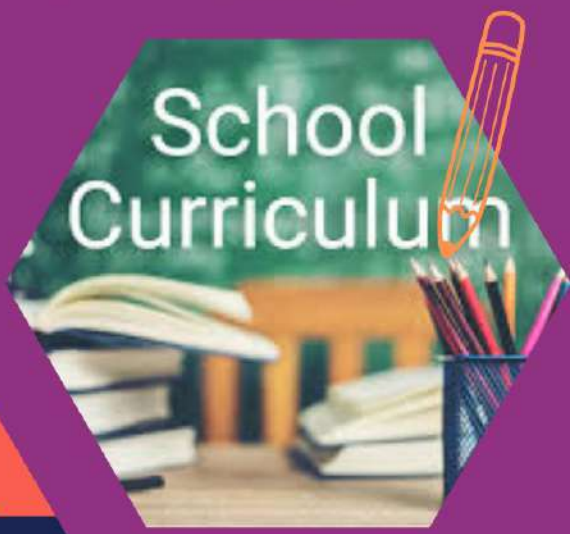
محاضرات
مقرر
المنهج المدرسي



اعداد

الدكتور
محمد محمد احمد عوض

الدكتور
مبروك حسن علي

2023/2024

بيـــانـــات أساسية

الكلية: التربية

الفرقة: الاولي تربية عام (نظام الساعات المعتمدة)

التخصص: جميع الشعب

عدد الصفحات: 127

القسم التابع له المقرر: المناهج وطرق التدريس

جدول المحتويات

الفصل الاول :مفهوم المنهج وتطوره ٥

الفصل الثاني : عناصر المنهج (الأهداف التربوية)..... ٣٥

الفصل الثالث: عناصر المنهج (المحتوي التعليمي) ٦٣

الفصل الرابع: عناصر المنهج (طريقة التدريس)..... ٧٢

الفصل الخامس: عناصر المنهج (الأنشطة والوسائل التعليمية)..... ... ١٠٤

الفصل السادس: عناصر المنهج (التقويم)..... ١٢٢

الفصل السابع: تطوير المنهج..... ١٥٥

المراجع ١٨٦

الفصل الاول

مفهوم المنهج وتطوره

الفصل الاول

مفهوم المنهج وتطوره

سوف نتعرف في هذه الفصل على :

- أهمية دراسة مقرر عن المنهج المدرسي.
- مفهوم المنهج التربوي.
- المفهوم الضيق للمنهج.
- المفهوم الواسع للمنهج.
- المنهج كنظام.
- المنهج والخبرة.
- انواع المناهج: المنهج الرسمي والمنهج الواقعي والمنهج الخفي.

يتوقع من الطالب بعد دراسة الفصل أن يكون قادراً على أن :

- يعرّف كلاً من المنهج التقليديّ والمنهج الحديث.
- يوضّح أبرز الانتقادات الموجّهة إلى المنهج التقليديّ.
- يعدّد العوامل التي أسهمت في تطوّر مفهوم المنهج.
- يبيّن مكوّنات المنهج بمفهومه الحديث.
- يقارن بين المنهج الحديث والمنهج التقليديّ من حيث الأهداف والمكوّنات ودور كلّ من المعلّم والمتعلّم
- يشرح مفهوم المنهج بوصفه نظاماً.
- يعرّف بعض المصطلحات المتعلّقة بالمنهج.
- يوضح مفهوم المنهج الخفي وخصائصه ومصادره.

الفصل الاول

مفهوم المنهج Curriculum Concept

أهميّة دراسة مقرر عن المنهج

مقدّمة:

التربية عمليّة تفاعل مستمرّة مع المتغيّرات المحليّة والدوليّة، الفكريّة والسياسيّة والاجتماعيّة والعلميّة، وهذه العمليّة أشبه بعمليّة التكيّف التي تلجأ إليها بعض الكائنات الحيّة، للحفاظ على بقائها، واستمرار دورها في البيئة التي تعيش فيها؛ ولذلك ليس غريباً أن تعمل التربية على تشرّب هذه المتغيّرات، وتنقيتها، ومن ثمّ توظيفها من خلال المناهج التربويّة التي تعدّ وسيلة التربية الرئيسة لتحقيق أهداف المجتمع وتطلّعاته .

تلعب المناهج الدراسية دورا أساسيا ومهما في صياغة الشخصية على المستوى الفردي والمجتمعي، وترد اللائمة إلى المناهج الدراسية في كثير من الأحيان، لا سيما عند ظهور القصور في المخرجات التعليمية، ويتم التطلع إلى المناهج الدراسية عند الحديث عن التقدم والتحديث والتطور، وستبقى المناهج الدراسية لاعبا أساسيا في مختلف مناشط الحياة باعتبار التعليم القاطرة التي تقود كل تغيير، وبخاصة التغيير الإيجابي في المجتمع. ويناط بالمؤسسات الأكاديمية وبخاصة كليات التربية التعريف بالمناهج الدراسية والمفاهيم المتنوعة حولها، وما يتعلق بها من قضايا وهموم، ويعنى ذلك الاهتمام بالمستوى النظري والمستوى التطبيقي، بما يمكن من الاستفادة المثلى من كل ما هو نافع ومفيد في الثقافة التربوية من القديم والحديث.

إن التدريس مهنة علمية راقية، ويجب على من ندب نفسه لها أن يلم إلماما كافيا بمكونات المنهج الذي أوكلت إليه مهمة تنفيذه، فيكون على بصيرة من أمره."

ومن هنا يمكن القول بأن إلزام طالب كلية التربية بدراسة مساق عن المناهج يفيد الطالب المعلم في أمور كثيرة، منها:

- تكوين رؤية علمية عن المناهج مفهوما ومكونات وتصميمات وعن علاقتها ببعضها البعض.
- تبني المفهوم الواسع للمناهج الذي يجعل مفهوم المنهج يشمل الإنسان كله، ولا يقصره على العقل فقط، باعتباره النهج الأفضل الذي تتبعه التربية.
- تحسين التعامل مع المناهج الدراسية على مستوى مكونات المنهج وأسسه وتصميماته.
- تحسين صياغة الأهداف التعليمية صياغة واضحة ومحددة وقابلة للقياس.
- تحسين عرض المحتوى بإتباع الاستراتيجيات والأساليب والطرق والمناسبة
- وابتكار الانشطة التعليمية والتعلمية في الموقف التعليمي بما يمكن من بلوغ أقصى الفاعلية في تحقيق الأهداف.
- يحسن أساليب التقويم سواء التقويمي التكويني في أثناء العملية التعليمية أو التقويم الختامي في نهاية الدرس.
- يحسن التعامل مع المتعلم باعتباره غاية العملية التعليمية التربوية وذلك بما يدرسه في المناهج من الأسس النفسية وخصائص مراحل النمو.
- يفيد في السعي لتحقيق طموحات المجتمع وتوجهات والحفاظ على الهوية والاستعداد للحياة المستقبلية في الوقت ذاته من خلال ما يدرسه من الأسس المعرفية والاجتماعية.
- يحسن الإفادة من تصميمات المنهج كلها في عملية التدريس.
- تمكين الطالب المعلم من أن يكون جزءا فاعلا من عملية تطوير المناهج وتحديثها؛ لأن المعلم هو المنفذ الفعلي للمنهج ويرتبط نجاح تنفيذ المنهج ارتباطا عضويا بقناعات المعلمين وقدرات الطلاب.

وخلاصة القول: المعلمون هم المنفذون الفعليون للمنهج وهم الذين يناط بهم تحقيق الأهداف المنشودة، فدراستهم مقررا عن المنهج يمكنهم من معرفة أدوارهم في تنفيذ المنهج وفي تطويره حين تجرى عمليات التطوير، فيكونون رديفا فعليا للقائمين بعمليات تطوير المنهج عند مرحلة التخطيط والتنفيذ والتقويم ويكون لآرائهم دورا أساسيا في الدفع بالمنهج نحو الغايات المنشودة.

٢) مفهوم المنهج وتطوره.

تتواتر في الدراسات الإنسانيّة بعامّة , وفي الأدب التربويّ على وجه الخصوص كلمة منهج , ويختلف معنى هذه الكلمة بحسب السياق الذي ترد فيه , وأجمع كثير من الباحثين أنّ اليونان هم أوّل من استخدم هذه الكلمة , فهي تعني بأصل وضعها الإغريقيّ : " الطريقة التي يتّخذها الفرد , أو النهج Courseالذي يجريه ليسرع به إلى تحقيق هدف معيّن , فالمريض مثلاً حين يستهدف الشفاء من مرضه يشرب الدواء بنظام معيّن , ويمتنع عن أكل بعض الأطعمة , ويخضع للحقن بدواء يصفه الطبيب , وكلّ ذلك معناه منهج هذا المريض في الوصول إلى الشفاء ".

وفي لغتنا العربيّة نجد أنّ كلمة المنهج مأخوذة من الفعل نهج ينهج نهجاً , ورد في المعجم الوجيز (مادّة نهج) " نهج الطريقُ ـَ نهجاً : وضَح واستبان , ونهج الطريقَ : بيّنه , وسلكه , ويقال : نهج نهْج فلان : سلك مسلكه , وانتهج الطريقَ : استبانة وسلكه , واستنهج سبيل فلان : سلك مسلكه , والمِنْهاج : الطريق الواضح والخطّة المرسومة , ومنه : منهاج الدراسة , ومنهاج التعليم ونحوهما , (ج) مناهج , والمنهج : المنهج (ج)مناهج . " .

وتعود كلمة منهج Curriculum في اللغات الأجنبيّة الحديثة إلى الكلمة اللاتينيّة Currere " وتعني (حلبة السباق) التي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى نقطة الفوز , فإذا ما نظرنا إلى منهج أي مؤسّسة تعليميّة نجده بأنّه عبارة عن مجموعة من الخطط والنظم التي تؤلّف وحدة كبيرة تهدف إلى نقل التلميذ من محطّة إلى أخرى عبر سلسلة من الإرشادات والمعارف والمهارات التي تفيده في حياته في المستقبل , وفي داخل المؤسّسة التعليميّة نجد التلاميذ يتنافسون من أجل النجاح والتفوّق في الموادّ الدراسيّة."

وقد تطوّر مفهوم المنهج في قواميس اللغة الأجنبيّة بشكل مستمرّ , فقد كانت كلمة منهج Curriculum تعني المنهج الخاصّ بالجامعة , وبهذا المعنى وردت هذه الكلمة لأوّل مرّة في قاموس (وبستر) طبعة عام ١٨٥٦ , وفي عام ١٩٦٦وردت كلمة Curriculum في قاموس (بانكروفت) بمعنى " سلسلة منظّمة من الدروس أعدّت للدراسة "

أمّا في الطبعة الثالثة من قاموس التربية Dictionary of Education لجود Good عام ١٩٧٣ , فقد وردت لكلمة المنهج Curriculum ثلاث تعريفات هي:

١- مجموعة من المقرّرات، أو الموادّ الدراسيّة التي تلزم للتخرّج، أو الحصول على درجة علميّة في ميدان رئيس من ميادين الدراسة، مثل منهج الموادّ الاجتماعيّة، أو منهج الرياضيّات.

٢- خطّة عامّة شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ في المدرسة؛ ليحصل على درجة علميّة (شهادة) تؤهّله للعمل بمهنة أو حرفة.

٣- مجموعة من المقرّرات والخبرات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة أو الكليّة.

وبذلك أصبح المنهج يعني الخبرات التي تقدّمها المدرسة لطلاّبها للوصول إلى الأهداف التربويّة، ونظراً لاختلاف الأهداف التربويّة على مرّ العصور تبعاً لاختلاف الفلسفات السائدة، فقد تغيّرت دلالة المنهج وتطوّرت وفق تغيّر هذه الأهداف وتطوّرها، غير أنّنا يمكن أن نميّز نوعين من معاني المنهج , الأوّل ويدلّ على المنهج بمفهومه التقليديّ , و الثاني , ويدلّ على المنهج بمفهومه الحديث .

المفهوم التقليديّ للمنهج:

تتأثّر المناهج التربويّة في أيّ مكان وزمان بالفلسفة السائدة في المجتمع ؛ فهي التي تحدّد معنى المنهج ومفهومه , فقد كانت الفلسفة الإغريقيّة توجّه التربية إلى وضع مناهج تسهم في إعداد الطفل للمستقبل لتحقيق أهداف تتسم بالثبات ؛ لأنّها – أي الأهداف التربويّة - تعبّر عن حقائق مطلقة لا يمكن مناقشتها , فالمناهج عندهم تغاير طبيعة الطفل , وتؤكّد أهميّة العلوم والفنون , وما على الطفل سوى تعلّمها – ولو باستخدام الشدّة - بغض النظر عن درجة صعوبتها أو مدى ملاءمتها ميول الطفل واهتماماته ؛ لأنّ هذه العلوم والفنون تستحقّ أن تعلّم لذاتها ؛ ولأنّها الطريق الوحيد لتحقيق الأهداف التربويّة الساعية إلى الوصول بالطفل إلى إدراك الحقيقة المطلقة أو تغذية عقله , أو السمو بنفسه .

لقد مثّلت الفنون السبعة (النحو والبلاغة والمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقى) محتوى المنهج الإغريقيّ، ثمّ أضيفت لهذه الفنون مع الزمن علوم أخرى كالتاريخ والجغرافيا، والعلوم والرسم.

وقد ظلّت هذه الفلسفة سائدة في الأوساط التربويّة لمدّة طويلة طالت بدايات القرن العشرين، فكان المنهج في ظلّ هذه الفلسفة يعرف بأنه:

" مجموعة الموادّ الدراسيّة Subjects or Subject- Matter التي يتولّى المتخصّصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلّمون بتنفيذها أو تدريسها , ويعمل الطلاّب على تعلّمها أو دراستها ".

ونظر إليه بعضهم نظرة مشابهة، فقد ذكروا أنّ المنهج هو محتوى المقرّر الدراسيّ Content of the Subject-Matter , وبذلك نرى أنّ المنهج بمفهومه التقليديّ عبارة عن المقرّرات الدراسيّة (أو محتواها) التي أعدّها المتخصّصون – انطلاقاً من قناعتهم بضرورتها لتحقيق الأهداف التربويّة – وكلّف المعلّمون تدريسها بأيّ أسلوب يرونه مناسباً , وطلب إلى التلميذ استظهارها وإدراك حقائقها, دون أدنى اعتبار لاستعداداته وميوله.

وبذلك نستطيع أن نقول: إنّ المنهج بمفهومه التقليديّ اقتصر على المقرّرات الدراسيّة، والمعارف والمعلومات التي تتضمّنها تلك المقرّرات، ويوضّح الشكل الآتي المنهج بمفهومه التقليديّ الضيّق :

شكل رقم (١): المنهج بمفهومه التقليديّ

إعداد المنهج التقليديّ:

تتمّ عمليّة إعداد المنهج التقليديّ وفق الخطوات الآتية:

١. يقوم المتخصّصون بتحديد المعلومات اللازمة لكلّ مادّة دراسيّة.
٢. توزّع معلومات كلّ مادّة على المراحل الدراسيّة، وعلى كلّ صفّ في كلّ مرحلة منها.
٣. تجمع معلومات كلّ مادّة في كلّ صفّ ضمن كتاب مستقلّ، هو الكتاب المدرسيّ.
٤. توزّع موضوعات كلّ مادّة في كلّ كتاب على أشهر العام الدراسيّ، وعلى أسابيع كلّ شهر.
٥. تحدّد الطرائق والوسائل المساعدة على تدريس كلّ موضوع، في كلّ مادّة دراسيّة.
٦. تحدّ أساليب تقويم كلّ مادّة دراسيّة في كلّ صفّ.

خصائص المنهج بالمفهوم الضيق للمنهج:

يتصف المنهج بالمفهوم الضيق للمنهج بعدة خصائص، منها:

١) المنهج يعني المقرر الدراسي، ويقتصر على الجانب المعرفي في المحتوى .وفي مستوياتها الدنيا، دون إعطاء أهمية واضحة في أغلب الأحوال للجوانب الوجدانية و المهارية.
٢) يصبح الكتاب المدرسي المرجع أو المصدر الوحيد للمعرفة والتعلم.
٣) اقتصر دور المعلم على نقل المعرفة والتلقين، فهو شارح للكتاب المدرسي، ودور المتعلم هو الحفظ.
٤) يركز على عملية التعليم وليس التعلم. فالدور كله للمعلم، إعدادا وتنفيذا ونقاشا وغير ذلك، ولم يمَّ كن الطالب نفسه من المرور بفرص التعلم، وتم التركيز على ما يقدمه المعلم أكثر مما يقوم به المتعلم.

٥) لا يراعى الفروق الفردية، فهو يعامل الجميع كأنهم عقلية واحدة، ولا يهتم بحاجات المتعلمين وميولهم

٦) عزلة التعليم عن الحياة، وعدم ارتباطه بالواقع بعبارة أخرى أنه لا يعد المتعلمين للحياة والمجتمع بعد تخرجهم، فالمدرسة غارقة في اهتماماتها بتحفيظ المعلومات وتلقين الدروس التي قلما ترتبط بحياة التلاميذ وبيئتهم المحلية، ولذلك لم تفلح المدرسة في إعداد هؤلاء التلاميذ للحياة بكل ما تتطلبه من مهارات وقدرة على تحمل المسئوليات وحل المشكلات والإسهام في تقدم المجتمع تنميته التنمية الشاملة.

٧) كتاب مدرسي واحد لبيئات مختلفة، وبالتالي فهو لا يولي اهتماما بتنوع البيئات، فمثلا البيئة الصحراوية، تختلف عن البيئة الساحلية، لاختلاف البحر عن الصحراء، والإنسان يتأثر قطعا بالبيئة المحيطة به.

٨) يقتصر التقويم على التحصيل المعرفي.

٩) طريقة التدريس في الغالب هي الإلقاء والتلقين.

١٠) لا يهتم بالأنشطة ولا يركز على الخبرات والمهارات.

الانتقادات الموجّهة إلى المنهج التقليديّ:

أصبح مفهوم المنهج بمعناه التقليديّ الذي يتمثّل بالمقرّرات الدراسيّة لا يلبّي التوجّهات التربويّة الحديثة التي نقلت مركز الاهتمام التربويّ من المادّة الدراسيّة إلى المتعلّم، فتعرّض هذا المفهوم التقليديّ للمنهج لجملة من انتقادات التربويين المجدّدين، ويمكن إجمال أبرز انتقاداته بما يأتي:

المنهج بالمفهوم التقليدي يركز على المعلومات والحقائق والمفاهيم وقد أدى هذا التركيز إلى إهمال معظم جوانب العملية التربوية لذلك فقد وجهت له الانتقادات التالية:

وهذه الانتقادات، يمكن أن نصنّفها وفق الجدول الآتي:

العناصر	النقد الموجّه إلى المنهج التقليديّ
التلميذ	-التركيز على تنمية الجانب العقليّ، وإهمال جوانب النمو المختلفة. -إهمال حاجات التلميذ وميوله ورغباته. -إهمال مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين. -إهمال توجيه السلوك، وتكوين المهارات والاتّجاهات الإيجابيّة، وإغفال دور القدوة الحسنة في ذلك. -تعويد التلميذ السلبيّة، وعدم الاهتمام أو الشعور بالمسؤوليّة. -نفور التلميذ من الجوّ المدرسيّ، وشعوره بالملل؛ بسبب عدم جذب اهتمامه داخل الصفّ، وفي باحة المدرسة. -قطع التلميذ عن مشكلات بيئته.
المعلم	-- تقييد حريّة المعلّم، وحرمانه من الإبداع والابتكار. -التقليل من شأنه، وعد أخذ رأيه فيما يدرّسه. -تحميل المعلّم جهداً كبيراً بسبب الاعتماد عليه بشكل كلّيّ في الشرح والتسميع والمتابعة والتقويم -شعور المعلّم بالقلق وعدم الطمأنينة نظراً لأساليب تقويمه المعتمدة على التفتيش.
المادّة الدراسيّة	-تضخّم المادّة الدراسيّة، وتضخّم المشكلات المترتّبة على ذلك، والتي تقع على كاهل كلّ من التلميذ والمعلّم وولي الأمر . -الانفصال التامّ بين الموادّ، وعدم التكامل فيما بينها، ناهيك عن عدم التكامل بين أفرع المادّة الواحدة. -الاهتمام بالجانب النظريّ، وإغفال الجوانب التطبيقيّة للمادّة.

العناصر	النقد الموجّه إلى المنهج التقليديّ
	-عدم ارتباط المادّة بالحياة، وبالتالي انخفاض درجة الإقبال على تعلّمها، وسرعة نسيانها بسبب عدم توظيفها في حلّ مشكلات المتعلّم .
أساليب التقويم	-التركيز على تقويم المستويات الدنيا من المجال المعرفيّ (الحفظ والاسترجاع) . -الاقتصار على الأسئلة المقاليّة. -الشعور بالخوف والقلق من أجواء الامتحانات.
الجوّ المدرسيّ العامّ	-الابتعاد عن العلاقة الإنسانيّة الجاذبة، ولا سيّما بين المعلّم والتلميذ، وشيوع ظواهر سلبيّة في تلك العلاقة، ومنها ظاهرة العقاب الجسديّ. -ابتعاد الجوّ المدرسيّ عن كلّ ما يجذب التلميذ؛ ولذلك ظهور ما يعرّف بالتسرّب المدرسيّ على نطاق واسع، والارتداد إلى الأميّة. -خلو الحياة المدرسيّة من الأنشطة المنهجيّة، والترويحيّة.
البيئة المحليّة	-الفصل التامّ بين المدرسة والبيئة المحليّة. -عدم تلبية مخرجات التعليم في ظلّ المنهج التقليديّ لحاجات سوق العمل المحليّة.

المنهج بمفهومه الوسع (الحديث)

رأينا أنّ المناهج في ظلّ المدرسة التقليديّة ركّزت على المادّة التعليميّة، وأهملت المتعلّم، ولم تعر بالاً لميوله ورغباته وغرائزه واهتماماته، كما أنّه لم تفسح المجال أمامه لاكتساب القيم المرغوب فيها، وصقل المهارات التي يحتاج إليها لتلبية احتياجاته، وحلّ مشكلاته،

ولم تعمل على تفتّق مواهبه المختلفة , وطاقاته الكامنة ورعايتها في مختلف الجوانب , ولا سيّما الفنيّة منها , والرياضيّة , والأدبيّة ؛ وذلك من خلال وقوفها في وجه الأنشطة المدرسيّة , وعدّها نوعاً من الفوضى ومضيعة الوقت . أو أنّها ثانويّة في أحسن الأحوال.

لقد حدث التطوّر التربويّ بفعل الأفكار التجديديّة التي طرحها التربويّون المتنوّرون، فقد نادى (روسو) بضرورة تفاعل الطفل مع الطبيعة , وعدّها أفضل من معلّم , فهي التي تكسبه المعرفة , وهي التي تجعله قادراً على استخدام عقله لمواجهة مشكلاته وحلّها.

أمّا المربّي (جون ديويّ) قد أشار في كتابه [المدرسة والمجتمع] إلى سلبيّات الحياة المدرسيّة في ظلّ المنهج القديم والتربية التقليديّة , ولخّصها بأنّه وضعت كلاًّ من المعلّم المادّة في مركز جاذبيّة العمليّة التربويّة , بينما بقس المتعلّم خارج دائرة هذه الجاذبيّة .

لقد نقلت التربية الحديثة الطفل من هامش العمليّة التربويّة إلى مركزها، فأحدثت بذلك ثورة تربويّة أدّت إلى تطوير العمليّة التربويّة برمّتها، تماماً كما أحدث كوبرنيكوس ثورة علميّة بنقله مركز الجاذبيّة من الأرض إلى الشمس. أسهب في ذلك في وصف واقع المدرسة القديمة قائلاً:

وتوالت الدعوات من قبل العلماء والمفكرين؛ لإعادة النظر في المناهج الدراسية والتربوية من أجل تحويل المدرسة إلى صورة مصغرة من المجتمع مع شيء من التهذيب، وبما يتناسب والأهداف التربويّة الموضوعة؛ لكي يمارس التلاميذ حياتهم الفعلية والطبيعيّة فيها , ويتوصّلوا إلى الحقائق والتعميمات بأنفسهم ، ويكتسبوا القيم والاتّجاهات والمهارات بتفاعلهم مع البيئة المدرسيّة والبيئة المحليّة ؛ وليصبح الكتاب والمعّلم مصدرين من مصادر التعلّم , وليسا المصدرين الوحيدين.

لقد أصبحت المدرسة حياة قائمة بذاتها في جدّها ولعبها وتفاعلاتها، وعاش المتعلّم طفولته من أجل مستقبله، وأصبحت الوظيفة التقليديّة للمدرسة بأنّها إعداد للحياة متخلّفة وقاصرة.

وكان لابدّ للتربية من مفهوم جديد للمنهج المدرسيّ ينسجم والتوجّهات التربويّة الحديثة، ومن هنا كانت ولادة المفهوم الحديث الواسع.

مفهوم المنهج الواسع (الحديث):

وردت في كتب المناهج تعريفات عديدة للمنهج بمفهومه الحديث، وجاءت هذه التعريفات متقاربة إلى حدّ بعيد، بل نستطيع القول إنّ بعضها كان متطابقاً، فعرف بأنه:

" مجموع الخبرات التربويّة (الثقافيّة والرياضيّة والاجتماعيّة والفنّيّة التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها داخل المدرسة وخارجها بقصد مساعدتهم على النموّ الشامل في جميع النواحي الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، وتعديل سلوكهم طبقاً لأهدافها التربويّة " .

وبذلك يتصف المنهج في ضوء المفهوم الواسع بخصائص عدة، أهمها:

١) يركز على الخبرة، فهو يتضمن مرور المتعلمين بخبرات تربوية، ويقصد بها موقف تعليمي منظم يخططه المعلم، بحيث يؤدي الموقف التعليمي (الخبرة) إلى التغيرات المرجوة في سلوك المتعلم.
٢) يركز على إيجابية المتعلم، من خلال المشاركة الفعالة في كل نشاط
٣) تعليمي، مما يساعده على المشاركة في إصدار النقد، والاشتراك في المناقشات عن اشتراك ورغبة.
٤) لا يقتصر التعليم فيه داخل المدرسة، وإنما تمتد إلى خارجها، فتشمل
٥) المصنع والحقل والرحلة والمكتبة وغيرها مما يمثل بيئة مناسبة للتعليم.
٦) يتميز بالشمولية فهو يشمل الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ويعمل على تنمية هذه الجوانب بصورة متكاملة ومتوازنة.

٧) مراعاة الفروق الفردية، سواء الفروق الفردية بين فرد وآخر، أي الفروق البينية، أو داخل الفرد ذاته، أي ما يطلق عليه الفروق الذاتية، وهو يراعي ميول المتعلمين واهتماماتهم واتجاهاتهم، فيشعر كل متعلم أن له مكانا ف الخبرات التي يقدمها المنهج.

٨) شمولية التقويم، فلم يعد يقتصر على الجانب المعرفي فقط، بل امتد للجوانب الأخرى هذا من جهة، ومن جهة أخرى تنوع التقويم فشمل مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم نفسه، فهناك تقويم تكويني في أثناء العمل، بل من مرحلة الإعداد والتخطيط، وتقويم ختامي في كل مرحلة أو في نهاية العمل، وتقويم تشخيصي وعلاجي، وتقويم للتقويم نفسه، وبذلك يحقق التقويم وظائف عدة مثل التعليم من خلال التقويم، والتغذية الراجعة لإصلاح الاعوجاج.

٩) تأكيد النظرة التكاملية للفرد والمجتمع، وتلبية حاجات الفرد والمجتمع.

١٠) يركز على عملية التعلم أكثر من تركيزه على عملية التعليم، فالمتعلم هو المسئول الرئيسي عن تعديل سلوكه، فهو الذي يناط به مهمة التعلم.

١١) يهتم بالأنشطة ويعدها جزءا مهما من المنهج، ولا تقتصر الأنشطة على الجانب الجسدي والمهاري، بل تشمل الأنشطة العقلية والعاطفية، باعتبار السعي نحو نمو شخصية المتعلم في عقلا وقلبا ومهارة حركية.

١٢) يشتمل المنهج الحديث على جميع الخبرات والأنشطة الصفيّة وغير الصفيّة التي تقدّمها المدرسة، وتشرف على تنظيمها؛ من أجل تحقيق أهداف محدّدة تشتمل تنمية المتعلّم من مختلف النواحي، وإكسابه المهارات الضروريّة لمجابهة تحدّيات الحياة , وزرع القيم والاتّجاهات الإيجابيّة نحو ذاته , ونحو الآخرين , ونحو العالم برمّته , والعمل على تعديل سلوكه بما يتوافق والمعرف والمهارات والقيم المكتسبة .

العوامل التي أسهمت في تطوّر مفهوم المنهج:

١- **التغيّرات الثقافيّة والاجتماعيّة الناتجة عن التطوّر العلميّ والتكنولوجيّ**، وما ترتّب عليها من تغيّرات في القيم والمفاهيم والاتّجاهات والنظرة إلى الحياة والإنسان.

٢- **التغير الذي طرأ على أهداف التربية نتيجة التغيّرات السابقة**، وما استتبع ذلك من تغيّر النظرة إلى وظيفة المدرسة، وضرورة مواكبتها التطوّرات التي حصلت في ميادين العلوم المختلفة، ولا سيّما ميدان علم النفس والعلوم التربويّة والاجتماعيّة، وتلبيتها حاجات المجتمع إلى القوى البشريّة القادرة على النهوض به , والوفاء بأهدافه .

٣- **نتائج البحوث والدراسات التربويّة التي سلّطت الضوء على نواحي القصور في المنهج التقليديّ**، وأوصت بتطويره والأخذ بالمفهوم الواسع للمنهج.

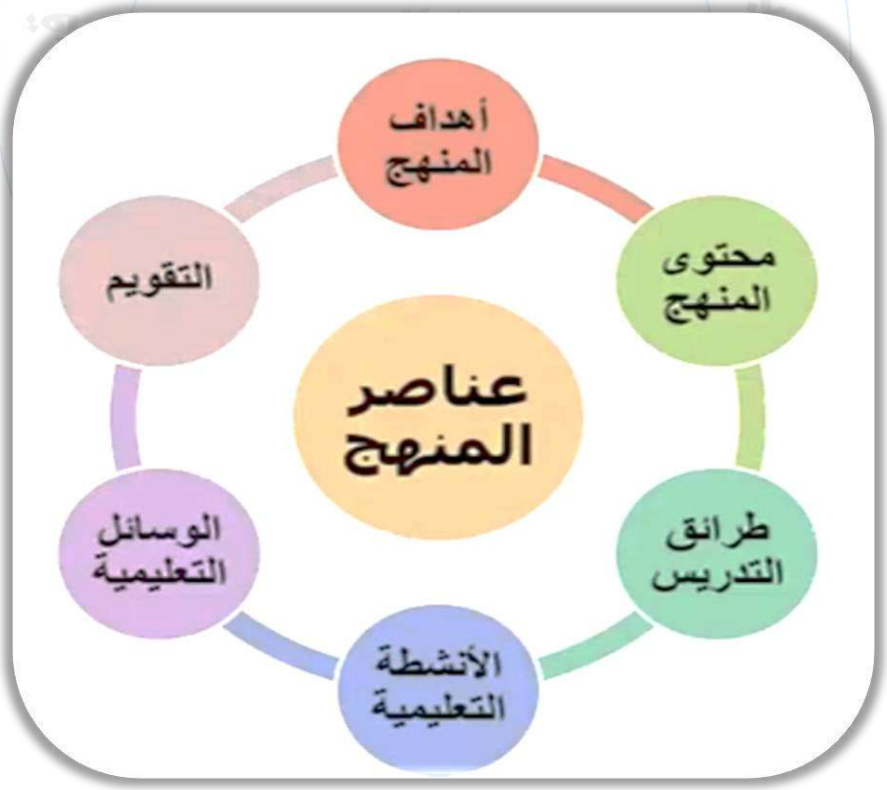
٤- **نتائج البحوث والدراسات التي تناولت المتعلّم** , وخصائص نموّه , ومتطلّبات كلّ مرحلة من مراحل هذا النموّ , وحاجاته وميوله , وسيكولوجيّة تعلّمه , وطبيعة عمليّة التعلّم ذاتها , والنظريّات التي تناولتها , كلّ ذلك أدّى إلى إعادة النظر بأهداف المنهج الدراسيّ , ومكوّناته الأخرى محتوى , وطرائق , ووسائل , وأنشطة , وأساليب تقويم , فلم يعد المنهج التقليدي الذي يهدف إلى تنمية الجانب المعرفيّ قادراً على تنمية المتعلّم تنمية شاملة متكاملة , تلك التنمية التي دعت إليها التربية الحديثة , وأصبح من الضروريّ إعادة النظر بالمنهج المدرسيّ , والانتقال به من المفهوم التقليديّ الضيّق إلى مفهوم حديث أرحب وأوسع وأشمل .

٥-**طبيعة المنهج التربويّ نفسه**, فهو انعكاس للواقع الفكريّ والاجتماعيّ السائد في البيئة والمجتمع ؛ وبالتالي فمن الطبيعيّ أن يأخذ المنهج التربويّ التغيّرات الحاصلة في الحسبان , ويسعى إلى تحقيق الأهداف المستحدثة في المجتمع نتيجة التحوّلات الثقافيّة والفكريّة , وليس المنهج تابعاً للمجتمع فحسب , بل هو عامل تغيير وتطوير مستمرّ له , وبالتالي فهو المحرّض والمهيّئ لعمليّة التغيير الاجتماعيّ ؛ بحيث يتيح للمجتمع توظيف المستجدّات

العالميّة لصالحه , ولا سيّما في عصر أصبح العالم فيه قرية صغيرة , فالعلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة تفاعليّة متبادلة ومستمرّة .

مكوّنات المنهج بمفهومه الواسع:

لم يقتصر المنهج بمفهومه الواسع (الحديث) على المقرّرات الدراسيّة فحسب، كما كان المنهج التقليديّ الضيّق، بل اشتمل على كلّ ما له علاقة بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة , فهو يشتمل على مكوّنات عديدة هي : الأهداف , المقرّر , المحتوى , الكتب والمراجع , النشاطات , طرائق التدريس وأساليبه , الوسائل والموادّ التعليميّة , أساليب التقويم , المرافق المدرسيّة , وسنتطرّق إلى هذه المكوّنات عند حديثنا عن مكوّنات المنهج , والشكل الآتي يوضّح مكوّنات المنهج بمفهومه الواسع (الحديث)



مقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث

جدول (١) يبين المقارنة بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث في مجالات أهمها:

المجال	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
طبيعة المنهج	- المقرر الدراسي مرادف للمنهج. - يركز على الكم الذي يتعلمه الطالب - يكز على الجانب المعرفي في إطار ضيق. - يهتم بالنمو العقلي للطلبة. - يكيف المتعلم للمنهاج	- المقرر الدراسي جزء من المنهج. - يركز على الكيف - يهتم بطريقة تفكير الطالب والمهارات التي تواكب تطوره. - يهتم بجميع أبعاد نمو الطالب - يكيف المنهج للمتعلم
تخطيط المنهج	- يعده المتخصصون في المادة الدراسية - يركز على منطق المادة الدراسية - محور المنهج "المادة الدراسية"	- يشارك في إعداده جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به - يشمل جميع عناصر المنهج - محور المنهج "المتعلم"
المادة الدراسية	- غاية في حد ذاتها - لا يجوز إدخال أي تعديل عليها - يبنى المقرر الدراسي على التنظيم المنطقي للمادة - المواد الدراسية منفصلة - مصدرها الكتاب المقرر.	- وسيلة تساعد على نمو الطالب نمو متكاملا. - تعدل حسب ظروف الطلبة واحتياجاتهم - يبنى المقرر الدراسي في ضوء خصائص شخصية المتعلم. - المواد الدراسية متكاملة ومترابطة - مصادرها متعددة.
طريقة التدريس	- تقوم على التعليم والتلقين المباشر - لا تهتم بالنشاطات - تسير على نمط واحد - تغفل استخدام الوسائل التعليمية	- تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها - لها أنماط متعددة - تستخدم وسائل تعليمية متنوعة
المتعلم	- سلبي غير مشارك	- إيجابي مشارك

	- يحكم عليه بمدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية.	- يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة (مهاراته و كفاءاته...).
المعلم	- علاقته تسلطية مع الطلبة - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحانات - لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة - يشجع على تنافس الطلبة في حفظ المادة - دو المعلم ثابت - يهدد بالعقاب ويوقعه	- علاقته تقوم على الثقة والاحترام المتبادل - يحكم عليه في ضوء مساعدته للطلبة على النمو المتكامل - يراعي الفروق الفردية بينهم - يشجع الطلبة على التعاون في اختيار الأنشطة و طرائق ممارستها - دور المعلم متغير - يوجه و يرشد
الحياة المدرسية	- تخلو الحياة المدرسية من الأنشطة الهادفة - لا ترتبط الحياة المدرسية بواقع حياة المجتمع -لا توفر جوا ديمقراطيا - لا تساعد على النمو السوي	- تهيئ الحياة المدرسية للمتعلم الجو المناسب لعملية التعلم - تقوم على العلاقات الإنسانية بمفهومها الواقعي - توفر للمتعلمين الحياة الديمقراطية داخل المدرسة - تساعد على النمو السوي المتكامل
البيئة الاجتماعية للمتعلمين	- يتعامل المنهج مع المتعلم كفرد منغلق لا علاقة له بالإطار الاجتماعي - يهمل البيئة الاجتماعية للمتعلم - لا يوجه المدرسة لتخدم البيئة الاجتماعية - يقيم الحواجز والأسوار بين المدرسة و البيئة المحلية.	-يتعامل مع الطالب كفرد اجتماعي متفاعل - يهتم بالبيئة الاجتماعية للمتعلم ويعتبرها من مصادر التعلم. - يوجه المدرسة لخدمة البيئة الاجتماعية - لا يوجد بين المجتمع و المدرسة أسوار.

٣) المنهج بوصفه منظومة أو نظاماً System:

لم يعرف المنهج على أنّه علم ومجال للدراسة إلاّ في بداية القرن الماضي (القرن العشرين) " حيث تتابعت النظريّات والاجتهادات التربويّة في سبيل تطوير المنهج , وإيجاد نظام له , ونتيجة لتلك الجهود التربويّة برز لدينا نظام يكاد يكون هو السائد في مجتمع العصر الحاضر , ويتمثّل هذا النظام للمنهج في مدخلات وعمليّات ومخرجات وتغذية راجعة "

وقد انتقل مفهوم النظام من العلوم البيولوجيّة التي اهتمّت بجسم الكائن الحيّ، وما يتضمّنه من أجهزة أو أنظمة مفردها نظام System (النظام الهضميّ , النظام الدوريّ , النظام التنفّسيّ , النظام العصبيّ إلخ ....) إلى العلوم التربويّة، " والأساس في مصطلح النظام أنّه يتكوّن من مجموعة من الأجزاء أو المكوّنات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضويّاً وثيقاً بحيث يؤثّر كلّ منها في غيره , ويتأثّر به " .

ومصلح النظام في المنهج يعني أنّه يتشكّل من مجموعة من العناصر أو المكوّنات المترابطة المتشابكة المتفاعلة فيما بينها (الأهداف، المحتوى , الطرائق , الوسائل , الأنشطة , أساليب التقويم إلخ ....) , بحيث يؤثّر كلّ مكوّن في بقيّة المكوّنات ويتأثّر بها .

إن الأخذ بالمدخل المنظوميّ في علم المنهج لا يقتصر على حتميّة الترابط والتكامل والتشابك بين مكوّنات منظومة المنهج , والتي يشكّل كلّ منها نظاماً أصغر ضمن منظومة المنهج , وإنّما يتجاوز ذلك إلى تبادل العلاقة والتأثّر والتأثير بين منظومة المنهج ككلّ , والمنظومات الأخرى الأكبر ذات الصلة , فالمنهج كنظام هو مكوّن واحد من نظام آخر أكبر هو التربية , والتربية بدورها مكوّن من نظام أكبر هو المجتمع , وهكذا ...

وبذلك يتّضح أنّ المنظومة دائمة التفاعل والتأثّر والتأثير بين المنظومات الأصغر التي تنضوي في بنيتها، والمنظومات الأكبر التي هي جزء من شبكتها وبنيتها .

ويوضّح الشكل الآتي موقع منظومة المنهج من المنظومات الأخرى الأكبر

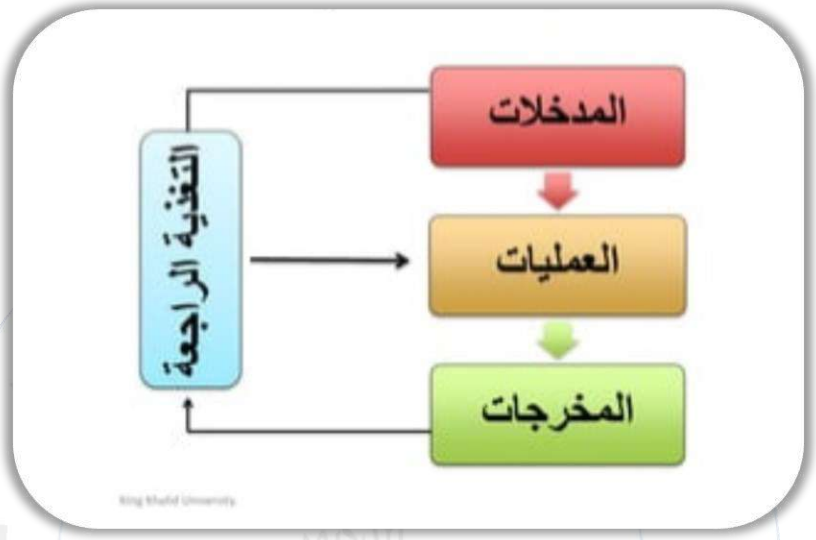
شكل (٣)

موقع منظومة المنهج من المنظومات الأكبر داخل المجتمع

:

تعريف المنهج كنظام

يقصد بالنظام: الكل المتكامل الذي تتفاعل أجزاؤه مع بعضها لتحقيق النظام. ويتكون النظام من المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة. وأجزاؤه تقوم بينها



علاقات تبادلية شبكية فيها الأخذ والعطاء وفيها التأثير والتأثر.

شكل (٢) مكونات النظام

ولا تكمن أهميّة المنظومة من المكوّنات والعناصر التي تتشكّل منها , وإنّما تكمن أهميّتها في مدى تفاعل هذه المكوّنات فيما بينها للوصول إلى نتاجات ذات معايير حدّدت سلفاً في الأهداف التي يتوخّى تحقيقها من تفاعل هذه المكوّنات , ومن هنا يمكن تشبيه المنظومة بمعمل أقيم لإنتاج مادّة معيّنة , ذات مواصفات ومعايير محدّدة , ثمّ زوّد هذا المعمل بالموادّ والخامات الأوليّة لإنتاج هذه المادّة , ووفّرت الشروط اللازمة لتفاعل هذه الموادّ , ونتيجة لتفاعل هذه الموادّ فيما بينها داخل المعمل , يتمّ الوصول إلى الإنتاج المحدّد , فإذا كانت المادّة المنتجة لا تفي بالمواصفات والمعايير المحدّدة , كان لا بدّ من إعادة النظر بهذه المعايير أو إعادة النظر بالموادّ الأوليّة , أو إعادة النظر بالشروط التي

حدثت في ظلّها التفاعلات بين الموادّ الأوليّة داخل المعمل , وهذا ما يعرف بالتغذية الراجعة.

وبذلك يمكن القول بأنّ المنهج كمنظومة يتكوّن من المكوّنات الآتية:

١- المعلّم والتلميذ والأهداف والمحتوى والطرائق والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم وتسمّى (مدخلات المنهج) .

٢- التفاعلات التي تجري ضمن الشروط التي وفّرتها المدرسة بين تلك المكوّنات، ولا سيما بين المعلّم وما لديه من معلومات وما يستخدمه من طرائق وأساليب ووسائل وعلاقات إنسانيّة، وما يوفّره من أنشطة , وما يستخدمه من أساليب تقويم , وبين التلميذ , وما يقوم به من نشاط , وتفاعل مع المعلّم وزملائه , ومع مصادر التعلّم المتوافرة في المدرسة (كتب , مراجع , نشاط تعلّميّ تعاونيّ , , علاقات صفيّة ومدرسيّة وغير ذلك) , وهذا ما يسمّى بـ (العمليّات) .

٣- المعلومات والمهارات والاتّجاهات والقيم التي اكتسبها التلميذ نتيجة مروره بالتفاعلات السابق، وهذا ما يسمّى بـ (المخرجات) .

٤- التأكّد من مدى اكتساب التلميذ المعلومات والمهارات والاتّجاهات والقيم وفقاً للأهداف الموضوعة، فإذا تحقّقت الأهداف كما هو مطلوب , تمّ تعزيز المدخلات والعمليّات , أ مّا إذا لم تتحقّق الأهداف كما هو مطلوب , فلا بدّ من العودة إلى المدخلات أو العمليّات , وإعادة النظر فيها , أو في بعضها ؛ لتعديلها , وتحسينها ؛ من أجل أن يتمّ الوصول إلى المخرجات بالشكل المطلوب , وهذا ما يسمّى بـ (التغذية الراجعة) .

ويوضّح الشكل الآتي مكوّنات المنهج على أنّه نظام :

المدخلات ← العمليّات ← المخرجات

- الأهداف التربويّة - المجتمع وقيمه وعاداته. - المتعلّمون وحاجاتهم وخبراتهم. - المعلّمون والمشرفون وما لديهم من خبرات ومهارات. - الكتب والموادّ التعليميّة. - المرافق والإمكانات الماديّة في المدرسة والبيئة.	- تدريب كلّ من المشرف والمدير والمعلّم في تنفيذ المنهج. - فاعليّة كلّ من المعلّم والمتعلّم وولي الآمر في تنفيذ المنهج. - متابعة تجريب المنهج وتطويره على مختلف المستويات. - الإفادة من البيئة كأحد مصادر التعلّم.	تحقيق أهداف المنهج من خلال التنمية الشاملة المتكاملة للمتعلّمين التي تتمثّل باكتسابهم الخبرات، وتعديل السلوك نحو ما هو مرغوب فيه .

التغذية الراجعة

شكل (٤) مكونات المنهج كنظام

إنّ فعّاليّة منظومة المنهج تقاس بدرجة التطابق بين مخرجاتها والأهداف التي حدّدت سلفاً، والتي بنيت المنظومة من أجلها , كما تتحدّد من مرونتها , بحيث تستطيع تطوير مكوّناتها لتواكب ما يستجدّ في مختلف المؤثّرات التي تؤثّر في المنهج , سواء أكانت هذه المؤثّرات داخليّة من بنية المنهج ذاته , أم خارجيّة من المنظومات الأخرى الأكبر.

إنّ مفهوم المنهج بوصفه نظاماً يقتضي منّا النظر إليه نظرة شاملة لا تغفل المؤثّرات الداخليّة والخارجيّة التي لا تنفكّ تؤثّر في المنهج , ومكوّناته , وتترك بصماتها البيّنة فيه , وبذلك فإنها دائمة التغيّر والتطوّر ؛ لاتصافها بالحيويّة والديناميّة , فهي انعكاس لمنظومة الحياة ذاتها , والحياة منظومة دائمة التغيّر والتطوّر .

٤) بعض المصطلحات المرتبطة بالمنهج:

- المنهج الظاهر والمنهج الخفي:

يتردّد في علم المناهج ما يعرف بالمنهج المستتر أو الخفيّ والمنهج الظاهر أو الرسميّ , فما المقصود بكلّ منهما , وللإجابة عن هذا السؤال نرى أنّ التسمية تدلّ على المسمّى , فالمنهج الظاهر أو الرسميّ هو المنهج الذي صمّم بشكل مدروس ومقصود لتحقيق أهداف معيّنة معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة , وبالتالي فإنّ معظم ما يكتسبه المتعلّمون يكون نتيجة لتفاعلهم المنظّم والمخطّط مع مكوّنات ذلك المنهج , وهو (المنهج الظاهر) , إلاّ أنّنا نكتشف أنّ ثمّة خبرات أخرى اكتسبها المتعلّمون لم يتضمّنها المنهج الظاهر أو الرسميّ , ولم يخطّط لاكتسابها , فمن أين اكتسب المتعلّمون هذه الخبرات ؟

إنّ تفاعل التلاميذ فيما بينهم داخل الفصل وخارجه، وتفاعلهم مع البيئة المدرسيّة بكلّ مكوّناتها ومرافقها أكسبهم خبرات جديدة لم تقصد المدرسة إكسابهم إيّاها , وكأنّ تعلّماً حدث خارج سيطرة المدرسة , هذا التعلّم غير المقصود هو المسؤول عن الخبرات المكتسبة خارج نطاق المنهج الرسميّ هو ما يعرف بالمنهج المستتر أو الخفيّ .

- المنهج الرسميّ والمنهج الواقعيّ:

المنهج الرسميّ كما وضّحناه في الفقرة السابقة هو المنهج الذي صمّم بشكل مدروس ومقصود لتحقيق أهداف معيّنة معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة , أمّا المنهج الواقعيّ فهو الصورة الحقيقيّة للمنهج عند تطبيقه على أرض الواقع , فقد يكون هناك اختلاف واضح بين ما ورد في المنهج الرسميّ وما يطبّق فعلاً على أرض الواقع , وقد يظهر التقارب والانسجام , بل قد يبدو ما يطبّق على أرض الواقع هو المنهج الرسميّ كما وضع , بكلّ مكوّناته , ويعود السبب في التفاوت بين المنهجين الواقعيّ والرسميّ إلى مستوى فهم كلّ فرد في الميدان التربويّ مضمون المنهج الرسميّ وأهدافه , ودرجة حماسته أو تأييده ما تضمّنه

المنهج الرسميّ , ولكي تزول الهوّة بين المنهجين لابدّ من استمرار التواصل بين مخطّطي المناهج ومصمميها والقائمين على تنفيذها في الميدان , وهناك عدّة أمور يمكن أن ترفع من مستوى تطبيق المنهج بحيث تقلّل الهوّة الفاصلة بين النظريّة والتطبيق , أي بين المنهج الرسميّ والمنهج الواقعيّ , وهي :

١- توفير الموادّ التعليميّة المساعدة للمنهج الجديد.

٢- تشجيع مديري المدارس على تحمّل مسؤوليّة تطبيق المنهج الجديد في مدارسهم، وإعطاؤهم التدريب الضروريّ لذلك.

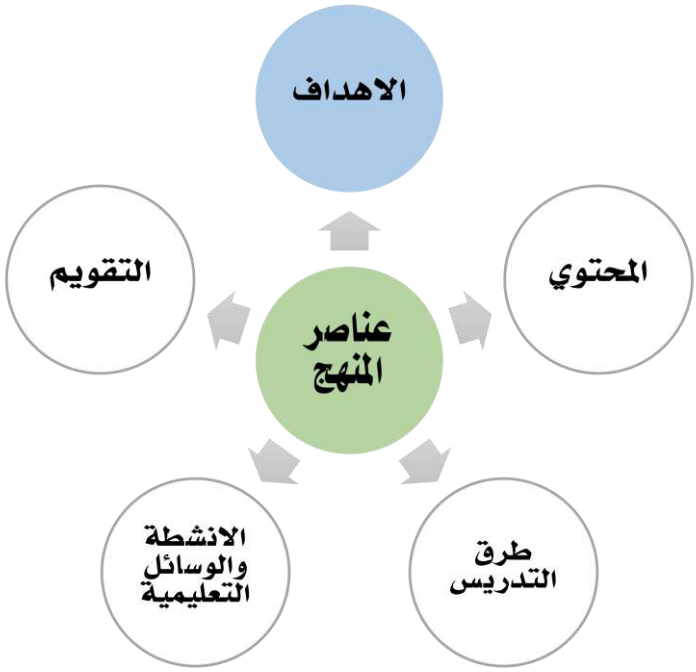
٣- تبنّي مديري المدارس المنهج الجديد، واقتناعهم به.

٤- تهيئة الفرص للمعلّمين لتبادل الرأي حول المنهج الجديد.

٥- مساهمة المعلّمين في المنهج الجديد، تدريب المعلّمين على المنهج الجديد. تأييد المجتمع للمنهج الجديد. ".

الفصل الثاني

عناصر المنهج (الأهداف)



يتوقع من الطالب بعد دراسة الفصل أن يكون قادراً على أن :

- أن يعرّف الهدف التربويّ.
- أن يبيّن مستويات الأهداف التربويّة.
- أن يوضّح شروط صوغ الهدف السلوكيّ.
- أن يحدّد مصادر اشتقاق الأهداف التربويّة.
- أن يبيّن مجالات الأهداف التربويّة.
- أن يحدّد مستويات كلّ مجال من مجالات الأهداف التربويّة.
- أن يشرح أهميّة الأهداف في العمليّة التربويّة.

عناصر المنهج

أولا : الأهداف التربويّة للمنهج

مقدّمة:

لقد أصبح من الواضح إلى حدّ بعيد أنّ أيّ نجاح في أيّ عمل يقوم به الإنسان متوقّف على حسن تخطيطه لهذا العمل، وحسن التخطيط هذا يعتمد بدرجة كبيرة على وضع أهداف يسعى هذا العمل إلى بلوغها، وتوفير سبل تحقيق تلك الأهداف، وهذا ما يجعل من الأهداف أسّ أي نجاح أيّ عمل .

وإذا كان وضع الأهداف على هذه الدرجة من الأهميّة، ولازماً للنجاح في أيّ عمل في الحياة، فإنّ هذه الأهميّة تتضاعف إذا كان العمل متعلّقاً بتربية الإنسان الذي يناط بحسن تربيته مستقبل الوطن والأمّة، ولا نبالغ إذا قلنا ومستقبل البشريّة أيضاً .

لقد مرّ بنا أنّ أيّ منهج دراسيّ – بمفهومه الحديث – يتضمّن عدداً من المكوّنات , ومن بين تلك المكوّنات الأهداف , وتعدّ أهداف المنهج الحديث أهمّ مكوّناته على الإطلاق , ذلك أنّ أهداف المنهج هي الغاية التي تسعى المكوّنات كافّة لتحقيقها , والوصول إليها , فمحتوى المنهج , وطرائق التدريس , والوسائل التعليميّة , وأساليب التقويم , والأنشطة المدرسيّة تختار جميعها , وتوظّف مجتمعة من أجل تحقيق الأهداف , كما أنّ الحكم على نجاح أيّ منهج مدرسيّ رهن بمدى تحقّق أهدافه الموضوعة , فإذا لم يتمّ تحقّق الأهداف بشكل أو بآخر , فلا بدّ أنّ ثمّة خللاً في أحد المكوّنات , أو بعضها , أو جميعها , وقد يكون عدم تحقّق الأهداف ناتجاً عن عدم وضوحها بالشكل الكافي .

أوّلاً- مفهوم الهدف التربويّ:

- المعنى اللغويّ:

ورد في المعجم الوجيز: " هدف إليه - هدْفاً: دخل , وهدف فلان للخمسين : قاربها , وهدف إلى الشيء - هدْفاً :قصد , وأسرع , وهدف إلى الأمر : جعله هدفاً له , والهدف: الغرض توجّه إليه السهام ونحوها , والهدف : إصابة المرمى ج أهداف ".

أمّا المعنى الاصطلاحيّ للهدف التربويّ فهو لا يختلف كثيراً عن المعنى اللغويّ، وقد تنوّعت تعريفاته بتنوّع مستوياته، ومن تلك التعريفات:

- " هو التغيير الذي يراد إحداثه في سلوك التلاميذ، كنتيجة لعمليّة التعلّم ".
- " هدف بسيط يصف سلوك المتعلّم الذي يمكن قياسه بعد عمليّة التعلّم ".
- " وصف للتغيّرات المتوقّع حدوثها في سلوك المتعلّم، والتي يسعى المعلّم إلى تحقيقها بعد المرور بخبرات ومواقف تعليميّة، وهذه التغيّرات أو نتاجات التعلّم يمكن قياسها ".
- وهو " السلوك أو النتاج النهائيّ القابل للملاحظة الذي يتوقّع من المتعلّم بلوغه في نهاية فترة التعليم).
- تعبير وصفيّ لما ينبغي أن يفعله المتعلّم، أو يكون قادراً على فعله عند نهاية عمليّة التعلّم"

ونلاحظ أنّ معظم التعريفات السابقة تركّز على أنّ الهدف وصف للسلوك الملاحظ القابل للقياس المتوقّع أن يؤدّيه المتعلّم، أو يكون قادراً على أدائه بعد مروره بالخبرات التعليميّة , كما أنّه يعكس توجّهات السلطات التربويّة في التغيير المأمول الذي تطمح إلى إحداثه في المتعلّم من خلال الشروط المخطّطة بعناية لإحداث هذا التغيير .

ثانياً- مستويات الأهداف التربويّة:

هناك شبه إجماع من قبل التربويين على أنّ للأهداف التربويّة مستويات عدّة تتدرّج من الشمول والعموميّة إلى التحديد والخصوصيّة، وهي بالأساس نابعة من أهداف المجتمع , إذ تبدأ تلك الأهداف من مستوى الأهداف العامّة للتربية , فمستوى أهداف المراحل الدراسيّة والموادّ الدراسيّة, وتنتهي بأهداف الدروس اليوميّة , وبذلك فقد ميّز التربويون ثلاثة مستويات للأهداف التربويّة , وهي :

١- **الأهداف التربويّة** Educational Aims , وهي أهداف تربويّة بعيدة المدى , وتتسم بالعموميّة , وتحتاج إلى فترة زمنيّة طويلة لتحقيقها , وهي مشتقّة من الفلسفة التربويّة السائدة في المجتمع , وتمثّل الغايات التربويّة النهايات التي تسعى التربية إلى تحقيقها لدى المتعلّمين , حيث تتضافر من أجل تحقيقها مختلف المناهج الدراسيّة , وفي مختلف المراحل الدراسيّة , ومن أمثلة هذه الأهداف : (إعداد المواطن الصالح) ؛ فتحقيق هذا الهدف ليس مسؤوليّة مناهج مرحلة بعينها , أو منهج لمادّة معيّنة , وإنّما هو مسؤوليّة مختلف المناهج في مختلف المراحل , , ومن أمثلة الأهداف التربويّة :

- (إعداد الناشئ ليكون مواطناً صالحاً).
- (اكتساب مهارات التفكير الناقد).
- (اكتساب مهارات البحث العلميّ).

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

تشتق الأهداف التربوية العامة من مصادر متعددة على النحو التالي :

أولا: طبيعة المجتمع وفلسفته وآماله ومشكلاته:

ويتميز مجتمعنا العربي بالخصائص التالية:

أ. إنه مجتمع إسلامي يؤمن بالإسلام دينا وفلسفة وأسلوب حياة.

ب.إنه مجتمع عربي يعتز بعروبته، ويحرص على وحدته وتضامنه ويؤمن بالميراث الثقافي الأصيل للأمة العربية.

ج.إنه مجتمع ديمقراطي يعترف بقيمة الفرد ويحترم حريته وفرديته وحقوقه وواجباته، ويقوم على أساس التعاون والإيمان بقيمة العمل والتفكير العلمي.

د. إنه مجتمع يتبع سياسة مستقلة تقوم على أساس عدم الانحياز والانفتاح على العالم، والتعاون مع جميع الشعوب المحبة للسلام.

ه. إنه مجتمع له ظروفه الخاصة من حيث طبيعة التكوين السكاني ومستوى الدخل، وأوضاعه الصحية، والاقتصادية، والسياسية.

ومن ثم فتاريخ المجتمع، وثقافته، وأساليب حياة أفراده، وفلسفته، وعقيدته، وقيمه، وأخلاقيّاته، وظروفه السياسيّة والاقتصاديّة، ومشكلاته وطموحاته، كلّ هذه الأمور تعدّ من المصادر المهمّة لأهداف التربية وغاياتها.

ثانيا: طبيعة العصر الذي نعيش فيه

وفي مقدمة خصائص العصر ما يلي:

- إنه عصر التفجر الثقافي، وإنه عصر التطور السريع في العلم والتكنولوجيا.
- إنه عصر الاتصال السريع وما يترتب عليه من إزالة الحواجز بين المجتمعات والتأثر بالتيارات الثقافية المعاصرة، وبالتيارات الفكرية والسياسية الجارية.
- إنه عصر التغير الاجتماعي السريع.
- إنه عصر طغيان المادة على القيم الروحية والاجتماعية مما يعرض البشرية للدمار.

- إنه عصر الابتكار والتجديد، والتوجيه الاجتماعي للمعرفة.

ولذلك فان بعض من خصائص عصرنا التي لا بدّ أن تلحظ في أهداف أيّ منهج تعليميّ؛ كي يتمكّن الناشئة من التكيّف مع هذا العصر.

ثالثا: مطالب نمو المتعلمين وخصائصهم ومستوياتهم:

لابد أن يستند المنهج إلى دراسات علمية تحدد مطالب نمو الدارسين وخصائصهم ومستوياتهم، مع ملاحظة أن الدراسات العالمية التي تجري على شعوب أخرى، لا تغني عما ينبغي أن يقوم به من دراسات محلية في هذا المجال. فللبيئة وللعادات والتقاليد أثرها في تكوين الاتجاهات والقيم وتوجيه السلوك وبناء الشخصية.

لا بدّ أن تأخذ أهداف المنهج خصائص المتعلّم من حيث نموّه، وحاجاته، واهتماماته، وقدراته، واستعداداته، ومشكلاته، وطرائق تعلّمه، وطرائق تفكيره بالحسبان؛ كي يشعر بأهميّة المنهج في مساعدته على النموّ الشامل والمتكامل.

رابعا: الاتجاهات التربوية المعاصرة

لقد تغيرت النظرة إلى التربية من حيث فلسفتها ومبادئها، ولا يمكن أن نسير في مناهجنا متخلفين عن الاتجاهات التربوية المعاصرة وفي مقدمتها:

- أن التربية عمل تخصصي له دراساته ومجالاته، ومن ثم فإنه ينبغي أن نعد له المتخصصين، والباحثين، والعلماء، والمعلّمين.
- أن عصر التفجر المعرفي والتطور السريع في مجال الثقافة يفرض علينا تبنّي مبدأ التعلم الذاتي، ومبدأ التعلم المستمر.
- أن التعلّم الناجح يعتمد على مدى ارتباط ما يتعلمه الفرد بحاجاته ومطالب نموه، ودوافعه ومشكلاته، كما يعتمد على إيجابية الفرد ونجاحه ومراعاة فرديته، وصولا به إلى أقصى ما تؤهله له مواهبه واستعداداته.

- وبذلك فإن العمل الأساسي للمعلّم هو تهيئة البيئة والظروف المناسبة أمام المتعلّم لكي يقوم بالدور الأساسي في تعليم ذاته.

خامساً: طبيعة المادة المتعلمة: -

فلكلّ مادّة دراسيّة طبيعة خاصّة، وبنية معرفيّة معيّنة من حقائق ومفاهيم، ومبادئ وقوانين ونظريات، ومجال يحدّد مضامينها، ولذلك تعدّ المادّة مصدراً لا يمكن إغفاله عنه عند وضع أهداف المنهج المدرسيّ.

٢- **الأهداف التعليميّة** Goals, وهي أهداف أقلّ عموميّة من الأهداف التربويّة , حيث تحدّد ما يجب على المتعلّم أن يكتسبه بعد دراسته مقرّراً معيّناً , ولذلك تتمثّل هذه الأهداف بأهداف الموادّ الدراسيّة في المراحل التعليميّة , ولا يحتاج تحقيق الأهداف التعليميّة للموادّ الدراسيّة في المراحل التعليميّة إلى الفترة الزمنيّة ذاتها التي تحتاج إليها الأهداف التربويّة , ومن أمثلة هذه الأهداف :

- في مجال الدراسات القرآنيّة (إكساب الناشئ مهارات التلاوة المجوّدة).
- في مجال اللغة العربيّة (إكساب المتعلّم مهارات القراءة الناقدة).
- في مجال الرياضيّات (إكساب المتعلّم مهارات التمثيل البيانيّ للقيم).

٣- **الأهداف التدريسيّة** Educational Objectives, ويطلق بعضهم على هذه الأهداف الخاصّة أو الإجرائيّة أو السلوكيّة، وهي أهداف تربويّة أكثر تحديداً، وأقلّ عموميّة، ولا تحتاج إلاّ إلى حصّة دراسيّة أو أكثر من أجل تحقيقها , وتعدّ هذه الأهداف ملازمة لعمل المدرّس , فهو بحاجة إلى صوغها عند التخطيط لأيّ درس من دروسه ,ومن أمثلة تلك الأهداف :

- في مجال الجغرافيا (أن يحدّد التلميذ موقع الوطن العربيّ على مصوّر العالم)

- في مجال اللغة العربية (أن يتلو التلميذ سورة المزّمل مراعياً أحكام القلقلة).
- في مجال اللغة العربيّة (أن يقرأ التلميذ النصّ قراءة سليمة).
- في مجال الرياضيّات (أن يجمع التلميذ عددين مع الحمل).

ولا بدّ من الإشارة هنا إلى أنّ كلّ مستوى من هذه المستويات مشتق ومستمدّ من المستوى السابق، فالأهداف التدريسيّة مشتقّة من الأهداف التعليميّة للموادّ الدراسيّة ,والأهداف التعليميّة للموادّ الدراسيّة مستمدّة من الأهداف التربويّة العامّة التي يطلق عليها بعضهم (الغايات التربويّة), فالعلاقة بين المستويات السابقة علاقة عضويّة , وتفاعليّة .

ويمثّل الشكل الآتي مستويات الأهداف في المجال التربويّ:

ونظراً لأهميّة الأهداف التدريسيّة السلوكيّة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، فإنّنا سنفصّل فيها بعض الشيء من حيث ومكوّناتها، وشروط صوغها.

الاهداف السلوكية مفهومها / مكوناتها / شروطها / مجالاتها:

عزيزي الطالب/ المعلم.. لتتذكر هذه الحقيقة على الدوام وهي:

أن الأهداف لا تتحقق بنفسها وإنما تتحول من أفكار وكلمات على أوراقنا ودفاتر تحضيرنا إلى حقائق ماثلة في نفوس المتعلمين وفضائل يتحركون بها على الأرض بما نبذله من جهود وبما نبتكره من وسائل وما نسلكه من طرق وما نطبقه من نشاطات وما نختاره من أساليب تقويم مناسبة.

أهمية صياغة الأهداف السلوكية:

لكل سائر في الطريق دليل ومسار، فالبحار يلزمه البوصلة، والمهندس لا يستغني عن أدوات قياسه وعليه. فإنّ المعلم النابه بحاجة إلى معرفة الأهداف التعليمية. لأنّ أي عمل إذا لم يتضح فيه الهدف من بدايته فإنه يكون فاشلا لأنه بعد انتهاء العمل يسأل الإنسان نفسه هل تحقق الهدف أم لا؟

تعريف الأهداف السلوكية:

الهدف لغويا: معناه القصد أو المرمى أو الغرض الذي نسعى لتحقيقه.

وفي الاصطلاح التربوي: يعبر به عن مجموع السلوكيات والتغيرات والإنجازات التي يراد تحقيقها عند تعلم ما.

هي الوصف الموضوعي الدقيق لكافة أشكال التغيير المطلوب إحداثها في سلوك التلاميذ بعد مرورهم بالخبرة التعليمية.

ما نتوقع أن يعرفه التلميذ بعد موقف تعليمي.

ما نريد أن يظهر على التلاميذ بعد درس معين.

هي الأهداف التي يقوم المعلم بوضعها من أجل تنفيذها خلال الحصة الدراسية (٤٥) دقيقة تظهر آثارها في سلوك التلاميذ.

أصغر ناتج تعليمي متوقع حدوثه من المتعلم نتيجة مروره بخبرة أو موقف تعليمي محدد.

عبارة تصف سلوك المتعلم بعد اكتسابه الخبرة التعليمية، بحيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وقياسه.

لماذا أسميناها أهدافا سلوكية؟

لأنها تعبر عن سلوك الطالب داخل الفصل نتيجة للموقف التدريسي الذي يمر به.

عناصر الهدف السلوكي:

تتميز الأهداف السلوكية بتوفر ثلاثة عناصر في الهدف بحيث تجعل هذا الهدف عالي التحديد، وبالإمكان الحكم على المتعلم فيما إذا بلغ هذا الهدف وبالتالي تحقق التعلم أم لا. وهذه العناصر هي:

١- **وصف أداء المتعلم الطالب** Performance:

من المهم جدا أن يصف الهدف الأداء المتوقع من الطالب القيام به بعد الانتهاء من عملية التدريس. أي بصف ما يعمله الطالب لا ما يشعر به أو يفكر فيه: ويعتبر الفعل المضارع مفتاح التعبير الرئيسي لما يجب أن يكون الطالب قادرة على عمله. وهذا الفعل يجب أن يصف سلوكا قابلا للملاحظة والقياس. مثل: يقرأ، يكتب، بعدد، يذكر، بسمي، يعلل، يميز، يحلل، يركب، ينفد، بحكم، يقارن، الخ.

أما الأفعال مثل: يعرف، بفهم، يستوعب، يدرك، يعي، بتعلم، طلع، يقدر، بقيم، فهي أفعال لا تدل على سلوك قابل للملاحظة والقياس؛ لذا لا يجوز استخدامها في صياغة الأهداف السلوكية. لأننا إذا قلنا على سبيل المثال أن يفهم الطالب العلاقات بين الكائنات الحية، فإننا نصف سلوكا غير قابل للملاحظة والقياس، وهو بفهم وذلك لأننا لم نحدد كيف يعبر عن هذا الفهم. ولكن إذا قلنا: بأن يعلل الطالب تنوع الكائنات

الحية في البيئة المتكاملة، نكون قد حددنا السلوك الذي يدل على الفهم، وهو تعليل التنوع في الكائنات الحية..

ويجدر التنويه، أن البعض قد يقع في خلط بين السلوك الذي يدل على تحقق الهدف والنشاط الذي يقوم به المتعلم لبلوغ الهدف. فإذا قلنا أن الطالب سيقوم برحلة إلى حديقة الحيوانات، لا نكون قد وصفنا سلوكا يدل على تحقق هدف، بل نكون قد وصفنا نشاطا لأجل بلوغ هدف آخر، وهو أن يصف الحيوانات المفترسة مثلا.

فالنشاطات هي خبرات تعليمية يشارك فيها الطالب بقصد اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات المحددة بالأهداف السلوكية، والنشاطات هي وسائل بلوغ وليست الاهداف ذاتها، وذلك لأن الأهداف هي النتاجات التعليمية التي تحدد المعارف أو المهارات أو الاتجاهات التي يرغب المعلم أن يكتسبها طلابه ويحافظوا على استمرارها معهم لفترة من الوقت.

٢- وصف شروط الأداء أو ظروفه Conditions:

وهي المعطيات التي يظهر عندها السلوك والتي تساعد في الحكم على تحقيق هذا الهدف عند تقويم هذا الأداء أو السلوك. وتكون الشروط ضرورية في بعض الأهداف، ومن الأمثلة على ذلك الأهداف الآتية:

- يكون الطالب قادرا على أن يرسم خطين متوازيين تماما باستخدام المسطرة والمثلث فقط.
- عند اعطاء الطالب صفحة من صحيفة محلية، يكون قادرا على أن يميز حرف الميم في العناوين الرئيسية الواردة فيها.

- عند إعطاء الطالب قائمة غير مرتبة بالحروف الهجائية، يكون قادرا على ان يسمي كل حرف فيها.
- عند إعطاء الطالب رسومات تخطيطية لأنواع الروافع الثلاث، يكون قادرا على أن يميز هذه الروافع.
- عند إعطاء الطالب خارطة صماء لدولة الامارات العربية المتحدة، يكون قادرا على أن يكتب أسماء عشر من مدنها في مواقعها الصحية
- إذا أعطى الطالب مجموعة من الرسومات تضم مثلثات ومستطيلات ومربعات يكون قادرا علي ان يسمي كل شكل منها بصورة صحيح.

وفي أحيان أخرى تكون الشروط أو الظروف مفهومة ضمناً ولا داعي لذكرها، ذلك لأنها جزء من العملية التعليمية نفسها. ومن الأمثلة على ذلك ماياتي :

- بعد الانتهاء من دراسة وحدة المغناطيس وتنفيذ التجارب الواردة فيها، يكون الطالب قادرا على أن يحدد أقطاب المغناطيس غير المميزة باللون او بالكتابة:
- بعد تنفيذ النشاطات الفصلية بدرس الزهرة، يكون الطالب قادرا على أن يسمي أجزاء الزهرة.

ففي المثالين السابقين، يكون من غير المقبول ذكر الظروف التي يتحقق بها الهدف، وذلك لأن هذه الظروف هي جزء من العملية التدريسية نفسها، أو من الأساليب والنشاطات الواجب القيام بها حتى يتحقق الهدف. لذلك يجب كتابة الهدف بدون هذه الظروف، أي يصبح الهدفان بالشكل الآتي:

- يكون الطالب قادرا على أن يحدد أقطاب المغناطيس غير المميزة باللون أو بالكتابة.
- يكون الطالب قادرا على أن يسمي اجزاء الزهرة.

٣- المحك أو المعيار Cnerion or Norm

حتى نتمكن من الحكم على تحقق الهدف، لا بد من الاستعانة بمحكات أو بمعايير لمقارنة أداء الطالب بها. والمعايير تكون في العادة في المستوى المتوسط لأداء مجموعة معيارية تشبه الطالب في المستوى الدراسي وفي الفئة العمرية . وذلك لأنه يلزم إجراءات تقنين دقيقة للاختبارات التي تتحدد بموجبها هذه المعايير، ويستعاض عنها بمتوسط أداء طلاب الصف على الاختبار، وهو أمر تقريبي غير دقيق.

أما المحك، فهو الحد الأدنى للأداء الذي يتوقع من الطالب بلوغه ليفي بغرض الحكم على هذا الأداء باعتباره مقبولا بغض النظر عن أداء باقي الطلاب.

وهذا المحك قد يكون كميا، أو زمنية، أو نوعية. وقد يجمع المحك بين اثنين أو أكثر من هذه الأنواع الثلاثة. وفي العادة ، يحبذ ذكر المحكات في بعض العبارات الهدفية . والأمثلة الآتية توضح كلا من هذه الأنواع من المحكات في العبارات الهدفية :

- يكون الطالب قادرا على أن يسمي ثماني دول عربية في القارة الآسيوية.

المحك: كمي وهو العدد ثمانية) - يكون الطالب قادرا على أن يكتب موضوع انشائيا متكاملا خلال عشرين دقيقة.

المحك زمني: وهو عشرون دقيقة) - يكون الطالب قادرا على أن يحل مسألة حسابية تتطلب ضرب عددين بتألف كل منهما من رقم واحد خلال دقيقتين.

(المحك زمني: وهو دقيقتان)

- يكون الطالب قادرا على أن يقص شكل السمكة بحيث يكون القص على الخط.

المحك نوعي: وهو القص على الخط.

- يكون الطالب قادرا على أن يرسم المثلث بمعرفة أطوال أضلاعه بشكل دقيق.

المحك نوعي: وهو بشكل دقيق)

- تكون الطالبة قادرا على طباعة ستين كلمة على الآلة الكهربائية في الدقيقة الواحدة بشكل صحيح.

المحك كمي (ستين) وزمني (في الدقيقة) ونوعي(بشكل صحيح)في ان واحد.

وفي احيان اخري كثير من الأهداف، لا يكون ذكر المحك ضروريا، وذلك لأنه يكون مفهوما ضمنيا .وبالتالي فلا داع لذكره .ومن الأمثلة على ذلك ما يأتي :

- يكون الطالب قادرا على أن يذكر حدود دولة الامارات العربية المتحدة .

(المحك معروف ضمنيا وهو صحة تسمية الحدود جميعها)

- يكون الطالب قادرة على أن يكتب الجملة الإسمية بعد أن تدخل عليها كان أو إحدى أخواتها.

(المحك معروف ضمنيا وهو صحة كتابة اسم كان وخبرها مع توضيح حركة كل منهما).

ولعلك لاحظت أن معظم الأمثلة على الأهداف السلوكية التي وردت قبل الحديث عن المحكات كانت تخلو من الإشارة إلى هذه المحكات بشكل صريح، إلا أن هذه المحكات مفهومة ضمنيا في كل من هذه الأهداف. ارجع الى هذه الأهداف وحاول أن تبين نوع المحك في كل منها

خصائص الأهداف السلوكية:

لعلك لاحظت من خلال الأمثلة السابقة للأهداف السلوكية والتي ظهرت عند الحديث عن عناصر الهدف السلوكي أن هذه الأهداف تتميز عن غيرها من الأهداف بعدد من الخصائص. ولعل أبرز هذه الخصائص ما يأتي:

- أن تصف السلوك الفعلي للطالب بفعل مضارع مثل يقرأ، يكتب، يرسم، يعد... إلخ.
- يجب أن يكون السلوك الذي تصفه قابلا للملاحظة والقياس.
- يجب أن يتضمن الهدف وصفة لشروط أداء السلوك أو للظروف التي يظهر فيها تحقق هذا الهدف إذا كانت هذه الظروف أو الشروط جزءا من الهدف أي عنصرا أساسيا منه تساعد في الحكم على تحققه
- يجب أن ينطوي الهدف على محك أو معيار نستطيع من خلاله الحكم علي درجة تحقق الهدف
- يجب أن تكون الأهداف واضحة ومحددة وواقعية وبالإمكان تحقيقها في حصة صفية واحدة.
- يجب أن يكون الهدف بسيطا مكونا من سلوك واحد وليس من اثنين كان نقول " يقرأ ويستنتج".
- يجب أن يكون الهدف مصوغا بمستوى متوسط من العمومية، أي لا يكون عاما كان نقول :"أن يحدد الطالب بعض الأخطاء الشائعة في الكلام "

ثالثا: شروط صوغ الهدف السلوكيّ:

١- أن يشتمل كلّ هدف سلوكيّ على ثلاثة مكوّنات أساسيّة، هي :

- وصف السلوك المرغوب تحقيقه بوساطة المتعلّم بعد مروره بخبرة تعليميّة (السلوك).
- وصف الحدّ الأدنى لمستوى الأداء المقبول (المعيار).
- وصف الشروط أو الظروف التي يتمّ خلالها قيام المتعلّم بالسلوك المطلوب (الشروط).

فأيّ هدف سلوكيّ لا بدّ أن يشتمل على السلوك الواجب أداؤه بعد عمليّة التعلّم, مثل : يشرح , يقيس , يعرب , يشرّح , يسمّي , يحدّد .....إلخ , وعلى تحديد لمستوى السلوك المقبول أو ما يسمّى بالمعيار , مثل : بدقّة تامّة, بنسبة غلط لا تتجاوز ٥ % , خلال دقيقتين .....إلخ , وعلى الشروط التي سينجز فيها المتعلّم ذلك السلوك , مثل : باستخدام مقياس الحرارة , باستخدام الأقلام الملوّنة , بالعودة إلى خريطة صمّاء , بالرجوع إلى المعجم , باستخدام الفرجار والمنقلة .....إلخ .

ويُظهر الهدفُ الآتي المكوّناتِ السابقةَ:

١) (أن يحدّد التلميذ موقع ميناء جدّة على خريطة صمّاء بشكل دقيق)
٢) فالسلوك هو: تحديد التلميذ موقع ميناء جدّة البحريّ، والشروط هي: وجود خريطة صمّاء، والمعيار هو: بشكل دقيق.
٣) يفضّل أن تبدأ عبارة الهدف السلوكيّ بمصدر مؤوّل من (أن + فعل مضارع + الفاعل، وهو هنا المتعلّم) يصف السلوك الذي يتوقّع أن يبديه المتعلّم بعد الانتهاء من عمليّة التعلّم، ويمكن أن يبدأ الهدف بمصدر صريح إذا كان الهدف تربويّاً أو تعليميّاً، من مثل: (إعداد المواطن الصالح)، و (اكتساب الناشئة مهارات استخدام الحاسب الآليّ).
٤) ن تركّز عبارة الهدف السلوكيّ على سلوك المتعلّم، وليس على سلوك المعلّم، بمعنى أن تصف عبارة الهدف الأداء المتوقّع من المتعلم بعد حدوث التعلّم، وليس نشاط المعلّم أو أفعاله، فمثلاً الهدف: (أن أقرأ النصّ قراءة سليمة) هدف يصف سلوك المعلّم , بينما الهدف الذي يصف سلوك المتعلّم : (أن يقرأ التلميذ النصّ قراءة سليمة) .

٥) أن يكون السلوك الذي تصفه عبارة الهدف السلوكيّ قابلاً للملاحظة، والقياس، وهنا يفضّل الابتعاد عن الأفعال الداخليّة التي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها في العمليّة التعليميّة، من مثل (يفهم , يدرك , يعرِف , يشعر , يحسّ , يعي , يهتمّ .....إلخ) ’

ويمكن للمعلّم استخدام الأفعال الآتية بدلاً منها (يتعرّف - يعطي أمثلة عن - يقارن من حيث - يصف - يلخّص - يصنّف , يعرب , يذكر , يقرأ , يبيّن .....إلخ).

٦) أن تكون عبارة الهدف بسيطة أي تركّز على أداء واحد، وليست مركّبة تشتمل على أكثر من أداء، فمثلاً الهدف: (أن يبيّن التلميذ موقع سورية بالنسبة لقارة آسيا , ويذكر الدول المجاورة لها) هدف مركّب يشتمل على أداءين , الأوّل : بيان موقع سورية بالنسبة لقارة آسيا , والثاني : ذكر الدول المجاورة لها , ويمكن الاستعاضة عنه بهدفين بسيطين , الأوّل : (أن يبيّن التلميذ موقع سورية بالنسبة لقارة آسيا) , والثاني : (أن يذكر التلميذ الدول المجاورة لسورية) .

٧) أن يكون السلوك الذي تصفه عبارة الهدف واقعيّاً قابلاً للتحقيق في الفترة الزمنيّة للحصّة الدراسيّة، وليس بعيد المنال لا يتحقّق إلاّ بعد مرور فترة طويلة، فالهدف: (أن يكتب التلميذ الهمزة بشكل صحيح أينما وقعت) هدف غير واقعيّ ضمن الحصّة الواحدة، بينما الهدف : (أن يكتب التلميذ الهمزة المتطرفة بشكل صحيح) هدف واقعيّ يمكن تحقيقه في حصّة واحدة .

٨) أن يكون السلوك الذي تصفه عبارة الهدف مناسباً لقدرات التلاميذ، بحيث يكونون قادرين على أدائه، وليس معجزاً يتجاوز قدراتهم، فالهدف: (أن يقيس التلميذ عمق البئر بشكل دقيق) هدف معجز يتجاوز قدرات التلاميذ خاصّة إذا كانت البئر مغمورة بالمياه ولا يمتلك التلاميذ وسائل لتحقيق هذا الهدف، ويمكن أن يكون: (أن يقيس التلميذ طول الغرفة الصفيّة بشكل دقيق) .

٩) أن تصف عبارة السلوك نتاج التعلّم، وليس نشاط أو إجراءات التعلّم، فمثلاً الهدف: (أن يقرأ التلميذ النصّ قراءة صامتة)، هو وصف لنشاط التعلّم، وليس وصفاً لنتاجات التعلّم،

بينما الهدف: أن يذكر التلميذ الفكرة الرئيسة في النصّ، هو وصف لنتاجات التعلّم، ويتحقّق هذا الهدف من خلال نشاط التلاميذ بقراءتهم النصّ قراءة صامتة.

خامسا - تصنيف الأهداف السلوكية

يعتبر تصنيف الأهداف السلوكية من الضروريات المهمة التي يجب على كل معلم معرفتها والإلمام بها، لأنها مفتاح رئيسي له في اختيار الأساليب التدريسية المناسبة، والوسائل التعليمية الملائمة في تحقيق أهداف كل درس يقوم بتعليمه للطلاب.

وسيتم فيما يلي توضيح تصنيف بلوم وكراثول للأهداف والتي تعتبر من أكثر التصنيفات شهرةً في تحديد الأهداف السلوكية بمجالاتها المختلفة ومستوياتها المتعددة، ويقوم هذا التصنيف على افتراض أساسي وهو أن نواتج التعلم يمكن وصفها في صورة متغيرات معينة في سلوك الطلبة، ويفيد هذا التصنيف المعلمين في صياغة أهدافهم في عبارات سلوكية.

أولاً: المجال المعرفي:

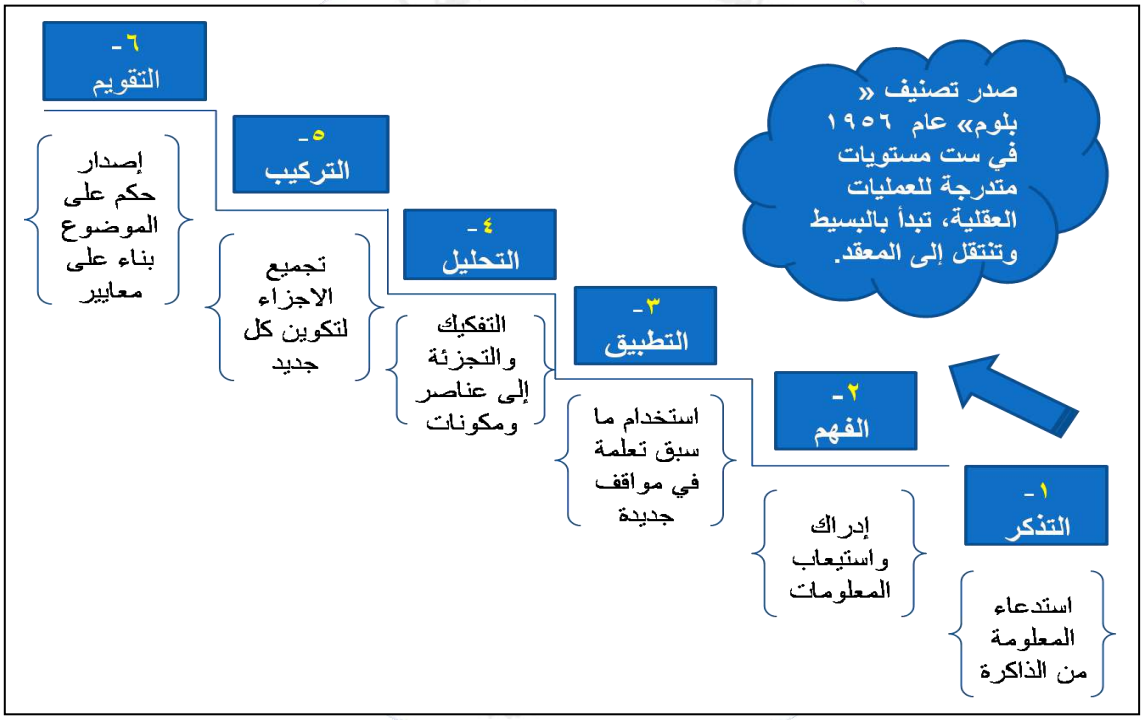
يضم هذا المجال أشكال النشاط الفكري لدى الإنسان، وخاصة العمليات العقلية من حفظ وفهم وتحليل ويندرج تحت هذا المجال الأهداف التربوية التي تعمل على تنمية هذه العمليات العقلية، أي أن هذا المجال يتناول الأهداف التي تتعلق بالمعرفة العلمية من قوانين وحقائق ونظريات ومفاهيم وقواعد عامة، وكذلك بالقدرات والمهارات العقلية.

ومما يجدر ذكره أن المتعلم كائن حي يتميز بالتكامل والشمول، ولا يمكن عزل جوانبه المعرفية عن الوجدانية أو النفسحركية، وإنما يجري العزل والتجزئة لغرض المعالجة والتفسير العلمي فقط.

ولقد كانت العملية التعليمية في السابق تركز على التذكر فقط أي أنها كانت تستهدف القدرة على تذكر المعلومات والحقائق العلمية، ولكن عندما ظهرت البحوث الحديثة في المناهج وطرق ا لتدريس وعلم النفس، وخاصة علم النفس التربوي، أتضح أن هناك عملية معرفية متدرجة

المستوى ـ وليس التذكر فقط ـ وبإمكان المتعلم أن يقوم بهذه العمليات خاصة إذا ما أتيحت له الفرصة.

وقد قام بلوم بتقسيم المجال المعرفي إلى ست مستويات فرعية مميزة ومرتبة بشكل هرمي، تبدأ من البسيط إلى الأكثر تعقيداً وكل مستوى يحتوي على المستوى الذي قبله، وهكذا فإن إتقان العمليات البسيطة أمر ضروري لإتقان العمليات الأكثر تعقيداً، ويبين الرسم التوضيحي التالي مستويات الهداف في هذا المجال.



مستويات المجال المعرفي:

١- **التذكر:** ويعرف بأنه تذكر المادة التي سبق تعلمها، ويضم هذا القسم تذكر مدى عريض من المادة يتراوح من حقائق معينة إلى نظريات كاملة، ويمثل التذكر للمعلومات أقل مستويات نواتج التعلم في المجال المعرفي، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة

أهداف مستوى التذكر: يذكر، يعدد، يعرّف، يسمي، يحدد، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى التذكر:

- أن يذكر الطالب أركان الإسلام دون خطأ.
- أن يكتب الطالب نص قانون نيوتن الثالث في الميكانيكا كما ورد في الكتاب.

٢- **الفهم:** وهو القدرة على إدراك معنى المادة التي يدرسها المتعلم، ويمكن أن يظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى، مثل تحويل الكلمات إلى أرقام، وتفسير المادة عن طريق الشرح أو التلخيص، وهذه النواتج التعليمية تمثل خطوة أبعد من مجرد تذكر المادة، أو تذكر المعلومات، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى الفهم: يفسر، يستنتج، يشتق، يكتب بلغته الخاصة، يترجم، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى الفهم:

- أن يشرح الطالب قانون نيوتن الأول بدقة تامة.
- أن يشتق الطالب سمات أسلوب العقاد في الكتابة، بحيث لا يقل عدد السمات عن خمس.

٣- **التطبيق:** يعني قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه من مفاهيم وحقائق ومبادئ وقوانين وكل ما سبق دراسته في مواقف جديدة، وحل المشكلات المألوفة وغير المألوفة، ويتطلب هذا المستوى الفرعي تفكيراً أعلى من مستوى المعرفة والفهم.

وهو يتضمن تطبيق مهارات معينة لحل المشكلات المتصلة بالذات، وقد يكون بعض هذه المهارات ذات مستوى أعلى مثل مستوى التقويم، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى التطبيق: يطبق، ينتج، يعد، يربط، يحل، يرتب، يجهز، ينشئ، يغير، يخطط، يستخدم، يحسب، يوضح، يكتشف، يتناول، يعدل، يشغل، يبين، يبرهن، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى الفهم:

- أن يقرأ الطالب سورة الأنبياء مراعياً أحكام التجويد بنسبة صواب لا تقل عن ٩٠٪.
- أن يجد الطالب عمق بئر ماء اعتماداً على ظاهرة الصدى بدقة تامة.

٤- **التحليل**: يشير إلى قدرة المتعلم على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى التحليل: يجزئ، يفرق، يميز، يتعرف على، يوضح، يستنتج، يربط، يختار، يفصل، يقسم، يحدد العناصر، يحلل، يقارن، يوازن، يصنف، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى التحليل:

- أن يقارن الطالب بين موقف المهاجرين وموقف الأنصار من دعم الرسول صلى الله عليه وسلم موضحاً نقاط الشبه والاختلاف بينهما.
- أن يوازن الطالب بين نصين من النصوص الأدبية من حيث الصور الفنية في عشر دقائق على الأكثر.

٥- **التركيب**: وهو وضع العناصر والأجزاء مع بعضها لتكوين بناء جديد، ويقوم التركيب على التعامل مع العناصر والأجزاء وربطها معاً بطريقة تجعلها نمطاً معيناً وبنية لم تكن موجودة في السابق، كما يعني التركيب تنظيم مميز للأفكار والحقائق والقدرة على إعادتها وتشكيلها في بنية جديدة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى التركيب: يصنف، يجمع، يبتكر، يصمم، يشرح، يعدل، ينظم، يعيد الترتيب، يعيد البناء، يربط بين، يراجع، يعيد الكتابة، يلخص، يحكي، يكتب موضوعاً، يقترح، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى التركيب:

- أن يؤلف الطالب مقالاً علمياً عن تلوث البيئة لا يقل عن صفحتين.
- أن يقترح الطالب حلولاً لمشكلة التلوث البيئي في دقيقتين.

٦- **التقويم**: وهو قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المادة أو الشيء بحيث تقوم أحكامه على معايير محددة، قد تكون معايير داخلية خاصة بالتنظيم، أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف، وعلى المتعلم أن يحدد نوع المعيار المستخدم، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى التقويم: ينقد، يقيم، يبدي رأيه، يحكم، يقرر، يثمن، يستخلص، يقوم، يدعم، يقدر، يبرر، يفسر، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى التقويم:

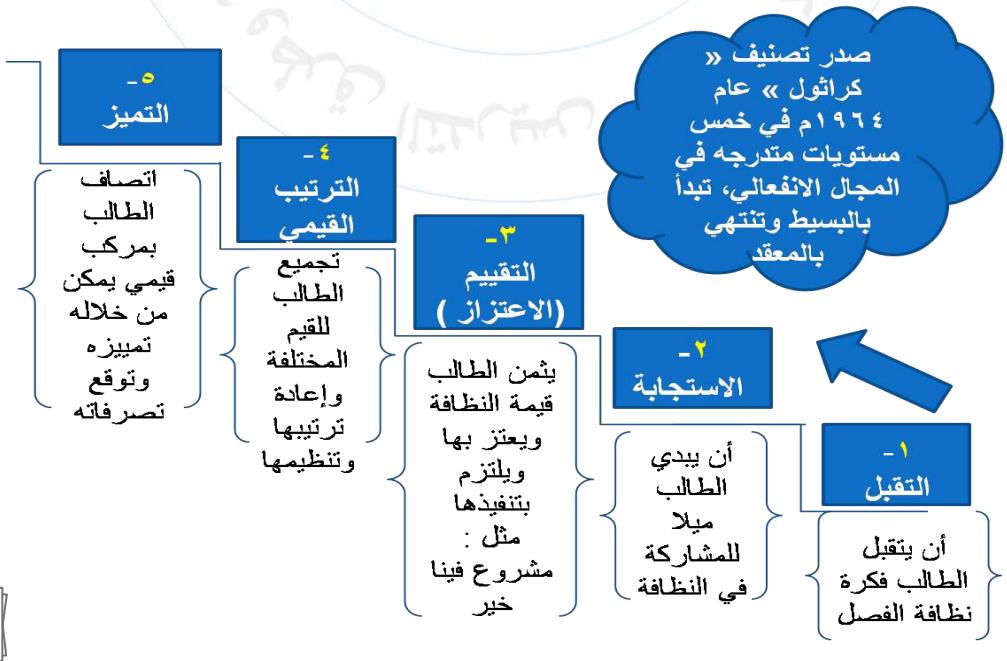
- أن يبرر الطالب ذهابه في رحلة علمية بدقة متناهية.
- أن ينتقد الطالب نظرية داروين في التطور في صفحتين.

ثانياً: المجال الانفعالي أو الوجداني أو العاطفي:

يشمل هذا الجانب الأهداف التي يستلزم تحقيقها أن يسلك المتعلم سلوكاً انفعالياً، مثل إبداء مشاعر الحب، وتقدير العلماء، والتسامح، وعدم التعجب، والتقبل، والاستجابة، كما يشمل تنمية مشاعر المتعلم وتطويرها، وأساليب التكيف مع الآخرين، كما تتصل الأهداف في هذا المجال بدرجة قبول المتعلم أو رفضه لأشياء معينة، كما أن السلوك في هذا المجال يتصف بالثبات إلى درجة كبيرة مثل الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير.

ومن الخطأ أن نعزل الجوانب الوجدانية عن الجوانب المعرفية لأنهما متكاملان تكاملاً تاماً، فالمدخل الأساسي إلى المجال الوجداني هو عقل الإنسان الذي يمثل الجانب المعرفي، بحيث يمكننا القول أن الطريق إلى وجدان المتعلم هو عقله.

وقد اقترح كراثوول تصنيفاً للأهداف التربوية في المجال الوجداني، ويتناول هذا المجال السلوك المرتبط بالمشاعر، والعواطف، والانفعالات، والميول، والقيم، والاتجاهات، ولقد استطاع كراثوول تحديد المستويات الفرعية لهذا المجال والتي تتدرج تحت النظام الهرمي التتابعي بدأً من البسيط إلى المعقد من السهل إلى الصعب ويمثل الرسم التوضيحي التالي مستويات المجال الوجداني.



١- **التقبل**: ويشير إلى استعداد المتعلم للاهتمام بظاهرة معينة أو مثير معين، مثل نشاط تعليمي في الفصل ـ وسيلة تعليميةـ الكتاب المقرر، ومن الناحية التدريسية يختص التقبل بإثارة اهتمام المتعلم، وجذب اهتمامه، وتوجيهه، وتتفاوت نواتج التعلم في هذه الفئة من الوعي البسيط بوجود أشياء معينة، إلى الاهتمام الانتقائي من جانب المتعلم، ويمثل التقبل أدنى مستويات نواتج التعلم في المجال العاطفي، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى التقبل: ينتبه، يسأل، يصغي، يتابع، يتعرف، يبدي، يختار، يجيب، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى التقبل:

- أن يصغي الطالب باهتمام إلى تلاوة القرآن الكريم.
- أن يبدي الطالب رغبة في حضور محاضرة حول أخطار الأشعة النووية.

٢- **الإستجابة** : وتشير إلى المشاركة الإيجابية من جانب الطالب، ويتطلب هذا المستوى ليس فقط الاهتمام بظاهرة معينة أو نشاط معين، وإنما التفاعل معه بصورة أو بأخرى، والتعلم عند هذا المستوى يؤكد الموافقة على الإستجابة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى الاستجابة: يجيب، يساير، يشعر، يقرر، يعاون، يناقش، يؤدي، يبدي، يسمع، يشترك طواعية، يشارك، يساعد، يناقش، يعاون، يتدرب، يعرض، يقرأ، يختار، يروي، يتشوق، يشاطر، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى الإستجابة:

- أن يشارك الطالب في ندوة حول التلوث الحراري.
- أن يقرأ الطالب كتباً عن أضرار التدخين.

٣- **التقييم/ إعطاء قيمة:** يعني التقييم إعطاء القيمة لظاهرة معينة أو سلوك معين، وتكون هذه القيمة بمثابة نتاج اجتماعي يقبله المتعلم ببطء شديد، حيث يبدأ المتعلم بالتعبير عن هذه الظاهرة، ثم يبدي رأيه، ثم يعطي أحكاماً ويدافع عنها، وهذا يتفاوت من مجرد التقبل البسيط للقيمة مثل الرغبة في تحسين مهارات العمل مع الجماعة، إلى

المستويات الأكثر تعقيداً والأكثر التزاماً يفترض المسؤولية للعمل الفعال للجماعة، ونواتج التعلم في هذه الفئة ترتبط بالسلوك الذي يتصف بالإتساق والثبات وتكفي للتعرف على القيمة والاتجاهات والتذوق والتقدير، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى التقييم: يبادر، يبرز، يعمل، يقترح، يمارس، يتابع، يقدر، يشارك، يساهم، يدعو، ينضم إلى، يحتج، يحافظ، يكره، يتجنب، يعترف، يثمن، يدعم، يجادل، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى التقييم:

- أن يدعم الطالب جهود الأندية الرياضية في المنطقة التي يعيش فيها.
- أن يقبل الطالب رئاسة النادي العلمي.

٤- **الترتيب القيمي/ التنظيم:** ويعني ذلك تجميع القيمة المختلفة وإعادة تنظيمها وإتساقها الداخلي، فيما يتعلق بظاهرة أو سلوك معين، وهذا التنظيم قابل للتعديل والتغيير مع كل قيمة جديدة تدخل هذا البناء، ويمكن أن يشتمل التنظيم القيمي على مقارنة القيم مع بعضها بالإضافة إلى تحليلها إلى مكوناتها من أجل إعادة ترتيبها، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى الترتيب القيمي: ينظم - يصوغ - يفاضل - يصحح - يجمع بين - يرتب أهمية ظاهرة معينة، يتمسك بـ، يغير، يعمم، يدعم، يتحمل، يلتزم، يتقبل، يوازن، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى الترتيب القيمي:

- أن يخطط الطالب لعقد ندوة حول الأضرار الناجمة عن ظاهرة التدخين.
- أن يعدل الطالب أساليب تنظيم المباريات الرياضية بمدرسته.

٥- **التمييز:** يعتبر هذا المستوى أرقى مستويات المجال الانفعالي ويتضمن هذا المستوى قدرة المتعلم على إيجاد نظام معين يضبط السلوكيات ويهدف إلى الأنماط العامة لتكييف المتعلم شخصياً واجتماعيا وعاطفياً وتتكامل في هذا المستوى الاتجاهات والقيم والميول. ونجد أن هذا المستوى يشمل مجموعة من نواتج التعلم والأنماط السلوكية العامة لتكييف

الفرد شخصياً، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى التمييز: يميز، يؤدي، يستخدم، يؤمن، يتطوع، يقترح، يساهم، يظهر، يعدل، يغير، يحل، يضبط، يتحقق، يشارك، يؤثر، ينقح، يقاوم، يدير، يتجنب، يثابر، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى التمييز:

- أن يتطوع الطالب لجمع الحشرات من البيئة.
- أن يشارك الطالب في المعارض العلمية.

ومما يجدر ذكره هنا أن المستويات المنخفضة من هذا المجال هي التي تهتم بها المدرسة اهتماماً مباشراً وهي مستويات "التقبل والاستجابة" ولكن المستويات العليا تكون موضع اهتمام مؤسسات أخرى في المجتمع مثل الأسرة والمسجد وتعاونهما مع المدرسة كما أن المتعلم ذاته له دور كبير في تنمية ذاته بالنسبة لهذه المستويات العليا.

ملاحظات حول تصنيف الأهداف في المجالين العقلي والانفعالي: -

- النظام المتبع في التصنيف هرمي، في المجال الانفعالي يبدأ من الاستجابة البسيطة وينتهي بالأكثر تعقيدا (التمييز بقيمة)، وفي المجال العقلي، تعتبر المعرفة (التذكر) أدنى مستوياته والتقويم أعقدها، وفي المجال الانفعالي، يعتبر مستوى الاستقبال يليه الاستجابة يليه.. حتى نصل إلى تمييز القيم.
- كما أن كل مستوى يدخل في المستوى الذي يليه، ويمكن توضيح ذلك بما يلي:

أ – المعرفة (التذكر).

ب – التذكر، الفهم.

ج – التذكر، الفهم، التطبيق.

د – التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل.

هـ - التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب.

و - التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

- أن فئات كل مجال أشبه بألوان الطيف. فهناك ألوان واضحة متمايزة وهناك مناطق تتداخل فيها الألوان، ومعنى ذلك أن هناك أهدافا واضحة يمكن تصنيفها بشكل مباشر في المستوى الذي تنتمي إليه ولكن هناك أهدافا يمكن أن تصنفها في مستوى ويصنفها غيرك في مستوى آخر.

ملاحـــظة:

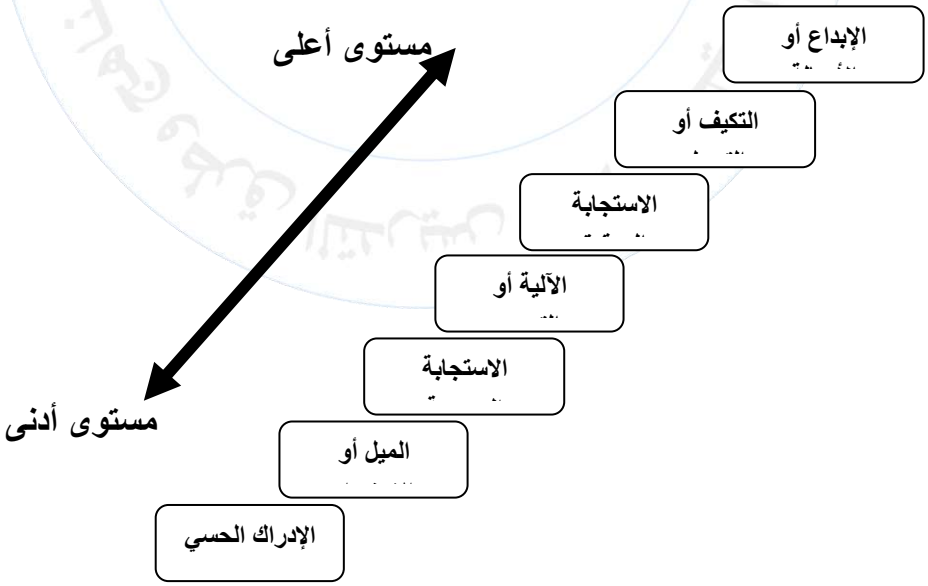
لا تنس عزيزي الطالب / المعلم أنّ هناك أهدافا لا يمكنك ملاحظتها ولا حتى قياسها خلال زمن الدرس وهي [الأهداف الوجدانية] وهذا لا يعني عدم وضعها أو صياغتها ضمن أهدافك السلوكية اليومية، بل يجب عليك أن تحددها ضمن أهداف الدروس اليومية فهي أهداف تتحقق في الطالب على شكل جرعات يومية وهذه الجرعات اليومية تتكون شيئا فشيئا في الجانب الوجداني من شخصية الطالب وتكتمل في ذاته مستقبلا ومشكّلة في نفسه مجموعة من القيم والمبادئ والاتجاهات والعادات الإيجابية المرغوب فيها.

ثالثاً: المجال النفس حركي/ المهاري:

يشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بتكون مهارات حركية عند المتعلم، ويقتضي فيه أن يسلك سلوكاً فيه تأدية حركات واستخدام عضلات، أي أن هذا المجال يركز على المهارات التي تتطلب استخدام وتناسق عضلات الجسم، مثل أداء أي عمل، كما أن إتقان هذه المهارات يعتمد إلى حد كبير على نفسية المتعلم ودوافعه وميوله واتجاهاته، ولذلك فإنه لا يمكن فصل هذا المجال عن المجالين السابقين أو عزله عنهما، ويتضح ذلك عندما يمارس المتعلم مهارة معينة، فلا شك أن تلك الممارسة من حيث نوعيتها ومستواها وكذلك درجة تمكن المتعلم منها، تعتمد إلى حد بعيد على مدى الترابط في علاقاته بينها وبين نواحي وجدانية

ومعرفية، وعلى ذلك فإنه يمكننا القول أن إتقان المتعلم لأي مهارة حركية يعتمد على إتقانه للمادة العلمية النظرية التي سبق له وأن تعلمها، وكذلك نوع التدريب الذي تلقاه ومدى ميله له أو اقتناعه به أو شعوره بالحاجة إلى هذا التدريب الذي يؤدي إلى تلك المهارة، لهذا يقال أن الإنسان لا يمكن اعتباره ناجحاً في عمله، إلا إذا أحبه، وخلاصة القول أن المهارة في جميع الأحوال وأن كانت لها جوانب عضلية إلا أن لها جوانب أخرى معرفية ترتبط أشد الارتباط بالنواحي الوجدانية ولذلك سمي هذا المجال بالنفسحركي.

بالرغم من إشارة بلوم إلى الميدان النفسحركي إلا أن الجهود المبذولة في هذا الميدان جهود ضئيلة وقليلة، ويشير هذا المجال إلى المهارات اليدوية والمهارات الحركية والقدرة على تناول الأدوات والأجهزة واستخدامها والقدرة على القيام بأداء معين يتطلب التناسق الحركي النفسي والعصبي، وقد صنفت اليزابيث سمبسون أهداف المجال المهاري في سبعة مستويات متدرجة في التعقيد، وهذه المستويات بالترتيب من الأقل صعوبة (أو تعقيداً) إلى الأكثر صعوبة (أو تعقيداً) كما تظهر في الشكل التالي:



مستويات المجال النفسحركي/ المهاري:

١- **الإدراك الحسي:** وهو الشعور باستقبال الظاهرة، وملاحظتها والحديث عنها، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى الادراك الحسي: يحدد، يميز، يكشف، يعزل، يقيم، يختار، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى التمييز:

- أن يحدد الطالب الأدوات اللازمة لرسم لوحة تبين خطوات الوضوء بدقة تامة.
- أن يميز الطالب الملابس الملائمة لأداء مناسك العمرة دون خطأ.

٢- **الميل:** وهو ما يتعلق بالاستعداد النفسي والعضلي لأداء نشاط أو سلوك بعينه، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى الميل: يظهر، يبدي، يشرح، يتطوع، يخطو، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى الميل:

- أن يتطوع الطالب لرسم لوحة تمثل دورة الماء في الطبيعة.
- أن يظهر الطالب ميلاً نحو استخدام جهاز البيرسكوب.

٣- **الاستجابة الموجهة:** ويبدأ هذا المستوى بتعلم المهارة بواسطة التقليد، أو المحاولة والخطأ في المواد النظرية، أو رسم الخرائط أوعمل الرسوم البيانية وغيرها، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى الإستجابة الموجهة: يقلد، يحاول، يعيد، يجرب، يحاكي، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى الاستجابة الموجهة:

- أن يقلد الطالب معلمه في عمل شريحة مؤقتة لخلية حيوانية دون خطأ.
- أن يعيد الطالب خطوات الوضوء كما قام بها معلمه أمامه بدقة.

٤- **الاستجابة الآلية:** ويرتبط هذا المستوى بأداء المهارة أو الأداء الحركي بطريقة نمطية آلية، وذلك عندما تؤدي هذه الأعمال والمهارات والحركات بثقة وجرأة حيث أصبحت المهارة أو الحركة معتادة ومألوفة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى الآلية: يتعود، يرسم، يعمل، يقود، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى الاستجابة الموجهة:

- أن يستخدم الطالب معجم اللغة العربية دون مساعدة أحد.
- أن يقيس الطالب الزوايا المختلفة بدقة تامة.

٥- **الإستجابة الظاهرية المعقدة:** ويتمثل هذا في أداء المهارات المتنوعة بأقصى سرعة وأكثر إتقاناً، وهذا يتمثل في رسم الخرائط والأشكال بكفاءة عالية من الإتقان والسرعة أي يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات ويتم التخلص فيه من الخوف أو الشك في أداء المهارة كما يتم التخلص أيضاً من الأداء الآلي للمهارة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى الإستجابة الظاهرية المعقدة: يرسم، يثبت، ينسق، ينظم، ينفذ، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى الاستجابة الموجهة:

- أن يصنع الطالب مجسماً للكعبة المشرفة بدقة متناهية.
- أن ينفذ الطالب شكلاً للتركيب البلوري للسبائك دون خطأ.

٦- **التكيف:** ويشمل هذا تنوع المهارات باختلاف المواقف فتحتاج إلى تغييرها وتعديلها بما يتلاءم والمواقف الجديدة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى التكيف: يكيف، يبدل، يغير، يضبط، ينقح، يهذب، ينوع، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى الاستجابة الموجهة:

- أن يحكم الطالب على أداء زميله في تجربة قياس الجاذبية الأرضية دون خطأ.
- أن يعيد الطالب تركيب جهاز تحضير الهيدروجين لمنع تسرب الغاز دون خطأ.

٧- **الإبداع والأصالة:** يمثل الإبداع أعلى مستويات هذا المجال حيث يدعو إلى ابتكار حركات ومهارات لم تكن موجودة فعلاً بناءً على المواقف الجديدة، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة في صياغة أهداف مستوى الإبداع: يرسم، يصمم، ينتج، يبني، يعمل بثقة، يتمكن من، يشيد، يجيد، يبرز، وفيما يلي بعض الأمثلة على أهداف مستوى الاستجابة الموجهة:

- أن يكتشف الطالب جهازاً جديداً لقياس سرعة الرياح بدقة متناهية.

- أن يصمم الطالب وسيلة تعليمية متميزة توضح بحور الشعر بدقة متناهية

أخطاء شائعة في صياغة الأهداف السلوكية:

١- **وصف نشاط المعلم بدلاً من نتائج التعلم وسلوك الطالب:** حيث يركز المعلم على نشاطه هو بدلاً من التركيز على سلوك الطلاب ونتائج التعلم، ويتضح ذلك من المثال التالي:

- تدريب الطلاب على طرق تكبير خارطة مملكة البحرين بواسطة المربعات.
- أن يرسم الطالب خارطة مملكة البحرين مكبرة بوساطة المربعات.

ففي الهدف الأول ركز المعلم على نشاطه، وهو تدريبه للطلاب على طرق تكبير الخريطة، وأهمل ما يقوم به الطلاب.

أما في الهدف الثاني فقد ركز المعلم على سلوك الطلاب وعلى نتائج تعلمهم.

٢- **صف عملية التعلم بدلاً من نتائج التعلم:** وذلك عندما يقوم المعلم بصياغة هدف في عبارة تدل على عملية التعلم، وليس نواتج التعلم، ويتضح ذلك من خلال المثال التالي:

- اكتساب معرفة بالقواعد الأساسية.
- تطبيق القواعد الأساسية في مواقف جديدة.

فالهدف الأول يركز على عملية التعلم بينما الهدف الثاني يركز على نواتج التعلم.

٣- **تحديد موضوعات التعلم بدلاً من نتائج التعلم:** ويتضح هذا الخطأ الشائع في صياغة الأهداف كما في المثال التالي :

- دراسة مناخ شبة الجزيرة العربية.
- أن يصف الطالب حالة المناخ في شبه الجزيرة العربية.

ففي الهدف الأول تم تحديد موضوعات التعلم، أما الهدف الثاني فقد تم فيه تحديد سلوك المتعلم ونتائج التعلم.

٤- **وجود أكثر من ناتج للتعلم في عبارة الهدف "صياغة أهداف مركبة":** من الأخطاء الشائعة أن تتضمن عبارة الهدف أكثر من ناتج للتعلم، ويتضح ذلك من خلال المثال التالي:

- أن يحدد الطالب موقع مملكة البحرين ويصف مظاهر السطح فيها.
- أن يحدد الطالب موقع المملكة العربية السعودية.

نلاحظ أن الهدف الأول قد اشتمل على أكثر من ناتج تعليمي، وفي ذلك إرباك للطالب، في حين أن الهدف الثاني يحدد ناتجاً واحداً لعملية التعلم.

٥- **الفصل الحاد بين مجالات الأهداف:** يفصل بعض المعلمين بين مجالات الأهداف فصلاً حاداً فيقول " أهداف معرفية"، ثم تجده يقول مرة أخرى "أهداف وجدانية"، ثم يعود ليقول " أهداف نفسحركية"، والحقيقة أنه لايمكن الفصل بين مجالات الأهداف بهذه الصورة الحادة.

٦- **استعمال أفعالاً لا تصلح للصياغة السلوكية:** يستعمل بعض المعلمين أفعالاً لها أكثر من تفسير وبذلك يصبح الهدف غير دقيق وغير واضح وغير محدد كما يستعمل بعض المعلمين أفعالاً لا يمكن قياسها أو ملاحظتها في حد ذاتها وبذلك تنتفي صفة " سلوكية الهدف" لأن الهدف السلوكي هو أصغر ناتج تعليمي يمكن ملاحظته أو قياسه، ومن أمثلة تلك الأفعال التي لا تصلح لصياغة أهداف سلوكية مايلي : يفهم، يعرف، يعي، يتذوق، يستمتع، يستشعر، يعتقد، يتذكر.

سادسا - أهميّة الأهداف في العمليّة التربويّة:

دور الأهداف التدريسيّة (السلوكيّة) في العمليّة التربويّة:

ذكرنا في حديثنا عن مستويات الأهداف بأنّ تلك الأهداف تشكّل منظومة متكاملة، وبالتالي فإنّ الأهداف التي يعمل المدرّس على تحقيقها في أثناء عمله الصفّي مستمدّة من الأهداف التعليميّة، وهي الأهداف المنهجيّة للموادّ الدراسيّة، فما الدور الذي تقوم به الأهداف التدريسيّة (السلوكيّة)؟ إنّ دورها يشكّل لبّ عمل المدرّس، ويتجلّى في :

١- تخطيط التدريس:

- تسهم في تحليل الدرس إلى الحقائق التي يسعى المدرّس إلى إكسابها لتلاميذه، وبالتالي يركّز المدرّس على هذه الحقائق، دون هدر للجهد والوقت في أمور ثانويّة.
- توجّه عمل المدرّس نحو اختيار الطرائق والأساليب والأنشطة ووسائل التقويم المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
- تسهم في تعرّف المدرّس مدى ترابط الحقائق في الدرس الواحد، وفي مختلف وحدات المقرّر , وبالتالي تساعده على تعرّف نقاط القوّة والضعف في المقرّر الدراسيّ .تساعد على تحقيق أهداف المقرّر في الصفّ الواحد، وفي صفوف المرحلة، وبالتالي تعمل بشكل غير مباشر على تحقيق غايات التربية , وأغراضها , فالأهداف التربويّة مترابطة بمختلف مستوياتها .
- تزيد من الخبرة التربويّة والمهنيّة للمدرّس، حيث يلجأ المدرّس في أثناء صوغه لأهداف درسه إلى العودة إلى بعض المراجع، ومصادر المعلومات الأخرى للإفادة منها في تحقيق الأهداف.

- تساعد المدرّس على إيجاد نوع من التوازن بين مجالات الأهداف السلوكيّة المختلفة المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة.

٢- تنفيذ **التدريس:**

- تيسّر عملية التعلّم والتعليم، فالمدرّس يسعى إلى تحقيق الأهداف التي صاغها في مرحلة تخطيط الدرس، والتلميذ - بعد علمه بأهداف الدرس - يركّز انتباهه وجهوده للوصول إلى السلوك المرغوب فيه , والنتاج التعليميّ المحدّد في الأهداف .

- تسهم في تسليط الضوء على المفاهيم والحقائق والمعلومات الهامّة التي تكوّن هيكل الموضوعات الدراسيّة، وترك التفصيلات والمعلومات غير الهامّة التي قد يلجأ الطالب إلى دراستها وحفظها، جهلاً منه بما هو مهمّ وما هو أقلّ أهميّة.

- تعمل على ترابط موضوعات المادّة الواحدة، حيث لا تصاغ الأهداف الحاليّة إلاّ بناء على معطيات مستوى المتعلّمين السابق، وبالتالي تصبح مفاهيم المادّة وحقائقها مترابطة متكاملة، أي أنّها تصبح ذات معنى بالنسبة لهم , الأمر الذي ييسّر عمليّة استقبال المعلومات الجديدة , وبالتالي يساعد على تذكرها .

- إنّ تنوّع الأهداف من حيث المجالات، ومن حيث تنوّع مستويات كلّ مجال يساعد على التعامل بنجاح مع مسألة الفروق الفرديّة، وتصبح الفرصة مهيّأة للمدرّس لتفريد التعلم , والتعامل مع المتعلّم على أنّه فرد له خصائصه , وتفرّده , وتميزّه منن غيره من خلال تنفيذ أنشطة تقوم على التعلّم الذاتي الموجّه بالأهداف , وتنسجم وخبرات المتعلّم , واستعداده , وقدراته , وميوله , كما أنّ هذا التنوّع في الأهداف يسهم في تنمية الخبرات التربويّة, والتوازن بين مكوّناتها المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة .تسهم الأهداف السلوكيّة

- في توجيه العمليّة التعليميّة التعلّميّة من خلال اختيار الأنشطة المناسبة المطلوبة لتحقيق أهداف التعلّم بنجاح، بما في ذلك اختيار إستراتيجيّات التدريس وطرائقه وأساليبه.
- ترشّد جهود الدرّس وتركّزها على مخرجات التعلّم (نتاجات التعلّم) المطلوب الوصول إليها.

٣-تقويم التدريس:

تعمل الأهداف التدريسيّة - التي تصف التغيّر المتوقّع في سلوك المتعلّمين- على توفير معطيات للمدرّس تمكّنه من إصدار الحكم على ما قام به خلال تدريسه " فالأهداف تسمح للمعلّم و المربّين بالوقوف على مدى فعاليّة التعليم ونجاحه في تحقيق التغيّر المطلوب في سلوك المتعلّم , وما لم يحدّد نوع هذا التغيّر , أي ما لم توضع الأهداف فلن يتمكّن المعلّم من القيام بعمليّة التقويم , ممّا يؤدّي إلى الحيلولة دون التعرف إلى مصير الجهد المبذول في عمليّة التعليم سواء كان هذا الجهد من جانب المعلّم أو المتعلّم أو السلطات التربويّة الأخرى ذات العلاقة .

وبشكل عامّ يمكن توضيح الأدوار التي تقوم بها الأهداف التدريسيّة (السلوكيّة) في عمليّة التقويم بما يأتي :

- يتطلّب تحقيق الأهداف السلوكيّة لأيّ درس، وجود تعلّم سابق يبنى عليه التعلّم الحالي , وهذا يستوجب قيام المدرّس بتعرّف مستوى المتعلّمين قبل البدء بإجراءات تحقيق أهداف درسه , أي أنّه بحاجة إلى إجراء تقويم قبليّ للمتعلّمين .
- تساعد الأهداف السلوكيّة على التقويم المرحليّ، حيث يقوم المدرّس بتعرّف مدى تحقّق كلّ هدف، كي يستطيع متابعة إجراءاته لتحقيق الأهداف التالية.

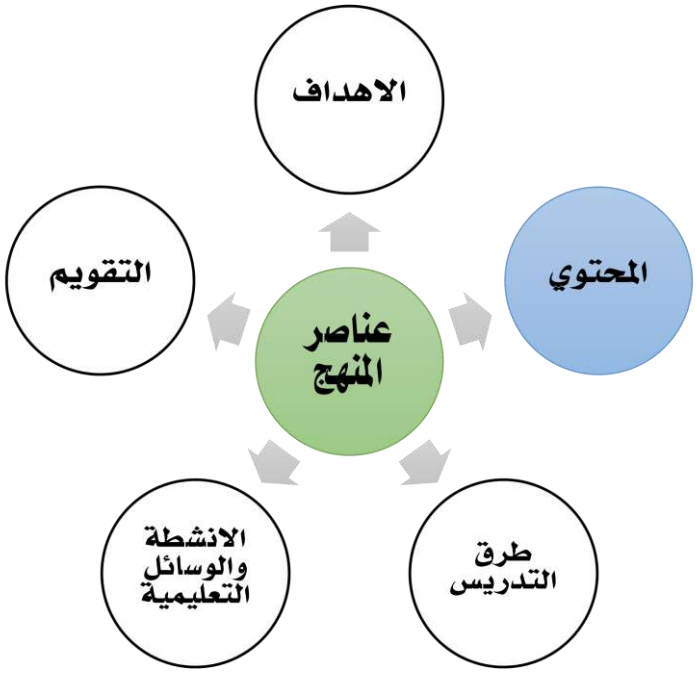
- تساعد الأهداف السلوكيّة على وقوف المعلّم على مدى اكتساب المتعلّمين للسلوكيات المرغوب فيها، والتي توُقّعت من قبل التعلّم , وذلك من خلال إجراء التقويم الختاميّ أو النهائيّ اعتماداً على الأهداف الموضوعة .

- يساعد التقويم الختاميّ المؤسّس على الأهداف السلوكيّة المدرّس في تقويم نفسه ذاتياً، وبالتالي تؤدّي دور التغذية الراجعة للمدرّس، كما أنّها تقدّم للمتعلّمين تغذية راجعة تسهم في متابعة تقدّمهم وتحصيلهم.

جامعة جنوب الوادي
مقرر المنهج المدرسي
الدكتور
محمد عوض
قسم

الفصل الثالث

عناصر المنهج (المحتوي)



يتوقع من الطالب بعد دراسة الفصل أن يكون قادراً على أن :

ثانيا: المحتوى The Content

مقدّمة:

يبقى الإنسان طوال حياته في تفاعل مستمرّ مع البيئة التي يعيش فيها , محاولاً تكييف حياته وفق شروطها , أو تعديلها بحسب حاجاته , ومتطلّبات نموّه , ويحصل الإنسان نتيجة هذا التفاعل على

خبرات متعدّدة ومتجدّدة تساعده في تحقيق أهدافه في الحفاظ على الجنس البشري , وتوفير شروط أفضل لحياته , وحياة أبنائه من بعده , ولذلك نستطيع القول إنّ الخبرة هي ناتج تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به , سواء أكانت هذه البيئة طبيعيّة أم اجتماعيّة أم فكريّة أم نفسيّة ,وتتنوّع الخبرات التي يكتسبها الفرد بتنوّع البيئة التي يحتكّ معها , فإذا كانت هذه البيئة ثقافيّة اكتسب الفرد المعارف وما تشتمل عليه من الحقائق والمفاهيم والتعميمات , وإذا كانت فكريّة اكتسب الفرد القيم والمثل والاتّجاهات , وإذا كانت طبيعيّة ماديّة اكتسب المهارات والقدرات الجسديّة .

ويقوم الفرد في أثناء حياته بنقل خبراته وخبرات من سبقه إلى أبنائه، ومع مرور الوقت تكوّن لدى البشريّة مخزون ضخم من الخبرات الإنسانيّة التي يفترض أن ترثها الأجيال جيلاً إثر جيل، وتضيف إليها خبراتها، ثمّ تنقلها إلى الأجيال اللاحقة، وهكذا ....

وإذا كان من أبرز وظائف التربية الحفاظ على التراث الإنسانيّ، ونقله إلى الأجيال البشرية اللاحقة، وإعداد الفرد لمتطلّبات الحياة المستقبليّة، فإنّ المناهج التربويّة هي أداة التربية للقيام بهذه الوظيفة، وذلك من خلال محتواها الذي يقدّم إلى الناشئة، فما المقصود بالمحتوى في علم المناهج؟

أوّلاً: مفهوم المحتوى:

وردت في الأدب التربويّ تعريفات عدّة للمحتوى، فهو: " المقرّر الدراسيّ، وموضوعات التعليم وما تحتويه من مفاهيم وحقائق، وما يصحبها أو ما تتضمّنه من مهارات عقليّة وجسديّة، وطرائق التفكير الخاصّة بها , وتشمل هذه كلّ فروع المعرفة المنظّمة التي تنشأ نتيجة الدراسة والبحث "

فهو ترجمة واقعيّة للأهداف تستمدّ من التراث الإنسانيّ بما يحتويه من معارف نظريّة، ومهارات عمليّة، وقيم وعقائد دينيّة تؤدّي إلى تعديل سلوك الطلبة في الاتّجاه المرغوب ".

والمحتوى هو " الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريّات والمهارات والوجدانيات التي يتمّ اختيارها وتنظيمها على نمط معيّن لتحقيق أهداف المنهج التي تمّ تحديدها من قبل ".

ويمكن القول بأنّ محتوى المنهج هو: " **مجموعة الخبرات المختارة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريّات، والمهارات العقليّة والجسميّة والاجتماعيّة، والقيم الدينيّة والوطنيّة والاجتماعيّة التي تنظّم بطريقة مقصودة بحيث تسهم في تحقيق أهداف المنهج**".

ولكن السؤال المطروح هو: هل بمقدور أيّ محتوى أن يشتمل على جميع الخبرات التي يريد المجتمع أن يكتسبها أبناؤه؟

ثانياً: المحتوى والخبرة:

يتداول التربويون مصطلحي المحتوى والخبرة، فما هذان المصطلحان؟ وهل من فرق بينهما؟ وفي أيّ الظروف يستخدم كلّ منهما؟

الخبرة هي: " مجموعة ما يكتسبه المرء من معارف ومفاهيم وقيم واتّجاهات ومهارات من واقع حياته التعليميّة والعمليّة والاجتماعيّة من خلال احتكاكه مع موقف تعليميّ معيّن

سواء أكان هذا التفاعل مقصوداً أم غير مقصود، وينتج عن هذا التفاعل والاحتكاك تكيّف المرء مع الموقف، وتعديل سلوكه، والإفادة من تلك الخبرة في مواقف أخرى مشابهة فيما بعد ".

والمقصود هنا بالبيئة البيئة المحيطة بالفرد، سواء أكانت هذه البيئة ماديّة أم اجتماعيّة أم عقليّة أم نفسيّة.

أمّا المحتوى فهو مجموعة الخبرات المختارة من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريّات، والمهارات العقليّة والجسميّة والاجتماعيّة، والقيم الدينيّة والوطنيّة والاجتماعيّة التي تنظّم بطريقة مقصودة بحيث تسهم في تحقيق أهداف المنهج، ومن خلال ما تقدّم نستطيع الموازنة بين المصطلحين السابقين من خلال ما يأتي:

الخبرة هي ما يكتسبه الفرد من معارف وحقائق ووجدانيّات نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة سواء أتمّ هذا التفاعل داخل المدرسة أم خارجها، في حين نجد أنّ محتوى المنهج عبارة عن خبرات مختارة موجّهة كي يتفاعل معها المتعلّم، ويكتسب الخبرة، فالمحتوى مصدر لخبرات موجّهة إلى المتعلّم ليكتسبها.

ونظراً لأنّ الخبرة هي محصّلة التفاعل بين المتعلّم والمحتوى؛ ولكي تحدث هذه الخبرة فعلاً، لا بدّ من تسليط الضوء عليها لتعرّف شروط حدوثها، وجوانبها، وأنواعها، وبالتالي اختيار محتوى المنهج، وتنظيمه بشكل يعمل على تشكيلها.

اولا- شروط حدوث الخبرة:

ذكرنا من قبل أنّ الخبرة هي نتيجة التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة؛ ولكي يتمّ حدوث التفاعل لا بدّ من توافر شرطين، هما:

الأوّل: توافر الدافع لحدوث ذلك التفاعل، ولعلّ إشباع حاجات الإنسان من أكبر الدوافع للتفاعل بالبيئة، وتتعدّد تلك الحاجات من حاجات بيولوجيّة كالحجة إلى (الطعام والشراب , التكاثر , التنفّس , الإخراج) , وحاجات عقليّة (معرفة الأسباب , إدراك العلاقات , ابتكار الحلول ...إلخ) , وحاجات نفسيّة (الاستقلال , الأمن , الثقة , الحبّ ....إلخ) , وحاجات اجتماعيّة (الاجتماع بالناس , الانتماء إلى الجماعة) , وحاجات روحيّة (الالتجاء إلى الخالق , الاطمئنان إليه , عبوديّته, التوكّل عليه) .

أمّا الشرط الثاني: فهو حدوث التأثير والتأثّر بين الفرد والبيئة نتيجة هذا التفاعل، فإذا لم يحدث مثل هذا التأثّر والتأثير لا تتكوّن الخبرة، وهذا يعني أنّ كلّ عمليّة تفاعل يحدث فيها تأثّر وتأثير قد لا تنتج خبرة واضحة , بل لابدّ لكي يؤتي هذا التفاعل ثماره من حدوث ربط بين التأثير والتأثر , فتكون نتيجة هذا الربط حصول الخبرة .

أمّا عند انتفاء الدافع، أو عند انعدام الربط بين التأثير والتأثّر، فلا فائدة كبيرة من هذا التفاعل، ويكون هذا التفاعل أشبه بتفاعل الجمادات فيما بينها، وأنّى للجمادات أن تكتسب الخبرات؟! والخبرات الإنسانيّة واسعة وضاربة العمق في التاريخ البشريّ.

ثانيا- جوانب الخبرة:

درج التربويّون على تصنيف الخبرة في مجالات متعدّدة كالمجال المعرفيّ، والمجال الأدائيّ المتّصل بالمهارات والأداء، والمجال الوجدانيّ، غير أنّ هذا التقسيم يفتقر إلى الدقّة , وإنّما وضع بغرض التوضيح والتبسيط ؛ إذ يصعب التفريق بين جوانب الخبرة , فكلّ خبرة

تشتمل على المجالات الثلاثة , ولكن قد يغلب عليها جانب معيّن من دون أن تفقد الجانبين الآخرين , ولذلك ينظر إلى الخبرة على أنّها كلّ كتكامل لا ينفصل بعضها عن بعض , وكلّ جانب فيها يؤثّر ويتأثّر بالجوانب الأخرى , وفيما يأتي تلخيص لجوانب الخبرة :

١- المعارف:

حصل الإنسان منذ أن بدأ تعامله مع البيئة على كمّ كبير من المعارف عن الأشياء وخصائصها , وتفاعلاتها , وآثارها , ثمّ قام بتقسيم هذه المعارف وتصنيفها في عدد من المجالات المتخصّصة كالعلوم والرياضيّات والاجتماعيّات واللغات والفنون , واستمرّ في تقسيم المجالات المعرفيّة إلى فروع أكثر تخصيصاً ودقّة وعمقاً إلى أن أصبحت شبكة المعارف الإنسانيّة واسعة المدى , متعدّدة الفروع , وقد وصل تراكم المعرفة – ولا سيّما بعد عصر التفجّر المعرفيّ - إلى مستوى أصبحنا نجد فيه أنفسنا في مشكلة اختيار أنواع المعارف التي ينبغي تقديمها للناشئة , وكمّيتها , وما المعايير المعتمدة في ذلك .

وقد بلغ اهتمام التربية التقليديّة بالمعارف حدّاً وصل إلى إغفالها جوانب الخبرة الأخرى - على أهمّيتها - في الحياة الإنسانيّة.

٢- المهارات:

يلجأ الفرد في سعيه إلى إشباع حاجاته , وتلبية اهتماماته إلى استخدام ما وهبه الله تعالى من أعضاء جسديّة , وقد يكرّر المحاولة أكثر من مرّة , وفي أثناء ممارساته تلك يكتسب مرونة وسرعة في الأداء , كما يصبح قادراً على إنجاز أعماله , فهو يضطر أحياناً إلى تسلّق شجرة للحصول على ثمارها , أو رمي حيوان بسهم لاصطياده , وقد يتعثّر بادئ الأمر , لكنّه ينجح في نهاية المطاف بالمثابرة والجدّ , وإذا ما كرّر القيام بذلك فإنّه يكتسب ما

يعرف بالمهارة في الأداء , فالمهارة هي أداء الفرد المتقن المتّصف بالسرعة والاقتصاد في الجهد المبنيّ على الفهم لعمل ما .

ولذلك نستطيع القول إنّ ما نقوم به في حياتنا اليوميّة ما هو إلاّ سلسلة من المهارات تمّ اكتسابها في مراحل سابقة ونحن نكابد للتكيّف مع ظروف حياتنا، وكذلك نستطيع القول إنّنا مستمرون في اكتساب مهارات جديدة على مدى حياتنا من دون أن نشعر بذلك.

٣- الاتّجاهات والقيم والميول:

تمثّل الاتّجاهات نظرة الإنسان إلى ما يواجهه في بيئته من سلوكيات أو أفكار، وموقفه منها (موقف الفرد من مسألة مشاركة المرأة في الحياة السياسيّة) , (موقف الفرد من التدخين) , أمّا القيم فهي المبادئ والمثل التي يؤمن بها مجتمع معيّن , وتصبح مثار إعجاب أبنائه (الكرم , التضحية , الصبر) , وتعمل القيم والاتّجاهات على توجيه سلوك الفرد , واتّخاذه مواقف ثابتة تجاه ما يواجهه في البيئة .

أمّا الميول فتكتسب عندما يحصل الفرد على الرضا والارتياح أو يصاب بالألم والإحباط نتيجة أدائه عملاً ما، فيصبح ميّالاً إلى تكرار كلّ ما فيه الرضا والارتياح، و ميّالاً عن كلّ ما فيه الألم والإخفاق , وهنا يتكوّن لديه ما يعرف بالميل بشقيه الإيجابيّ والسلبيّ , ويلعب الميل دوراً مهمّاً في دفع الفرد نحو بعض الأمور , أو إبعاده عنها , ولمّا كانت الميول مكتسبة - وقد تكون متأرجحة وغير ثابتة في بعض مراحل نمو الإنسان - فإنّ التربية الحديثة تعمل على تنمية الميول وتوجيهها بما يحقّق مصلحة الفرد والمجتمع .

٤- التفكير:

يعدّ التفكير جانباً هامّاً من جوانب الخبرة، فكلّ خبرة يكتسبها الفرد يحاول إعادة تنظيمها، وتشكيلها تشكيلاً جديداً، والعمل على تعميقها، وحذف ما ليس ضروريّاً منها، وتوظيفها للحصول على خبرات جديدة، وحلّ المشكلات التي يواجهها , وهو بذلك كلّه يستخدم فكره وقدراته العقليّة , يستخدمه عندما يصقل خبراته , وعندما يعيد النظر فيها , ويستخدمه عندما يبني عليها , ويستخدم فكره عندما يوظّفها في حياته .

وبالتالي فالتفكير عامل من عوامل تشكيل الخبرة، وهو في الوقت نفسه أحد جوانبها، فلن تجد خبرة أيّاً كانت إلاّ وكان التفكير أحد مكوّناتها، ولهذا بدأت التربية الحديثة بالعمل على تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعيّ والتفكير العلميّ لدى الناشئة.

ثالثاً - **محتوى المنهج ومسوّغات اختياره:**

لقد أضحى من غير المفيد تجاهل الفرضيّة القائلة بأنّ المدرسة أصبحت عاجزة عن تقديم الخبرات البشريّة السابقة واللاحقة لتلاميذها، و أنّ الحلّ الوحيد لهذه المعضلة هو اختيار مدروس لبعض هذه الخبرات؛ للوصول إلى محتوى منهج يلبّي حاجات المتعلّمين , ومتطلّبات العصر , وينسجم وقيم المجتمع وهويّته وتطلّعاته , وعمليّة الاختيار تفرضها جملة من المسوّغات , منها :

١- الإرث الإنسانيّ الكبير من الخبرات.

٢- التطوّر العلميّ الهائل الذي خلّف كمّاً هائلاً من المعارف المتجدّدة باستمرار .

٣- التطوّر الحاصل في ميدان العلوم التربويّة والنفسيّة الذي ترك بصماته على أساليب التعلّم والتعليم، من خلال ظهور أساليب وإستراتيجيّات تعليم مستجدّة باستمرار.

٤- التطوّر الاقتصادي الكبير، وظهور مجالات اقتصاديّة تتطلّب كفاءات بشريّة ماهرة.

٥- محدوديّة الفترة التي يقضيها المتعلّم على مقاعد الدراسة.

٦- توجّه معظم النظم التربويّة نحو تجويد التعليم بعد الانتهاء من مرحلة تعميمه.

٧- التغيّر الثقافيّ نتيجة ما استجدّ ممّا يعرف بالعولمة بمختلف جوانبها.

٨- الاتّجاهات الاقتصاديّة العالميّة الجديدة المتعلّقة بربط العالم برمته بما يعرف باتفاقيّة التجارة العالميّة (الجات).

إنّ هذه الظروف تفرض على مصمّمي المناهج وضع سلّم أولويّات للخبرات التي يجب أن يشتمل عليها محتوى المنهج التعليميّ، وتتمثّل هذه الأولويّات في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الخبرات الضروريّة (المعارف والمهارات والوجدانيّات) التي يمكن تقديمها للمتعلّم ضمن فترة الدراسة المحدودة؟
- كيف يتمّ تنظيم هذه الخبرات أفقيّاً وراسيا على مختلف الصفوف والمراحل الدراسيّة؟
- ما متطلّبات تحقيق المحتوى أهداف المنهج (مرافق , نشاطات , طرائق , أساليب تقويم , معلّمين مؤهّلين) .

إنّ القيام بدراسات تستهدف تحديد احتياجات المتعلّمين ومتطلّبات نموّهم , وأخرى تتناول المجتمع وظروفه وقطاعاته الإنتاجيّة والخدميّة وتطلّعاته , والانفتاح على التجارب العالميّة في مجال تصميم المناهج , والاطلاع على المستجدّات العلميّة في مختلف المجالات ,

يمكن أن يساعد في وضع معايير لمحتوى منهج حديث قادر على مواجهة التحدّيات التي أشرنا إليها آنفاً , وسنتطرّق إلى تل المعايير في فقرة تالية .

رابعاً - **معايير اختيار المحتوى:**

إن سبيل تشكيل الخبرة المربية لدى المتعلّمين لا يتمّ إلا من خلال اختيار محتوى منهج قادر على القيام بهذه المهمّة، ولكي يتسم المحتوى بتلك القدرة لابدّ أن تتوافر فيه المعايير الآتية:

١- **الهدفيّة:** بمعنى أن يعمل محتوى المنهج على تحقيق الأهداف التربويّة والتعليميّة والتدريسيّة، ولا يأتي متناقضاً وتلك الأهداف؛ الأمر الذي يساعد على بناء علاقات من الثقة والتعاون والتكامل بين المؤسّسات التربويّة فيما بينها من جهة، وبينها وبين المجتمع من جهة أخرى.

٢- **تلبية اهتمامات المتعلّمين،** وإشباع حاجاتهم: تتكوّن الخبرة المربية نتيجة التفاعل النشط بين المتعلّم والبيئة، وهذا يقتضي من المتعلّم القيام بنشاطات هادفة، ولن يتحقّق هذا النشاط إذا لم يكن مصدر الخبرة مشبعاً لحاجات المتعلّمين وملبّياً لاهتماماتهم، ويدفعهم إلى التفاعل مع تلك المصادر؛ لإشباع تلك الحاجات والاهتمامات، وهذا ما يوجب على واضعي المناهج اختيار محتوى المنهج بناء على دراسة حقيقيّة لحاجات المتعلّمين، ومطالب نموّهم.

٣- **الشمول:** بمعنى أن يشتمل محتوى المنهج على مكوّنات الخبرة كافّة (المعارف، المهارات، القيم، التفكير) , فالاقتصار على جانب واحد من هذه المكوّنات , كالجانب المعرفيّ مثلاً , ربما يعطّل نموّ جوانبها الأخرى المهاريّة والوجدانيّة والتفكيريّة , وبالتالي تفقد الخبرة بعضاً من مضمونها الوارد في تعريفها , حيث لا يستطيع المتعلّم

بناء خبرات جديدة على هذه الخبرة المبتورة التي لم تكتمل جوانبها ؛ لأنّ أساسها غير متماسك بسبب فقد بعض أعمدتها.

٤- **المرونة:** بمعنى ألاّ يكون المحتوى خشبياً جامداً، وإنّما يتسم بإمكانيّة تنميته وتطويره وتعديله - بأقلّ قدر من الوقت والجهد والكلفة - بما يواكب العصر ومستجدّاته.

٥- **المناسبة:** أي أن يكون محتوى المنهج متناسباً وقدرات المتعلّمين، متناسباً وإمكانات البيئة، متناسباً والوقت المخصّص لإنجازه والتعامل معه؛ من أجل سهولة اكتساب الخبرة المربية من خلاله.

٦- **العصريّة:** وتتعلّق هذه الخصيصة بضرورة مواكبة المحتوى لما يستجدّ في المجتمع من تغيّر ثقافيّ، وفي العصر من تفجّر علمي وتقنيّ، وفي علم النفس من جديد حول الإنسان، ومتطلبّات نموّه , ووسائل اكتسابه الخبرات .

٧- **صدق المحتوى ودلالته:** ويقصد بهذا المعيار " أن يكون ما يشتمل عليه المحتوى من معارف صحيحاً من الناحية العلميّة البحتة، وأن تكون هذه المعارف أساسيّة للمادّة الدراسيّة نفسها، ويمكن الحكم على ذلك بمدى قابليّة هذه المعارف للتطبيق على مجالات واسعة، ومواقف متنوّعة ".

٨- **التوازن:** يقصد بتوازن المحتوى هنا التوازن بين نوعيّة الخبرات، التوازن بين جوانب الخبرة، التوازن بين النظريّ والتطبيقيّ، التوازن بين الطرائق القائمة على كاهل المعلّم والطرائق القائمة على نشاط المتعلّم , التوازن بين عمق الخبرات واتّساعها , التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع , التوازن بين الطرائق اللفظيّة والطرائق العمليّة .

خامساً - تنظيم محتوى المنهج:

بعد أن تتمّ عمليّة اختيار محتوى المنهج استئناساً بالمعايير السابقة , وذلك من خلال البدء باختيار الموضوعات الرئيسة , فاختيار الفكر الرئيسة التي يشتمل عليها كلّ موضوع , وانتهاء باختيار المادّة الأكثر مناسبة والتصاقاً بهذه الفكر , تأتي عمليّة تنظيم هذا المحتوى ,

فتنظيم محتوى المنهج Curriculum Planning هو تقديمه للمتعلّم بشكل معيّن، بحيث يؤدي إلى أن يتعلّمه بشكل أسرع وأسهل، وبشكل متدرّج بحيث يتطوّر التعلّم , ويعمق , ويثبت لدى المتعلّم , وتستمرّ آثاره معه ,وقد أكّد كثير من المربّين القدامى والمحدثين أهميّة التدرّج في تقديم المعلومات للمتعلّم.

ويأخذ تنظيم المحتوى شكلين:

١- **التنظيم الرأسيّ** Vertical Organization: هو التنظيم من أعلى إلى أسفل , أو من فوق إلى تحت، ويكون في المادّة الدراسية الواحدة وداخلها، أي ترتيب موضوعاتها طبقاً لمبادئ معيّنة ، بحيث تكون هذه الموضوعات متدرّجة ومترابطة , ويفيد تعلّم أوّلها في تعلّم ما بعده , والهدف من هذا التنظيم نموّ التعلّم , وعمقه , واستمراره , وتثبيته لدى المتعلّم .

وعند التنظيم الرأسيّ لا بدّ من توافر جملة من المبادئ، منها "

١- التدرّج من المحسوس إلى المعنويّ.
٢- التدرّج من المعروف إلى المجهول.
٣- التدرّج من البسيط إلى المعقّد.
٤- التدرّج من الجزء إلى الكلّ.
٥- التدرّج من العام إلى الخاصّ.
٦- مبدأ التتابع الزمنيّ. "

إنّ نظرة فاحصة على تلك المبادئ تقود إلى القول إنّ هناك تداخلاً أو تناقضاً فيما بينها , فالمبادئ الثلاثة الأولى متداخلة فيما بينها , , فالمحسوس هو البسيط والمعروف , والمجهول يكون في الغالب معقّداً ومجهولاً ؛ وبذلك يمكن إدماجها في مبدأ واحد هو : البدء بما يسهل تعلّمه , وتأخير ما يصعب تعلّمه , أمّا التناقض فيظهر في المبدأين الرابع والخامس , والسبب في هذا التناقض هو اختلاف ظروف التعلّم وسهولته بالنسبة للمتعلّم , ففي بعض

الظروف يسهل التعلّم عند الانتقال من الجزء إلى بقيّة الأجزاء المشكّلة للكلّ , كما في التدرّب على المهارات الجسميّة , حيث يتمّ اكتساب المهارة من خلال إتقانها خطوة خطوة , أمّا في ظروف أخرى , فالعكس يكون هو الأسهل , فعند دراسة قصيدة ما , فمن السهل على المتعلّم البدء بفهم فكرتها العامّة أوّلاً , ثمّ يتمّ الانتقال إلى تفاصيل هذه الفكرة العامّة , كالفكر الرئيسة , ومن ثمّ الفكر الثانويّة المتفرّعة عن كلّ فكرة رئيسة ؛ ولذلك بإمكاننا اختيار واحد من المبدأين بحسب ظروف كلّ نشاط تعلّميّ , فقد نفضل مبدأ الانتقال من الجزء إلى الكلّ في ظرف ما , ونلجأ إلى مبدأ الانتقال من الكلّ إلى الجزء أو من العامّ إلى الخاصّ في ظرف آخر .

ويبدو التناقض بين هذه المبادئ في أثناء دراستنا التاريخ، أن نبدأ من الحاضر – على أنّه المعروف – ثمّ ننتقل إلى الماضي - على أنّه المجهول – أم نبدأ من الماضي وصولاً إلى الحاضر انسجاماً مع مبدأ التسلسل الزمنيّ , حيث يشكل الحاضر صعوبة دون معرفة الظروف السابقة التي شكّلته ؟

٢- **التنظيم الأفقيّ** Horizontal Organization:

هو التنسيق بين الموادّ الدراسيّة المختلفة من ناحية، والتنسيق بينها وبين الحياة الخارجيّة من ناحية ثانية، وبين هذه الموادّ وحاجات المتعلّمين واهتماماتهم ومشكلاتهم من ناحية ثالثة.

وتقوم فلسفة هذا التنظيم على أساس العودة إلى طبيعة المعرفة , فالمعرفة كانت متكاملة مترابطة ؛ إلاّ أنّ ما طرأ من تطوّر في كمّها , وما ظهر من الحاجة إلى التخصّص , والتعمّق في كلّ تخصّص اضطرّ القائمين على تعليمها – وبهدف التسهيل على المتعلّمين – إلى تقسيمها , وتوزيعها في فروع أصغر وأدقّ ؛ الأمر الذي وقف عائقاً أمام المتعلّم , وتنمية , وحلّ مشكلاته ؛ حيث بدأت المعرفة تقدّم إليه بشكل مخالف لطبيعتها – وهو التكامل والترابط

- , ومن هنا كان لا بدّ من إيجاد طريقة تعيد إلى المعرفة تكاملها وترابطها , فجاءت هذه الطريقة التي تعتمد التنظيم الأفقيّ لمحتوى المنهج .

وتقوم هذه الطريقة على إيجاد رابط بين الموادّ يكون أساساً لهذا التنظيم، وقد يكون هذا الرابط هو أحد اهتمامات المتعلّمين، أو يكون مفهوماً أو قيمة ما , أو تعميماً معيّناً , حيث تتناول جوانب المحتوى هذا الرابط , وتدور حوله ؛ وبذلك يتحقّق للمحتوى تنظيمٌ يتجاوز المادّة الواحدة , وهو ما يعرف بالتنظيم الأفقيّ للمحتوى .

ومهما قيل في أمر تنظيم المحتوى فيشترط في هذا التنظيم أن يتّسم **بالتكامل** Integration**والاستمراريّة** Continuity**و التتابع** Sequence : ويقصد بالتكامل وجود " العلاقة الأفقيّة بين خبرات المناهج أو أجزاء المحتوى ؛ لمساعدة المتعلّم على بناء نظرة أكثر توحّداً توجّه سلوكه وتعامله بفاعليّة مع مشكلات الحياة , أمّا الاستمراريّة فهي التكرار الرأسيّ للمفاهيم الرئيسة في المنهج , فإذا كان مفهوم الطاقة مهمّاً في العلوم فينبغي تناوله مرّات ومرّات في منهج العلوم , وإذا كان الهجاء السليم مهمّاً فمن الطبيعيّ الاهتمام به , وتأكيده , وتنمية مهاراته على امتداد الزمن , أمّا التتابع فهو مرتبط بالاستمراريّة , فهناك تداخل بين المصطلحين , ولكنّ التتابع يذهب إلى أبعد ما يذهب إليه مصطلح الاستمراريّة , فإذا كان مصطلح الاستمراريّة يعمد إلى تكرار المفهوم نفسه لأهميّته , فإنّ التتابع يعني إضافة إلى الاستمراريّة أنّ كلّ عنصر ينبغي أن يبنى فوق عنصر سابق له , ويتجاوز المستوى الذي عولج به , من حيث الاتساع والعمق , فالتتابع لا يعني الإعادة والتكرار فحسب , ولكنّه يعني مستويات أعلى من المعالجة " .

كما لا بدّ أن يحقّق في أيّ تنظيم للمحتوى جملة من الأهداف التي تتعلّق بالتعلّم وشروطه , كالسرعة في التعلّم الناتجة عن سلامة ترتيب الموضوعات , والسهولة والاقتصاد , والتدرّج من خلال البدء بالمحسوس والبسيط والسهل , والنمو في التعلّم بحيث تكون كلّ خبرة

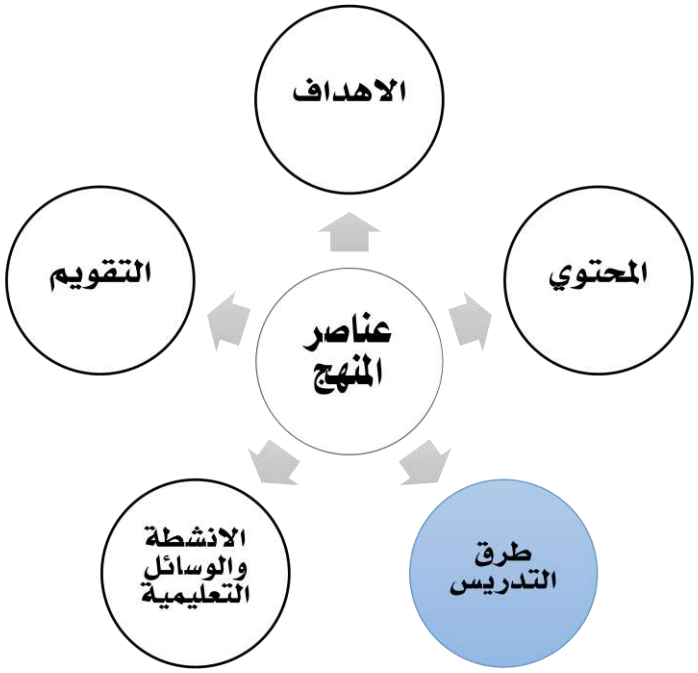
ممهّدة لما يليها من خبرات , والاستمرار من خلال كثرة التطبيقات على القواعد المتعلّمة وتكرارها لتثبيتها , والتكامل بين الخبرات المتنوّعة .

كما لابدّ لهذا التنظيم أن يتّسم بالتوازن بين المنطقيّة والسيكولوجية، ومرونة التطبيق بحيث يسمح للمعلّم والمتعلّم كليهما استخدام أساليب تعليميّة تعلّميّة متنوّعة، وتناول نشاطات منهجيّة صفّيّة وغير صفّيّة.

أساليب تنظيم محتوى المنهج:

التنظيم المنطقي	التنظيم السيكولوجي	التنظيم الرأسي	التنظيم الأفقي
ينظم محتوى المنهج في ضوء مجموعة من المبادئ مثل: الانتقال من المعلوم إلى المجهول.	ينظم محتوى المنهج بما يتناسب مع ميول الطلبة وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ومدى استفادتهم.	يعني تكرار نفس المحتوى في المستويات الأعلى مع المعالجة، وذلك بشيء من التوسع والعمق. (الاستمرارية)	أن يكون هناك ترابط وتماسك بين المقررات التي تُدرس في صف دراسي معين.

الفصل الرابع
عناصر المنهج (طريقة التدريس)



يتوقع من الطالب بعد دراسة الفصل أن يكون قادراً على أن :

- تعرف مفهوم طريقة التدريس.
- يفرق بين استراتيجية التدريس وطريقة التدريس
- يصنف طرق التدريس وفق معايير محددة.
- يحدد أسس نجاح طريقة التدريس
- يقارن بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في التدريس.

ثالثا: طرائق التدريس Methods of Teaching

مقدّمة:

تشكّل طرائق التدريس مكوّناً هامّاً من مكوّنات المنهج , وتتجلّى أهميّتها في التأثير المتبادل بينها , وبين كلّ من مكوّنات المنهج الأخرى ؛ فلكلّ موضوع طرائقه المناسبة لأهدافه , ومحتواه , وموادّه التعليميّة , وأنشطته , وأساليب تقويمه ؛ ولذلك ينبغي على المدرّس أن يكون على دراية ووعي بأهداف المنهج ومحتواه ؛ ليتمكّن من صوغ أهداف درسه , ويوطّن نفسه على امتلاك مختلف طرائق التدريس , تقليديّها وحديثها , ويختار أنسبها , وأجداها ؛ لتمكين المتعلّمين من استيعاب المعارف , واكتساب المهارات , وتشرّب القيم التي ينطوي عليها محتوى المنهج , وبالتالي تحقيق أهدافه .

مفهوم طريقة التدريس Teaching Method Concept:

يستعمل مصطلحا الطرائق والأساليب في المراجع العربيّة كالمترادفين، دون تمييز في كثير من الأحوال،" لكن يبدو أنّ الطرائق أكثر شموليّة من الأساليب، إذ تتضمّن عناصر التعليم والتعلّم , وتنظيم المحتوى , واستغلال الوسائل التعليميّة.... أي عناصر تحقيق الأهداف، أمّا الأساليب فهي ما يقوم به المعلّم فقط، أي أنّ الأسلوب هو جزء من الطريقة.".

ويبدو أنّ التربويين منقسمون على أنفسهم فيما يتعلّق بمفاهيم: أسلوب التدريس Style، وطريقة التدريس Method , والمدخل في التدريس Approach ,واستراتيجية التدريس Strategy، فبعضهم يرى أنّها مرادفات لمفهوم واحد هو طريقة التدريس .

وقسم آخر يرى أنّ هناك اختلافات بين تلك المفاهيم، تضيق أو تتسع .

فطريقة التدريس هي " ما يتّبعه المعلّم من خطوات متسلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من أهداف تعليميّة محدّدة " .

وأسلوب التدريس هو " مجموعة الأنماط التدريسيّة الخاصّة بالمعلّم والمفضّلة لديه ".

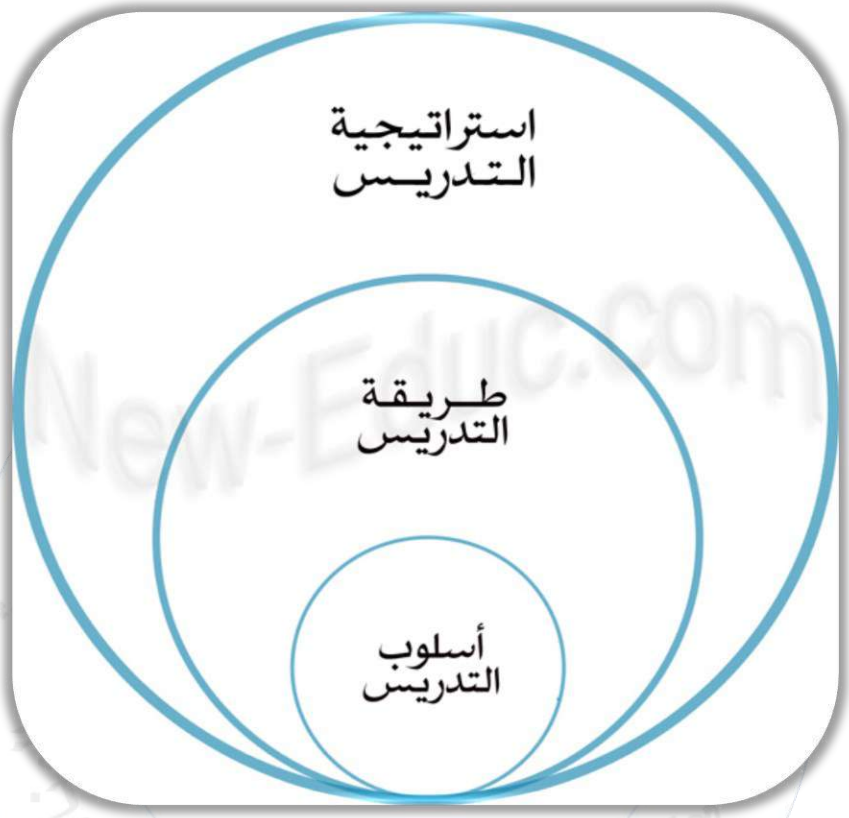
ومن أمثلة أساليب التدريس أن يستخدم المدرّس الطريقة الاستقرائيّة، ويلجأ إلى أسلوب التعليم التعاوني مع بعض زملائه , أي قيام أكثر من معلّم بتنفيذ الدرس , فأحدهم يقدّم الإثارة , والثاني : يستقرئ الأمثلة بمشاركة الطلبة , والثالث يقوم بإجراء التقويم , وهكذا , بينما يستخدم معلّم آخر الطريقة ذاتها بالأسلوب التقليدي معتمداً على ذاته فقط .

وهذا يعني أنّ الطريقة قد تكون واحدة، والأساليب المتّبعة من المعلّمين في إطارها متباينة.

أمّا **استراتيجية التدريس** فهي "سياق من طرق التدريس الخاصّة والعامّة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التعليميّ، والتي يمكن من خلالها لتحقيق أهداف ذلك الموقف بأقلّ الإمكانات، وعلى أجود مستو ممكن ".

ولذلك يستخدم بعضهم مصطلح استراتيجية التدريس بشكل مترادف مع مصطلح إجراءات التدريسTeaching Procedures, وليس في ذلك من حرج, فمجموعة الإجراءات المتسلسلة , والطرائق والأساليب التي يستخدمها المعلّم لتحقيق أهداف التعلّم والتعليم , ما هي إلاّ استراتيجية تدريسيّة , ولذلك عرّف بعضهم استراتيجية التدريس بأنّها:" مجموعة تحرّكات المعلّم داخل الفصل التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، وتهدف إلى تحقيق الأهداف التدريسيّة المعدّة سلفاً." .

وبشكل عام هناك شبه إجماع بأنّ الاستراتيجية أعمّ من الطريقة، والطريقة أعمّ من الأسلوب.



تصنيفات طرائق التدريس:

صنّف التربويّون طرائق التدريس تصنيفات عديدة اعتماداً على جملة من الأسس، كدور كلّ من المعلّم والمتعلّم , وأعداد المتعلّمين , وطبيعة التفاعل بين المعلّم والمتعلّمين , وطبيعة النشاط الفكريّ الحاصل , والصلاحيّة للموادّ الدراسيّة , وهذه التصنيفات هي :

*-التصنيف على أساس دور كلّ من المعلّم والمتعلّم:

وفي ضوء هذا المعيار، نقسم طرائق التدريس إلى ما يأتي:

أ- طرائق يكون فيها الدور الفاعل للمعلّم، كطرائق المحاضرة والإلقاء والعرض.

ب- طرائق يكون فيها الدور الفاعل للمتعلّم، ويقتصر دور المعلّم على التوجيه، كطرائق التعلّم الذاتيّ (التعليم المبرمج، والحقائب التعليميّة، والبرامج المحوسبة، وغيرها).

ج- طرائق تجمع بين دور المعلّم والمتعلّم كما هي الحال في المناقشة.

*- التصنيف على أساس عدد الطلبة، وتصنّف هنا ضمن فئتين:

أ-طرائق التدريس الجمعيّ، كالمحاضرة، والمناقشة، وحلّ المشكلات، والتعلّم التعاونيّ.

ب-طرائق في التدريس الفرديّ، كالتعليم المبرمج، والتعليم الحاسوبيّ.

*-التصنيف على أساس طبيعة التفاعل بين المعلّم والمتعلّم، وتصنف في فئتين:

أ- طرائق يتمّ فيها التفاعل بين المعلّم والمتعلّم مباشرة، كالإلقاء والمناقشة، والعصف الذهنيّ.

ب-طرائق يتمّ فيها التفاعل بين المعلّم والمتعلّم بصورة غير مباشرة، كالتدريس التلفزيونيّ عن طريق الدوائر المغلقة أو المفتوحة.

*- التصنيف على أساس النشاط الفكريّ، وتصنّف ضمن فئتين:

أ- طرائق ينتقل فيها الفكر من العامّ إلى الخاصّ، ومن القاعدة إلى الأمثلة كالطريقة الاستنتاجيّة.

ب- طرائق ينتقل فيها الفكر من الخاصّ إلى العامّ، كالطريقة الاستقرائيّة.

*- التصنيف على أساس الصلاحيّة للموادّ الدراسيّة، وتصنّف الطرائق ضمن فئتين :

أ- طرائق تدريس عامّة General Methods تصلح لمختلف المواد، كالمحاضرة، والمناقشة.

ب- طرائق تدريس خاصّة Special Methods تصلح لمادّة بعينها , كطرائق تدريس اللغة العربيّة , أو طرائق تدريس الاجتماعيّات أو العلوم , أو غيرها من الموادّ .

أسس نجاح الطريقة في التدريس:

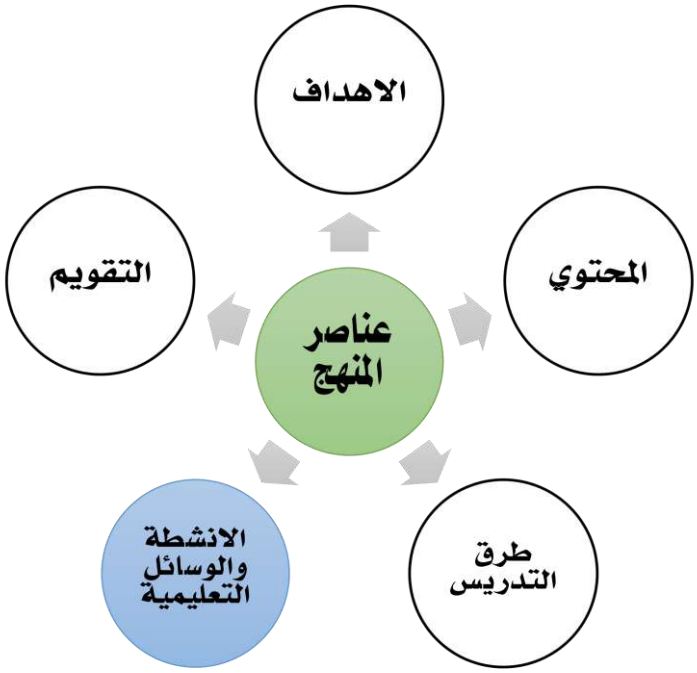
إنّ نجاح أيّ من الطرائق السابقة يعتمد على جملة من الأسس والمعايير، تتلخّص في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

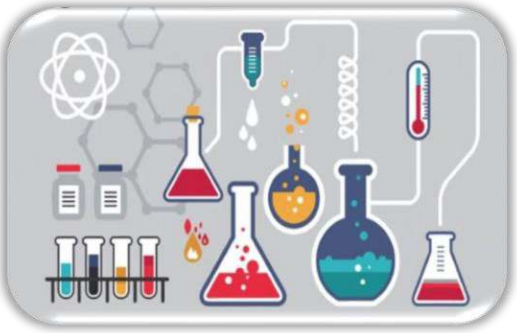
- هل تحقّق الطريقة أهداف الدرس؟
- هل تولّد الطريقة دافعيّة التعلّم لدى التلاميذ؟
- هل تناسب الطريقة مستوى نمو التلاميذ؟
- هل تنسجم الطريقة مع محتوى الدرس؟
- هل تشجّع الطريقة التلاميذ على مواصلة التعلّم في أثناء الدرس، وبعد انتهائه؟
- هل تتيح الطريقة المرونة الكافية للمعلّم لتعديلها، أو تغييرها عند بعض المواقف الطارئة؟
- هل تتيح الطريقة المزاوجة بين الأسس السيكولوجيّة أو القواعد المنطقيّة في عرض المعلومات، بحسب ظروف المتعلّم؟
- هل تأخذ الطريقة بالحسبان الفروق الفرديّة بين المتعلّمين في القدرات، والاتّجاهات، والميول والرغبات؟

- هل توفّر الطريقة فرصاً يشعر المتعلمون فيها بالنجاح، واطّراد التقدّم؟
- هل تتيح الطريقة للمتعلّم المشاركة الإيجابيّة والفاعلة في الدرس؟
- هل تنمّي الطريقة تفكير المتعلّم، وتشجّعه على طرح الأسئلة والاستفسارات، وتستثير خبراته السابقة؟
- هل تحمل الطريقة المتعلّمين على التتبّع والدراسة المستمرّة، واستنباط المعلومات من الكتب الدراسيّة المقرّرة، وغير المقرّرة؟
- هل تناسب الطريقة الوقت المخصّص للحصّة الدرسيّة؟

الفصل الخامس

عناصر المنهج (الأنشطة والوسائل التعليمية)





يتوقع من الطالب بعد دراسة الفصل أن يكون قادراً على أن :

- تعرف مفهوم النشاط التعليمي.
- تحدد اهداف الأنشطة التعليمية.
- تذكر أنواع الأنشطة التعليمية.
- تعرف مفهوم الوسائل التعليميّة.
- تشرح أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم.
- تذكر القواعد الواجب مراعاتها عند اختيار الوسيلة التعليميّة.
- تصنيف الوسائل التربويّة وفقا لمعايير محددة.

خامسا: الأنشطة والوسائل التعليميّة Teaching Mediums

النشاط التعليمي:

يعد النشاط التعليمي جزءً أساسيا ورئيسياً من التربية الحديثة وهو يساعد في تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب ضرورية وهام ولازمة لمواصلة التعليم وللمشاركة في التنمية الشاملة ولذلك فإن الأنشطة تسعى بكل مجالاتها التربوية الى القضاء على وقت فراغ الطلاب واندماج ودخولهم في أنشطة وجامعات جديده

يقوم الطالب باختيار النشاط بنفسه الذي يميل لممارسته وأدائه وفق الميول والقدرات الخاصة به والذي يشغل وقت فراغه بشكل مفيد وإيجابي

النشاط التعليمي يهتم بالمتعلم بما يبذله من جهد عقلي أو بدني في ممارسة أنواع النشاط الذي يتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته داخل المدرسة أو خارجها حيث تساعد على زيادة الخبرة واكتساب مهارات متعددة ومتنوعة وبما يخدم النمو الذهني والبدني لدي الطالب

تعريف الأنشطة التعليمية:

النشاط التعليمي هو كل ما يمارسه الطالب من أداء وسلوك عقلي أو اجرائي ويمارسه داخل أو خارج الفصل للوصول إلى الأهداف المنشودة من العملية التعليمية

والأنشطة التعليمية هي الأنشطة التي تهتم بالمتعلم بما يبذله من جهد عقلي أو بدني في ممارسة أنواع النشاط الذي يتناسب مع قدراته وميوله واهتماماته داخل المدرسة أو خارجها حيث تساعد على زيادة الخبرة واكتساب مهارات متعددة ومتنوعة وبما يخدم النمو الذهني والبدني لدي الطالب

الأنشطة التعليمية هي مجموعة متجانسة من التلاميذ لها ميول وهوايات واتجاهات متقاربه وتنتظم في جماعات حتى تسعى إلى تحقيق الأهداف والاستعداد للعمل التعاوني من أجل نجاح عملها بالتعاون والاندماج والارتباط مع الإدارة

النشاط التعليمي هو النشاط الذي تنظمه المدرسة متكاملا مع البرنامج التعليمي والذي يقبل عليه الطالب برغبة ويمارسه بشوق وميل تلقائي بحيث يحقق أهداف تربوية معينة

أهداف الأنشطة التعليمية

تهدف الأنشطة التعليمية إلى العديد من الأهداف ومنها:

١. اتاحه الفرصة للطلاب للاتصال بالبيئة والتعامل معها لتحقيق مزيد من الاندماج والتفاعل.
٢. تسهم الأنشطة في تحقيق أهداف المنهج وتحقيق أهداف الدرس بالشكل الصحيح.
٣. غرس روح العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب.
٤. اعتماد الطلاب على الذات ليتحملوا بذلك المسئولية.
٥. اكتساب الطلاب معارف معلومات جديده.
٦. توجيه الطلاب ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم وميولهم والعمل على تحسينها وتنميتها.
٧. ترسيخ القيم والمعتقدات الدينية والاجتماعية للطلاب.
٨. تدريب الطلاب على حب العمل وتقدير الأعمال اليدوية واحترام العاملين.
٩. كشف عن بعض المشكلات التي يعانون منها ومحاولة ايجاد حل لها.
١٠. تدريبهم على التنفيذ والتخطيط من خلال ممارسة الأنشطة.

١١. جعل القدرة لديهم لكي يعتمد على أنفسهم.

١٢. إتاحة الفرصة للطلاب للانتفاع بوقت الفراغ بشكل الصحيح.

١٣. تنمية القدرة لديهم على الابداع والابتكار.

١٤. إضافة عنصر التشويق والإثارة لهذه الأنشطة.

أنواع الأنشطة التعليمية

تنقسم الأنشطة التعليمية إلى ثلاث أنواع:

١. أنشطة صفية

٢. أنشطة لا صفية

٣. أنشطة حرة

أولا: الأنشطة الصفية

- يمارسها الطالب داخل الفصل
- تحت اشراف مباشر من المعلم
- فترته الزمنية قصيره
- مثل حل التدريبات ورسم الخريطة والبحث عن كلمه في القاموس

ثانيا: الأنشطة اللاصفية

- تتم خارج المدرسة
- تحت اشراف المدرسة

مثل الكشافة

ثالثا: الأنشطة الحرة

هي كل ما يؤديه الطالب من أداة أو سلوك عقلي او اجرائي بنفسه دون اجبار من أحد ويختاره الطالب بكامل حريته وفقا لقدراته وميوله واستعداده، وتمارس خارج نطاق الفصل.

من أهم أنواعه الأنشطة الحرة الفنية – أنشطة حره ثقافيه – أنشطة حره اجتماعيه – أنشطة حره يتعلق بمهارات الحياة.

مراحل اعداد الأنشطة التعليمية

لكي يصبح أي نشاط فعال ومؤثر يجب أن يحقق بعض هذه المراحل و هي

المرحلة الأولى: مرحله التخطيط للنشاط

ويتم ذلك عن طريق

- تحديد الغرض أو الهدف من النشاط
- تحديد عناصر مكونات النشاط
- تحديد زمن ومكان تنفيذ النشاط
- مراعاة ميول ورغبات الطلاب في تنفيذ هذا النشاط

المرحلة الثانية: مرحله تنفيذ النشاط

وهي سواء داخل أو خارج الفصل فلابد من:

- التعاون بين الطلاب مع بعضهم البعض.

- المتابعة المستمرة والاهتمام والتركيز

المرحلة الثالثة: مرحله النشاط والمتابعة (التقويم)

- تعرف بمرحلة التقويم حيث بعد عملية التخطيط للنشاط يتم تنفيذه ثم تأتي مرحله المتابعة والتقويم
- لهذه المرحلة أهمية كبري لأنها ضرورية جدا حيث تعد مؤشرا لاستمرار النشاط والمشاركة في النشاط وبعد ذلك تحقق الفائدة المنشودة من ممارسة هذه الأنشطة
- تساعد الطالب على اكتساب المعلومات والمعارف والمفاهيم والخبرات والحقائق
- لها دور فعال ومؤثر في تنمية شخصيه الفرد حيث أن نجاح عملية التخطيط والاعداد والتنظيم لا تكفي وحدها لضمان نجاح الطالب في تنفيذ النشاط واهتمامه دون متابعه للتقويم

ملاحظات للمعلم:

- يجب علينا الاهتمام بالأنشطة التعليمية لكي تنمي مهارات الطالب وان يختار الطالب ما يناسبه من الأنشطة والتي تناسب قدراته ويكون ميال لها لكي ينجح في ممارسه هذه الأنشطة
- ويجب أن نقوي ونغرس روح العمل الجماعي والتعاون بين الطلاب حتى يتقدموا بهذه الأنشطة التي يمارسونها
- يجب على المعلم عندما يلاحظ ان الطالب راغب في ممارسه نوع من انواع الأنشطة فيجب عليه ان يشجعه على ممارسه هذا النشاط
- يجب على الطلاب ان ينتفعوا بوقت فراغ في ممارسه بعض الأنشطة التعليمية حيث ان ممارسه هذه الأنشطة التعليمية تقوي وتشجع الطالب لكي يعتمد على ذاته

- عند ممارسه الطالب للأنشطة التعليمية تكشف ما يعاني لديه من مشكلات سواء داخل المدرسة او خارجها
- يجب علينا ان تقوي ونشجع الطلاب لكي يمارسوا الأنشطة التعليمية

الوسائل التعليمية:

الوسائل التعليميّة مكوّن هامّ من مكوّنات المنهج الحديث وهي تؤثّر في بقيّة المكوّنات، كما أنّها تتأثر بكلّ منها , فنجاح أيّ منهج تعليميّ رهن بتكامل مكوّناته , إذ لا يمكن لأيّ مكوّن من تلك المكوّنات أن يستغني عن المكوّنات الأخرى , أو أن يحقّق منفرداً أهداف المنهج .

لقد أصبحت النظرة القائلة بأنّ تحقيق أهداف المنهج يتوقف على جودة مكوّن واحد أو أكثر من مكوّناته بالية وقديمة، فالنظرة النظاميّة للمنهج تعني الاهتمام بها جميعاً، فهي مسؤولة معاً عن نجاح أيّ منهج أو إخفاقه.

مفهوم الوسائل التعليميّة:

تباينت وجهات نظر التربويين في تعريف الوسائل التعليميّة، فهي وسائل إيضاح تساعد على توضيح بعض نقاط الدرس، وهي وسائل سمعية بصرية، لأنّها تخاطب حاستي السمع والبصر، وهي تكنولوجيا تعليميّة تعتمد على ما أنتجه العقل البشري من تقنية استثمرت في التربية؛ ولذلك نرى من المفيد الاطلاع على بعض الأقوال التي تناولت الوسائل التعليميّة بالتعريف:

عرّف (دنت Dent) الوسائل التعليميّة بأنّها: "الموادّ التي تستخدم التي تستخدم في قاعات الدراسة , أو غيرها من الأماكن التعليميّة ؛ لتساعد في فهم معاني الكلمات المكتوبة أو المنطوقة " .

ويرى أحمد سالم أنّ الوسائل التعليميّة هي "منظومة فرعيّة من منظومة تكنولوجيا التعليم تتضمّن الموادّ والأدوات والأجهزة التعليميّة التي يستخدمها المعلّم أو المتعلّم أو كلاهما في المواقف التعليميّة بطريقة منظوميّة لتسهيل عمليّة التعليم والتعلّم ".

- وورد في معجم المصطلحات التربويّة والنفسيّة تعريف الوسائل التعليميّة كما يأتي : " كلّ ما يستخدمه المعلّم من أجهزة وأدوات وموادّ وغيرها داخل حجرة الدراسة أو خارجها , لنقل خبرات تعليميّة محدّدة إلى المتعلّم بسهولة ويسر ووضوح , مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول " .

- في حين عرّف يوسف الوسائل التعليميّة بأنّها: " كلّ ما يستخدمه المعلّم والمتعلّم من أجهزة وأدوات وموادّ، وأيّ مصادر أخرى داخل حجرة الدرس أو خارجها ؛ بهدف إكساب المتعلّم خبرات تعليميّة محدودة , بسهولة ويسر ووضوح مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول " .

ونلاحظ من التعريفات الثلاثة السابقة أنّها متّفقة على أنّ الوسائل التعليميّة هي: أدوات وموادّ وأجهزة يستخدمها المعلّم أو المعلّم والمتعلّم معاً، داخل الصفّ أو خارجه، بهدف تحقيق أهداف العمليّة التعليميّة التعلّميّة.

ونشير هنا إلى وجود فروق بين الوسائل التعليميّة وتقنيات التعليم تتلخّص في أنّ تقنيات التعليم هي " تطبيق نظميّ لمبادئ التعليم ونظريّاته عمليّاً في الواقع الفعليّ في ميدان التعليم، أي أنّها تفاعل منظّم بين العناصر البشريّة المشاركة في عمليّة التعليم والأجهزة والموادّ التعليميّة، وذلك بهدف تحقيق الأهداف التعليميّة أو حلّ مشكلات التعليم، إلاّ أنّ الوسائل تمثّل جزءاً من منظومة تقنيات التعليم، وأحد عناصرها، لهذا فإنّ مصطلح تقنيّات التعليم أكثر عموميّة وشمولاً من مصطلح الوسائل التعليميّة " .

كما نشير أيضاً إلى الفرق بين الأجهزة التعليميّة والموادّ التعليميّة، إذ " يقصد بالموادّ التعليميّة كلّ ما يحمل أو يختزن محتوى تعليمياً، كالصور والأفلام والشفافيّات والشرائح والخرائط واللوحات والملصقات والمطويّات والكتب، أمّا الأجهزة التعليميّة فيقصد بها المعدّات أو الأجهزة اللازمة لعرض محتوى الموادّ التعليميّة " .

الوسائل التعليميّة وعناصر المنهج الأخرى:

تعدّ الوسائل التعليميّة مكوّناً هامّاً من مكوّنات المنهج المدرسيّ، حيث تسهم في تبسيط المعقّد، وتوضيح التفاصيل، وزيادة الدافعيّة نحو التعلّم , وتثبيت المعلومات , وتنمية المهارات , وإكساب الاتّجاهات الإيجابيّة ؛ حيث ثبت أنّ إشراك أكثر من حاسّة في العمليّة التعليميّة التعلّميّة يساعد على تعلّم أفضل , وأطول عمراً , كما أنّ استخدام الوسائل التعليميّة , وإشراك الطلبة في تصنيعها واستخدامها , يصقل مهاراتهم , ويحقّق ذواتهم , ويشبع ميولهم ورغباتهم , بحيث يعدّل من سلوكهم واتّجاهاتهم نحو الأفضل.

وهناك علاقة وثيقة بين نوع الوسيلة المستخدمة من جهة , وكلّ من مستوى المتعلّم , ونوعيّة المادّة الدراسيّة , وطريقة التدريس المستخدمة , ومرحلة الدرس من جهة أخرى , فما يصلح لمستوى معيّن من المتعلّمين قد لا يصلح لمستوى آخر منهم , وما قد يكون ناجعاً في مادّة , قد لا يكون كذلك في مادّة أخرى , وما قد يناسب طريقة ما , قد لا يكون مناسباً عند استخدام طريقة مغايرة , وما قد يفيد في بداية الدرس قد تتلاشى فائدته في مرحلة أخرى منه , وهنا يبرز دور المعلّم في اختيار الوسيلة المثلى , واستخدامها في الموقف التعليميّ التعلّميّ الأمثل .

أهميّة الوسائل التعليميّة:

تنبع أهميّة الوسائل التعليميّة في تحقيق أهداف المنهج من خلال الأمور الآتية:

١ ـ تثير اهتمام المتعلّمين، وتزيد من إيجابيّتهم في أثناء التعلّم، وتنّمي لديهم دقّة الملاحظة.
٢ ـ تحدّ من اللفظية في التدريس، ممّا يجعله أكثر حيويّة وجاذبيّة.
٣ ـ توضّح بعض الظواهر النادرة، أو الخطرة، أو الدقيقة التي يصعب الوصول إليه (الزلازل والبراكين، كسوف الشمس وخسوف القمر , الانفجار الذريّ ,تركيب الذرّة , الخلايا , الطفيليّات والأحياء الدقيقة) .
٤ ـ ترسّخ المعلومات، وتطيل بقاءها في الذاكرة؛ نظراً لإشراك أكثر من حاسّة في الوصول إليها.
٦ ـ تسهّل التدريس على المعلّم، والتعلّم على المتعلّم.
٧ ـ تصقل المهارات اليدويّة لكلّ من المعلّم والمتعلّم، ولا سيّما عند التشارك في تصميمها وإعدادها.
٨- تنوّع عمليّة التعلّم: فردي (ذاتيّ)، جمعيّ (صفّيّ)، جماهيري (إذاعي وتلفازيّ).
٩- تراعي مبدأ الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، إذ يجد كلّ متعلّم ما يناسب قدراته من تلك الوسائل.
١٠ ـ تجعل كلاًّ من المعلّم والمتعلّم على تواصل مع ما يستجدّ من تكنولوجيا التعليم.
١١ ـ تقدّم التعزيز الفوريّ (التعلّم بوساطة الحاسوب).
١٢ ـ تزيد من الانفتاح بين المدرسة والبيئة المحلّيّة (مشاهدة العينات الطبيعيّة، والنشاطات المجتمعيّة).
١٣- تعمل على تعديل السلوك وإكساب الخبرات التربويّة (معلومات، مهارات، اتّجاهات).
١٣- تساعد على حلّ بعض المشكلات التربويّة كنقص المعلّمين المؤهّلين، وزيادة أعداد الطلبة، حيث تبثّ الدروس النموذجيّة المعدّة من قبل مدرّسين أكفاء إلى عدد كبير

من الطلبة، وفي مناطق مختلفة عبر وسائل اتّصال جماهيريّة (الدائرة التلفازيّة المغلقة، الإذاعة المسموعة، الإذاعة المرئيّة، شبكة الاتصال الدوليّة (الإنترنت).

تصنيف الوسائل التربويّة:

تصنّف الوسائل التعليميّة تصنيفات متنوّعة وفق اعتبارات كثيرة، منها:

- **الحاسّة المستخدمة في استقبال المعلومات:** (سمعيّة، بصريّة، سمعيّة بصريّة، لمسيّة، شمّيّة، ذوقيّة).
- **تاريخ استخدامها:** قديمة أو تقليديّة (السبّورة، الكتاب)، حديثة ومعاصرة (شفافيّات، أشرطة تسجيل، أقراص مدمجة).
- **نوعها:** طبيعيّة (نباتات، صخور، بحار، أودية..)، صناعيّة (نماذج، مصوّرات، كتب , أشرطة ..) , وتنقسم الوسائل الصناعيّة إلى قسمين : مصنّعة خارج المدرسة (بوساطة مراكز متخصّصة) , مصنّعة داخل المدرسة (من قبل المعلّم أو من قبل المتعلّم أو من كليهما معاً) .
- **الفئة المستهدفة:** فرديّة (برامج الحاسوب، الحقائب التعليميّة) جمعيّة (السبورة الصفّيّة، الخرائط، السبّورة الضوئيّة، المعامل اللغويّة ...) جماهيريّة (البثّ التعليميّ الإذاعيّ والتلفازيّ) .

قواعد اختيار الوسائل التعليميّة واستخدامها:

هناك قواعد لا بدّ من مراعاتها عند اختيار الوسيلة التعليميّة أو استخدامها، منها:

- **اختيار الوسيلة المناسبة لأهداف الدرس،** ومستوى تفكير التلاميذ، بحيث تساعد على إيصال المعلومات للتلميذ.

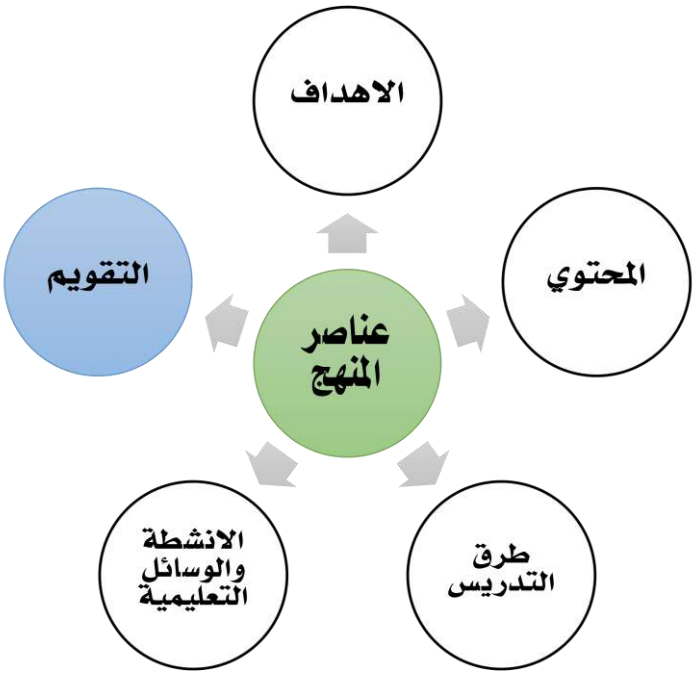
- استخدام الوسيلة في **الوقت المناسب**؛ كي يتحقّق الهدف من استخدامها
- **بساطة المعلومات** في الوسيلة، والاقتصار على الأساسيّ منها.
- فحص المادّة العلميّة التي تتضمّنها الوسيلة؛ خشية اشتمالها على أغلاط لا تكتشف إلاّ في أثناء عرضها، وكذلك فحص الجهاز الذي سيستخدم في عرضها، ومناسبة البيئة الصفّيّة لاستخدام الجهاز (وجود تيّار كهربائيّ، الشدّة المناسبة له , وجود مآخذ كهربائيّة في الغرفة الصفيّة ...إلخ) .
- التناسب بين حجم الصورة وحجمها الواقعيّ، فلو كان لدينا مجموعة من صور الحيوانات، فيجب أن تعبّر كلّ صورة عن حجمها الواقعيّ.

وتعدّ السبورة من أبرز الوسائل وأكثرها استخداماً في واقعنا العربيّ، ولكي تحقّق هذه الوسيلة الهدف التعليميّ من استخدامها، يجب أن تكون:

- ✓ مشتملة على عنوان الدرس مدوّناً في أعلاها.
- ✓ مقسّمة إلى قسمين أو أكثر، يشتمل أحدها على ملخّص الدرس أو أفكاره الرئيسيّة، بينما تشتمل الأقسام الأخرى على الشروحات، وإجابات التلاميذ، وغير ذلك .
- ✓ خالية من الأغلاط اللغويّة.
- ✓ دقيقة التعبير في رسوماتها ".

الفصل السادس

عناصر المنهج (التقويم)



يتوقع من الطالب بعد دراسة الفصل أن يكون قادراً على أن :

- أن يوضّح مفهوم تقويم المنهج.
- أن يشرح مفاهيم (التقويم الخارجيّ للمنهج، التقويم الداخليّ للمنهج).
- أن يبيّن خصائص تقويم المنهج.
- أن يذكر جوانب تقويم المنهج.
- أن يشرح معايير تقويم الجانبين التحصيليّ والشخصيّ للمتعلّم.
- أن يحدّد معايير تقويم كلّ مكوّن من مكوّنات المنهج.
- أن يحدّد معايير تقويم كلّ أساس من أسس المنهج.
- أن يعدّد مراحل تقويم المنهج بشكل متسلسل.
- أن يوضّح المقصود بتقويم تقويم المنهج.

سادسا: تقويم المنهج Curriculum Evaluation

مقدّمة:

حيث أنّ المنهج يتأثّر بمجموعة من الأسس كالأساس الفلسفيّ الذي يتمثّل في فلسفة التربية وأهدافها، والأساس الاجتماعيّ المتعلّق بقيم المجتمع وثقافته، والأساس النفسيّ المتمثّل بنموّ المتعلّمين، وميولهم , واتّجاهاتهم , وطبيعة تعلّمهم , والأساس المعرفيّ المتعلّق بطبيعة المعرفة , وأساسيّاتها , ومصادرها , والخبرة وجوانبها المختلفة .

ويعكس المنهج تلك الأسس السابقة من خلال مكوّناته المختلفة كالأهداف والمحتوى وطرائق التدريس ووسائل التعليم والأنشطة المدرسيّة وأساليب التقويم.

ومن المعلوم أنّ الحياة في تطوّر وتغيّر دائمين , فهناك التفجّر المعرفيّ , وما يسمّى بثورة المعلومات في مختلف المجالات , والثورة التكنولوجيّة في مجال الاتّصالات , وكذلك التطوّر الدائم في مجال علم النفس الذي يكشف كلّ يوم مزيداً من أسرار نموّ الأفراد , وطبيعة تعلّمهم , والطرائق والوسائل المساعدة على هذا التعلّم , وأساليب قياسه وتقويمه , وهناك التفاعل الاجتماعيّ المستمرّ , والانتشار الثقافيّ المتسارع , وتحطيم الحدود القطريّة في وجه الشركات الاقتصاديّة العملاقة , وظهور ما يعرف بالعولمة أو الكوننة Globalization , ولا شكّ في أنّ هذه التغيّرات بدأت تؤثّر بشكل أو بآخر في أهداف التربية وسياساتها ووسائلها , فسارعت إلى إعداد خطط , واتّخاذ إجراءات متعدّدة للتكيّف وهذا الواقع .

وكان من وسائل التربية لمواجهة التحدّيات الجديدة، والتكيّف معها تقويم المناهج القائمة، وتحديثها وتطويرها بشكل دوريّ ومستمرّ؛ لأنّ المنهج سيغدو غريباً وقاصراً بعد مرور مدّة من الزمن على تطبيقه في ضوء هذه التطوّرات السريعة ؛ حيث سيفتقر إلى

كثير من المستجدّات الاجتماعيّة والنفسيّة والعلميّة والتكنولوجيّة التي ظهرت بعد بنائه وتنفيذه , وهذا مسوّغ كاف للعمل على تطويره ,

ولعلّ الخطوة الأولى لتطوير المنهج المطبّق هي عمليّة تقويمه، فما المقصود بتقويم المنهج؟

أوّلاً - مفهوم تقويم المنهج:

عرّف الشافعيّ وزميلاه تقويم المناهج بأنّها عمليّة " إصدار حكم على صلاحيّة المناهج الدراسيّة عن طريق تجميع البيانات الخاصّة للحكم عليها، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء معايير موضوعيّة تساعد على اتّخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهج ".

أمّا الوكيل والمفتي فيريان أنّ تقويم المنهج عندهما هو عمليّة " جمع الأدلّة التي تساعد عل تحديد مدى فاعليّة المنهج، أي مدى تحقيق المنهج لأهدافه، وذكرا أنّ ثمّة جانبين لتقويم المنهج، الأوّل يحكم على المنهج من خلال توافر معايير أسسه ومكوّناته , ويسمّى التقويم الداخليّ للمنهج , أمّا الجانب الآخر من التقويم فهو ذلك الذي يحكم على فاعليّته في إحداث التغيّرات المطلوبة في المتعلّمين , ويسمّى التقويم الخارجيّ للمنهج ".

غير أنّ الحارثي يطلق على التقويم الداخليّ للمنهج مصطلح جدارة المنهج العلميّة Merit , ويطلق على التقويم الخارجي للمنهج مصطلح جدارة Worth المنهج العمليّة, فقد ذكر أنّ تقويم المنهج هو عمليّة تهدف إلى " تقدير جدارته أو جدواه أو كليهما معاً ؛ من أجل المساعدة في اتّخاذ قرار صائب بشأنه , حذفاً , أو تعديلاً , أو تغييراً ".

ويقصد الحارثيّ بتقويم المنهج من حيث جدارته، تقويمه نظريّاً من حيث مراعاته المواصفات والمعايير السليمة في الأسس والمكوّنات والتنظيم , أمّا تقويه من حيث جدواه , فيعني تقويمه من حيث فائدته في العمليّة التعليميّة عند تطبيقه على أرض الواقع , في بيئة محدّدة .

ومن هنا نرى أنّ مفهوم تقويم المنهج هو عمليّة جمع بيانات كميّة من خلال قياس مدى تعلّم المتعلّمين من جهة، ومدى توافر المعايير السليمة في أسس المنهج، وعناصره، وتنظيمه من جهة أخرى، وتفسير تلك البيانات، والوصول إلى قرارات في ضوئها .

ومن خلال ما تقدّم من التعريفات يتبيّن ما يأتي:

١- تقويم المناهج عمليّة تبدأ بجمع البيانات، وتنتهي باتّخاذ القرارات المناسبة في ضوء تفسير هذه البيانات.

٢- عمليّة تقويم المنهج لا بدّ أن تتمّ في ضوء معايير موضوعيّة، بمعنى أنّه لا يصحّ اتّخاذ قرارات مبنيّة على وجهات النظر الشخصيّة، أو الانطباعات الذاتيّة.

٣- إنّ التقويم يعتمد أساساً على جمع البيانات، وجمع البيانات تعتمد على القياس، والقياس عمليّة جزئيّة، إذ يتطلّب كلّ جانب من جوانب المنهج قياسات معيّنة، ونتائج هذا القياس مقادير كميّة، أي أرقام أو إحصاءات تصف الجانب المقيس بلغة كميّة.

٤- التقويم عمليّة إصدار الأحكام، واتّخاذا القرارات المناسبة في ضوئها، وتتوقّف صحّة هذه الأحكام، ودقّة تلك القرارات على مدى دقّة القياس، ومدى صلاح أدواته.

١- التقويم ليس مقصوراً على قضايا الحكم على مدى تعلّم التلاميذ فقط، ولكنّ هناك معايير Standards يُتَّخذ في ضوئها قرارات أخرى تتعلّق بعناصر المنهج وأسسه وتنظيمه.

ثانياً – مسوّغات (دواعي) تقويم المنهج:

- الثورة المعرفيّة والتكنولوجيّة في مختلف المجالات التي تعمّ العالم، جعلت مناهج التعليم التي لا تسارع إلى مواكبتها من خلال التقويم والتطوير الدائمين متخلّفة عمّا يجري في العالم، وعاجزة عن تحقيق أهدافها، وبالتالي فاقدة لمسوّغات وجودها أصلاً.

- التغيّرات الاجتماعيّة والثقافيّة والاقتصاديّة المتسارعة، وما يصاحبها من ظهور مصطلحات وأفكار و اتّجاهات وقيم وعادات وأساليب تفكير جديدة (ديمقراطيّة التعليم، تعليم الإناث، ربط التعليم بسوق العمل، العناية بالتعليم الفنّي والمهنيّ ....) تستدعي تحليل المناهج وإثرائها بهذه المستجدّات بشكل دوريّ.

- التطورات المستمرّة في مجال علم النفس وتكنولوجيا التعليم، ومن نتج عن ذلك من ظهور إستراتيجيّات تعليميّة جديدة، ووسائل تعليم تكنولوجيّة حديثة أسهمت إلى حدّ كبير في حثّ أصحاب القرار التربويّ على التوجيه بضرورة تقويم المناهج؛ لتطوير طرائق التدريس والتعلّم والتعليم والأنشطة المدرسيّة وأساليب التقويم، ووسائله.

- ثورة الاتّصالات، وما أحدثته من تواصل عالميّ، وتسارع في الانتشار الثقافيّ اضطر النظم التربويّة إلى العناية باللغات الأجنبيّة , وجعل كثيراً منها يعيد النظر في المناهج القائمة , ويقوّم مناهج تعليم اللغات الأجنبيّة , ويوسّع دائرة تلك اللغات لتشمل اللغات الصينيّة واليابانيّة والروسيّة والألمانيّة , بعد أن كانت مقتصرة على اللغتين الإنجليزيّة والفرنسيّة .

- ازدياد عدد الدراسات والبحوث التربويّة المختلفة في مجال المناهج , وما تمخّض عنها من نتائج , تظهر ثغرات المناهج القائمة , وتوصي بضرورة تقويمها المستمرّ .

- ثبوت مقولة إنّ استثمار رأس المال البشريّ أفضل أنواع الاستثمار دفع التربويين إلى تقويم المناهج وتطويرها باستمرار للحصول على أفضل مخرجات بشريّة مؤهّلة لدفع عجلة التطوّر الوطنيّ الاقتصاديّ والاجتماعيّ

- انتشار التعليم، ودخول المنهج إلى كلّ بيت، جعل هذا المنهج أمراً مهمّاً لكلّ فرد في المجتمع، يشرّحه , ويكشف عيوبه , ويثني على إيجابيّاته , ويبدي رأيه فيه في وسائل الإعلام المختلفة التي رأت في الخوض فيه مادّة خصبة تهمّ الجميع , وترضي فضولهم ؛ الأمر الذي لفت الأنظار إلى أهميّته , ودفع القائمين على العمليّة التربويّة إلى العمل على تقويمه وتطويره بشكل مستمرّ .

- ولا يعني البند السابق أنّ عين التربية مغمضة عمّا يجري في الميدان التربويّ، بل إنّ ثمّة لجاناً مشكّلة لغرض متابعة تطبيق المنهج القائم وتقويمه , وتقدّم هذه اللجان تقارير دوريّة عن عملها لصاحب القرار , تظهر فيها جوانب القوّة , ونقاط الضعف في المنهج , فيختار الوقت المناسب لإجراء التطوير في ضوء نتائج التقويم .

ثالثاً – أهداف تقويم المنهج:

يشمل التقويم أسس المنهج وعناصره كافّة، وهو بذلك يسعى إلى تحقيق مجموعة من الوظائف والأهداف منها:

- معرفة ما حقّقه التربويون من بناة للمنهج ومنفّذين له، الأمر الذي يرفع من معنويّاتهم من جهة، ويزوّدهم بمؤشّرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق.

- التعرّف إلى آثار المنهج لدى المتعلّمين في ضوء الأهداف التربويّة؛ الأمر الذي يساعد في تطوير المنهج.

- جمع البيانات التي تساعد متّخذ القرار في اتّخاذ موقف من المنهج تطويراً أو استمراراً أو إلغاء.

- تطوير أساليب التقويم وإجراءاته ونظريّاته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة ".

وقد ذكر الشريفيّ وأحمد بعض الأهداف التفصيليّة لعمليّة تقويم المنهج، منها:

- المساعدة في تطوير الأهداف التعليميّة والإجرائيّة.
- -المساعدة في تطوير المحتوى التعليميّ للمنهج.
- -المساعدة في تطوير طرائق التدريس المستخدمة، واختيار المناسب منها للمنهج وخصائص التلاميذ.
- -المساعدة في تطوير الوسائل التعليميّة المستخدمة.
- -المساعدة في تطوير الأنشطة التعليميّة.
- المساعدة في تطوير أساليب التقويم المستخدمة وأدواته.

وبالإضافة إلى ما ذكر من أهداف، فإنّ عمليّة تقويم المنهج تهدف أيضاً إلى:

- تعرّف مدى التقدّم والتطوّر الذي أحدثه المنهج في سلوك المتعلّمين بصورة صادقة، الأمر الذي يساعد على تطوير إنجازاتهم، وتوفير أفضل الظروف – من خلال التوجيه والإرشاد – للأخذ بيدهم نحو التميّز والتفوّق.

- التأكّد من توافر المعايير السليمة في الأسس التي استند إليها المنهج , كالأساس الفلسفي , والأساس الاجتماعيّ , والأساس النفسيّ , والأساس المعرفيّ .

- العمل على زيادة الكفاية العلميّة والمهنيّة للمدرّسين، من خلال تنفيذ دورات تدريبيّة تتناول احتياجاتهم التدريبيّة.

- صقل المهارات الإشرافيّة والإداريّة وكفايات البحث العلميّ لكلّ من المشرفين والمديرين والمعلّمين من خلال إشراكهم بشكل فعليّ في عمليّة تقويم المنهج التي تتضمّن جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها , واتّخاذ القرارات المناسبة في ضوئها.

سادساً- خطوات التقويم:

تمرّ عمليّة تقويم المنهج بجملة من الخطوات المتتالية، وهي:

١- وضع أهداف التقويم:

تعدّ مرحلة وضع أهداف تقويم المنهج من أكثر المراحل أهميّة، حيث تبنى المراحل التالية على أساسها، وكلّما كانت أهداف تقويم المنهج محدّدة بدقّة، وواضحة في أذهان المقوّمين، كلّما آتت عملية التقويم أكلها .

وقد تكون عمليّة تقويم المنهج شاملة لأسس المنهج وعناصره كافّة، وقد تقتصر وتنصبّ على أساس واحد أو مكوّن واحد أو أكثر من أسسه ومكوّناته، وهذا يعني أنّ أهداف عمليّة التقويم تختلف باختلاف طبيعة التقويم، ومدى شموليّته.

٢- تحديد أدوات التقويم وبناؤها وتحكيمها:

تتحدّد أدوات تقويم المنهج وفقاً لأهداف تقويمه، فقد تتناول مختلف أدوات التقويم في حال التقويم الشامل، وقد تقتصر على عدد منها يناسب المجال المراد تقويمه , فإذا كان هذا المجال يتعلّق باتّجاهات المتعلّمين نحو مكوّن بعينه من مكوّنات المنهج , فإنّ الأداة

المناسبة للتقويم في هذه الحال هي مقياس الاتّجاهات , وإذا كان المجال يتعلّق بتقويم أثر المنهج , فإنّ اختبارات التحصيل بمختلف أشكاله تكون أنسب الأدوات .

وبعد تحديد أدوات التقويم المناسبة لأهداف التقويم يقوم المتخصّصون والخبراء ببناء تلك الأدوات بشكل أوّلي، ثمّ يتمّ تحكيمها من خلال تعرّف درجة صدقها وثباتها وملاءمتها المجال المستهدف من التقويم.

٣- تطبيق أدوات التقويم:

وفي هذه المرحلة يتمّ إعداد العناصر البشريّة التي ستتولى الإشراف على تطبيق أدوات البحث من خلال إقامة الدورات التدريبيّة التي تتناول أهداف التقويم، والأدوات المستخدمة فيه، وأساليب تطبيق هذه الأدوات، والشروط الموضوعيّة المساعدة على نجاح عمليّة التطبيق.

وبعد إعداد العناصر البشريّة يبدأ تطبيق أدوات التقويم مع الحرص الكامل على التحلّي بأعلى درجات الحسّ العلميّ، وتحمّل المسؤوليّة.

٤- معالجة نتائج التقويم وتفسيرها:

بعد الانتهاء من عمليّة تطبيق أدوات التقويم، تبدأ مرحلة جديدة، حيث تجمع نتائج التقويم، ويتمّ التعامل معها، وتحليلها ومعالجتها بالأساليب الإحصائيّة المناسبة بإشراف متخصّصين من التربويين والأكاديميين وذوي الخبرة في هذا المجال مع الاستعانة بتكنولوجيا المعلومات للوصل إلى نتائج تتّصف بالسلامة والدقّة، ثمّ يتمّ عرض تلك النتائج على لجنة من المتخصّصين لتفسير تلك النتائج , بحيث تكون دلالاتها واضحة لدى صاحب القرار .

٥- اتّخاذ القرار:

يقوم صاحب القرار بالاطلاع على نتائج التقويم ودلالاتها، ثمّ يتّخذ القرار المناسب بشأن المنهج من حيث العمل على تطويره كلّيّاً أو جزئيّاً أو الإبقاء على وضعه.

وبذلك فإنّ عمليّة تقويم المنهج تعدّ مرحلة أساسيّة لا يمكن الاستغناء عنها عند وضع خطّة لتطوير المنهج القائم، كما أنّه ليس غاية في حدّ ذاته، وإنّما هو وسيلة للتطوير.

سابعاً- تقويم التقويم:

قد يتمخّض التقويم عن جملة من الثغرات في أسس المنهج أو مكوّناته، وهذا يعني أنّ التقويم قد حقّق بعضاً من أهدافه، غير أنّ هناك إشكاليّة من عدم إظهار نتائج التقويم السلبيّات المتوقّعة في المنهج، على الرغم من أنّ الناتج التعليميّ له يشير إلى خلل ما .

إنّ تفسير ذلك يعود بالدرجة الأولى إلى خلل عمليّة التقويم ذاتها، ومن هنا لا بدّ من إجراء تقويم للتقويم ذاته " ولتقويم التقويم يضع (هارلن وأليوت) جملة من الأسئلة منها:

١- ما القرارات التي تمّ اتّخاذها نتيجة للتقويم؟

٢- هل تمّ فهم التقويم وترجمته إلى إجراءات نفّذت كما ينبغي، وكما كان مخطّطاً له ؟

٣- هل المعلومات التي تمّ جمعها مناسبة لخدمة الغرض من التقويم؟

٤- ما الخطوات التي استخدمت للسماح لوجهات النظر المتحيّزة والمتعصّبة والمخالفة وغير الممثّلة بالظهور؟

٥- هل كان المقوّمون بأحسن أحوالهم لتنفيذ التقويم؟

٦- هل كانت الطرائق المستخدمة ملائمة لنوعيّة المعلومات المطلوبة؟

٧- هل كانت الطرائق نظاميّة وواضحة؟

٨- هل وافق المشمولون بالتقويم على الطرائق المستخدمة في جمع المعلومات؟

٩- هل كان الوقت المسموح به لجمع المعلومات مناسباً؟ " .

جامعة جنوب الوادي
مقرر المنهج المدرسي
الدكتور
محمد عوض

الفصل السابع

تطوير المنهج

يتوقع من الطالب بعد دراسة الفصل أن يكون قادراً على أن :

- تعرف مفهوم تطور المنهج.
- تحدد الأسباب التي تدعو الي تطوير المنهج.
- تذكر أساليب تطوير المنهج التقليدية والحديثة.
- تحدد الأسس التي يتم في ضوئها تطوير المناهج.
- تشرح الخطوات التي يمر بها تطوير المنهج.

تطوير المنهج Curriculum Development

مقدّمة:

يشهد علمنا المعاصر ومنذ النصف الثاني من القرن الماضي تطوّرات علميّة مذهلة ومتسارعة في مختلف المجالات ولا سيّما في مجالات الصحّة والهندسة الوراثيّة وارتياد الفضاء، والاتّصالات وتكنولوجيا المعلومات التي حوّلت العالم إلى قرية صغيرة.

وقد تركت هذه الانتصارات العلميّة والتكنولوجيّة بصماتها على مختلف مناحي الحياة في المجتمع، ومنها بطبيعة الحال المدرسة بوصفها مؤسسة اجتماعيّة، فتنادى التربويّون إلى الإفادة من مستجدّات علم النفس وتكنولوجيا الاتّصالات في النهوض بواقع العمل التربويّ، وتطوير الوسائل والطرائق والمعلومات والعلاقات الإنسانيّة في المؤسّسات التعليميّة مواكبة للمستجدّات، وتهيئة للناشئة للانخراط فيها، والمساهمة الفاعلة في اطّراد تقدّمها , نهوضاً بالمجتمع , وتحقيقاً لأهدافه .

فكانت الدعوة إلى تطوير العمليّة التربويّة شكلاً ومضموناً، أهدافاً ووسائل، نظاماً وعلاقات إنسانيّة لتغدو بيئة صالحة لاكتساب الخبرات والمهارات، وتشرّب القيم، وممارسة الحياة الديمقراطيّة.

وكانت وسيلة التربويين لإجراء التغيير المنشود المنهج المدرسيّ بما يتضمّنه من معارف ومهارات واتّجاهات وقيم تنسجم وخصائص المتعلّم، وطموحات المجتمع، متسلّحين بفلسفة تربويّة متجدّدة ترى في المنهج كائناً متجدّداً تجدّد الحياة ذاتها. ومن هنا كانت عمليّة تطوير المنهج بصورة مطّردة حاجة ملحّة، تمليها المسؤوليّة الأخلاقيّة، والمصلحة الوطنيّة والقوميّة، لأنّها تستهدف صالح أغلى ما يملكه المجتمع، وهو متعلّم اليوم، باني الغد.

تعريف تطور المنهج

يعرف تطوير المنهج الدراسي بأنّه العمليّة التي تحدث من خلالها مجموعة من التغييرات في عنصر واحد أو أكثر من عناصر المنهج القائمة بهدف تحسينها، والقدرة على مجاراة المستجدات والتغييرات العلميّة والتربويّة الحاصلة، والتغييرات الاقتصاديّة والاجتماعيّة والثقافيّة بطريقة تلبي حاجات المجتمع والأفراد، ويجب مراعاة الإمكانات المتوفرة من الجهد والوقت والتكلفة.

دواعي تطوير المنهج:

١. الرغبة في تلافي نواحي القصور التي أظهرتها نتائج تقويم المناهج القائمة، للوصول بها إلى درجة عاليّة من الكفاءة والفاعليّة الداخليّة والخارجيّة.

٢. مواكبة التغيّرات والمستجدّات التي طرأت في مجال العلوم الأساسيّة، والنفسيّة، والاجتماعيّة، والتربويّة.

٣. الاستجابة لمتطلّبات التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة، ومن بينها تنمية العنصر البشريّ القادر على الإسهام بفاعليّة في هذه التنمية، وقيادتها.

٤. الرغبة في الارتقاء بواقع العمليّة التربويّة؛ للّحاق بركب الحضارة الإنسانيّة، والإسهام فيها، أسوة بالدول المتقدّمة.

أساليب تطوير المنهج:

ذكرنا في معرض حديثنا عن مفهوم تطوير المنهج أنّ هناك مفهوماً للتطوير يرى فيه إجراء تعديلات على بعض مكوّنات المنهج – قلّت أم كثرت - دون أن يطال هذا التعديل مفاهيمه الأساسيّة أو هيكله العام , وهذا التطوير هو أقرب ما يكون للتحسين منه للتطوير

الذي يشمل المنهج بوصفه نظاماً متكاملاً , وكذلك رأينا أنّ هناك من يرى التطوير تغييراً للمنهج القائم , ولكنّ ثمّة فرقاً بين التغيير والتطوير , إذ يمكن أن يكون تغيير المنهج سلبيّاً بالدرجة نفسها التي يمكن أن يكون فيها إيجابيّاً , بينما لا يكون تطوير المنهج إلاّ تغييراً إيجابيّاً في مكوّناته كافّة . وتأسيساً على ما سبق يمكن أن نقسم أساليب تطوير المنهج إلى:

أوّلاً: أساليب التطوير التقليديّة، ومنها:

١. **الحذف** Deletion **والإضافة**Addition , ويعني هذا الأسلوب حذف موضوع أو جزء منه، أو وحدة دراسيّة، أو مادّة بأكملها، لسبب من الأسباب التي يراها المسؤولون والمشرفون التربويّون، إضافة معلومات معيّنة إلى موضوع أو موضوع بكامله أو وحدة دراسيّة إلى مادّة أو مادّة دراسيّة كاملة.

٢. **التقديم والتأخير** حيث يعدّل تنظيم مادّة، فتقدّم بعض الموضوعات، ويؤخّر بعضها الآخر؛ لدواعي تعليميّة أو سيكولوجيّة أو منطقيّة.

٣. **التنقيح وإعادة**، وفي هذا الأسلوب يخلّص المنهج من بعض الأغلاط الطباعيّة أو العلميّة التي علقت به , أو يعاد النظر في أسلوب عرضه , ولغته ؛ كي يسهل استيعابه , ويزول غموضه .

٤. **الاستبدال والتعديل**، ويعني هذا الأسلوب استبدال معلومات أو موضوعات محدّثة أو موسّعة أو ملخّصة بموضوعات مشابهة في المنهج، أو العودة إلى تلك المعلومات والموضوعات المتضمّنة في المنهج , وإعادة النظر فيها , وتعديلها بما ينسجم والمعطيات الحديثة.

ثانياً: أساليب التطوير الحديثة:

وترى في التطوير عمليّة شاملة تتناول المنهج عموماً , بدءاً من فلسفته وأهدافه , وانتهاء بعمليّة تقويمه " وعليه فإنّ خطّة التطوير الشامل للمنهج يجب أن تبدأ بتطوير الأهداف ؛ تحديداً وصياغة وتنويعاً , وفي ضوء ذلك يعاد النظر في اختيار المحتوى , وأساليب تنظيمه , بناء على أحدث ما وصل إليه مجال المادّة , وأساليب التربية , ونظريّات علم النفس , ثمّ يتمّ اختيار طرائق التدريس وأساليب التعلّم التي قد تتغيّر بعض الشيء عن الأساليب القديمة ؛ نظراً لحداثة المحتوى والخبرات التعليميّة , فق يتمّ على سبيل المثال التركيز على الطريقة الكلّيّة في تدريس القراءة بدلاً من الطريقة الجزئيّة التي كانت سائدة في المنهج السابق , أو تستخدم أساليب التدريس الجمعيّ بدلاً من الفرديّ ؛ نظراً لزيادة أعداد التلاميذ في المدارس , وقد يتمّ إدخال تقنيّات حديثة ؛ لزيادة قدرة المعلّم على ضبط الفروق الفرديّة بين المتعلّمين , وينتج عن ذلك كلّه تطوير في أساليب القياس والتقويم والامتحانات , بحيث تصبح قادرة على تقويم مقدار النموّ الذي حقّقه كلّ تلميذ في مختلف المجالات العقليّة والمهاريّة والوجدانيّة.

أسس تطوير المنهج:

١. · أن يستند التطوير إلى فلسفة تربويّة منبثقة عن أهداف المجتمع وطموحاته، ورؤية واضحة في أذهان المطوّرين على اختلاف مستوياتهم لأهداف العمليّة التربويّة ومراميها.

٢. · أن يعتمد التطوير على أهداف تطويريّة واضحة ومحدّدة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته، وتمل على إشباع حاجاته، وحلّ مشكلاته، وتعزيز ميوله واتّجاهاته الإيجابيّة، بما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه، وطبيعة العصر ومستجدّات العلوم الأساسيّة والنفسيّة والاجتماعيّة.

٣. · أن يتّسم بشموله أسس المنهج ومكوّناته وأساليب منفذيه، وكفاياتهم الأكاديميّة والتربويّة، وأساليب تقويمه، وأدوات ذلك التقويم، وطرائق تحليل نتائجه.

٤. · أن يتسم بالروح التعاونيّة، من خلال مشاركة المعنيين بالعمليّة التربويّة بشكل مباشر أو غير مباشر، بما في ذلك مؤسّسات المجتمع المدنيّ، إضافة إلى المؤسّسات الرسميّة المختلفة.

خطوات تطوير المنهج:

أولا: إثارة الشعور بالحاجة إلى التطوير:

وذلك من خلال تسليط الأضواء على نواحي القصور التي تعانيها المناهج القائمة، وما يترتّب على هذا القصور من نتائج سلبيّة، وعرض دعوات التجديد والتطوير المنبعثة من داخل المؤسّسة التربويّة ومن خارجها، وعرض أهداف التطوير، وما يمكن أن يحقّقه للناشئة

والوطن، والاستمرار على هذا النهج فترة من الزمن إلى أن تتشكّل لدى كثير من الناس القناعة بضرورة التطوير.

ثانياً: اختيار محتوى المنهج المطوّر:

يتمّ اختيار محتوى المنهج المطوّر في ضوء الأهداف التي تمّ تحديدها في الخطوة السابقة، ويمرّ اختيار محتوى المنهج المطوّر بالمراحل ذاتها التي سبقت الإشارة إليها عند الحديث عن المحتوى، في باب مكوّنات المنهج، ولا بأس هنا من التذكير بالمعايير التي ينبغي أن يتّصف بها كارتباطه بالأهداف، وواقع المتعلّم، ومراعاته مستواه وميوله، وأهميّته له , إضافة إلى صدقه , وتوازنه من حيث الشمول والعمق , ومناسبته الوقت المتاح لتعلّمه .

ثالثاً: اختيار طرائق التدريس:

وفي هذه المرحلة يتمّ تحديد طرائق التدريس وأساليبه واستراتيجيّاته المناسبة لكلّ موضوع من موضوعات المادّة، على أن تتسم تلك الطرائق والأساليب والاستراتيجيّات بمناسبتها للمحتوى، وانسجامها مع الأهداف، وإثارتها لدافعيّة المتعلّمين، وإتاحتها الفرصة لمشاركة المتعلّم الإيجابيّة في التعلّم، والحرص على إكسابه الخبرات المربية، ومهارات التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ، ومهارات حلّ المشكلة , كما ينبغي أن تتسم بالمرونة , بحيث يمكن تطويرها أو تعديلها , بحسب ظروف البيئة التعليميّة.

رابعاً: اختيار الأنشطة التربويّة:

وفي هذه المرحلة يتمّ اختيار الأنشطة الصفّيّة وغير الصفّيّة التي تعزّز تعلّم التعلّم وتثبّته, وتثري الخبرة , وتساعد على تعديل السلوك , واكتساب الاتّجاهات الإيجابيّة , وتشبع الحاجات , وتنمّي الميول والهوايات المفيدة , ونشير في هذا المقام إلى مواصفات النشاط الهادف , كارتباطه بأهداف المنهج ومحتواه , وتنوّعه , ومناسبته للمتعلّمين , ومراعاة مبدأ

الفروق الفرديّة , وتوفير الفرص المساعدة على اكتساب القيم والاتّجاهات الإيجابيّة , والمهارات التعليميّة المنسجمة مع طبيعة العصر , ولا سيّما مهارات التعلّم الذاتيّ , والتعامل مع تكنولوجيا التعليم إضافة إلى المهارات الاجتماعيّة المستندة إلى المبادئ الديمقراطيّة , وثقافة التسامح وقبول الآخر.

خامساً: اختيار أساليب التقويم

في هذه الخطوة يتمّ تحديد أساليب تقويم تعلّم المتعلّمين، وما أحدثه المنهج المطوّر من تعديل في سلوكهم؛ ويندرج ضمن تلك الأساليب أساليب تقويم التحصيل الدراسيّ، وأساليب تقويم النموّ الشخصيّ والانفعاليّ على أن تتوافر في تلك الأساليب المواصفات العلميّة من مثل الارتباط بالأهداف، والاستمرار، والوضوح، والصدق، والثبات، والموضوعيّة، والشمول، والاقتصاد في الوقت والتكلفة والجهد , وغير ذلك من مواصفات .

سادساً: تجريب المنهج المطوّر

تهدف عمليّة تجريب المنهج المطوّر إلى:

١. التأكّد من توافر الشروط والمعايير المحدّدة لكلّ من المحتوى والخبرات والطرائق والوسائل والكتب والموادّ التعليميّة، واتّساقها مع الأهداف المحدّدة للمنهج.

٢. التعرّف إلى المشكلات والعوائق التي تواجه المنهج المطوّر لتذليلها قبل التنفيذ.

٣. التأكّد من امتلاك المعلّمين والمشرفين الكفايات الأكاديميّة والتربويّة التي تكفل تحقيق أهداف المنهج المطوّر.

سابعاً: تعميم المنهج المطوّر:

بعد الانتهاء من الاستعداد لتعميم المنهج المطوّر، تصدر القرارات المتعلّقة بتعميم المنهج، محدّدة موعد بدء تعميمه على مختلف مدارس الدولة، وتنشر هذه القرارات عبر وسائل

الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئيّة , وعادة ما يكون بدء العمل في المنهج المطوّر في بداية العام الدراسيّ.

ثامناً: تقويم المنهج المطوّر:

لا يعني تعميم المنهج المطوّر الانتهاء من العمل، وإنّما يعني بدء مرحلة جديدة من المتابعة والتقويم، حيث يعدّ منهجاً قائماً يحتاج إلى كشف ثغراته وأوجه قصوره، استعداداً لعمليّة تطوير جديدة , فعمليّة تطوير المنهج لا تتوقّف , وإنّما هي عمليّة مستمرة متجدّدة تجدّد الحياة.

المراجع:

حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٥): المنهج المدرسيّ المعاصر، الرياض، مكتبة الرشد.

خالد خميس السر. (٢٠١٨). أساسيات المناهج التعميمية. جامعة الأقصى: فلسطين.

زبيدة محمد قرني (٢٠١٦) المناهج الدراسية، رؤي وتوجهات معاصرة، المنصورة: الدار العصرية للنشر والتوزيع.

سعد محمد جبر، وضياء عويد حربي. (٢٠١٣). المناهج البناء والتطوير، الاردن، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

صلاح عبد الحميد مصطفى (٢٠٠٠). المناهج الدراسيّة: عناصرها، أسسها، وتطبيقاتها، الرياض، دار المرّيخ.

كوثر حسين كوجك. (٢٠٠١) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس التطبيقات في مجال التربية الأسرية، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد السيد علي. (٢٠١١) اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع.