد على تنمية المهارات اليدوية للتلاميذ مثل مهارات تناول الأدوات، واستخدام الأجهزة العلمية، بالصورة التي تناسب المرحلة العصرية لهم.

الفصل الثالث

مكـــــــــــونات المنـــــــــهج المدرسي

تحقق دراسة الطالب لهذا الفصل الأهداف التالية :

- يبين العلاقة بين مكونات المنهج المدرسي بمفهومه الحديث.
- يذكر تعريفا للهدف التربوي.
- يحدد الأهمية من وراء تحديد الأهداف التربوية في المنهج المدرسي.
- يشرح أهم المعايير لاختيار الأهداف التربوية.
- يذكر أهم الأسس التي يجب أن تراعى عند تحديد واختيار الأهداف التربوية.
- يبين أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية للمنهج المدرسي.
- يتمكن من تحديد أربع طرق لصياغة الأهداف التربوية.
- يتمكن من اختيار الطريقة الصحيحة لصياغة الأهداف التربوية.
- يعدد خصائص الهدف الجيد.
- يبين طبيعة كل مجال من مجالات الأهداف التربوية (المعرفية – الانفعالية – المهارية).
- يبين المقصود بالمحتوى الدراسي.
- يشرح في عبارة مختصرة علاقة المحتوى بعناصر المنهج الأخرى.
- يحدد مراحل اختيار المحتوى الدراسي ومعايير الاختيار.
- يقارن بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي للمحتوى.
- يفرق بين مصطلحي " أنشطة التعلم " و " خبرات التعلم".
- يذكر معايير اختيار أنشطة التعلم.
- يعطى تعريفا شاملاً للتقويم التربوي.
- يقارن بين أنواع التقويم الثلاثة (التشخيصي – التكويني – التجميعي).
- يعدد سبع وظائف للتقويم.
- يبين أهم خصائص التقويم الجيد.
- يبين خطوات عملية التقويم في المنهج المدرسي.
- يحدد أهم المجالات التي يتضمنها التقويم التربوي.

الفصل الثالث

مكـــــــــونات المنـــــــــهج المدرسي

مقـــــــــدمة:

يتكون المنهج من أربعة عناصر رئيسة ترتبط ببعضها ارتباطا عضويا، وهذه العناصر الأربعة يحددها زايس Zaes كما يلي :

١ – الأهداف التعليمية.

٢ – محتوى المنهج.

٣ – أنشطة التعلم.

٤ – التقويم.

ومهما يكن، فإن تكوين المنهج أعلاه يشير إلى عنصر آخر وهو التدريس (التعليم)، حيث يرى البعض جعله عنصراً أساسيا في المنهج بجانب الأهداف والمحتوى (أو المعرفة) والتقويم، متضمنا بجانب أنشطته التعليمية التي يقوم بها المعلم عادة فرص وأنشطة التعلم، حيث تصبح مكونات المنهج في هذه الحالة كما يلي :

الأهداف – المحتوى – أنشطة التعلم – التعليم – التقويم .

وبالرغم من الصلة الوثيقة التي تربط المنهج بالتدريس حيث

لا يتحقق إحداهما دون الآخر، فإن المنهج يبقى خطة مكتوبة سابقة للتدريس تجسد مجموع المعارف والخبرات تأتى بقصد تعلمها من التلاميذ، أما التدريس فهو عملية تنفيذية يقوم بها المعلم بعد ذلك لترجمة عناصر المنهج إلى مهارات محسوسة لدى التلاميذ.

وبهذا فإن مكونات المنهج التي يتناولها هذا الفصل تنحصر فيما يلي:

١ – الأهداف.

٢ – المحتوى.

٣ – أنشطة التعلم.

٤ – التقويم.

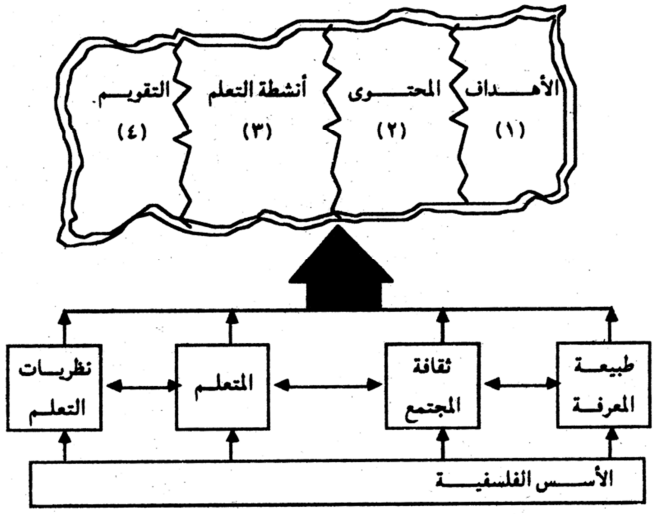
العلاقة بين مكونات المنهج :

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

ففي بداية كل منهج أو وحدة أو موضوع توجد الأهداف التربوية العامة والخاصة، حيث تمثل ما يقصد المربون تحقيقه من مهارات فكرية واجتماعية وحركية وقيم واتجاهات لدى التلاميذ، وهذه الأهداف تتطلب معلومات ومعارف مختلفة حسب نوع المهارة أو القدرة التي تحقق كل منها، ومن هنا يختار المختصون ما يسمى بالمحتوى (أي المعرفة المنهجية). ولترجمة الأهداف والمحتوى إلى مهارات محسوسة يتجه المربون إلى اختيار وتطوير أنشطة التعلم وخبراته، حيث يتولى المعلم بعد قيام التلاميذ بها تقويم مدى تعلمهم أو مدى ما تحقق من أهداف المنهج لديهم.

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

ويمكن توضيح هذه العلاقات المنطقية والعضوية التي تربط مكونات المنهج معا في الشكل التالي رقم (١) :



شكل رقم (١) نموذج لتركيب المنهج ومصادر اشتقاقه

ويلاحظ أن نتائج تقويم المنهج تؤثر على كل من أنشطة التعلم (والتعليم أيضاً) والمحتوى والأهداف التربوية مما قد يؤدى إلى تعديلها كليا أو جزئياً لتتوافق من الناحية التربوية والنفسية مع خصائص المتعلمين وحاجاتهم.

أولا : الأهداف التربوية: مفهومها، تحديدها، صياغتها، مصادر اختيارها، تصنيفاتها:

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

والمراحل التعليمية المختلفة لها مجموعة من الأهداف التربوية تسعى إلى تحقيقها . فهناك أهداف للمرحلة الابتدائية وهناك أهداف للمرحلة الإعدادية وكذلك للمرحلتين الثانوية والجامعية بحيث تتكامل هذه الأهداف في النهاية لتحقيق أهداف التربية بوجه عام.

لكن قد نجد أن المرحلة الابتدائية تهتم بعض الأهداف فتوليها عناية خاصة وهكذا الحال في المراحل التعليمية التالية. ويكون هذا الاهتمام في ضوء عوامل منها قدرات المتعلم وميوله واستعداداته وحاجاته،وفى ضوء طبيعة المواد الدراسية، وتجدر الإشارة إلى أن أهداف

التربية يتم تحديدها فى ضوء أهداف المجتمع وبالتالي فإن تحديد أهداف المجتمع وأهداف التربية يتم فى ضوء تحديد الخطوط العريضة لأهداف المنهج.

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

١- مفهوم الهدف التربوي :

الهدف التربوي تعبير عن غاية أو شيء نرغبه ونسعى إلى تحقيقه بقصد منا، ويكون الهدف نوعا من السلوك الظاهر الذي يمكن قياسه وتقويمه، فقد يكون السلوك سلوك أداء حركي أو عقلي عن طريق أداء مهارات معينة باستخدام جهاز معين، أو قد يكون كتابة تقرير عن موضوع معين، أو يكون الأداء عن طريق الحديث الشفوي، وللهدف التربوي المصاغ بطريقة جيدة بعدان أحدهما البعد السلوكي والآخر بعد المحتوى.

ويمكن القول بأن غاية مناهج التعليم هي إحداث تغيير في سلوك المتعلمين، وهذه التغييرات السلوكية يمكن إجمالها في التصنيف التالي الذي يشمل ثلاثة أقسام هي :

أ – استدعاء وفهم ما يلي :

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

ب – أما القسم الثاني فيشمل ما يلي :

- الشعور، الإحساس، العقائد، الاتجاهات، والقيم.

ج – أما القسم الثالث فيتضمن المهارات التالية :

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

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

٢- أهمية تحديد الأهداف :

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

أ- تحديد الأهداف التربوية ضروري لاختيار الخبرات التعليمية المناسبة:

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

والخبرة التعليمية لا تعنى مجرد المعلومات فهي تشمل بالإضافة إلى ذلك المهارات وطرق التفكير والاتجاهات والعادات والميول والقيم، فمشكلة الاختيار التي تواجه تدريس مادة معينة لا يمكن أن تتم بطريقة علمية منظمة إلا في ضوء أهداف محددة وواضحة، تتمثل في كل جوانب الخبرة السابقة الذكر. أما فيما يختص بمصادر اختيار خبرات التعليم فلا ينبغي أن يتم اختيار خبرات التعلم من التراث الإنساني "خبرات الماضي" فحسب، بل يجب أن تمتد عملية الاختيار إلى الحاضر والمستقبل، فوظيفة التربية العلمية لا ينبغي أن تقتصر على مجرد نقل التراث من جيل لأخر، بل هي عملية الإعداد للحاضر والمستقبل.

ب- تحديد الأهداف ضروري لاختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة :

يتوقف النشاط التعليمي الذي يستخدمه المعلم في تدريسه على الهدف الذي يرجو تحقيقه، فإذا كان ضمن أهدافه مثلا إكساب التلاميذ مهارات وطرق تفكير واتجاهات معينة . فمما لا شك فيه أن هذا سيساعده في اختيار أنواع الأنشطة التعليمية التي تمكنه من تحقيق هذه الأهداف، ويتم تعلم التلميذ بتفاعله مع الموقف ومن ثم يمكنه اكتساب الخبرة . ومن هذا يتضح أن وضوح الأهداف وتحديدها بدقة، شرط أساسي لاختيار الأنشطة التعليمية المناسبة.

ج – تحديد الأهداف ضروري للتقويم السليم :

التقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف تحسين عملية التعليم والتعلم فعن طريق التقويم يمكن التعرف على مواطن القوة والضعف في عمل ما حتى يمكن إثراء نشاط

القوة وعلاج نقاط الضعف . فإذا كانت هذه هي وظيفة التقويم، فلا بد من أن يكون هناك أساس تبنى عليه الأحكام. ومن هنا كان وضوح الأهداف وتحديدها ضروري لتوجيه التقويم. فوضوح الأهداف وتحديدها سيحدد ما الذي ينبغي أن يقوم وبأية وسيلة يمكن تقويمه.

٣- معايير اختيار الأهداف التربوية :

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

- يجب أن تراعى الأهداف التربوية حقوق الإنسان.
- أن تتمشى مع الاتجاه الديمقراطي.
- أن تكون وثيقة الصلة بالمجتمع .
- ينبغي أن تلبى الحاجات الشخصية للمتعلمين.
- أن تتصف الأهداف بالتوازن.

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

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

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

وينبغي أن يعرف المسئولون عن المناهج الحاجات الأساسية للأفراد، وأن يعملوا على ربط هذه الحاجات بالأهداف التي سيتم تقويمها، وعليهم أن يميزوا بين الحاجات اللازمة لمجموعات خاصة من الأفراد، وبين الحاجات المشتركة بين جميع أفراد المجتمع، فالمتعلم يحتاج إلى أن ينمو ويطور نفسه وفقاً لمعدلاته الشخصية في النمو والتطور ويحتاج إلى بعض الحاجات الأساسية خلال فترة نموه المختلفة، ويحتاج جميع أفراد المجتمع للأمان، والتلميذ على وجه الخصوص يحتاج إلى الشعور بالأمان من جانب أبويه ومن جانب الآخرين. وعلى وجه العموم هناك نوعان من الحاجات ينبغي على واضعي المناهج أن يراعوهما، النوع الأول : يتمثل في حاجات الإناث التي تتصل بالجوانب السيكولوجية للفرد، أما النوع الآخر : فهي الأشياء التي تحتاجها مرحلة الرشد.

وحتى يكون التوازن أحد معايير صدق اختيار الأهداف التربوية، فإن هذا يعنى أن يؤخذ في الاعتبار عند عملية الاختيار كافة سمات نمو الفرد في مراحل حياته المختلفة.

ويتضح عدم التوازن عندما تقارن الأهداف العامة للمنهج بالأهداف النوعية التي سوف تمارس على مستوى حجرة الدراسة . فإذا ما أهملت إحدى سمات نمو الفرد عند اختيار الأهداف، فإن عدم التوازن بين الأهداف التربوية سيكون هو النتيجة الحتمية.

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

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

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

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

فينبغي أن تلتزم الأهداف بفلسفة المجتمع واحتياجاته، فالعلاقة متبادلة بين الفرد والمجتمع . وإذا كان الاهتمام فى المناهج ينصب على التلميذ باعتبار أن المدرسة قد وجدت

من أجله، ففي نفس الوقت يجب الاهتمام بالمجتمع ككل الذي يتكون من أجيال متعاقبة تخرجها المدرسة . وإذا أردنا لمجتمعنا التقدم والنمو فما من شك في أن العلم وسيلة فعالة لتحقيق ذلك.

من أجل هذا ينبغي أن تتجه المناهج نحو تحقيق أهداف تستند إلى فلسفة تربوية سليمة تراعى كلا من المجتمع بثقافته وظروفه وآماله، والدارس الفرد بشخصيته وقدراته وحاجاته.

ب– يجب أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق :

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

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

ج – أن تقوم الأهداف على أسس نفسية سليمة :

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

د– أن يشترك في تحديد الأهداف المعنيون جميعاً وأن يقتنعوا بها تماماً:

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

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

هـ– أن تكون الأهداف سلوكية يمكن قياسها :

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

و– أن تكون الأهداف شاملة :

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

٤– مصادر اشتقاق الأهداف :

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

– خصائص المتعلمين.
– طبيعة الحياة المعاصرة خارج المدرسة.
–اقتراحات المتخصصين في المادة الدراسية.
– فلسفة المجتمع وحاجاته.

– سيكولوجية التعلم.
– المعرفة العالمية.

ونتناول فيما يلي هذه المصادر بشيء من الإيجاز :

أ- خصائص المتعلمين:

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

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

فالمعلم قادر على التعرف على حاجات تلاميذه، ومن ثم يكون دوره ذا أهمية فى تحديد الأهداف التربوية التي تؤدى إلى إشباع حاجاتهم.

فدراسة هذه الحاجات لدى جماعة من الأطفال سوف يؤدى إلى تحديد الحاجات التي لم تشبع بطريقة حسنة . كما يسهم هذا فى إيضاح الدور الذى يمكن أن تلعبه المدرسة في إشباع هذه الحاجات.

وقد تتكون بعض ميول واتجاهات الفرد أثناء سعيه لإشباع حاجاته، فقد تدفعه الحاجة إلى الطعام مثلا إلى محاولة تجهيز وإعداد الأطعمة وطهيها، وخلال هذا قد يكتسب الفرد ميلا إلى عملية الطهي أو قد يؤدى هذا إلى عزوفه عنها تماماً.

لهذا فإنه ينبغي أن يراعى المنهج ميول واتجاهات التلاميذ، وأن تتاح الفرصة للمعلم ليتعرف على ميول تلاميذه التي تتمشى مع أهداف المجتمع وفلسفته وظروفه.

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

ب- طبيعة الحياة المعاصرة خارج المدرسة :

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

ج- اقتراحات المتخصصين فى المادة الدراسية :

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

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

وفى ميدان العلوم مثلا يمكن أن تشتق أهداف كثيرة من تقارير المتخصصين التي تتعلق بمصادر الثروة النباتية والحيوانية والتي تتعلق بالعالم الذي نعيش فيه وعن علاقات الكائنات الحية بعضها البعض، ومن تلك التقارير التي تهتم بصحة الأفراد وصحة المجتمع بوجه عام.

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

د - فلسفة المجتمع وحاجاته:

تشتق المدرسة فلسفتها التربوية من فلسفة المجتمع الذي توجد فيه. وتتبع المدرسة طرق وأساليب معينة من أجل تحقيق أهدافها التي تنبع من فلسفة المجتمع. فهناك علاقة وثيقة بين مناهج المدرسة والفلسفة التربوية التي تؤمن بها مما يحتم علينا دراسة تلك الفلسفة دراسة

جيدة من أجل استخدامها كمعايير يتم في ضوئها تحديد أهداف المدرسة التربوية، فينبغى أن تتضمن أهداف المنهج بعض الأهداف التي تؤكد قيم المجتمع ومبادئه وعاداته . . . الخ.

هـ – سيكولوجية التعلم:

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

فمعرفتنا لسيكولوجية التعلم تساعدنا فى اختيار الأهداف التى يمكن تحقيقها في سن معينة أو في مرحلة تعليمية معينة . فليس من الممكن مثلا إكساب تلاميذ المرحلة الابتدائية مهارات معقدة في استخدام الأجهزة العلمية.

كذلك فإن معرفتنا الجيدة لسيكولوجية التعلم تمكننا من تحديد الأهداف الصعبة التحقيق والتي تتطلب مزيدا من الجهد والوقت يتضح من هذا أن استخدام سيكولوجية التعلم يمكننا من تحديد الأهداف التربوية المناسبة من وجهة النظر السيكولوجية، أي التي يمكن تحقيقها سيكولوجيا.

ومعرفتنا لسيكولوجية التعلم تساعدنا في توزيع الأهداف التربوية على الصفوف الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة.

٥- طرق صياغة الأهداف :

بعد تحديد الأهداف التربوية واشتقاقها من مصادرها التي تم العرض لها سابقا تأتى خطوة تالية هي صياغة تلك الأهداف بطريقة سليمة . ومن الأهمية بمكان أن توضح أي صياغة لأهداف العملية التعليمية التغيرات السلوكية المراد إحداثها لدى التلاميذ. فإذا ما توافرت مثل هذه الصياغة أمكن تحديد أنواع النشاط التي ينبغي على المعلم أن يقوم بها من أجل تحقيق تلك الأهداف، وساعد ذلك أيضاً في توجيه عملية التدريس، فالصياغة الحديثة للأهداف تقوم على أساس أن صفات الفرد يمكن التعرف عليها من خلال ملاحظة سلوكه.

فسلوك الإنسان يمكن تحليله إلى عمليات سلوكية بسيطة يمكن ملاحظتها وقياسها. وصياغة الأهداف بطريقة سلوكية تعنى إبراز التغير المرغوب في سلوك المتعلم . وهذه الطريقة في الصياغة هي التي يطلق عليها الصياغة الإجرائية . والأهداف يمكن أن تصاغ بحيث توضح النشاط التعليمي الذي ينبغي أن يقوم به المعلم والأمثلة التالية توضح ذلك:

مـــــثال (١) : فصياغة الهدف التالي :

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

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

ومن الواضح أن هذه الصياغة للأهداف ليست جيدة.

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

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

وبهذا نجد أن بؤرة الاهتمام تتحول من :

١ – المعلم إلى التركيز على التلميذ.

٢ – ومن العملية التعليمية إلى التركيز على نتائج التعلم.

مثال (٢) : فصياغة هدف كالتالي :

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

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

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

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

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

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

فمثلا عندما تصاغ الأهداف في عبارات على النحو التالي:

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

فمع أن هذه العبارات تبين ما سيقوم به المعلم من أهداف، لكن الصياغة ليست جيدة، فالكل يعمل أن الهدف الحقيقي للتربية إحداث تغييرات سلوكية فى أنماط سلوك التلاميذ، وليس قيام المعلمين بشرح وتوضيح بعض الجوانب، فيجب أن توضح أية صياغة للأهداف التعليمية التغيرات السلوكية المراد إحداثها لدى التلاميذ. ولعل الصعوبة التي تظهر عند صياغة الأهداف في صورة أنشطة وعمليات على المعلم أن يقوم بها هي أنه لا توجد وسيلة للحكم على ما إذا كان من الواجب على المعلم أن يقوم بها

أم لا ؟ وفى الهدف الثالث مثلاً يتبين أن المعلم هو الذي سيقوم بزيادة مهارة التلميذ العملية وليس التلميذ نفسه.

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

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

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

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

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

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

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

- اكتساب معرفة بالقوانين الأساسية.
- تطبيق القوانين الأساسية في مواقف جديدة.

فالعبارة الأولى تؤكد على اكتساب المعرفة (عملية تعلم).

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

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

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

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

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

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

الصياغة الصحيحة للهدف التعليمي:

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

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

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

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

مجموعة العبارات السلوكية الموضحة للهدف (*[1]) :

١. أن يذكر التواريخ، الأحداث، الأماكن، والشخصيات الهامة .
٢. أن يصف الخصائص المميزة لفترة تاريخية معينة .
٣. أن يكتب قائمة بالأحداث التاريخية الهامة حسب ترتيبها الزمني.
٤. أن يربط بين الأحداث ومسبباتها الأكثر احتمالاً .

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

---

[1] نورمان جرونلتد : الأهداف التعليمية : تحديدها السلوكي وتطبيقاته، ترجمة أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النهضة العربية، ص٢٩ .

٦- خصائص الأهداف الجيدة :

أ- الهدف التعليمي الجيد هو الذي تكون صياغته محددة بحيث لا يقبل أكثر من تفسير أو تأويل:

فكاتب الهدف الجيد يستبعد المفردات التي يمكن أن تحتمل التأويل وبالتالي يتحاشى التفسيرات الخاطئة، وفيما يلي نعرض بعض الكلمات التي تتمتع بدرجة كبيرة من التأويل وأخرى محدودة التأويل.

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

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

- تحديد السلوك النهائي للمتعلم عند صياغة الهدف :

وهذا يتطلب الإجابة عن السؤال التالي " ماذا يفعل المتعلم حتى يوضح أنه قد حقق الهدف؟".

فمثلا عبارة " عندما يتم المتعلم دراسة موضوع تركيب الخلية النباتية، ينبغي أن يكون قادراً على ذكر أربعة أشياء من مكوناتها " تكون مقبولة كهدف تعليمي لأنها صيغت بحيث وضحت السلوك الأدائي الذي سيكون عليه حال المتعلم بعد الدراسة.

- التركيز في الصياغة على المتعلم:

فلا ينبغي أن يكون المعلم مركز اهتمامها، فلا ينبغي صياغة الأهداف كما يلي:

- تنمية التفكير العلمي.
- تنمية التذوق الأدبي.

لأن هذه الأهداف تركز على عمل المعلم.

-عدم استخدام صيغة المصدر :

مثل : أن يكتب، أن يرسم، أن يفعل، أن يقارن... الخ، وهكذا يلتزم بها دائماً. وفيما يلي التوضيح :

عبارات مقبولة	*عبارة غير مقبولة*
- أن يظهر التلميذ مهـــارة اســـتخدام الميكروسكوب الضوئي المركب.	- إظهار المهارة المطلوبة.
- أن يذكر التلميذ أربعة فوائد للضوء.	- ذكر فوائد الضوء.

٧- مزايا استخدام الأهداف السلوكية:

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

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

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

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

٨- تصنيف الأهداف التربوية :

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

- الأهداف المعرفية (Cognitive Objectives) وتشمل أهدافا تعبر عن المعرفة وتذكرها، واسترجاعها.
- الأهداف الانفعالية (Effective Objectives) وتتضمن أهدافا تعبر عن الجوانب العاطفية والوجدانية للفرد.

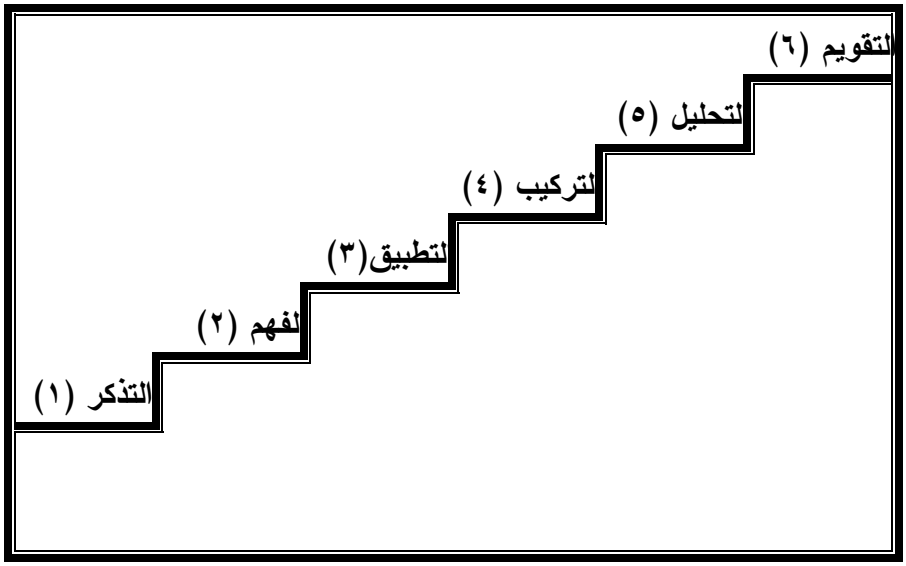
– الأهداف المهارية (Psychomotor Objectives) وتتضمن أهدافا تعبر عن المهارات البسيطة والمركبة والمعقدة . ومنها المهارات اليدوية والحركية والقدرات المختلفة.

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

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

أ– الأهداف المعرفية :

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



فقد تضمن تصنيفه ما يلي :

١– **المعرفة:** وترتبط بالمستوى الأول وهو (التذكر) وتعنى استرجاع وتذكر المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات والعمومية.

ويشمل هذا القسم ما يلي :

– تذكر المصطلحات.

– تذكر الحقائق والمعلومات والمفاهيم.

– تذكر طرق ووسائل التعامل مع الخصوصيات أو الجزئيات.

– تذكر العموميات والتجريدات في المجال.

٢– **الفهم** Comprehension: ويعنى قدرة الفرد على إدراك معانى الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات والعموميات دون أن يكون قادراً بالضرورة على ربطها بالمعارف الأخرى.

وتتضمن هذه القدرة ما يلى:

– **الترجمة** : Translation

وتعنى تحويل كلمة معينة أو رمز أو رسم إلى صورة أخرى تعبر عن معناه كالتعبير عن الرسم والجداول بالألفاظ.

– **التفسير** : Interpretation

ويعنى التفسير شرح أو تلخيص الحدث وأسبابه.

– **التنبؤ** : Extrapolation

ويعنى هذا أن يذهب الفرد إلى ما وراء المعرفة المتاحة له وذلك عن طريق الاستنتاج.

٣– **التطبيق** Application : يقصد بالتطبيق قدرة الفرد على استخدام المجردات التي تتمثل في الأفكار أو المبادئ أو الطرق أوالأساسيات أو النظريات في مواقف جديدة.

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

٤ – **التحليل** Analysis : ويعنى التحليل قدرة الفرد على تجزئة المعرفة أوالموضوع إلى مكوناته الأساسية حتى يتضح ما به من أفكار، وتتضح العلاقات السائدة بين تلك الأفكار.

وتتضمن القدرة على التحليل ما يلي :

– القدرة على تحليل العناصر.

– القدرة على تحليل العلاقات.

– القدرة على تحليل المبادئ التي تنظم ربط العناصر.

٥ – **التركيب** Synthesis : ويعنى التركيب القدرة على تجميع وربط عناصر أو أجزاء المعرفة أو الموضوع لتكوين كل متكامل لم يكن موجودا من قبل. وتتضمن هذه القدرة ما يلي :

– القدرة على الإنتاج.

– القدرة على التوصل إلى خطة أو مجموعة مقترحة من العمليات

– القدرة على إنتاج مجموعة من العلاقات المجردة.

٦ – **التقويم** Evaluation : ويعنى القدرة على إصدار حكم على مادة أو طريقة أو عمل أو موقف طبقاً لغرض معين، وقد يكون الحكم كمياً أو كيفيا على مدى تحقيق المادة أو الطريقة للمعايير.

وتتضمن هذه القدرة ما يلي :

– القدرة على إصدار الأحكام في ضوء أدلة يتضمنها الشيء المراد إصدار الحكم عليه (أدلة ذاتية) . كأن يحكم المتعلم على مدى أحد الرسوم العلمية في ضوء ما يتضمنه الرسم من مكونات.

– القدرة على إصدار الأحكام في ضوء أدلة خارجية (معايير خارجية) وتصاحب هذه القدرات أفعال سلوكية تناسب كل قسم تبدأ هذه الأفعال بالعمليات السلوكية البسيطة مثل التذكر والاسترجاع والتصنيف، وتنتهي بالعمليات السلوكية المعقدة مثل الحكم، والتقويم، والمقارنة، والافتراض.

ب– الأهداف الوجدانية :

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

ج– الأهداف المهارية :

أما الأهداف المهارية فقد قسمتها هارو Herron إلى ستة أقسام تبدأ بالحركات الانعكاسية البسيطة، ثم الحركات الأساسية، ثم القدرات الإدراكية الحسية، ثم القدرات الجسمية، ثم الحركات الماهرة، وأخيراً الاتصال الانتقالي.

ومن الجدير بالذكر أن هذه التصنيفات المختلفة للأهداف التربوية تساعد في اختيار وتحديد أهداف المنهج، إذ توضح أوجه التعلم التي ينبغي أن توضع لها أهداف، فقد اهتمت هذه التصنيفات بشتى الجوانب المعرفية والمهارية والانفعالية.

وقد قسم جانييه Gaene وبرجس Brjees (1974، ص ٢٣) العائد التعليمي إلى خمسة أقسام في ضوء الأهداف التربوية هي :

١ – المهارة العقلية.

٢ – الاستراتيجيات المعرفية.

٣ – المعلومات اللفظية.

٤ – المهارات الحركية.

٥ – الاتجاهات.

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

وهناك المهارات المعرفية مثل تذكر الخبرات التعليمية، والتفكير الذي يقوم به المعلم عند محاولته حل مشكلة ما . وهناك المعلومات اللفظية مثل معرفة أسماء شهور السنة والأيام، ومعرفة أسماء البلاد المختلفة . كما أن هناك المهارات الحركية التي تتعلق باستخدام الأدوات والأجهزة المختلفة.

وهناك أخيرا الاتجاهات، وقد تكون هذه الاتجاهات نحو أشياء أو أشخاص أو موضوعات معينة . وقد تكون هذه الاتجاهات ايجابية أو سلبية.

ثانيا: المحتوى: مفهومه، علاقته بعناصر المنهج الأخرى، اختياره، تنظيمه:

١ – مفهوم المحتوى:

شاع بين كثير من التربويين أن المحتوى الدراسي يقصد به الإطار العام للموضوعات الدراسية المقررة على تلاميذ صف دراسي معين، فهو ينحصر في مجموع الكم المعرفي المتراكم وترتيبه ترتيبا منطقيا أو تاريخيا، ولعل هذه النظريات أتت من اهتمام المربين بالمعرفة باعتبارها وسيلة أساسية لتكوين العقل الإنساني باعتباره أثمن ما في الإنسان.

وكما اتضح من قبل فإن الإنسان ليس عقلا فقط، بل عقل وروح وجسم، ومن هنا تغيرت النظرة إلى المحتوى فأصبح ينظر إليه على أنه كل ما يصنعه المخطط من خبرات سواء كانت هذه الخبرات معرفية أو انفعالية أو حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ.

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

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

٢- علاقة المحتوى بعناصر المنهج الأخرى:

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

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

٣- اختيار المحتوى :

تعد عملة اختيار المحتوى من الخطوات الأساسية في بناء المنهج المدرسة، ويقصد بها تحديد الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية المناسبة لصف دراسي معين في مادة معينة، وتقع هذه العملية من الأهمية بمكان خاصة في الوقت الحاضر الذي يتسم بالزيادة الرهيبة في حجم المعرفة العلمية في كافة المجالات بصورة لم يسبق لها مثيل في التاريخ، ويؤكد ذلك تزايد حجم المعرفة العلمية باستمرار، وأن ما أضيف إلى المعرفة الإنسانية خلال الخمسين سنة الماضية يعادل ما عرفه الإنسان عبر تاريخه الطويل أو ربما تزيد.

ولما كان من إحدى وظائف المدرسة الأساسية نقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، والمعرفة جزء من التراث الثقافي، لذا أصبح من الصعب على المدرسة فى ظل المعرفة المتزايدة كل يوم أن تنقل كل ما يعرفه الإنسان إلى التلاميذ، ومن ثم أصبح الاختيار ضرورة قصوى.

وهنا تبدو الأسئلة التالية في حاجة إلى إجابة لبيان الغرض من اختيار المحتوى وهذه الأسئلة تتمثل فيما يلي:

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

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

إن الحديث عن اختيار المحتوى في نقطتين اثنين هما:

- مراحل اختيار المحتوى.
- معايير اختيار المحتوى.

أ- مراحل اختيار المحتوى:

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

أ/١- مرحلة اختيار الهياكل الأساسية للمادة الدراسية:

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

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

أ/٢- اختيار الموضوعات الفرعية والأفكار الرئيسية للموضوعات الكبرى:

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

ويشترط في الموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية ما يلى:

- أن تغطى جميع جوانب الموضوعات الأساسية (الهياكل).
- أن تكون مترابطة بحيث تظهر طبيعة المحتوى.
- أن تتصف بالمرونة بحيث تسمح بإضافة أفكار جديدة.
- أن تسهم في اختيار المعلومات المناسبة للموضوع الرئيسي بيسر وسهولة.

أ/٣- اختيار المادة العلمية المرتبطة بالموضوعات الفرعية والأفكار الأساسية:

بعد تحديد الموضوعات الفرعية والأفكار الرئيسية لهياكل المحتوى، يتم اختيار المادة العلمية المرتبطة بالموضوعات الفرعية، وتشمل المادة العلمية معلومات ومفاهيم ومبادئ وحقائق علمية وقوانين ونظريات ومعتقدات وقيم ومهارات...

ويشترط في المادة العلمية ما يلي:

- أن تكون ترجمة حقيقية لأهداف المنهج.
- أن تعبر تعبيرا صادقا عن الموضوعات الفرعية أو الأفكار الأساسية.
- أن ترتبط بالواقع المعاصر.
- أن تلائم ظروف البيئة المحلية.
- أن تلبى اهتمامات التلاميذ وميولهم وحاجاتهم.
- أن تناسب قدرات التلاميذ وتراعى خصائص نموهم.
- أن تتسم بالصدق والصحة العلمية.
- أن تشتمل على جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.
- أن تتسم بالتوازن في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.

ب- معايير اختيار المحتوى:

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

ب/١- ارتباط المحتوى بالأهداف:

سبق أن أشرنا إلى أن المحتوى هو كل ما يصفه المخطط من خبرات سواء أكانت هذه الخبرات معرفية أم انفعالية أم حركية بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، ومن المتعارف عليه تربويا أن المحتوى لايمكن أن يتم وضعه بطريقة عفوية أو ارتجالية، فالخبرات التي يشملها ينبغي أن تكون خبرات هادفة ومخطط لها ومبنية على مجموعة من الأسس والمعايير، وترتبط ارتباطا مباشرا بالأهداف المحددة مسبقا في المنهج، بمعنى أن يستهدف المحتوى تحقيق الأهداف العامة للتربية والأهداف الخاصة بكل مادة دراسية في صف دراسي معين، فإذا كانت الأهداف تخضع عند اختيارها لعوامل متشابكة كالعوامل الاقتصادية

والاجتماعية والسياسية بالإضافة إلى طبيعة المتعلم وخصائص نموه واستعداداته وحاجاته .. فإن المحتوى ينبغي أن يكون ترجمة صادقة لهذه الأهداف وذلك بمراعاة موضوعاته لكل العوامل التي تحدد هذه الأهداف، ومن هنا أصبح ارتباط المحتوى بالأهداف من أهم المعايير التي نحكم بها على مدى صحة المحتوى الدراسي، فكلما كان المحتوى مراعيا للأهداف بجميع جوانبها – معرفية ووجدانية ومهارية – كان الارتباط بينهما قويا.

ب/٢- صدق المحتوى:

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

ب/٣- حداثة المحتوى:

فرضت على المجتمع في الآونة الأخيرة تغيرات كثيرة في كافة المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والطبية وفى مجال التغذية وغيره من المجالات الأخرى نتيجة للتقدم العلمي المذهل ووسائل الاتصالات الحديثة التي جعلت العالم بأثره كقرية صغيرة ... ومن الطبيعي أن يعكس المحتوى هذا التقدم في كافة المجالات حتى يستطيع المتعلم أن يتكيف مع مجتمعه المعاصر، ومن هنا كان ضروريا أن يتمشى المحتوى مع هذا الاتجاه، وذلك باتساق موضوعاته مع الواقع المعاش بمعنى أن يكون لهذه الموضوعات مغزى أهمية من حيث ارتباطها بظروف المجتمع، وتقدم تقويما للأحداث الجارية والتطلعات المستقبلية.

وحاضر المجتمع اليوم يعانى من العديد من المشكلات المعاصرة كالتطرف والإرهاب والتعصب والإدمان والتيارات الفكرية الوافدة والمخالفة لعادتنا وقيمنا .. وحداثة المحتوى تفرض عليه إلا يغفل هذه المشكلات إنما ينبغي أن يعكسها وذلك من خلال:

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

ب/٤- ملاءمة المحتوى لمستوى التلاميذ:

يعد التلميذ محور العملية التعليمية، وإنه أحد العوامل الأساسية التي تؤثر تأثيرا مباشرا في بناء المناهج الدراسية بصفة عامة، وفى اختيار وتنظيم المحتوى بصفة خاصة، بمعنى أننا لا يمكن أن نقدم للمتعلم أية فكرة أو نطالبه بالقيام بأي عمل دون الأخذ في الاعتبار مرحلة النمو التي يمر بها، ومراعاة قدراته واستعداداته وخصائص نموه في كافة الجوانب الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية .. ومراعاة حاجاته وميوله، وهذا يعنى ضرورة مسايرة المحتوى لمراحل نمو المتعلمين.

والنمو لدى المتعلم في أي مرحلة من مراحل حياته الدراسية يتميز بخاصتين أساسيتين هما:

- أنه يتم في صورة متكاملة أي أن النمو يتم دفعة واحدة في جميع الجوانب، ويؤثر بعضه على البعض الآخر، فحينما ينمو الفرد جسميا ينمو حركيا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا ولغويا .. وهذه الجوانب تتبادل التأثير فيما بينها.
- أن النمو يتأثر بعاملين اثنين سبق الإشارة إليهما من قبل، وهما : النضج وهو يعنى الزيادة التي تطرأ على الكائن الحي من خلال تفاعلات داخل الجسم، والتعلم الذي يتم في المحيط الثقافي الذي يحيط بالفرد في البيت والمدرسة والمؤسسات الاجتماعية.

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

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

- تكوين عادات العناية بالجسم والمحافظة عليه سليما من الأمراض.
- توجيه التلاميذ إلى الالتزام بالآداب السامية في المأكل والمشرب والملبس، وعند النوم، ودخول الحمام.
- حث التلاميذ على ممارسة الرياضة البدنية التي تعمل على المحافظة على أجسامهم، وهكذا يمكن للمحتوى مراعاة بقية جوانب النمو الأخرى بهذه الطريقة، وبذلك يكون المحتوى قد راعى خصائص نمو التلاميذ ومشكلاتهم باعتبارها من أهم معايير اختيار المحتوى.

ب/٥- اتصاف المحتوى بالعمق:

يقصد بالعمق أساسيات المادة مثل: المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشئ من التفضيل الذي يلزم لفهمها فهما كاملا ويربط بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار ويمكن تطبيقها فى مواقف جديدة.

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

ويطلب من واضع المحتوى أن يجمع ما بين العمق والشمول بحيث يختار الأفكار والمعالم الرئيسية التي تمثل المادة الرئيسية و التي تعطى فكرة عامة وواضحة عنها وعن نظامها، والموازنة بين ذلك وبين العناصر التفصيلية التي توضح الأفكار الكلية والمعالم الرئيسية، وتوضيح ما بين العناصر التفصيلية والمعالم المجزأة من علاقات وروابط تؤدى إلى الفهم الكامل.

٤- تنظيم المحتوى:

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

ويقصد بتنظيم المحتوى وضع خبراته وأنشطته التي تم اختيارها في صورة منظمة بحيث تحقق الترابط والتكامل على المستوى الأفقى أي في صف دراسي واحد، أم على المستوى الرأسي بين خبرات محتوى منهج معين وغيرها من خبرات في محتويات أخرى في مرحلة تعليمية معينة.

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

أ – التنظيم المنطقي :

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

ب – التنظيم السيكولوجي :

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

٥ – معايير تنظيم المحتوى :

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

أ – التتابع :

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

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

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

ب – الاستمرار :

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

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

ج – التكامل :

يعنى التكامل في المحتوى أن تقدم موضوعات وحداته في صورة متكاملة مترابطة يقوى بعضها بعضاً بحيث تساعد التلميذ على نظرة موحدة ومنسقة، قادراً من خلالها على معرفة الروابط والعلاقات بين جوانب المعرفة المختلفة، وبذلك يمكن التأثير على شخصيته من جوانبها المختلفة من خلال ما يقدم له فى المحتوى من معرفة متكاملة وخبرات تربوية متنوعة.

ويأتي الاهتمام بالتكامل وجعله معياراً من معايير تنظيم المحتوى للتغلب على المآخذ التي تواجه تقديم المعرفة بصورة مجزءة ومفتتة حيث يؤدى هذا إلى ضعف واضح في البناء المعرفي للمتعلم وبذلك لا يتضح لديه صورة العلوم الإنسانية ولا علاقات بعضها مع البعض، ولعلاج ذلك كان الاهتمام بالتكامل باعتباره معياراً من معايير تنظيم المحتوى.

ثالثاً : أنشطة التعلم : مفهومها، معايير اختيارها وتنظيمها:

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

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

ومن المفيد أن تشير هنا إلى معنى "خبرة التعلم" Learning experience ليتضح الفرق بين " أنشطة التعلم " " وخبرات التعلم ".

١- الفرق بين مفهوم خبرة التعلم وأنشطة التعلم:

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

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

حتى بداية القرن العشرين لم يظهر مصطلح " أنشطة التعلم " Learning Activities ولا مصطلح "خبرات التعلم " Learning وإنما كانت توجد بعض المسميات التي كانت تستعمل لتوضيح بأنه يجب على التلاميذ أداء الأعمال المدرسية مثل التسميع، والتمرينات والواجبات، والأمثلة والمسائل، وكان المنهج في تلك الفترة الزمنية يتكون أساسا من إطار عام للمحتوى الذي يجب تدريسه مع قليل من المقترحات لأنشطة التعلم التي يشترك فيها التلاميذ،

وأحياناً لا توجد مثل هذه المقترحات وكان دور المدرسين هو تقويم المحتوى بأسلوب المحاضرة والواجبات معاً، أو الواجبات وحدها، وأما دور التلاميذ فهو الحفظ والاستعداد للتسميع في الامتحان.

وبسبب التطور الذي حدث في مجال علم النفس، ومن خلال عمل جون ديوى Dewey وغيره من قادة التربية، زاد التركيز على أنشطة المتعلمين (التلاميذ) كعامل حاسم في عملية التعلم، ومن ثم وفى عام ١٩٢٥ أخذ مفهوم " أنشطة التعلم " يستعمل باتساع في مجال المناهج ليشير لعناصر رئيسية في موقف التعليم والتعلم . . . Teaching Learning.

وكانت المناهج في هذه الفترة عادة تشتمل على قوائم بالأنشطة التي يشترك فيها التلاميذ لكي يتفاعلوا بايجابية مع محتوى المنهج.

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

وعلى ذلك وبحلول عام ١٩٣٥ فإن مصطلح "أنشطة التعلم " قد حل محله مصطلح "خبرات التعلم" حيث أن الأخير ينقل بدقة أكثر ما كان يحدث في التفاعل بين المتعلم والموقف التعليمي ولذلك أخذ معظم الكتاب فى مجال المناهج يستخدمون مصطلح " خبرة التعلم " .

ومن جهة أخرى فإن على واضعي المنهج أن يقوموا بوصف " أنشطة التعلم " التي سيشترك فيها التلاميذ وتوقع ما ستؤدى إليها هذه الأنشطة من الخبرات المرغوبة، ثم التأكد من مدى تحقق هذه الخبرات، ثم قياس هذه الخبرات التي اكتسبها المتعلمون نتيجة لأنشطة التعلم التي ساهموا فيها، واستخدام المعلومات التي حصلوا عليها بعد هذا القياس كتغذية راجعة وكمرشد في عملية تطوير محتوى المنهج وأنشطته.

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

ويتضح من العرض السابق أن مصطلح " أنشطة التعلم " " وخبرات التعلم" غالباً ما تستخدم بالتبادل في مجال المناهج، وقد يمكن وضع أحدهما مكان الآخر بذلك ويمكن تفضيل

مصطلح " أنشطة التعلم " حيث أنه يصف بدقة أكثر ما يحدده مخططو المناهج في بناء العنصر الثالث للمنهج، مع مراعاة أن مصطلح خبرات التعلم لا يقل أهمية عن ذلك.

٢- معايير اختيار أنشطة التعلم :

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

أهم معايير اختيار أنشطة التعلم ما يلي :

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

٣- معايير تنظيم أنشطة التعلم :

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

أ– الاستمرار Community :

يشير الاستمرار إلى التكرار الرأسي لعناصر المنهج الرئيسية، وهذا يعنى بالنسبة لأنشطة التعلم تكرارها رأسيا، أي تكرار نفس نوع النشاط المرة بعد المرة خلال تعلم المنهج. فإذا كان النشاط على سبيل المثال هو إعداد التقارير الفردية الخاصة بالمادة عندئذ يقوم التلميذ بمثل هذا النشاط لعدة مرات حتى يتحقق الهدف الذي وضع أو اقترح من أجله أيضاً فإذا كانت مهارات الاستقراء Inductive Skills ضمن أهداف المنهج

– مثلاً – فإن أنشطة التعلم خلال المنهج يجب أن تصمم بطريقة ما بحيث تتيح للتلميذ فرصا مستمرة ومتكررة لكي يمارس فيها هذا النشاط

ب – التتابع Sequence :

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

ج – التكامل Integration :

وهو المعيار الثالث لرالف تايلور لتنظيم أنشطة التعلم فى المنهج، والمقصود منه هنا أنه بالنسبة لأنشطة المنهج عند أي نقطة في التتابع أن تكون مرتبطة ببعضها بطريقة ما بحيث تقدم للتلاميذ خبرة موحدة متكاملة تفيد في تعلم التلاميذ وتؤدى بهم من خلال الخبرات المركزة المتكاملة إلى تحصيل المهارات المطلوبة فمثلاً يمكن للأنشطة في دروس مادة البيولوجي أن ترتبط بالأنشطة في المواد الاجتماعية لتساهم في حل مشكلة تلوث المياه، وأيضاً أنشطة حل

مسائل الهندسة يمكن أن ترتبط بأنشطة عمل الخرائط في دروس الجغرافيا بمعنى ألا تنمى هذه الأنشطة على أنها أنواع منعزلة من النشاط تستخدم فقط في مقررات معينة مثل الهندسة، وإنما تنمى على أنها أنشطة مترابطة يمكن للتلميذ أن يستخدمها في جميع المقررات والمواقف المتنوعة في حياته.

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

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

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

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

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

رابعاً : التقويم : مفهومه، أنواعه، وظائفه، خطواته، مجالاته.

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

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

- مفهوم التقويم.
- طبيعة عملية التقويم.
- أنواع التقويم.
- وظائف التقويم.
- خطوات التقويم.
- خصائص التقويم.
- مجالات التقويم.

١- مفهوم التقويم :

تأثر مفهوم التقويم بالفلسفة التربوية التي ينبثق منها ويعمل على دعمها،كما تأثر بتقدم الدراسات الإحصائية، واستخدام الأسلوب العلمي في سائر مجالات العمل والنشاط البشرى، وبسبب ما أهدته " التقنيات" الحديثة إلى التربية من وسائل وأساليب وأدوات.

ففي ظل التربية التقليدية التي كانت تقتصر عنايتها على الإلمام بالتراث وحفظ المعلومات، كان التقويم يعنى الامتحانات بصورتها التقليدية، وكانت صورته العتيقة تتمثل في إعطاء درجات للطلاب نتيجة لاستجابتهم لاختبارات تقليدية تجريها المدارس في نهاية العام الدراسي، تمهيدا لإصدار أحكام على التلاميذ يتبنى عليها توزيعهم إلى شعب أو نقلهم من صف إلى آخر.

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

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

ولقد كان هذا النوع من التقويم يعكس فلسفة تربوية معينة، مؤداها أن مواصلة التعليم محتاجة إلى استعدادات خاصة لابد من توافرها لدى الدارسين. وأن وظيفة المدرسة هي العمل على اكتشاف أصحاب هذه الاستعدادات . وهم القلة الممتازة التي تحرص المدارس على استبقائها فيها حتى نهاية مراحل التعليم . أما الأكثرية ذات المستوي المتدني فينبغى العمل على اكتشافها حتى يمكن استبعادها.

ثم تبين لرجال التربية أن هذه النظرية لا تصور واقع التربية تصويرا سليما، وأن كثيرا من التلاميذ الذين يخفقون في الامتحانات التقليدية، لايرجع إخفاقهم إلى نقص في الاستعدادات، بقدر ما يرجع إلى خطأ فى بناء المنهج أو سوء تنفيذه، أو إلى عيوب في الامتحانات ذاتها . وإذا ما تهيأت أمام هؤلاء المخفقين – فئ الامتحانات – ظروف تعليمية أفضل فإنهم غالبا ما يستطيعون تحقيق النجاح.

ولقد تطورت تبعاً لذلك وظيفة المدرسة من تعرف القادرين والعاجزين إلى تعرف الظروف اللازمة لتحقيق النجاح أمام كل تلميذ، وفق مواهبه واستعداداته، حتى يحقق أقصى إمكاناته، ويسهم في بناء مجتمعه ويخطو قدما نحو الأمام، فالتلميذ الذي يفشل في حفظ المعلومات النظرية الهامة البعيدة عن حاجاته ومشكلات بيئته – قد يكون لديه من الاستعدادات الفنية أو الأدائية أو الجسمية، ما يمكنه من تحقيق النجاح في الحياة وإسداء خدمات لا تحصى إلى مجتمع يتطلب تقدمه الاستعانة بجميع الكفاءات والقدرات والاستعدادات.

ثم تعدل مفهوم التقويم في ظل الحركة العلمية التي أدت إلى تقدم كبير في المقاييس التربوية والنفسية، وظهر مفهوم جديد للتقويم يجعله مكافئا للقياس، وفى ظل هذا المفهوم تركز الاهتمام على تحسين المقاييس التربوية لكي تصل إلى ما وصلت إليه المقاييس المادية الكمية التي تستخدم في الكيمياء والفيزياء وغيرها من المجالات العلمية والتكنولوجية . فحرصت هذه المقاييس على الصدق والثبات والموضوعية، واقتصر نشاط العاملين في مجال التقويم على تحسين وسائله وأدواته.

ومن عيوب هذا المفهوم اقتصاره على الجانب الكمي، وإغفاله الأحكام التي تتصل بالقيم والاتجاهات، والسلوك والشخصية وما لا يمكن قياسه قياسا كميا دقيقا . فإذا تذكرنا أن التربية تستهدف بناء الشخصية وتوجيه السلوك، وتهتم بتكوين الظاهر والباطن، وتقوم على أساس النظرة الكلية المتكاملة للإنسان فأنه تبدوا أمامنا نقائص هذا المفهوم القياسي للتقويم على

الرغم من أهميته البالغة في تحسين أساليب التقويم، وهنا ينبغي أن نقف لحظة لكي نوازن بين مفهومي " التقويم" ، و"القياس".

الفرق بين القياس والتقويم:

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

ولكن القياس مع دقته لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي نريد قياسه. فهو يتناول الجزئيات المادية أكثر مما يتناول المعنويات والكليات فإذا كنا نقوم فردا من الأفراد . فإن القياس يستطيع أن يمدنا بمعلومات دقيقة عن طوله ووزنه، ونبضه وضغطه وحرارته وسرعة تنفسه وغير ذلك من الأمور الجسمية والمادية، ولكنه قلما يستطيع أن يقدم لنا أحكاما عن خلقه ومعاملاته، ودوافعه واتجاهاته وقيمه وغيرها من الأمور المعنوية، وهناك محاولات متعددة لاستخدام القياس في هذه المجالات المعنوية والقيمية والكيفية ولكنها لا تزال في بداياتها، ولم تبلغ من الدقة والكمال ما بلغته المقاييس في مجال العلوم الطبيعية.

أما التقويم فيتناول الكليات والقيم، ويحاول أن يعطينا صورة صادقة على قدر الاستطاعة عن الأمر أو الشيء الذي نريد تقويمه عن طريق إصدار حكم عام وشامل عليه . والتقويم بذلك أعم من القياس وأكثر شمولاً منه. وكثيرا ما يعتمد التقويم على القياس في جميع ما يمكن قياسه، ولكنه لا يقتصر عليه بل يلجأ إلى أساليب متعددة من الوصف والملاحظة وإدراك العلاقات . وقد تعطينا الاختبارات والمقاييس العلمية الدقيقة التي نستخدمها في المدرسة نتائج دقيقة عن تحصيل التلاميذ وذكائهم ومهاراتهم، ولكن تقويم نمو التلاميذ يتطلب إصدار أحكام عن شخصياتهم وسلوكهم ومدى ما بلغوه فى سبيل تحقيق الأهداف المنشودة.

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

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

٢- أنواع التقويم :

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

أ- التقويم التشخيصي :

يعتبر التقويم التشخيصي من أهم عمليات التقويم إذ أنه من المعروف أنه حين يبدأ التلاميذ خبرة تعليمية جديدة (سواء على مستوى المنهج، أو على مستوى مادة دراسية جديدة أو موضوع جديد في صف جديد) فإنهم يبدؤون هذه الخبرة بخلفية متباينة، وخبرة مختلفة وكفاءة متقاربة أيضاً . وهكذا فإن التقويم التشخيصي ضروري عند البدء في تطبيق منهج جديد وذلك لتحديد المستويات الفردية للتلاميذ من حيث الكفاءة ولتمييز أولئك الذين حققوا إتقانا لعناصر التعليم المطلوبة وبالتالي لعناصر المنهج، ولذا نجد أن هذا التقويم التشخيصي يساعدنا على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات للبدء في تنفيذ المنهج، والقيام بالعملية التعليمية.

وكثيراً ما يستند التقويم التشخيصي على أدوات اختباريه من النوع التجميعي، سواء أكانت اختبارات مقننة، أو اختبارات من إعداد المعلم حيث تزودنا بقياس شامل للكفاءات والمهارات المتضمنة والمتوقعة في المنهج عند إتمام فترة من فترات التعليم، ومن الحكمة أن نستخدم اختبارات تشخيصية يضعها بعناية مصممو المنهج والمعلمون.

وعند المستوى المد خلى للمنهج الدراسي يظهر التلاميذ في مستويات مختلفة من الكفاءة والمهارة، ولذا نجد أن التشخيص في هذه الحالة يحدد المستوى المد خلى الذي نبدأ به لتطبيق المنهج وعملية التعليم بالنسبة لغالبية التلاميذ . وسوف نجد بين التلاميذ فروقا في الكفاءة بحيث يكون من الميسور أن نقسمهم إلى عدة مجموعات للتعلم، حتى يستطيع المعلم أن يبدأ مع كل مجموعة على حسب مستواها المد خلى ولكي تتقدم بمعدلات متفاوتة.

والتقويم التشخيصي لا يقتصر على تحليل كفاءة المستوى المد خلى للتلاميذ فحسب، وذلك لأن هذا التشخيص ينبغي أن يستمر ليحقق جزءا من التغذية الراجعة التقويمية الأساسية وذلك لتصميم وتطوير المنهج من خلال عملية التعليم على نحو مستمر.

ب- التقويم التكويني : Summative Evaluation :

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

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

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

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

ويعتبر التقويم التكويني من أهم عمليات التقويم، لأنه يساعد التلاميذ على اكتساب الكفاءة الضرورية في المادة الدراسية والعناصر السلوكية المطلوبة لكل وحدة تعلم.

ولذلك نجد أن التقويم التكويني الذي يعكس تقدم التلاميذ كثيرا ما يكون مرجعي المحك أي أنه يتصل بمستويات نوعية من الكفاءة تبين الحد الأدنى من الأداءات المطلوبة قبل التقدم لوحدات جديدة من التعلم، ويمكن استخدام طريقة " المرجع المعياري " Norm Reference في التقويم التكويني . وللمرجع المعياري هذا يستخدم الأداء النسبي للطالب داخل الجماعة، بدلا من تحديد مستوى كفاءة أو مهارة محددة لتقدير كفاءة التلميذ ومهارته.

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

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

مما سبق يمكن القول : أنه لابد أن يكون التقويم التكويني مرجعي المحك، أي أنه يتصل على نحو ما بمحك معياري يعتبر الحد الأدنى المقبول لمستوى الأداء في كفاءة المنهج المصمم أو المهارات التي يكتسبها التلاميذ والتي على أساسه يمكننا أن نجيز هذا المنهج .

وإذا أريد للتقويم التكويني أن يزود مصمم المنهج الدراسي والمعلم والمتعلم بتوجيه وإرشاد نافعين فأنه لابد أن يشتمل هذا التقويم على تقدير متكرر، لكي يزودنا بتغذية راجعة منتظمة دالة على مدى التقدم التحصيلى . وهذا يتيح للمعلم والمتعلم على السواء أن يمضيا في عملهما بمعدل مناسب، وأن يسرع أو يبطئ كل منهما حسب الضرورة، أو يستخدم بدائل أخرى، ويستمر على نفس البديل الذي بدأ به، ليعالج نواحي الضعف عنده، وقد يتجه اتجاهات أخرى، ليحقق تعزيزا عن طريق وسائط أخرى، وأشكال للتعلم وأن يقفز إلى الأمام حين يحقق الكفاءة والمهمات المطلوبة . كل هذه الخطوات – والنتائج السالف ذكرها – تعتبر تغذية راجعة لمصمم ذلك المنهج الدراسي . بل هي إمارات دالة على مقدار ما يحقق من أهداف المنهج الذي صممه لتلك العملية التعليمية وعلى أساس ذلك يمكن لمصمم المنهج هذا أن يعيد تخطيط المنهج ويصممه حتى تتحقق هذه الأهداف المرجوة منه.

ج- التقويم التجميعي أو الشامل : Summative Evaluation

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

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

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

وقد يكون التقويم المرجعي في أشكال التعلم الأخرى إما مرجعي المحك أو مرجعي المعيار.

إن هذه المستويات للتقويم (التشخيصي – التكويني – التجميعي) حيوية وهامة في عمليات تصميم أو تخطيط المناهج وهى هامة كذلك في عملية التعليم سواء أكان جماعيا أو فرديا، وعلى سبيل المثال يمكن تحديد معايير ثابتة أو توقعات نوعية سواء للمنهج الدراسي أو ما يقوم به المعلمون في ممارستهم في عمليات التعليم، ويمكن استخدام إجراءات علاجية واختيار بدائل التعلم وتستخدم الأهداف باعتبارها محورا للمنهج أو للتعليم والتقويم.

ومن الواضح هنا أنه يمكن أن يشترك في هذه العملية مصمم المنهج والمعلم، وذلك للمساعدة على تحديد وتمييز التوقعات التعليمية. وفضلا عن ذلك فان كل أداة من أدوات القياس. وكل أسلوب من أساليب التقويم قابل للتطويع. لكي يتلاءم مع المنهج وعملية التعليم المصاحبة له. على أنه من المهم في هذا الشأن والذي يجب التأكيد عليه هو أن مصممي المنهج والمعلمين – ينبغي أن يختاروا الطرق والاستراتيجيات المناسبة للتقويم فى كل مرحلة من مراحل التعليم بحيث تكون واضحة ومحددة عند تصميم المنهج وذلك لكي يستطيعوا تقدير المحتوى النوعي الذي يقومون بتصميمه أو بتعليمه، أو تقدير لمدى بلوغ الأهداف التي وضعت لهذا المنهج، وكذلك مدى تحقيق هذه الأهداف .

٣- وظائف التقويم:

لقد عرف الناس التقويم في التربية منذ زمن بعيد، واستخدموا الامتحانات كوسيلة للتقويم. يتعرفون بها العناصر الصالحة لمواصلة التعليم. والاستفادة من خدماته.

وقد تطور التقويم بتطور الفلسفة التربوية وتنوعت أساليبه. وتعددت وظائفه بحيث لم يعد مقصورا على الانتقاء والاصطفاء. ويلخص الدمرداش سرحان فيما يلي أهم الوظائف التي يمكن أن يسهم التقويم في أدائها:

أ- التقويم حافز على الدراسة والعمل:

للتقويم قوة حافزة طاغية. ذلك أننا نعيش في عصر التسابق سواء بين الجماعات والأفراد. وإذا كان التقويم هو وسيلتنا لإصدار الأحكام على الناس والأعمال، فانه يعد من وجهه نظر الدراسيين مفتاح النجاح في الحياة. لذلك يهتم التلاميذ في مدارسنا اهتماما كبيرا. وكثير من أبنائنا في المدارس لا يركزون طاقتهم ولا يبذلون جهداً إلا بوحي من حافز الامتحانات والتقويم. لذلك نجد أن كثيرا منهم ينصرفون عن المجالات التي لا يؤدون

امتحانات فيها. أو لا تدخل في حساب تقويمهم. حتى لو كانت الهوايات والأعمال المحببة إليهم، فالتقويم يعد من الحوافز الأساسية على اكتشاف قدراته ومواهبه والاجتهاد لتحقيق الأماني وتحسين الذات.

ب- التقويم وسيلة للتشخيص والعلاج والوقاية:

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

ج- التقويم يساعد على وضوح الأهداف:

عندما يكون التقويم هادفا، فإنه يساعد على وضوح الأهداف التي يرجى بلوغها، كما أنه يعطى نماذج لتطبيق هذه الأهداف – وبذلك يزداد المعلمون والتلاميذ وعيا بها وعملا على تحقيقها. فالتقويم الذي يعنى بالجوانب العملية والتطبيقية، أو بأسلوب التفكير العلمي أو يربط الدراسة بالحياة، إنما يرسخ هذه الأهداف ويوجه المعلمين والتلاميذ نحو الاهتمام بها.

ويتصل بذلك أيضا ما يقوم به التقويم لتعزيز الاتجاهات التي يسير عليها، فإذا كان التقويم يقتصر على جانب الحفظ والتحصيل، فكثيرا ما يصرف التلاميذ، بل المعلمين عن الاهتمام والاتجاهات التي يغفلها ولا يقيم لها وزنا، ويشاهد ذلك بوضوح في الامتحانات التقليدية التي يقتصر على تعرف ما حفظه التلاميذ من الكتب. أما إذا عنى التقويم بنواح معينة. فان ذلك يكون خير تعزيز للاهتمام بهذه النواحي.

ومن ذلك يتضح أن التقويم يعد من العوامل الأساسية في توجيه العملية التعليمية. فهو يوضح الأهداف. ويجسم تطبيقها. ويعزز الاهتمام بها، والعمل على تحقيقها.

د- التقويم يساعد المتعلم على التعرف على تلاميذه وحسن توجيههم:

لا يستطيع المعلم أن يؤدى رسالته على أفضل وجه ممكن إلا إذا عرف تلاميذه ذلك أنه يبدأ معهم من واقع خبرتهم. وأنه يكشف قدراتهم واستعدادهم وميولهم واتجاهاتهم، وأنه يراعى الفروق الفردية بينهم، ولا سبيل إلى ذلك إلا عن طريق التقويم بأساليبه العديدة المتنوعة، سؤالا وجوابا، ومناقشة وحوارا، وملاحظة وتقديرا لجهودهم ونشاطاتهم وعلاقاتهم. وفى ضوء ما يتضح للمعلم من نتائج تقويمه لتلاميذه فانه يستطيع أن يأخذ بأيديهم ويوفر لهم

الإمكانات التى تساعد على الوصول بكل منهم إلى أقصى إمكاناته. بل يستطيع المعلم أن يراجع طرقه وأساليبه وعلاقاته بما يناسب تلاميذه.

هـ- للتقويم دور كبير في تطوير المناهج وتحديثها:

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

و- للتقويم وظائف إدارية هامة :

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

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

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

ذلك مؤسسات تربوية. تلعب دورا أساسيا في المجال التربوي بمفهومه الواسع وآفاقه المترامية، وأبعاده المتعددة، فالبيئة والمجتمع بل الحياة بأسرها مؤسسة تربوية كبرى ينبغي تنسيق أعمالها وجهودها وآثارها مع ما تؤديه المدارس من خدمات. وتوعية الجمهور بنتائج الجهود التربوية يزيد من فعالية في مجالها وتقدير أثارها والعطاء في سبيلها.

ح- للتقويم دور في الارتفاع بمستوى التعليم:

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

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

والتقويم هو الوسيلة لتحقيق كل ذلك، فعن طريقه يمكن تعرف العناصر الصالحة، للالتحاق بمهنة التعليم، ولضمان بقائهم فيها، وعن طريقه أيضا يمكن التخلص من العناصر الغير الصالحة التي تسيء إلى المهنة وتحط من قدرها وبكل ذلك يرتفع شأن مهنة التعليم وتقوى على المنافسة الشريفة مع المهن الأخرى، ويزداد احترام الجماهير لها، ويزول ما يشكو للعاملين في مجالها من انخفاض مستواها.

فالتقويم بكل ذلك، وبجميع ما يؤديه من وظائف وخدمات، يستهدف تحسين العملية التعليمية بجميع مقوماتها وسائر أبعادها، كما يستهدف رفع مستوى المهنة والعاملين فيها، وإتاحة الفرصة المناسبة لها لتجديد شبابها ومراجعة مناهجها وطرقها ونظمها وأساليبها، فهو بذلك صمام الأمان الذي يمكن القائمين عليها من حسن توجيهها والإشراف عليها والتحكم في عواملها عن طريق ترشيد القرارات، في ضوء ما تعمل على تحقيقه من أهداف، وعلى هدى من اتجاهات العلم والتربية وما يتطلبه المجتمع من خطط تنمية شاملة، تريد إلى أصول تربوية وتتصل ببناء البشر، والوصول بهم إلى أعلى المستويات.

٤- خطوات التقويم:

تمر عملية التقويم بخطوات متتابعة منسقة، يكمل بعضها بعضا. فإذا كان التقويم يستهدف تحديد مدى ما بلغناه من أهداف بقصد تعرف المشكلات وتشخيص الأوضاع وتحسين العائد، فمن الطبيعي أن يبدأ التقويم بتحديد الأهداف، وتعرف المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها عن طريق استخدام الأساليب المناسبة، واتخاذ ما يلزم للتعديل والتحسين ونستطيع في ضوء ذلك أن نلخص خطوات التقويم فيما يلي:

أ- تحديد الأهداف:

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

ب- تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها:

إن الميدان التربوي يتضمن عددا كبيرا من المجالات التي يمكن تقديمها والعمل الدائم على تحسينها، فهناك المنهج بمكوناته العديدة، والمعلم وقضاياه، والتلميذ ونواحي نموه المتعددة، والمدرسة والمعلم والإدارة وغير ذلك من المجالات.

وينبغي أن نحدد المجال أو المجالات التي نريد أن نتناولها بالتقويم والدواعي أو المشكلات التي تسوقنا نحو هذا العمل في ظل الأهداف المنشودة.

ج- الاستعداد للتقويم:

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

د- التنفيذ:

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

هـ- تحليل البيانات واستخلاص النتائج:

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

و- التعديل وفق نتائج التقويم:

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

ز- تجريب الحلول والمقترحات:

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

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

وبكل ذلك يؤدى التقويم رسالته فى تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستواها زحل مشكلاتها، وضبطها والتحكم فيها وفق الأهداف التي يسعى المنهج إلى تحقيقها.

٥- خصائص التقويم الجيد:

إن التقويم الجيد يمتاز بمجموعة من الخصائص التي ينبغي العمل على توافرها لكي يؤدى التقويم رسالته ووظائفه على أفضل وجه ممكن وتتصل هذه الخصائص بمفهوم التقويم وما يمكن أن يؤديه من خدمات في المجال التربوي بناءاً وتنفيذاً وتطويرا وفى مقدمة هذه الخصائص ما يأتي:

أ- ينبغي أن يكون التقويم متسقا مع الأهداف:

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

ب- ينبغي أن يكون التقويم شاملا:

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

- جميع الأهداف المنشودة بحيث لا تقتصر على هدف أو أكثر دون غيرها من الأهداف. وذلك حتى لا يكون تحقيق هدف مهما بلغت قيمته على حساب غيره.
- جميع نواحي النمو، سواء منها الجسمية أو العقلية أو النفسية أو الاجتماعية أو الروحية.
- جميع مكونات المنهج. سواء منها المحتوى أو الأنشطة أو الطرق أو الوسائل أو العلاقات أو غيرها.
- جميع ما يؤثر في العملية التعليمية، سواء في ذلك الأهداف أو الخطط أو المناهج أو التلاميذ أو المعلمون أو الإداريون أو المباني والمرافق أو الوسائل والمعدات أو الظروف العائلية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في عمل المدرسة وتتأثر به.

ج- ينبغي أن يكون التقويم مستمرا:

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

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

د- ينبغي أن يكون التقويم ديمقراطيا وتعاونيا:

والتقويم الديموقراطى يقوم على أساس احترام شخصية التلميذ بحيث يشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولا حسنا، بل يشاركه في تقويم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، وهو في الوقت ذاته تقويم تعاوني يشارك التلاميذ أنفسهم والمعلمون والآباء والمجتمع وجميع المعنيين بالعمل التربوي، وليس معنى ذلك اشتراك هؤلاء جميعا في وضع الامتحانات أو تصحيحها، فالامتحانات ليست الوسيلة الوحيدة

الفصل السادس

تقـــــــــويم المنـــــــــهج

مقدمة:

إن عملية تقويم المنهج غالبا ما يقوم بها مجموعة من المتخصصين في تقويم المناهج وتطويرها. ويتم ذلك التطوير في بعض الأحيان بعيدا عن المعلم. وقد يكون أحد الأسباب الأساسية في ذلك هو عدم وعى المعلم بالطرق من خلال التمييز بين مجموعة المفاهيم الأساسية والأساليب المختلفة التي يجب إتباعها عند القيام بعملية تقويم المنهج . لذا فإننا في هذا الفصل سنحاول أن نتعرف على هذه الأساليب والطرق مثل مفاهيم التقويم والقياس وأدوات القياس وتقويم المنهج وتطويره. ثم ثانيا من خلال دراسة العلاقة بين التقويم ومراحل تطوير المنهج والخطوات اللازمة لتقويم المنهج، ثم ثالثا التعرض لكيفية تقويم مكونات المنهج المختلفة من أهداف، ومحتوى، وأنشطة تعليم وتعلم ثم نعرض لكيفية تقويم أداء المعلم في المنهج .

أولا : الفرق بين التقويم والقياس وأدوات القياس:

يتضمن التقويم بوجه عام إصدار أحكام على قيمة ظاهرة ما – أحداث، تعليمات، إدارات، ... – ذلك في ضوء معايير أو مستويات أو محكات معينة لتقدير هذه القيمة، والتقويم بهذا المعنى يعنى التحسين والتطوير الذي يعتمد على مثل هذه الأحكام. ويتطلب إحداث التحسين والتطوير لظاهرة ما فهما دقيقا لها، وهذا الفهم يعتمد بدوره على عملية جمع معلومات وصفية أو كمية عن الظاهرة – عملية قياس – باستخدام أدوات معينة كالاختبارات وأدوات الملاحظة ومقاييس الميول والاتجاهات.

مما سبق قد يختلط الأمر في كثير من الأحيان فنعتقد أن التقويم والقياس عمليتان مترادفتان ومتشابهتان، لكن الأمر غير ذلك تماما.

فالتقويم يهتم بالحكم الكلى الشامل على الظاهرة موضع التقويم. وهو بهذا المعنى أكثر عمومية وشمولا من القياس الذي يعتمد على إخضاع الظاهرة للتحليل الكمي عن طريق استخدام وحدات رقمية معينة ومتفق عليها.

أما الاختبارات وأدوات الملاحظة ومقاييس الميول والاتجاهات فهي أدوات للقياس تستخدم في عملية جمع البيانات والمعلومات – في صورة رقمية – والتي تدل على مدى تحقق

الأهداف. فكما أن المسطرة المدرجة هي أداة لقياس الأطوال، فان الاختبارات ومقاييس الاتجاهات وأدوات الملاحظة هي جميعا أدوات للقياس في عملية التقويم.

فنحن نستطيع مثلا أن نقيس تحصيل التلاميذ للمعلومات المتضمنة في محتوى منهج عن طريق اختبار للتحصيل مكون من عدد من الأسئلة يطلب من التلاميذ الاستجابة لها أما تحريريا أو شفهيا، كما أننا يمكننا قياس اتجاهات التلاميذ نحو منهج ما عن طريق استخدام مقياس لقياس اتجاهات هؤلاء التلاميذ مكون من عدد مناسب من العبارات المرتبطة بموضوع الاتجاه، كما يمكننا قياس مهارات هؤلاء التلاميذ باستخدام أدوات للملاحظة تعكس السلوك المطلوب ملاحظته. هذه الأدوات – سواء كانت اختبارات للتحصيل أو مقاييس للاتجاهات أو أدوات للملاحظة – تعطينا قيما رقمية لأداء التلاميذ عليها.

ثانيا : علاقة التقويم بمراحل تطوير المنهج:

إذا اعتبرنا التقويم عملية مستمرة ومصاحبة لعمليات تطوير المنهج فان العلاقة تبدو واضحة بينها. فعملية تطوير المنهج تتم في أربع مراحل متتالية حتى يتم استخدامه بفاعلية في المدارس. هذه المراحل تبدأ بمرحلة التخطيط لبناء المنهج، ثم مرحلة التجريب الأولى للمنهج المخطط، ثم مرحلة التجريب على نطاق واسع، ثم أخيرا مرحلة التعميم. ويصاحب كل مرحلة من هذه المراحل نوع من التقويم، فعندما يكون المنهج فى مرحلة التخطيط فإنه يقوّم عن طريق ما يسمى بالتقويم المبدئي، وعندما يكون المنهج فئ مرحلة التجريب الأولى أو مرحلة التجريب على نطاق واسع، فإنه يقوّم عن طريق ما يسمى بالتقويم البنائي، أما إن كان المنهج في مرحلة التعميم، فانه يقوم عن طريق التقويم النهائي ويوضح شكل (٧) العلاقة بين مراحل تطوير المنهج وأنواع التقويم المصاحب له.

١ – مرحلة تخطيط المنهج:

التقويم المستخدم في هذه المرحلة هو التقويم المبدئي الذي يتم قبل القيام بعملية تنفيذ المنهج وذلك حتى يتوفر للقائمين بعملية التطوير معلومات كافية عن التلاميذ الذين وضع المنهج من أجلهم والمعلمين الذين سيتعاملون معه، والظروف والإمكانات المادية اللازمة للبدء في عملية التنفيذ، وبمعنى آخر فان التقويم المبدئي للمنهج يساعد على تحديد نقطة البداية المناسبة التي سيبدأ عندها التلاميذ فى التعامل مع المنهج. فعند إجراء التقويم المبدئي فإن القائمين على تطوير المنهج سيجمعون معلومات عن معارف التلاميذ واتجاهاتهم ومهارتهم،

ومعلومات عن قدرات المعلمين ومهارتهم واتجاهاتهم، ومن ثم يمكن لهؤلاء ين أن يصلوا إلى تصور مبدئي لمدى نجاحهم فى تحديد أهداف المنهج واختيار محتواه وإعداد المواد والوسائل التعليمية وطرق التقويم المناسبة، الأمر الذي يمكن أن يقلل من عوامل الفشل عند التنفيذ الفعلي ومن ثم يوفر الوقت والجهد والمال.

٢- مرحلة التجريب الأولى:

تبدأ هذه المرحلة بعد الانتهاء من تخطيط المنهج، وإنتاج المواد والأدوات التعليمية المطلوبة لتنفيذ المنهج، وهى تهدف إلى التأكد من صلاحية المنهج، وإجراء التعديلات المناسبة عليه، ويتم تحقيق الهدف عن طريق تقويم المنهج في عدد صغير من المدارس تقويما بنائيا، يهدف إلى تزويد القائمين بعملية التطوير بتغذية راجعة عن قابلية المنهج للتنفيذ ومدى فاعليته، إذ يمكن في هذه الحالة جمع معلومات عن أوجه القصور في تحقيق الأهداف الموضوعة للمنهج وفاعلية طرق التدريس والمواد التعليمية، أو صعوبات التعلم التي يواجهها التلاميذ أو أي قصور في أساليب التقويم مما يكون له أثر في مراجعة المنهج وإجراء التعديلات المناسبة عليه.

٣- مرحلة التجريب على نطاق واسع:

تتم هذه المرحلة بعد مراجعة أوجه القصور المختلفة التي يكشف عنها التجريب الأولى للمنهج. وتهدف هده المرحلة إلى الكشف عن ما قد ينشأ من مشكلات عند تطبيق المنهج على نطاق واسع، وفى عدد كبير من المدارس، وعلى أعداد أكبر من التلاميذ. ويستخدم التقويم البنائي أيضا فا هذه المرحلة.

ويختلف التجريب في هذه المرحلة عن التجريب فى المرحلة السابقة، ومن ثم التقويم البنائي في كل حالة من حيث أعداد المدارس وأعداد الفصول والتلاميذ والمعلمين والإمكانات المادية والبشرية اللازمة لإتمام عملية التجريب ومن ثم التقويم. ففي هذه المرحلة تكون أعداد المدارس والفصول والتلاميذ والمعلمين أكبر بكثير من المرحلة، كما أن التكلفة والإمكانات المادية المطلوبة تكون أكبر من المرحلة السابقة.

٤- مرحلة التعميم:

يصل المنهج إلى هذه المرحلة بعد أن يتأكد القائمون بعملية التقويم من صلاحية المنهج للتعميم فى جميع المدارس، وعلى جميع التلاميذ، وبعد الانتهاء من تنفيذ المنهج بالمدارس يجرى عليه التقويم النهائي أو الختامي وذلك لتقدير أثر المنهج على التلاميذ

والمعلمين والمدارس تقديرا شاملا. وهو بذلك يمكن أن يمدنا بحكم نهائي على المنهج. هذا النوع من التقويم يهدف إلى التأكد من أن الأهداف الموضوعية للمنهج قد تحققت، وذلك عن طريق الحصول على معلومات خاصة بفاعلية المنهج، وطرق وأساليب التدريس، والأدوات والمواد التعليمية، وأساليب التقويم المستخدمة. وقد يتم ذلك عن طريق مقارنة نتائج أو مخرجات المنهج من معلومات ومهارات واتجاهات بنتائج مناهج أخرى قد تكون منفذة فى نفس الوقت الذي نفذ فيه المنهج موضع التطوير.

ويكشف التقويم النهائي بالإضافة إلى ما سبق عن حاجات المعلمين والموجهين إلى إعادة التدريب إذا أظهرت نتائج تنفيذ المنهج عن أوجه للقصور في أدائهم، هذا بالإضافة إلى معرفة ما يوجد من قصور فئ إمكانات المدارس التحى يتم فيها التنفيذ والعمل على تلافيها.

ثالثا : تقويم المنهج:

يعرف تقويم المنهج بأنه عملية جمع معلومات وصفية أو كمية عن عناصر المنهج إما على مستوى التخطيط أو التنفيذ أو المتابعة وذلك باستخدام أدوات معينة، ثم تفسير هذه المعلومات بغرض إصدار قرارات خاصة إما بحذف أو تعديل أو تطوير المنهج القائم.

ويتضح من هذا التعريف أن عملية تقويم المنهج يمكن أن تمر بأربع مراحل هي مرحلة التخطيط ومرحلة جمع المعلومات ومرحلة عرض المعلومات ثم مرحلة استخدام المعلومات ،ونوضحها فيما يلي:

١- مرحلة التخطيط لتقويم المنهج:

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل عملية تقويم المنهج، لذا يجب أن يتم بصورة متقنة ومنظمة لأنها بالضرورة ستؤثر على كل مرحلة تالية لها من مراحل تقويم المنهج.

وتبدأ هذه المرحلة بخطوة تحديد الهدف من إجراء عملية التقويم على المنهج، وتحديد فئات المستفيدين من عملية التقويم وتحديد احتياجاتهم، ذلك أن تحديد فئات المستفيدين وتحديد احتياجاتهم سيساعد بالضرورة على جعل الهدف من عملية التقويم أكثر تحديدا ودقة.

وبعد الانتهاء من هذه الخطوة الثانية والتي تختص بتحديد نوعية المعلومات المطلوبة لتحقيق عملية التقويم. فإذا كان الهدف من إجراء التقويم هو تحديد اتجاهات التلاميذ والمعلمين والموجهين ومستشاري العلوم مثلا نحو المنهج، فإن المستفيدين في هذه الحالة هم هذه الفئات الأربع، ومن ثم نوعية المعلومات المطلوبة في هذه الحالة هي معلومات خاصة بالاتجاهات دون غيرها من نواتج التعلم.

ويجدر الإشارة هنا إلى أن تحديد الهدف من إجراء عملية التقويم على المنهج، وتحديد فئات للمستفيدين، ونوعية البيانات المطلوبة سيؤثر بالضرورة على ما يلي من ذلك من خطوات خاصة ما يتصل منها بجمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها وعرضها، ثم إصدار قرارات التطوير أو التعديل.

٢- مرحلة جمع المعلومات:

تتكون هذه المرحلة من خمس خطوات يمكن استخدامها تبدأ بالخطوة رقم (٣) وتنتهي بالخطوة رقم (٧)، وفيما يلي بيانها:

- خطوة رقم (٣) : وتكون هذه الخطوة بمثابة الخطوة الأولى في هذه المرحلة وتبدأ بتحديد أي معلومات أو بيانات متاحة عن المنهج وفئات المستفيدين منه قبل البدء في جمع المعلومات المطلوبة عن المنهج وفئات المستفيدين .

هذا التحديد للمعلومات المتاحة سيؤدى بالضرورة إلى تحديد نوعية المعلومات المطلوب جمعها. ولتوضيح الفرق بين هاتين الخطوتين افترض مثلا أن المعلومات المتاحة عن منهج المواد الاجتماعية الجاري تطبيقه مدارس التعليم الأساسي، تتضمن أن يقضى التلاميذ ما يوازى عشر حصص من المنهج اللازمة والمتطلبة في الأهداف الموضوعة. فان المعلومات المتاحة لا تعتبر كافية لتقويم المنهج، وإنما سيظل القائمون بعملية التقويم في حاجة إلى معلومات أخرى (مطلوبة) تتصل مثلا بأوجه النشاطات الأخرى التي يقوم بها التلاميذ، ودور المعلم فئ التنفيذ، واتجاهات كل من التلاميذ والمعلمين وغير ذلك من المعلومات التي يتطلب جمعها استخدام أدوات القياس المختلفة مثل اختبارات التحصيل، وأدوات الملاحظة، ومقاييس الاتجاهات.

- خطوة رقم (٤) : وتتعلق بتحديد المعلومات وهذا أمر سيساعد القائمين بعملية التقويم في تحديد الوقت المناسب لأداء عملية التقويم. فإذا كان التقويم على فترات أثناء تنفيذ المنهج فإننا سنكون هنا بصدد عملية تقويم بنائي، أما إذا تم التقويم بعد الانتهاء من تنفيذ المنهج وتعميمه فنكون في هذه الحالة بصدد عملية تقويم نهائي.
- خطوة رقم (٥) : وتأتى في هذه المرحلة لتحديد نوع الأدوات المناسبة لجميع المعلومات المطلوبة، وتحديد صلاحيتها. فالأدوات المناسبة لجمع بيانات أو معلومات تتعلق بتحصيل التلاميذ تختلف عن تلك التي تستخدم لجمع بيانات ومعلومات عن مهارتهم. وهذه وتلك يختلفان عن مقاييس الاتجاهات التي تستخدم لقياس اتجاهات هؤلاء التلاميذ.

وتحديد نوعية الأدوات التي ستستخدم يساعد على اتخاذ قرارات خاصة إما باستخدام أدوات موجودة فعلا، أو تصميم وبناء أدوات جديدة تلائم عملية التقويم، والبيانات المطلوب جمعها.

- خطوة رقم (٦) : يقوم القائمون بعملية تقويم المنهج باستخدام الأدوات التي اتخذ قرار بشأنها لجمع المعلومات والبيانات من فئات المستفيدين سواء كانوا تلاميذ أو موجهين أو مستشاري المواد أو حتى أولياء أمور التلاميذ.

ويمكن الحصول على هذه المعلومات بطرق متعددة، مثل إجراء المقابلات الشخصية المقننة بين القائمين بعملية التقويم وفئات المستفيدين أو بإرسال استمارات استطلاع رأى واستبيانات لهم أو باستخدام اختبارات تحصيلية أو مقاييس اتجاهات أو أدوات ملاحظة .

- خطوة رقم (٧) : وتختص الخطوة السابعة بتحليل المعلومات والبيانات التي جمعت من مصادر متعددة (فئات المستفيدين) وبطرق مختلفة صالحة مع الأخذ في الاعتبار دائما الهدف من إجراء عملية التقويم، ونوعية فئات المستفيدين. وذلك يتطلب من القائمين بعملية التقويم أن يحددوا أفضل الطرق أكثرها ملاءمة لتحليل المعلومات والبيانات سواء كانت هذه المعلومات منتجة من (خطوة رقم ٣) أو مطلوب الحصول عليها كما في (خطوة رقم ٦). وبعد تحليل المعلومات والبيانات في هذه الخطوة ينبغا على القائمين بالتقويم تفسير هذه البيانات والمعلومات التحى تم تحليلها.

٣- مرحلة عرض المعلومات على المتخصصين:

تتكون هذه المرحلة من خطوة واحدة، هي خطوة توثيق المعلومات وعرضها على المتخصصين بالمعلومات التي تم تحليلها وتفسيرها في اتخاذ القرار أو للمهتمين أصلا بنتائج عملية التقويم.

والطريقة التي يكتب بها التقرير أو التقارير الخاصة بنتائج عملية التقويم يجب أن تكون بلغة تساعد على عرض نتائج التحليل والتفسير على المهتمين بعملية التقويم. كما تتوقف على نوعية من سيقدم لهم التقرير. فإذا كان التقرير مقدم لمجموعة من المتخصصين في عمليات بناء المناهج وتطويرها وتقويمها، فان كتابة التقرير ينبغي أن تكون بلغة هؤلاء المتخصصين وبتفصيل مناسب وعلى المستوى من الدقة والصعوبة بحيث يختلف تماما عن ما إذا كان التقرير مقدما للمعلمين أو لأولياء أمور التلاميذ. ذلك لأن لغة تقديم التقرير وأسلوبه

فئ هذه الحالة ستكون بالصورة التي يمكن أن يفهمها هؤلاء المعلمون أو أولياء الأمور، وبقدر مناسب من التفاصيل التي تتيح لهم فهمه مع عدم المتخلى عن الدقة فئ كلتا الحالتين.

٤- مرحلة استخدام نتائج التقويم:

لا تتوقف عملية تقويم المنهج عند مجرد الانتهاء من المراحل الثلاث السابقة، وخطواتها، وإنما لابد من أن تستخدم المعلومات الناتجة من عملية التقويم في إصدار أحكام واتخاذ قرارات ممن يملكون هذه السلطة. (وزارة التربية والتعليم) إما باستمرار المنهج كما هو أو تعديل بعض جوانبه أو حتى بحذف المنهج القائم فعلا واستبداله بمنهج جديد (خطوة رقم ٩).

رابعا : تقويم مكونات المنهج:

١- تقويم الأهداف:

سبق الإشارة إلى أن الأهداف التعليمية هى عبارات تصف التغيرات المراد إحداثها لدى التلاميذ نتيجة تفاعلهم مع الخبرات التربوية المقدمة لهم سواء كانت هذه التغيرات معرفية أو وجدانية أو مهارية. والأهداف بهذا المعنى تختلف من حيث مستوياتها، فمنها ما يكون عاما وشاملا وبعيد المدى يحتاج لتحقيقه إلى زمن طويل قد يستغرق جميع مراحل التعليم، وهى ما تسمى بالغايات. ومن الأهداف ما يكون أقل عمومية وشمولا من الغايات ويحتاج في تحقيقه إلى فترة زمنية أقل نسبيا، وهى ما يطلق عليه مصطلح الأغراض، وتتدرج تحته أهداف كل مرحلة تعليمية على حدة. ومن الأهداف ما يكون أكثر تحديدا ودقة من الأغراض ويصف نواتج التعلم النهائية المرغوب فيها في عبارات سلوكية بعد انتهاء المتعلم من دراسة منهج معين وهى ما يطلق عليه اسم الأهداف السلوكية أو الأهداف الإجرائية.

وتحديد الأهداف بصورة إجرائية يساعد على بناء المنهج وتطويره وتقويمه، إذ أن هذه الأهداف تكون وثيقة الصلة بالمحتوى وأسلوب تنظيمه من ناحية وبطرق التعليم والتعلم وأساليبه ومواده من ناحية أخرى وبأساليب التقويم من ناحية ثالثة.

وتتطلب الصياغة الدقيقة للأهداف الاسترشاد بمجموعة من المعايير التى تساعد على تقويم الأهداف منها:

أ- أن تصف عبارات الأهداف كلا من السلوك المطلوب من المتعلم القيام به بعد الانتهاء من دراسة المنهج ومستوى هذا السلوك.

ب- أن تكون الأهداف واقعية ممكنة التحقيق فى حدود القدرات والإمكانات المتاحة.

ج- أن تكون الأهداف ملاءمة لمستويات نضج التلاميذ وخبراتهم الحالية.

د- أن تكون النواتج التعليمية المرغوب فيها والمتضمنة فى عبارة الهدف لها قيمة وظيفية بالنسبة للتلاميذ وبمعنى آخر تكون هذه الخبرات ذات معنى وترتبط باهتمامات وحاجات التلاميذ.

ولتقويم الأهداف يمكن استخدام أدوات أو إجراءات خاصة لذلك مثل استطلاعات الرأي والتقارير أو إجراء مقابلات شخصية مقننة مع المختصين من خبراء المناهج، وعلم النفس التربوي، وخبراء المادة، وخبراء التقويم ومستشاري المواد والموجهين الأوائل والموجهين و المعلمين وعادة ما تقدم لهذه الفئات الأهداف المرغوبة ثم يطلب منهم تقويمها في ضوء المعايير السابقة أو غير ذلك من المعايير .

٢- تقويم محتوى المنهج:

إذا كانت أهداف المنهج تمثل الخطوة الأولى في بناء وتطوير المنهج فان المحتوى يمثل الترجمة الواقعية لهذه الأهداف في صورة معرفية أو مهارية أو وجدانية. فمحتوى المنهج يمثل مجموعة المعلومات (حقائق – مفاهيم – مبادئ – تعميمات – نظريات... الخ) والمهارات سواء أكانت عقلية أو حركية والقيم والمعتقدات والاتجاهات والميول التي يتضمنها المنهج.

وترتبط عملية تقويم محتوى المنهج ارتباطا وثيقا بعمليتي اختيار هذا المحتوى وتنظيمه. فإذا كان اختيار هذا المحتوى وتنظيمه يتم في ضوء معايير يراها المنهج صادقة وجديرة بالاهتمام فإن على القائمين بعملية تقويم المنهج مراجعة محتوى المنهج موضع التقويم للتأكد من أن هذه المعايير قد تحققتا عند إجراء عمليتي الاختيار والتنظيم.

وإذا كانت عملية اختيار مستوى المنهج ترتبط بمعايير يجب أن نؤخذ في الاعتبار مثل ارتباط المحتوى بالأهداف، وصدق المحتوى، وأهميته، ومراعاته لحاجات التلاميذ واهتماماتهم والفروق الفردية بينهم، وقابلية المحتوى للتعلم وغير ذلك من المعايير. فان عملية تقويم هذا الاختيار يمكن أن تستخدم مثل هذه المعايير في الحكم على جودة محتوى المنهج وذلك بوضعها في صورة استفتاءات أو استمارات استطلاع رأى يجيب عنها الخبراء المعنيون بتقويم المحتوى .

أما بالنسبة لعملية تنظيم المحتوى والتا تتضمن ترتيب المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم بطريقة تمكن واضع المنهج من تقديمه للتلاميذ بصورة تسهم في تحقيق

أهدافه، فإنها أيضا تخضع لمجموعة من المعايير، مثل معايير الاستمرار والتكامل والمجال والتوازن والتتابع والتي يمكن لمن يقوم بتقويم المنهج أخذها في الاعتبار عند تنفيذ إجراءات التقويم.

ولتبسيط عملية التقويم فى هذه الحالة فإننا سنقتصر على توضيح كيفية استخدام معيار التتابع، والذى يقصد به ترتيب عرض المحتوى على امتداد الزمن، وبحيث تقدم الخبرات بصورة متتالية مبنية فوق خبرات سابقة، وبحيث تكون الخبرات اللاحقة لها أثر أعمق وأوسع من الخبرات السابقة عليها. وفى هذه الحالة فان القائمين بعملية التقويم يقومون بفحص المنهج موضوع التقويم مستندين إلى مجموعة من المعايير يوضحها الجدول التالي.

معيار الترتيب	طريقة التطبيق	مثال
١- معيار مكاني	١- هل تم ترتيب عناصر المحتوى وفقا لترتيبها من: - القريب للبعيد. - القمة للقاع. ١. الشرق للغرب... وهكذا؟	تدريس أسماء مدن المملكة العربية السعودية.
٢- معيار زمنا	- هل ترتيب عناصر المحتوى وفقا لحدوثها الزمني؟	يدرس التاريخ الإسلامي من عهد الرسول للان في العصور المختلفة.
٣- معيار الصفات الطبيعية	هل تم ترتيب عناصر محتوى المنهج وفقا لصفاتها الطبيعية مثل السكان أو الحجم أو اللون ...الخ؟	تدرس المعادن وفقا لدرجة صلابتها أو تدرس المدن وفقا لمساحة كل منها
٤- معيار مستوى التعقيد	هل تم ترتيب عناصر المحتوى وفقا لدرجة أو مستوى تعقيدها؟	تدرس الأعداد الحقيقية قبل الأعداد التخيلية.
٥- معيار المتطلبات الأولية	هل تم ترتيب عناصر المحتوى بحيث يؤدى كل عنصر لما يليه؟	يدرس مفهوم السرعة قبل مفهوم العجلة.
٦- .. وهكذا..		

٣- تقويم أنشطة التعليم والتعلم:

يمكن النظر إلى أنشطة التعليم والتعلم على أنها مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم أو التلميذ أو كلاهما معا والتي تظهر أثارها على شكل نواتج تعليمية يحققها التلاميذ. وهذا التعريف بهذا المعنى يتمشى مع النظرة التربوية السائدة والتي ترى أن عملية التعليم والتعلم لا تتم فى اتجاه واحد من المعلم إلى التلميذ دائما وإنما قد تتم بين المعلم والتلميذ، وبين التلميذ وأقرانه، وبين التلميذ والمواد والأدوات التعليمية التي يستخدمها.

وأنشطة التعليم والتعلم كأحد عناصر المنهج ترتبط ارتباطا وثيقا بغيرها من العناصر. فتحديد الأهداف وصياغتها جيدة ودقيقة يتجه تحديد أفضل محتوى يمكن من خلاله تحقيق هذه الأهداف، وكذلك تحديد أفضل أنشطة تعليم وتعلم يستطيع من خلالها كل من المعلم والتلميذ أن يكون قادرا على بلوغ ما حدد للمنهج من أهداف. كذلك تخضع أنشطة التعليم والتعلم – مثلها مثل بقية عناصر المنهج – للتقويم. ذلك أن الأهداف الجيدة، والمحتوى الجيد والوسيلة المناسبة ليست ضمانا أكيدا لتحقيق الأهداف المنشودة إلا من خلال وجود أنشطة تعليم وتعلم مناسبة. هذه الأنشطة لا يمكن الحكم على صلاحيتها إلا من خلال عملية التقويم.

على أن تقويم أنشطة التعليم والتعلم، يختلف كل من نشاط إلى آخر ومن طريقة إلى أخرى. فأسلوب تقويم المناقشة يختلف عن أسلوب حل المشكلات أو أسلوب التعليم المبرمج. هذا الاختلاف أدى بالضرورة إلى اختلاف أراء التربويين في طريقة تقويم هذه الأنشطة. فهم حين ينظرون إلى أنشطة التعليم والتعلم كعملية تفاعل بين المعلم والتلميذ، فإنهم يتخذون هذا التفاعل مؤشرا يعتمدون عليه في تقويم فاعلية هذه الأنشطة. ومن ثم ظهر اتجاه تحليل التدريس من خلال عملية الملاحظة المنظمة لسلوك كل من المعلم والتلميذ وظهرت نتيجة لذلك بطاقات ملاحظة تستخدم لتقويم التفاعل الحادث بين المعلم والتلميذ.

كما أدى اختلاف نظرة التربويين إلى تقويم أنشطة التعليم والتعلم إلى تقويم نواتج تعلم التلاميذ باستخدام التحصيل ومقاييس الاتجاهات والميول وبطاقات الملاحظة. وادي ذلك إلى اعتبارهم أن تحصيل التلاميذ المرتفع أو إتقانهم للمهارات أو اتجاهاتهم الموجبة نحو المنهج دليل على فاعلية وكفاءة أنشطة التعليم والتعلم المستخدمة.

٤- تقويم المواد التعليمية:

المواد التعليمية هي كل ما يحمل محتوى تعليمي معروض بطريقة معينة لتسهيل عملية التعلم. والمواد التعليمية وأشرطة التسجيل الصوتية، وكتيبات المعمل، ودليل المعلم

واللوحات الشفافة والخرائط واللوحات الحرارية وغيرها. وهذه المواد تستخدم لنقل المستوى التعليمي الذي قد يؤدى يكون على صورة معلومات أو مهارات، أو اتجاهات معينة، وذلك بغرض إحداث تعلم لدى التلاميذ.

وتخضع المواد التعليمية المختلفة مثلها مثل بقية عناصر المنهج للتقويم والتطوير والذي يمكن أن يتم إما قبل استخدام هذه المواد التعليمية فعلا فى عملية التعليم والتعلم، أو بعدها.

وتتم عملية تقويم المواد التعليمية نظرا لإيمان العاملين بمجال التعليم بأن جودة وكفاية المواد التعليمية لا تؤثر فقط على ما يتعلمه التلميذ، وإنما تؤثر بالضرورة على جودة ما يتعلمه. لذا فان عملية تقويم المواد التعليمية لابد وان تتم بصورة منظمة ودقيقة. ويستخدم فى ذلك مجموعة من المعايير التي يمكن أن تضمها أدوات معينة مثل قوائم التقدير، ومقاييس التقدير، واستطلاعات الرؤى، والاستبيانات أو هذه المعايير قد تكون:

- معايير خاصة بعمليات الطبع والنشر.
- معايير خاصة بالمظهر الفيزيقي للمواد التعليمية.
- معايير خاصة بطبيعة عملية التعليم والتعلم.

ويندرج تحت هذه المعايير العامة مجموعة أخرى من المعايير الفرعية التحى يجب أن تؤخذ فئ الاعتبار أيضا عند إجراء عملية التقويم. فمثلا التعليم والتعلم، فإننا نجده يحتوى على مجموعة من المعايير الفرعية التحى تختص بتقويم دور كل من المعلم والتلميذ، وطبيعة التلميذ، ومدى وضوح المادة التعليمية، وهل هي فردية أم جماعية، وما الإجراءات التى سيتبعها كل من المعلم والتلميذ عند استخدام هذه المواد وغير ذلك من المعايير.

وإذا أخذنا أيضا أحد هذه المعايير الفرعية وليكن المعيار المتعلق بالإجراءات التي سيتبعها كل من المعلم والتلميذ عن تعليم وتعلم المادة التعليمية، فإن القائم بعملية التقويم لابد وأن يفحص المادة التعليمية فحصا دقيقا لتحديد تلك الإجراءات، وقد يتبع فئ ذلك الخطوات الآتية:

- أن يحدد القائم بعملية التقويم الوحدة الأساسية لتنظيم المحتوى التعليمي للمادة التعليمية، والتي قد تكون – أنى الوحدة الأساسية – على هيئة درس، وحدة تعليمية مصغرة، وحدة تعليمية عادية، فصل من كتاب... وهكذا.

- أن يحدد الإجراءات التي ستتبع سواء بواسطة المعلم أو التلميذ للانتهاء من دراسة الوحدة الأساسية.
- أن يتأكد من أن الإجراءات التي ستتبع من جانب المعلم والتلميذ تتكرر من وحدة أساسية إلى وحدة أساسية أخرى.
- أن يكتب وصفا مختصرا لهذه الإجراءات أو يعبر عنها بخريطة مسار توضح خطوات تنفيذ كل وحدة أساسية.
- أن يقوّم هذه الإجراءات في ضوء هذا الوصف.

٥- تقويم نواتج المنهج:

يقصد بنواتج المنهج كل ما ينتج عن نشاطات وخبرات التعليم والتعلم والتفاعلات الحادثة بين التلاميذ وبين كل تلميذ وآخر وبينهم وبين معلميهم، وبينهم وبين عناصر المنهج والتي يمكن جمعها في الفئات الآتية:

نواتج شخصية مثل:

أ- المهارات المعرفية للتلاميذ والمعلمين (قدرة التلاميذ على حل المسائل الرياضية فئ منهج الرياضيات، أو قدرة المعلمين على توجيه أسئلة على مستوى معرفي مرتفع).

ب- اتجاهات وميول وقيم التلاميذ والمعلمين (اتجاهات التلاميذ نحو منهج اللغة العربية، ميول المعلمين نحو القراءة الخارجية).

ج- المهارات الحس حركية للتلاميذ والمعلمين (استخدام الميكروسكوب) لفحص شريحة ما، القدرة على تصويب الكرة من نقطة جزاء الخصم وإحراز هدف.

د- استجابات أخرى للتلاميذ والمعلمين مثل تعديل عادات الاستذكار، والعمل داخل الفصل.

* نواتج اجتماعية وبيئية مثل:

أ- اجتماعية: كالعلاقات الإنسانية بين كل تلميذ وآخر أو بين المعلم والتلاميذ.

ب- بيئية: كتنظيم البيئة المحلية، الحفاظ على مصادر الثروة الطبيعية المتجددة وغير المتجددة.

ج- تنظيمية: مثل قدرة المعلم والتلاميذ على اتخاذ قرارات تتصل بتحسين العملية التعليمية.

ويتم تقويم هذه النواتج بطرق متعددة باستخدام أدوات مختلفة مثل الاختبارات التحصيلية، ومقاييس الاتجاهات والميول والقيم وبطاقات الملاحظة المستخدمة فا قياس

المهارات وغير ذلك من الأدوات التي تزودنا بمؤشرات لمدى نجاح المنهج أو فشله فى تحقيق أهدافه.

ويجدر أن نلاحظ أنه عند قياس نواتج المنهج باستخدام الأدوات السابق الإشارة إليها أن نميز بين إجرائين من إجراءات القياس أحدهما القياس المرجعي المعيار والآخر القياس المرجعي المحك. ففي القياس المرجعي المعيار يقارن القائم بعملية التقويم الدرجة التي يحصل عليها التلميذ فى اختبار أو مقياس ما بأداء جماعة معيارية وبمعنى آخر فأن أى درجة يحصل عليها التلميذ لا يمكن تفسيرها إلا عن طريق مقارنتها بدرجات مجموعة متشابهة من التلاميذ الذين طبق عليهم نفس الاختبار، أما في المقياس المرجعي المحك فان أي درجة يحصل عليها التلميذ في اختبار ما أو مقياس ما يمكن تفسيرها إما في ضوء مستواه السابق أو في ضوء أهداف تعليمية محددة سلفا أو في ضوء مستوى أداء لمهارة أو كفاءة معينة مقصودة من دراسة المنهج، ويبرز المتحمسون للقياس الرجعى المحك بعض عيوب القياس الرجعى المعيار عند تقويم نواتج المنهج والىت من أبرزها أن المقياس المرجعي المعيار لا يبرز مدى التدهور وفى المنهج وعجزه عن تحقيق أهدافه وذلك لأن مقارنة أداء التلميذ بغيره وليس بالأهداف الموضوعية لا يوضح بالضرورة مدى العجز فئ تحقيق هذه الأهداف، بينما نجد أن القياس المرجعي المحك يقوَم التلاميذ في ضوء الأهداف الموضوعة ومن ثم يمكن معرفة ما تحقق منه وما لم يتحقق.

٦- تقويم أداء المعلم:

يعتبر تقويم أداء المعلم وعمله من أهم العناصر في عملية تطوير المنهج خاصة إذا لم يقتصر هذا التقويم على جانب واحد من جوانب عملية التدريس، وإنما امتد ليشمل جميع جوانب نشاطات المدرس ونموه المهنئ والعلمي. وتظهر أهمية هذا التقويم أيضا إذا كان الهدف إلى الإصلاح والعلاج أكثر من مجرد التشخيص وإظهار العيوب. ويكون التقويم أكثر فاعلية إذا اشترك فيه – إلى جانب الموجه الفني وناظر المدرسة والمدرس الأول – المدرس نفسه بل التلاميذ الذين يقوم المعلم بالتدريس لهم.

وعلى الرغم من تعدد طرق تقويم المعلم إلا أنه يمكن تقسيمها إلى طريقتين رئيسيتين. الطريقة الأولى يقوم فيها المعلم بتقويم نفسه بنفسه، وهى يمكن أن نطلق عليه طريقة التعليم الذات. أما الطريقة الثانية فيقوم فيها آخرون – مثل الموجه الفتى أو مدير المدرسة أو خبير أو التلميذ بعملية التقويم، وهى ما تسمى بطريقة التقويم الخارجي للمعلم.

أ- طرق التقويم الذاتي للمعلم:

يقوم المعلم بعملية تقويم نفسه بغرض معرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف الموضوعة للمنهج، ومدى فاعلية الأساليب والطرق التي يتبعها في تدريسه، وتحديد الصعوبات والمشكلات التي تواجهه في عمله، سواء كانت هذه الصعوبات والمشكلات التي تواجهه شخصية (مستواه العلمي والمهني، حالته الصحية والنفسية ... الخ) أو غير شخصية (التلاميذ، إدراة المدرسة، الإمكانات المتاحة ... الخ). ويجب أن نشير هنا إلى أن هذا التقويم لن يحقق الهدف المرجو منه إلا إذا رغب المعلم فى أن يطور نفسه ويتجنب أسباب الفشل، ويشعر بالأمان، وانه لن يقع عليه أي ضرر نتيجة الإفصاح عن نقائصه وأوجه القصور في عمله.

وهناك عدة طرق يمكن للمعلم أن يستخدمها في تقويم عمله منها :

أ/١- تحليل نتائج التلاميذ في الاختبارات:

إذا كان الغرض الرئيسي من عملية التقويم معرفة المدرس لمدى تحقق الأهداف المرجوة بعملية التعليم والتعلم. وإذا كانت الاختبارات المستخدمة لتقويم التلاميذ تعكس بصدق مدى تحقق هذه الأهداف، فان نتائج هذه الاختبارات يمكن أن تؤخذ كمقياس لمدى نجاح المعلم فى تحقيق أهداف عمله. وهذا يمكن أن يتم عن طريق تحليل نتائج الاختبارات المختلفة المطبقة على التلاميذ. فمثلا إذا كان المتوسط العام لنتائج التلاميذ منخفضا فهناك احتمال أن يكون السبب الأساسي لهذا الانخفاض موجودا في أساليب التدريس التي اتبعت مع التلاميذ، وإذا كان هناك خطأ شائع في إجابات التلاميذ، فإن هذا يعنى إما أن يكون هناك خطأ في صياغة الأسئلة أو في مضمونها أو أن يكون خطأ في المادة الدراسية التي قدمت لهم أو فئ طريقة التدريس المتبعة معهم.

أ/٢- النقد الذاتي:

فئ هذا النوع من التقويم ينقد المعلم أداءه بنفسه باستخدام أسس ومعايير موضوعية مستمدة من فهمه لواجباته ومسئولياته. وهذه قد تأخذ صورا متعددة مثل:

- **الأسئلة التي يوجهها المعلم لنفسه والتي منها:**
  - هل أهداف الدراسة كانت واضحة للتلاميذ وله؟
  - هل كانت خطة الدرس مرتبطة بالأهداف وناجحة فى تحقيقها؟
  - هل كان الدرس يدور حول مشكلة معينة؟

- هل المناقشة كانت مثيرة لتفكير التلاميذ؟
- هل كانت الوسائل التعليمية المستخدمة مناسبة للموضوع؟
- هل يرتبط التقويم فى نهاية الحصة بأهداف الدرس؟

- **استخدام مفكرات الجيب والأجندات:**

وفى هذه الطريقة يقوم المعلم بتسجيل الأحداث التي تتم أثناء التدريس، وكتابة تعليقاته الشخصية عليها سواء أثناء الدرس أو بعد الانتهاء منه بفترة قصيرة. وقد تحتوى هذه المفكرات على أفعال التلاميذ، ونشاطاتهم أو تصرفاتهم، أو نواتج التعلم المرغوبة أو غير المرغوبة والتي تمت أثناء الدرس، وعمليات الخروج عن النظام وكيفية علاجها، والمناخ التعليمي السائد داخل الفصل.

ويتميز هذا الأسلوب ببساطته حيث لا يحتاج إلى عمليات ملاحظة معقدة، كما أنه يتميز بالاستمرارية بالإضافة إلى أن استخدام مثل هذه المفكرات يجعل المعلومات المطلوبة دائما فى متناول يد المعلم.

- **استخدام شرائط التسجيل الصوتية والمرئية:**

شرائط التسجيل الصوتية يمكن أن تسجل بدقة الأصوات التي تحدث داخل الفصل (شرح المعلم، أسئلة التلاميذ، إجابات التلاميذ .... الخ) كما أنها سهلة التشغيل والحمل ومتوفرة لجميع المعلمين. وفى هذه الطريقة يسجل المعلم كل ما يدور داخل الفصل صوتيا، ثم بعد الانتهاء من الحصة يستطيع سماع شريط التسجيل، وتحديد أوجه القوة والضعف في أدائه.

كما يستطيع المعلم باستخدام شرائط التسجيل المرئية – إذا توفرت – فى تقويم عمله. فهذه الطريقة تتميز بأنه يمكن تسجيل كل ما يحدث داخل الفصل بالصوت والصورة معا. وفى هذه الحالة يمكن للمعلم بعد انتهاء الحصة أن يرى ويسمع بدقة كل ما تم داخل الحصة ويستطيع أن يقوّم أدائه فى مهارات التدريب المختلفة.

وفى كلتا الحالتين يمكن للمعلم أن يستخدم بطاقة ملاحظة تحتوى على مجموعة من مهارات التدريس المطلوب تقويمها، وما على المعلم – فى هذه الحالة – إلا أن يضع علامة (صح) أمام المهارة إذا كانت متوفرة وعلامة (خطأ) أمام المهارة إذا لم تكن متوفرة. وعند الانتهاء من عملية الملاحظة يستطيع المعلم معرفة نواحا القوة والضعف فى أدائه.

ب- طرق التقويم الخارجية للمعلم:

يقصد بطرق التقويم الخارجية للمعلم أن يقوم شخص آخر مثل الموجه الفنى أو مدير المدرسة أو المدرس الأول أو أحد الخبراء أو حتى التلاميذ بعملية التقويم. وتعتبر هذه الطرق أكثر موضوعية من طرق التقويم الذاتي للمعلم، إذ يستخدم القائم بعملية التقويم مقاييس التقدير وقوائم وأدوات للملاحظة تعطى نتائج على درجة كبيرة من الصدق والثبات.

وفيما يلي سنعرض بإيجاز كيفية استخدام هذه الأدوات:

- مقاييس التقدير:

يتكون مقياس التقدير من قائمة تحتوى على أنواع السلوك المرغوبة والمتضمنة فا مهارة تدريسية معينة ويجرى عليها التقدير باستخدام مقياس مدرج يُحدد الدرجة الفنى يظهر بها هذا السلوك. فمثلا يمكن تقدير مدى إشراك المعلم للتلاميذ في المناقشة أثناء الدرس باستخدام مقياس للتقدير يحدد فيه الملاحظ درجة هذا السلوك عن طريق وضع علامة حول الرقم المناسب أو تحته على نحو متصل يحتوى على أرقام معينة (أوزان) لكل منها قيمة محددة. فقد يعطى (٥) تقدير ممتاز، (٤) تقدير فوق المتوسط، (٣) تقدير متوسط، (٢) تقدير تحت المتوسط، (١) تقدير ضعيف. ويوضح الشكل التالي مثالا لهذا المقياس.

م	العبـــــارة	ممتاز	فوق المتوسط	متوسط	تحت المتوسط	ضعيف
		٥	٤	٣	٢	١
١	يشرك المعلم تلاميذه فئ مناقشة موضوع الدرس					

- قوائم التقدير:

تشبه قوائم التقدير مقاييس التقدير فى مظهرها العام، إلا أن الفرق بينها يتضح في أن مقاييس التقدير توضح مدى أو درجة جودة السلوك أو مدى مرات حدوثه، بينما تتطلب قوائم التقدير إجابات بسيطة بنعم أو لا . أنها تهتم فقط بتسجيل حدوث السلوك أو عدم حدوثه.

وعادة ما تستخدم قوائم التقدير في رصد وتسجيل مهارات التدريس التي يمكن تحليلها إلى مهارات تدريسية فرعية ومتدرجة. وعند ملاحظة التدريس يقوم الملاحظ بوضع علامة توضح ما إذا كان المعلم قد قام بأداء هذا السلوك أم لم يقم بأدائه.

- أدوات الملاحظة المنظمة:

تستخدم أدوات الملاحظة المنظمة لتقويم مهارات تدريس المعلم والتفاعلات التي تحدث داخل حجرة الدراسة بهدف إصدار قرارات خاصة بتطوير هذه المهارات والتفاعلات. والفكرة الأساسية التي يقوم عليها استخدام هذه الأدوات هي أن سلوك التدريس يمكن ملاحظته وتسجيله بدرجة عالية من الصدق والثبات، ومن ثم فإن هذه العملية تتطلب من ملاحظ متدرب يتبع خطوات معينة أن يلاحظ مهارات التدريس أو التفاعلات الحادثة داخل الفصل لفترة زمنية معلومة ثم يسجل هذه الملاحظات وفق قواعد معينة في نماذج أو بطاقات معدة خصيصا لذلك.

وعلى الرغم من تعدد أدوات الملاحظة المنظمة إلا انه يمكن أن تصنف بوجه عام إلى نوعين رئيسين هما أدوات الملاحظة المنظمة التي تستخدم طريقة الفئات كإجراء لتسجيل السلوك وأدوات الملاحظة المنظمة التي تستخدم طريقة العلاقات كإجراء لتسجيل السلوك.

أدوات الملاحظة التى تستخدم طريقة الفئات لتسجيل السلوك:

تتكون الأداة هنا من الفئات السلوكية المستقلة تحتوى كل فئة منها على مجموعة من الأحداث السلوكية المتشابهة والتا تعبر عن سلوك المعلم أو سلوك التلميذ وعادة ما تعطى الفئة اسما يدل على الأحداث التحى تحتويها.

وتتم ملاحظة السلوك فى هذه الحالة عن فترات متساوية، يقسم كل منها إلى وحدات زمنية مناسبة (٣ و ٥ أو ٧ ثوان مثلا)، ويقوم الملاحظ بتسجيل السلوك الحادث في كل مرة يلاحظ حدوثه فيها مهما كان عدد مرات حدوثه خلال الفترة الزمنية للملاحظة.

والشكل التالي يوضح أحد الأدوات الملاحظة المستخدمة فى هذا النوع وهى أداة فلاندروز لتحليل التفاعل اللفظي :

مصدر الحديث	نوعه	مجالاته
حديث المعلم	غير المباشر	١- قبول شعور التلاميذ: يتصل المعلم شعور التلاميذ بأسلوب مقبول غير ناقد سواء كان شعور التلاميذ سلبيا أو إيجابيا. ٢- المدح والتشجيع: يمتدح المعلم أو يشجع أنى سلوك أو عمل للتلاميذ ويحث على استمراره. ٣- قبول استخدام أفكار التلاميذ: يوضح المعلم ويصبغ بلغته أفكار التلاميذ ويطورها وبحيث لا يكون سلوك المعلم مباشرا باستخدام أفكاره هو وإلا انتمى السلوك للفئة٥. ٤- توجيه الأسئلة للتلاميذ: يسأل المعلم حول محتوى المادة أو أى جزء داخل الفصل بغرض الحصول على إجابات التلاميذ.
	المباشر	٥- إلقاء المعلم: يحاضر المعلم تلاميذه بتزويدهم بالحقائق والمعلومات معبرا عن آرائه، وبعض تفسيراته، أو يجيب عن أسئلته بنفسه. ٦- إعطاء الأوامر والتوجيهات: ويوجه المعلم أوامره وتوجيهاته للتلاميذ ويتوقع إذعان التلاميذ منها. ٧- نقد المعلم لتلاميذه وتبريره لسلطاته: يوجه عبارات النقد لتلاميذه بهدف تغيير سلوكهم السلبي إلى سلوك إيجابي.
حديث التلاميذ	البناء	٨- إجابات التلاميذ: حديث التلميذ واستجابته لأسئلة المعلم أو استفساره من المعلم. ٩- مبادرات التلاميذ: وتحوى أى عبارة سواء كانت إجابة عن سؤال أو تعبيرا عن أفكارهم.
	غير البناء	١٠- فوضى التلاميذ – أو صمتهم: تمثل حالات الفوضى، التوقف القصير، الهدوء أو فوضى الفصل بصافة عامة.

أدوات الملاحظة التي تستخدم طريقة العلامات كإجراء لتسجيل السلوك: تحتوى الأداة هنا على قائمة بالأحداث السلوكية المحددة تحديدا إجرائيا، والتي يمكن أن تحدث أو لا تحدث في فترة زمنية معينة هي فترة الملاحظة. ويضع الملاحظ علامة أمام الحدث السلوكي عند حدوثه بغض النظر عن عدد مرات تكرار هذا السلوك خلال فترة الملاحظة. وتمثل أداة فلوريدا للتصنيف المعرفي للسلوك أحد هذه الأدوات حيث تتكون من خمس وخمسين مفردة مصنفة تحت سبعة مستويات معرفية كتلك التى حددها بالوم عام ١٩٥٦ وساند رز ١٩٦٦، هذه المستويات هى:

١ : ١ معرفة الخصوصيات

١ : ٢ معرفة طرق ووسائل التعامل مع الخصوصيات

١ : ٣ معرفة العموميات والمجردات

٢ : الترجمة

٣ : التفسير

٤ : التطبيق

٥ : التحليل

٦ : التركيب

٧ : التقويم

ويوضع تحت كل مستوى من هذه المستويات المكونات السلوكية له ويوضح الشكل التالي المستويات الفرعية والسلوكية المكونة له. وما على الملاحظ إلا أن يضع علامة عند حدوث السلوك خلال فترة زمنية مقدارها ٦ دقائق.

مستوى الترجمة	٦د	٦د	٦د	٦د
١.يعيد التلميذ صياغة العبارة مستخدما عباراته الخاصة				
٢. يعطى أمثلة محسوسة للأفكار المجردة				
٣. يصف لفظيا رسما بيانيا				
٤.يترجم من صورة لفظية إلى رسم بياني				