المنهج والكتاب المدرسي

الاستاذ المساعد الدكتور

كاظم كريم الجابري

عميد كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية

الدكتور

داود عبد السلام صبري

الإستاذ المساعد في

المناهج وطرائق التدريس

الدكتور

زينب حمزة راجي

الاستاذ المساعد في

المناهج وطرائق التدريس

المناهج وطرائق التدريس - د. زيد الجابري

عنوان الكتاب : المنهج و الكتاب المدرسي

تاليف :

ا.م.د. كاظم كريم الجابري

ا.م.د. داود عبد السلام صبري

ا.م.د. زينب حمزة راجي

الطبعة الأولى ٢٠١١

المراجعة اللغوية:

المراجعة العلمية :

تصميم الغلاف : رقية حمزة راجي

رقم الايداع في دار الكتب والوثائق ببغداد ٢٣٥٧ لسنة ٢٠١١

مكتب النعيمي للطباعة والاستنساخ – بغداد

المناهج و طرائق التدريس - زيد الكيلاني

المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
المقدمة	١-٢
الفصل الاول: مفهوم المنهج	٣-٢٢
مفهوم المنهج	٥
المنهج لغةً	٥
المنهج اصطلاحاً	٥-٦
المفهوم التقليديّ للمنهج	٦-٧
إعداد المنهج التقليديّ	٧-٨
الانتقادات الموجّهة إلى المنهج التقليديّ	٨-١٣
المنهج بمفهومه الحديث	١٤
خصائص المنهج الحديث	١٥-١٦
العوامل التي أسهمت في تطوّر مفهوم المنهج	١٧-١٨
مكوّنات المنهج بمفهومه الحديث	١٨
المنهج بوصفه نظاماً	١٨-٢٠
المنهج الظاهر والمنهج المستتر أو الخفي	٢
المنهج الرسميّ والمنهج الواقعيّ	٢٠-٢١
الفصل الثاني: أسس بناء المنهج	٢٣-٨٢
اسس بناء المنهج	٢٥
اولا: الاساس الفلسفي	٢٥-٤٢
ثانيا: الاساس المعرفي	٤٣-٥١
ثالثا: الاساس الاجتماعي	٥٢-٦٠

المناهج وطرائق التدريس - زيد الكيلاني

رابعا: الاساس النفسي	٦١-٨٢
الفصل الثالث: عناصر المنهج الدراسي	٨٣-٩٦
الاهداف التربوية	٨٥-٨٩
المحتوى التعليمي التعلمي	٨٩-٩١
طرائق التدريس	٩١-٩٢
الوسائل التعليمية	٩٣-٩٤
الأنشطة المصاحبة	٩٤
التقويم	٩٤
الفصل الرابع: أنواع المناهج	٩٧-١٢٤
مفهوم منهج المجالات الواسعة	١٠٧-١٠٨
مزايا منهج المجالات الواسعة	١٠٨
عيوب منهج المجالات الواسعة	١٠٩
منهج النشاط	١٠٩-١١٠
مفهوم منهج النشاط	١١٠-١١١
خصائص منهج النشاط	١١١-١١٢
تطبيقات منهج النشاط	١١٢-١١٤
خطوات المشروع	١١٤-١١٥
مميّزات مناهج النشاط	١١٥
عيوب منهج النشاط	١١٥-١١٦
مفهوم المنهج المحوري	١١٧
خصائص المنهج المحوريّ	١١٧-١١٩
مزايا المنهج المحوريّ	١٢٠-١٢١
عيوب المنهج المحوريّ	١٢٢-١٢٣

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

الفصل الخامس: تقويم المناهج الدراسية	١٢٥-١٤٢
مفهوم تقويم المنهج	١٢٨-١٢٩
مسوّغات تقويم المنهج	١٢٩-١٣١
أهداف تقويم المنهج	١٣١-١٣٢
نماذج تقويم المنهج	١٣٢-١٣٨
جوانب تقويم المنهج	١٣٩
خطوات التقويم	١٣٩-١٤٠
تقويم التقويم	١٤١
الفصل السادس: تطوير المنهج	١٤٣-١٦٠
مفهوم تطوير المنهج	١٤٦-١٤٧
دواعي تطوير المنهج	١٤٧-١٤٨
أساليب تطوير المنهج	١٤٨-١٤٩
أساليب التطوير التقليديّة	١٤٩
أساليب التطوير الحديثة	١٥٠
أسس تطوير المنهج	١٥١-١٥٨
نماذج تطوير المناهج	١٥٨-١٥٩
الفصل السابع: الكتاب المدرسي	١٦١-١٧٤
أهمية الكتاب المدرسي	١٦٣
شروط إعداد الكتاب المدرسي	١٦٤-١٦٥
وظائف الكتاب المدرسي	١٦٥-١٦٦
طريقة تأليف الكتاب المدرسي	١٦٦-١٦٧
مواصفات الكتاب المدرسي	١٦٧-١٧٢
تقويم الكتاب المدرسي	١٧٢
المصادر	١٧٥-١٧٩

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

المقدمـــــة

الحمد لله والصلاة والسلام على أفضل الأنبياء و المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم،إنَّ المناهج الدراسية هيُ اداة بناء الانسان القادر على اداء دور فاعل حاضراً ومستقبلاً وقد اتيح للدول المتقدمة بتوافر جوانب التقدم والامكانات الاهتمام بمناهجها وتغييرها وتطويرها حتى لُمست الآثار التي يرى بعضهم جانباً كبيراً مما أصابها في تقدمها هو اهتمامها بالمناهج الدراسية وحرصها على ان تكون هي ذاتها متقدمة ومتطورة لكي تقود التغيير والتقدم في المجتمع. والمنهج يقوم بدور فاعل ومؤثر في اعداد الطلبة واشباع حاجاتهم ومراعاة ميولهم ومساعدتهم على حل مشاكلاتهم عن طريق تدريبهم على التفكير السليم . كما تقع على المنهج مسؤولية جسيمة وكبيرة وهي اعداد الناشئة للمواطنة الصالحة ومساعدتهم على القيام بادوارهم في الحياة. ولقد بدأ نظامنا التعليمي في جمهورية العراق يأخذ صيغا جديدة في مؤسساته ومضامينه ومجالاته ووسائله، وأصبح تحديث المناهج و المحتوى التعليمي التعلمي مطلبًا ضروريًا، و يضم كتاب (المنهج والكتاب المدرسي) سبعة فصول، اذ ينطلق الكتاب في **الفصل الأول**، إلى معالجة المنهج ومفاهيمه.

أما **الفصل الثاني** فتناول أسس بناء المنهج، و**الفصل الثالث** فقد تناول بمعالجة جديدة عناصر المنهج : الأهداف، والمحتوى وطرائق التدريس، والأنشطة المصاحبة، والوسائل التعليمية، والتقويم..وجاء **الفصل الرابع** موضحا أنواع المناهج و تنظيماتها، أما **الفصل الخامس** فقد تناول تقويم المنهج،و **الفصل السادس** تناول تطوير المنهج على وفق رؤية تربوية دقيقة و **الفصل السابع** قدم رؤية دقيقة عن الكتاب المدرسي، ووظائف الكتاب المدرسي مواصفاته وطرق تاليفه و غيرها من الموضوعات المهمة التي تتعلق بالكتاب المدرسي.

و بانتهاء دراسة موضوعات كتاب المنهج و الكتاب المدرسي يتوقع من المتعلم أن يحقق الأهداف الاتية :

١- الإلمام بعناصر و اسس بناء المنهج وإسهامات المختصين في هذا الحقل.

٢- استيعاب التصورات المختلفة في المنهج.

٣- القدرة على تطبيق المفاهيم والتصورات المختلفة في بناء المناهج وسيتم التركيز على المهارات الأولية.

٤- القدرة على تحليل المسائل الراهنة في المناهج و القضايا المعاصرة .

٥- تقدير قيمة المنهج و الكتاب المدرسي كحقل دراسي.

ويقترح المؤلفون استراتيجيات لتدريس المحتوى التعليمي التعلمي لمادة المنهج و الكتاب المدرسي و كما ياتي :

- استراتيجيات التدريس المقترح استعمالها:

- التعلم النشط.

- التعلم التعاوني.

- العصف الذهني.

- المناقشات الحرة والموجهة.

- تحليل المهام.

- حل المشكلات.

طرق تقويم المعارف المكتسبة:

- الاختبارات القصيرة.

- الاختبارات التحريرية الموضوعية والمقالية.

- كتابة التقارير القصيرة.

- ملفات الانجاز.

آملين من الله عز وجل أن تؤدي دراسة موضوعات كتاب المنهج و الكتاب المدرسي إلى إكساب المتعلم مهارات ومعارف جديدة تؤدي إلى تطوير بنائه المعرفي والمهاري ليكون مدرس المستقبل المبدع .

المؤلفـــــــون

المناهج و طرائق التدريس - إياد الخطايبة

الفصل الاول

مفهوم المنهج

مفهوم المنهج

المنهج لغةً

المنهج اصطلاحا

المفهوم التقليديّ للمنهج

إعداد المنهج التقليديّ

الانتقادات الموجّهة إلى المنهج التقليديّ

المنهج بمفهومه الحديث

خصائص المنهج الحديث

العوامل التي أسهمت في تطوّر مفهوم المنهج

مكوّنات المنهج بمفهومه الحديث

المنهج بوصفه نظاماً

المنهج الظاهر والمنهج المستتر أو الخفي

المنهج الرسميّ والمنهج الواقعيّ

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

الفصل الاول

مفهوم المنهج

اهداف الفصل

عزيزي المتعلم بعد دراستك للفصل ينبغي أن تكون قادراً على ان:

- تعرّف كلاً من المنهج التقليديّ والمنهج الحديث.
- توضّح أبرز الانتقادات الموجّهة إلى المنهج التقليديّ.
- تعدّد العوامل التي أسهمت في تطوّر مفهوم المنهج.
- تبيّن مكوّنات المنهج بمفهومه الحديث.
- تقارن بين المنهج الحديث والمنهج التقليديّ من حيث الأهداف والمكوّنات ودور كلّ من المعلّم والمتعلّم.
- تشرح المنهج بوصفه نظاماً.
- تعرّف بعض المصطلحات المتعلّقة بالمنهج.

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيلاني

الفصل الاول

مفهوم المنهج

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 الاغريق هم أوّل من استعمل هذه الكلمة، فهي تعني: الطريق التي يتخذه الفرد ليسرع به إلى تحقيق هدف معيّن .

المنهج لغةً

المنهج كلمة مأخوذة من الفعل نهج ينهج نهجاً، ورد في المعجم الوجيز " نهج الطريقُ ـَ نهجاً: وضح واستبان، ونهج الطريقَ: بيّنه، وسلكه، ويقال: نهج نهّج فلان: سلك مسلكه، وانتهج الطريقَ: استبانه وسلكه، و استنهج سبيل فلان: سلك مسلكه، والمِنْهاج: الطريق الواضح والخطّة المرسومة، ومنه: منهاج الدراسة، ومنهاج التعليم ونحوهما، (ج) مناهج، والمنهج: المنهاج (ج) مناهج.

المنهج اصطلاحاً

كلمة منهج Curriculum وتعني (حلبة السباق) التي يتنافس فيها المتنافسون للوصول إلى نقطة الفوز.

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 ثلاثة تعريفات هي:

١- مجموعة من المقرّرات، أو الموادّ الدراسيّة 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 المتعلم في المدرسة؛ ليحصل على درجة علميّة (شهادة) تؤهّله للعمل بمهنة أو حرفة.

٣- مجموعة من المقرّرات والخبرات التي يكتسبها المتعلم 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 على 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؛ لأنّ الهدف من المنهج يتغيّر [illegible] إلى وضع مناهج تسهم في إعداد المتعلم للمستقبل لتحقيق أهداف تتسم بالثبات؛ لأنّها – أي الأهداف التربويّة – تعبّر عن حقائق مطلقة لا يمكن مناقشتها، فالمناهج عندهم تغاير طبيعة المتعلم، وتؤكّد أهميّة العلوم والفنون، وما على المتعلم سوى تعلّمها – ولو باستعمال الشدّة – بغض النظر عن درجة صعوبتها أو مدى ملاءمتها ميول المتعلم واهتماماته ؛ لأنّ هذه العلوم والفنون تستحقّ أن تعلّم لذاتها؛ ولأنّها الطريق الوحيد لتحقيق الأهداف التربويّة الساعية إلى الوصول بالمتعلم 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 والجغرافية والعلوم والرسم والأشغال.

وقد ظلّت هذه الفلسفة سائدة في الأوساط التربويّة لمدّة طويلة طالت بدايات القرن العشرين، فكان المنهج في ظلّ هذه الفلسفة هو " مجموعة الموادّ الدراسيّة التي يتولّى المتخصّصون إعدادها أو تأليفها، ويقوم المعلّمون بتنفيذها أو تدريسها، ويعمل المتعلمون على تعلّمها أو دراستها "

ونظر إليه بعضهم نظرة مشابهة، فقد ذكروا أنّ المنهج هو محتوى المقرّر الدراسيّ، 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 من المتعلم 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.

إعداد المنهج التقليديّ:

تتمّ عمليّة إعداد المنهج التقليديّ على 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- تحدّد أساليب تقويم كلّ مادّة دراسيّة في كلّ صفّ.

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، ومن بينها ما يأتي:

١- اقتصار وظيفة المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفيّ:

اقتصرت وظيفة المدرسة على الاهتمام بالمعرفة، وأهملت جميع الجوانب النفسيّة والاجتماعيّة والفكريّة بمعناها الشامل، وقد ترتّب على ذلك في كثير من الأحيان أنّ المتعلمين كانوا يدرسون المادّة، ويحفظونها، ولكنّهم يبغضونها في الوقت نفسه؛ وبذلك فإنّ صلتهم بما كانوا يدرسونه كانت صلة موقوتة، تنتهي بانتهاء الدراسة، وحصولهم على الشهادة؛ وكانوا يرتدّون إلى الأميّة في مجال دراستهم بعد مدة من الزمن بسبب النسيان من جهة، وعدم القدرة على ملاحقة التطوّرات الحديثة في مجال العلم والثقافة من جهة أخرى، كما ترتّب على ذلك أيضاً أنّ المعرفة التي كان المتعلمون يحصّلونها كانت من النوع الهامد الميت الذي لا يغيّر نظرة الإنسان إلى نفسه أو بيئته أو حياته، ولا يعدّل سلوكه، فإذا تذكّرنا أنّ التربية الحقّة إنّما تستهدف تعديل سلوك الإنسان في الاتّجاهات المطلوبة، فإننا نستطيع أن نرى مدى إخفاق التربية التي تسير على وفق هذا المفهوم الضيّق للمنهج في تحقيق رسالتها الكبرى، وهي بناء الشخصيّة، وتوجيه السلوك، وبناء أجيال جديدة من البشر يقودون مسيرة الحياة.

٢- اتساع الفجوة بين المدرسة و البيئة المحيطة:

لقد أدّى الأخذ بهذا المفهوم الضيّق للمنهج إلى عزلة كبيرة بين المدرسة والحياة، فالمدرسة غارقة في اهتمامها بتحفيظ ما في الكتب من معلومات قلّما ترتبط بحياة المتعلمين ارتباطاً وثيقاً، والمدرسة لا تعدّ للحياة بجميع ما تتطلّبه من مهارات واتّصالات، وقدرة على تحمّل المسؤوليّات، وحلّ المشكلات، والمشاركة فمجالات التقدّم والإنماء.

٣- إهمال الجوانب الأدائيّة والعمليّة والتطبيقيّة:

ركّز المنهج بمفهومه الضيّق على الجوانب النظريّة واللفظيّة، واتّخذ الامتحانات بصورتها التقليديّة وسيلة لتحديد مدى ما اكتسبه المتعلمون من المعرفة، وقد أدّى كلّ ذلك إلى إهمال النواحي العمليّة والتطبيقيّة، واقتصر تحصيل المتعلمين للمعرفة على أدنى مستوياتها وهو مستوى الحفظ والاسترجاع الآليّ، أمّا المستويات العليا من المعرفة، وهي الفهم والتطبيق والممارسة الذكيّة والنقد والابتكار والإبداع، فلم تكن تدخل في نطاق أهداف المدرسة القديمة.

٤- تقييد حريّة المعلّم:

لقد أدّى الأخذ بالمفهوم الضيّق للمنهج إلى تقييد حريّة المعلّم، ذلك أنّه لا يستطيع أن يتحرّك إلاّ في مجال محدود، وهو مجال شرح الدروس وتحفيظها وتسميعها؛ وبذلك أغلقت مجالات الاجتهاد والابتكار أمامه، ذلك أنّ الاجتهاد والابتكار إنّما يتجلّى في أروع صوره عندما تتعدّد الأهداف أمام المعلّم، بحيث يستطيع أن يبتكر الطرائق والأساليب لتوجيه الميول، وتنمية المواهب والاستعدادات، ورعاية القدرات الابتكاريّة لدى المتعلمين، وتدريبهم على المهارات المنشودة، والإسهام في تقويم شخصيّاتهم، وتوجيه سلوكهم، وتحقيق أقصى ما تبلغه إمكاناتهم.

٥- إهمال حاجات المتعلّمين وميولهم:

أهمل المنهج التقليديّ حاجات المتعلّمين وميولهم، وما بينهم من فروق فرديّة متعدّدة، فما على المتعلمين إلاّ أن يدرسوا المادّة الدراسيّة المفروضة عليهم، ويحفظونها.

٦- إغفال دور القدوة الحسنة في توجيه السلوك:

أغفل المنهج دور القدوة الحسنة والقيم التربويّة في توجيه السلوك؛ إذ يعتقد أنصاره أنّ تزويد المتعلّمين بالمعارف يكفي وحده لتوجيه سلوكهم بما يتّفق وتلك المعارف، وقد ثبت خطأ هذا الاعتقاد؛ فالفرد لا يسلك في جميع الحالات وفقاً لعلمه ومعرفته.

٧- حصر اختيار محتوى المنهج بالمتخصّصين فحسب:

اقتصر اختيار محتوى المادّة الدراسيّة وتنظيمها في كتب مدرسيّة على المتخصّصين والخبراء، الذين لا يأخذون في حسبانهم وجهة نظر المعلّمين والمتعلمين، ممّا كان له أكبر الأثر في ضعف حماسة المعلّمين للتدريس، وعزوف المتعلمين عن الدروس.

٨- استبعاد الأنشطة المدرسيّة:

استبعد المعلّمون - في ظلّ المنهج التقليديّ - معظم الأنشطة المدرسيّة غير الصفّيّة، بل عدّوها مضيعة للوقت، صارفة عن الحفظ الذي يترتّب عليه النجاح في الامتحانات، وهو الهدف الأسمى للتقويم في مفهوم المنهج التقليديّ.

٩- تعويد المتعلمين السلبيّة وعدم الاعتماد على النفس:

يقوم كلّ معلّم بشرح موضوعات مادّته وتبسيطها، وعلى المتعلم أن يسمع ويستوعب ما يقوله المعلّم، وما تتضمّنه الكتب، ومن ثمّ فدور المتعلم داخل الصف الإنصات والإصغاء والخضوع التامّ والسلبيّة المطلقة، ومن هنا نشأ المتعلم وهو معتمد على المعلّم والكتاب، وبالتالي بدأ يتعوّد السلبيّة، وعدم الاعتماد على النفس.

١٠- تضخّم المقرّرات الدراسيّة:

نتيجة للزيادة المستمرّة في المعرفة بشتّى جوانبها، ، ونتيجة لاهتمام كلّ متخصّص بالمادّة التي اختصّ بها فقط، فقد اهتمّ مؤلّفو الموادّ الدراسيّة بإدخال الإضافات المستمرّة عليها، حتّى تضخّمت، وأصبحت عبئاً ثقيلاً على المعلّم والمتعلم، فاهتمّ الأوّل بالشرح والتلخيص، واهتمّ الثاني بالحفظ والترديد، وضاعت الأهداف التربويّة المنشودة في زحام المعلومات المتزايدة.

١١- عدم ترابط الموادّ:

أدّى اهتمام كلّ معلّم بالمادّة التي يقوم بتدريسها إلى خلق حاجز قويّ بين الموادّ الدراسيّة، وبالتالي لم يعد بينها ترابط أو تكامل، فإذا سأل المتعلم معلّمه عن معلومة معيّنة، أجاب المعلّم: إنّ إجابة هذا السؤال تخصّ معلّم مادّة أخرى.

تقويم ذاتي

هل هناك تشابه بين المنهج التقليدي والمناهج الفرعية المطبقة في مؤسساتنا التعليمية؟

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيلاني

و يمكن تلخيص هذه الانتقادات، على وفق الجدول الآتي:

عناصر العمليّة التعليميّة	النقد الموجّه إلى المنهج التقليديّ
المتعلم	- التركيز على تنمية الجانب العقليّ، وإهمال جوانب النمو المختلفة. - إهمال حاجات المتعلم وميوله ورغباته. - إهمال مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين. - إهمال توجيه السلوك، وتكوين المهارات والاتّجاهات الإيجابيّة، وإغفال دور القدوة الحسنة في ذلك. - تعويد المتعلم السلبيّة، وعدم الاهتمام أو الشعور بالمسؤوليّة. - نفور المتعلم من الجوّ المدرسيّ، وشعوره بالملل؛ بسبب عدم جذب اهتمامه داخل الصفّ، وفي باحة المدرسة. - قطع المتعلم عن مشكلات بيئته.
المعلّم	- تقييد حريّة المعلّم، وحرمانه من الإبداع والابتكار. - التقليل من شأنه، وعدم أخذ رأيه فيما يدرسه. - 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، وتسقّط الأغلاط.
المادّة الدراسيّة	- تضخّم المادّة الدراسيّة، وتضخّم المشكلات المترتّبة على ذلك، والتي تقع على كاهل كلّ من المتعلم والمعلّم وولي الأمر. - الانفصال التامّ بين الموادّ، وعدم التكامل فيما بينها، ناهيك عن عدم التكامل بين أفرع المادّة الواحدة.

المناهج و طرائق التدريس - رمضان الجندي

	- الاهتمام بالجانب النظريّ، وإغفال الجوانب التطبيقيّة للمادّة. - 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 والرهبة من أجواء الامتحانات.
الجوّ المدرسيّ العامّ	- الابتعاد عن العلاقة الإنسانيّة الجاذبة، ولا سيّما بين المعلّم الذي يسعى إلى إفراغ ما لديه من معلومات بأيّ وسيلة، والمتعلم المكره على تعلّم معلومات لا تلبّي اهتمامه، وشيوع ظواهر سلبيّة في تلك العلاقة، ومنها ظاهرة العقاب الجسديّ - ابتعاد الجوّ المدرسيّ عن كلّ ما يجذب المتعلم؛ 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.

المناهج وطرائق التدريس - زيد الجيلاني

المنهج بمفهومه الحديث

أنّ المناهج التقليديّة ركّزت على المادّة التعليميّة، وأهملت المتعلّم، ولم تعر بالاً لميوله ورغباته وغرائزه واهتماماته، كما أنّها 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 أنها ثانويّة في أحسن الأحوال.

لقد نقلت التربية الحديثة المتعلم من هامش العمليّة التربويّة إلى مركزها، فأحدثت بذلك ثورة تربويّة أدّت إلى تطوير العمليّة التربويّة برمّتها وتوالت دعوات العلماء والمفكرين؛ إلى إعادة 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 المتعلمون حياتهم الفعلية والطبيعيّة فيها، ويستنبطوا الحقائق، ويتوصّلوا إلى التعميمات بأنفسهم، ويكتسبوا القيم والاتّجاهات والمهارات بتفاعلهم مع البيئة المدرسيّة والبيئة المحليّة؛ وليصبح الكتاب والمعلّم مصدرين من مصادر التعلّم، وليسا المصدرين الوحيدين.

لقد أصبحت المدرسة حياة قائمة بذاتها في حدّ ذاتها، وتفاعلاتها، وعلاقات 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.

المنهج الحديث: مجموعة الخبرات التربويّة، والاجتماعيّة، والثقافيّة، والرياضيّة، والفنيّة التي تخطّطها المدرسة، وتهيؤها لتلاميذها؛ ليقوموا بتعلّمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكسابهم أنماطاً من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب فيه، ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات بما يساعدهم في إتمام نموهم.

خصائص المنهج الحديث

المفهوم الحديث للمنهج يتّصف بالخصائص الآتية:

١. 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 والمعارف والمهارات والقيم المكتسبة.

٢. العمل التشاركيّ في إعداده، فمن الواضح أنّ تلك الخبرات المتنوّعة التي يشتمل عليها المنهج الحديث لا تستطيع جهة واحدة بعينها إعدادها واختيارها؛ ولذلك يشترك في وضع تلك الخبرات عدد كبير من الأكاديميين والتربويين والمعلّمين من مختلف التخصّصات، ورجال الفكر والسياسة، وأرباب العمل والاقتصاد، إضافة إلى عينة من الفئة التي يستهدفها المنهج، وبعض أولياء الأمور من ذوي الثقافات المختلفة والمتفاوتة، وبذلك فإنّ المنهج الحديث يعدّ بأسلوب تشاركيّ تعاونيّ من الجهات التي يعنيها الأمر كافّة، وبشكل يحقّق التوازن والتكامل بين الخبرات.

٣. يستند المنهج الحديث إلى رؤية واضحة تراعي الفلسفة التربويّة السائدة، وما أكّدته العلوم النفسيّة، ونظريّات التعلّم؛ وما يناسب منها لكلّ فئة عمريّة، وما أثبتته الدراسات الرصينة في مجالي التعلّم والتعليم؛ لتحقيق أفضل نموّ متكامل للمتعلّم ، وذلك من خلال تنويع الطرائق والأساليب التدريسيّة والتقويميّة، ومراعاة الفروق الفرديّة، وتوفير بيئة تعليميّة تعلّميّة آمنة وجاذبة .

٤. يسعى المنهج الحديث إلى توظيف المبتكرات العلميّة لتحقيق أهدافه، فضلا عن تلك المبتكرات المتعلّقة بتكنولوجيا التعليم، ومصادر التعلّم الحديثة، واستغلال شبكة الاتّصالات الدوليّة للحصول على أحدث ما يستجدّ في مجال العلوم التربويّة والنفسيّة والأكاديميّة.

٥. يعمل المنهج الحديث على مراعاة المجتمع وقيمه، وتعزيز قيمه وثقافته، وتلبية حاجاته، من خلال ربط مخرجات التعليم بمتطلّبات سوق العمل، ولذلك تنفتح المدرسة على البيئة لتعرّف ما يتوافر فيها من مصادر إضافيّة للتعلّم، وما تواجهه من تحدّيات ومشكلات، وما تزخر به من قيم وتوجّهات، فتفيد المدرسة من البيئة، وفي الوقت نفسه تعمل على إمدادها بمخرجات بشريّة يسهمون في تطويرها، وحلّ مشكلاتها، وإحداث التغيير الإيجابيّ فيها، وهذا ما يؤكّد الصفة الاجتماعيّة للمنهج الحديث.

٦. يؤكّد المنهج الحديث ضرورة العمل الجماعيّ التعاونيّ المشترك، ويقدّر الإبداع الفرديّ؛ ويعمل على إكساب المتعلّم مهارات جديدة تتعلّق بالتعلّم الجماعيّ، والتعلّم ضمن الفريق، والتعلّم الذاتيّ ، كما يعمل على إكساب المتعلّم قيم قبول الآخر واحترام رأيه، وتقبّل النقد، والعمل الشوريّ الديمقراطيّ، والاعتماد على الذات ، وتحمّل المسؤوليّة، واحترام العمل اليدويّ.

٧. يعمل المنهج الحديث على ربط ما هو نظريّ بما هو تطبيقيّ، من خلال النشاط المدرسيّ الهادف؛ وذلك من أجل تعزيز الخبرات، وتحويلها إلى خبرات مربّية.

٨. يهتمّ المنهج الحديث بمختلف مستويات المجال المعرفيّ، ويركّز على المستويات العليا للمعرفة، ومهارات التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ؛ للانتقال بالمتعلّم من الاهتمام بواقع المعرفة وبنيتها إلى الاهتمام بطريقة البحث في هذه البنية من أجل تطويرها.

المناهج و طرائق التدريس د. زيد الخيلاني

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 لمصلحته، ولا سيّما في عصر أصبح العالم فيه قرية صغيرة، فالعلاقة بين المنهج والمجتمع علاقة تفاعليّة متبادلة ومستمرّة.

مكوّنات المنهج بمفهومه الحديث

لم يقتصر المنهج بمفهومه الحديث على المقرّرات الدراسيّة فحسب، بل اشتمل على كلّ ما له علاقة بالعمليّة التعليميّة التعلّميّة، فهو يشتمل على مكوّنات عديدة هي: الأهداف والمحتوى والكتب والمراجع والنشاطات وطرائق التدريس وأساليبه والوسائل والموادّ التعليميّة وأساليب التقويم.

المنهج بوصفه نظاماً

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

والأساس في مصطلح النظام أنّه يتكوّن من مجموعة من الأجزاء أو المكوّنات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً وثيقاً بحيث يؤثر كل منها في غيره، ويتأثر به .

النظام في المنهج يعني أنّه يتشكّل من مجموعة من العناصر أو المكوّنات المترابطة المتشابكة المتفاعلة فيما بينها (الأهداف، المحتوى، والطرائق، والوسائل، والأنشطة، وأساليب التقويم) بحيث يؤثر كل مكوّن في بقية المكوّنات ويتأثر 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.

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، ويمكن القول بأنّ المنهج كمنظومة يتكوّن من المكوّنات الآتية:

١- المعلّم والمتعلم 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 يستعمله من طرائق وأساليب ووسائل وعلاقات إنسانيّة، وما يوفّره من أنشطة، وما يستخدمه من أساليب تقويم، وبين المتعلم، وما يقوم به من نشاط، وتفاعل مع المعلّم وزملائه، ومع مصادر التعلّم المتوافرة في المدرسة (كتب، ومراجع، ونشاط تعلّميّ تعاونيّ، وتعلّم ذاتي، وعلاقات صفيّة ومدرسيّة وغير ذلك)، وهذا ما يسمّى بـ (العمليّات).

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

٤- التأكّد من مدى اكتساب المتعلم المعلومات والمهارات والاتّجاهات والقيم وفقاً للأهداف الموضوعة، فإذا تحقّقت الأهداف كما هو مطلوب، تمّ تعزيز

المدخلات والعمليّات، أمّا 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 .

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.

المنهج الظاهر والمنهج المستتر أو الخفي

المنهج 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، و التي تحدث من خلال تفاعل المتعلّمين فيما بينهم داخل الصف 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 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، وتدريب المعلّمين على المنهج الجديد. وتأييد المجتمع له.

نشاط: ١
ارسم جدولا لمقارنة المفهوم الظاهر للمنهج و الخفي.

نشاط: ٢
اعد صياغة خصائص المنهج الحديث باسلوبك الخاص.

أسئلة الفصل الأول

س١/ علل ما يأتي:

١. المنهج هو محور أساس في العملية التعليمية والتربوية ؟

٢. يكتسب المتعلمون خبرات من المنهج لم يخطط لاكتسابها ؟

٣. المنهج الواقعيّ هو الصورة الحقيقيّة للمنهج عند تطبيقه على أرض الواقع؟

س٢ / ناقش بأسلوب منهجي منظم موضحاً اقتصار وظيفة المدرسة على الاهتمام بالجانب المعرفيّ في ظل المنهج التقليدي.

س٣/ وضح ما يأتي:

١. ما المقصود من العبارة الآتية (اعادة النظر في المناهج الدراسية والتربوية من أجل تحويل المدرسة إلى صورة مصغرة من المجتمع).

٢. نقلت التربية الحديثة المتعلم من هامش العمليّة التربويّة إلى مركزها.

س٤/ عرف المفاهيم الاتية تعريفا علميا وافيا.

المنهج التقليدي، المنهج الحديث، المنهج الظاهر، المنهج الخفي.

س٥/ ما العوامل التي اسهمت في تطوّر مفهوم المنهج ؟

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيلاني

الفصل الثاني

اسس بناء المنهج

اسس بناء المنهج

اولا: الاساس الفلسفي

ثانيا: الاساس المعرفي

ثالثا: الاساس الاجتماعي

رابعا: الاساس النفسي

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

الفصل الثّاني

اسس بناء المنهج

اهداف الفصل

عزيزي المتعلم بعد دراستك للفصل ينبغي أن تكون قادراً على ان:

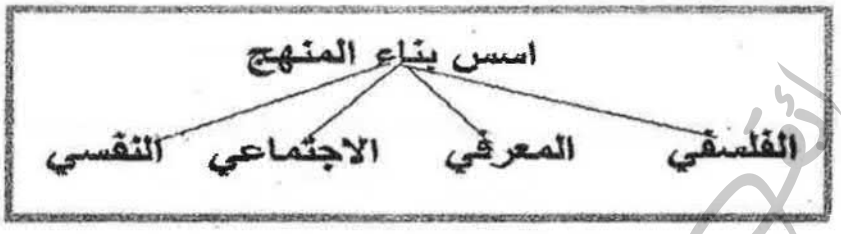
١. توضّح مفهوم الفلسفة.
٢. توازن بن الفلسفة والعلم.
٣. تبين مفهوم التفاعل الاجتماعيّ.
٤. تعرّف الثقافة.
٥. تحكم على الفلسفة الوجودية في ضوء الواقع الحالي
٦. تعرّف مفهوم الأسس الاجتماعيّة للمنهج.
٧. توضّح مفهوم المجتمع وعلاقته بالمنهج.
٨. تذكر بعض المؤسّسات الاجتماعيّة.
٩. تذكر مثالاً عن كلّ عنصر من عناصر الثقافة.
١٠. توجز مطالب النموّ في مرحلة الطفولة، ودور المنهج في تلبيتها.
١١. توجز مطالب النموّ في مرحلة المراهقة، ودور المنهج في تلبيتها.
١٢. تعدّد بعض مبادئ التعلّم المستخلصة من نظريّات التعلّم المستثمرة في المنهج.
١٣. تميّز بين مفهوم المعرفة، ومفهوم نظريّة المعرفة.

المناهج و طرائق التدريس زيد الخيلاني

الفصل الثاني

اسس بناء المنهج

اسس بناء المنهج هي المؤثرات كافة التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم و التطوير التي تعد المصادر الرئيسة للأفكار التربوية التي تصلح أساسا لبناء المنهج.



شكل (١) اسس بناء المنهج

اولا: الأساس الفلسفيّ للمنهج

١- مفهوم الفلسفة:

تعني الفلسفة في أصل وضعها اليونانيّ حبّ الحكمة، ويعدّ فيثاغورس (٥٨٢-٥٠٠) ق.م أوّل من وضع هذا المعنى للفلسفة " عندما جمع كلمة Sophia أي الحكمة، وكلمة Philo أي محبّة فصارتا معاً Philo Sophia أي حبّ أو محبّة الحكمة.

وقد وردت هذه الكلمة عند عدد من المفكّرين العرب والمسلمين كالكندي (٧٩٦-٨٧٣) م و الفارابيّ (٨٧٣-٩٥٠) م و الخوارزميّ(٩٢٨-٩٩٣)م، وإذا كانت الفلسفة تعني الحكمة، فقد وردت في التنزيل الكريم " يؤتي الحكمة من يشاء، ومن يؤت الحكمة فقد أوتي خيراً كثيرا، وما يذّكّر إلاّ أولو الألباب " (البقرة، ٢٦٩)، كما وردت كلمة الحكمة عند الشيخ الرئيس ابن سينا (٩٨٠-١٠٣٧) م.

أمّا في المعجمات العربيّة فوردت كلمة الفلسفة بمعنى " دراسة المبادئ الأولى، وتفسير المعرفة تفسيراً عقليّاً، وكانت تشمل العلوم جميعاً، وفي العصر الحديث استقلّ كثير من العلوم، وأصبحت الفلسفة مقصورة على المنطق والأخلاق

وعلم الجمال وما وراء الطبيعة، والفيلسوف (بوجه عامّ) الباحث في علوم الفلسفة، و(بوجه خاصّ): من يعنى بالبحث عن علل الأشياء، وأسبابها الأولى.

وهذا يعني أنّ ثمّة تداخلاً بين العلم والفلسفة، ، العلم يبحث في العلل الظاهرة، والفلسفة تبحث في العلل البعيدة، العلم يكتفي بالبحث بما هو كائن، والفلسفة تستثمر العلم للبحث بما ينبغي أن يكون، فكلاهما يبحثان في الظواهر، والعلم يكتفي بهذا المستوى من البحث، أمّا الفلسفة فتحلّق إلى ما هو أبعد من الظواهر، (فمثلاً كان أفلاطون يؤمن بأنّ الحقائق العلميّة الملاحظة هي حقائق ناقصة أو مشوّهة، ولا تمثّل الحقيقة المطلقة، وعلى الحكيم متابعة العمل للوصول إليها، ويرى أنّ من وسائل الوصول إليها التأمّل الذي يمكّن العقل من استعادة الحقيقة (بشكلها الكامل والمطلق)، وهذا ما يفسّر أنّ معظم الفلاسفة كانوا في البداية من العلماء، ثمّ تطوّر تفسيرهم للعلل والظواهر إلى ما هو أبعد منها، فأصبحوا من الفلاسفة، ومثّلنا على ذلك (فرتسيس بيكون Francis Bacon ١٥٦١ – ١٦٢٦) و(ديكارت Descartes ١٥٩٦ – ١٦٥٠) و (كانت Kant ١٧٢٤ – ١٨٠٤)، وغيرهم كثير.

٢ – مفهوم الاساس الفلسفي للمنهج:

الأسس الفلسفية للمنهج هي الأطر الفكرية التي يقوم عليها المنهج، الذي يعكس خصوصيّة مجتمع ما في زمن ما، وتتمثّل هذه الأطر الفكريّة في عقيدة ذلك المجتمع، وتراثه، وحقوق أفراده وواجباتهم.

٣ – علاقة الفلسفة بالتربية:

لقد اختلفت نظرة الفلسفات إلى الإنسان عبر التاريخ، فالفلسفة المثاليّة كانت ترى الإنسان عبارة عن جسم وعقل، وفضّلت العقل على الجسم ؛ ولذلك وجّهت التربيةَ إلى الاهتمام بالعقل، وإعلاء شأنه، والتركيز على الجانب المعرفيّ، والفلسفة الطبيعيّة رأت أنّ الطبيعة مصدر العلوم ؛ ولذلك وجّهت التربيةَ إلى جعل

المتعلمين يحتكّون بالطبيعة ليكتسبوا منها المعرفة، أمّا الفلسفة البرجماتيّة فأعلت من شأن الفرد، وحضّت التربيةَ على منح الأفراد الحريّة، وتعزيز القيم الديمقراطيّة.

فالعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وطيدة، وهي أشبه بالعلاقة بين العلم والتقانة، فإذا كان العلم يضع النظريّة، فإن التقانة هي تطبيق تلك النظريّة، فالفلسفة تضع المبادئ، ويكون دور التربية تطبيق هذه المبادئ على الواقع، وهذا التطبيق هو ما يدعى اليوم بفلسفة التربية.

فلسفة التربية

هي تطبيق مبادئ الفلسفة - أي فلسفة - على واقع العمل التربوي، أو هي مجموعة القضايا والمعتقدات والمفاهيم والفروض والمسلمات التربوية التي تحكم الواقع التربوي وتوجهه، وتحكم نسق والفلسفة السائدة في المجتمع

وبذلك نرى متانة العلاقة بين الفلسفة والتربية " لدرجة أنّ كبار الفلاسفة هم مربّون، وأنّ الحركات التربويّة ليست إلاّ وليدة المذاهب الفلسفيّة، وأنّ رجال التربية هم فلاسفة، فسقراط وأفلاطون وأرسطو وابن سينا، والفارابيّ وروسّو وديوي هم فلاسفة ومربّون في آن معاً.

٤ - اتّجاهات الفلسفات التربويّة:

إنّ استعراض آراء روّاد الفلسفات التربويّة الوضعيّة عبر التاريخ يقودنا إلى استخلاص اتّجاهين لهذه الفلسفات:

- **الاتّجاه الأوّل**، اتّجاه تقليديّ ركّز على المادّة الدراسيّة (المعرفة) التي تدعو إلى نقل التراث الإنسانيّ من جيل إلى جيل.
- **الاتّجاه الثاني**، اتّجاه تقدّميّ ركّز على المتعلّم واهتماماته.

ونظراً لأهميّة الأساس الفلسفيّ وانعكاساته في المجال التربويّ بشكل عامّ، وفي ميدان المناهج المدرسيّة على وجه الخصوص فسنتحدّث فيما يأتي عن أبرز الفلسفات التي شاعت في التاريخ وآثارها في المناهج التربويّة، وسنقصر حديثنا

على فلسفتين من الفلسفات ذات الصبغة التقليديّة، وأخرين من الفلسفات ذات الصبغة التقدّميّة.

أ- الفلسفات التقليديّة

١- الفلسفة المثاليّة:

١- مبادئ الفلسفة المثاليّة:

رأت الفلسفة المثاليّة أنّ العالم قسمان، قسم غير ماديّ، وهو ما لا يدرك بالحواسّ، وهو العالم الحقيقيّ الأزليّ، وقسم ماديّ يتمثّل في الطبيعة التي تدركها الحواسّ، وهو ما يعرف بالعالم المؤقّت المشوّه أو الزائف ولهذا فإنّ من السذاجة البحث عن الحقيقة أو المعرفة الصحيحة في هذا العالم، حيث لا يوجد إلاّ الزيف وعدم الكمال، ثمّ إنّ أفلاطون افترض أنّ في الإنسان روحاً غير ماديّة كانت تعيش في العالم الآخر غير المادّيّ، وقد كانت تعرف الحقائق الكلّيّة المطلقة، إلاّ أنّها قد خسرت ذلك كلّه بعد مجيئها إلى عالم المحسوسات الأرضيّ، وعلى هذا فإنّ مشكلة التربية هي في جعل الإنسان هي في جعل العقل يسترجع المعارف التي كان يمتلكها من خلال ما يمتلكه الآن من معارف دفينة فيه، وهذه العمليّة يمكن أن تتمّ بإتباع منهج أفلاطون المذكور في كتابه (الجمهوريّة)، حيث يصرّح أفلاطون بأنّ هنالك ثلاث طرائق يمكن للعقل فيها استعادة المعلومات إلى حالة الوعي التي يعيش فيها الفرد، **الطريقة الأولى** إذ يمكن ان تسترجع المعلومات بوساطة المثير الحسّيّ عن طريق الصدفة، إلاّ أنّها طريقة لا يمكن الاعتماد عليها تماماً.

أمّا **الطريقة الثانية** فيمكن استرجاع المعلومات بوساطة معلّم ماهر يسأل المتعلمين أسئلة عميقة متلاحقة ذات فائدة ومغزى، وتسمّى بطريقة سقراط التي تعدّ مسلكاً تربويّاً مهمّاً وأساسيّاً لدى الكثير من المدرّسين أصحاب الخبرة الطويلة في التدريس، غير أنّ لهذه الطريقة عيوبها، إذ إنّ المعرفة التي يقدّمها المعلّم هي ما يعرفه هو نفسه، وهي ليست قادرة على توليد معارف جديدة فوريّة يمكن رؤية نتائجها.

أماّ **الطريقة الثالثة** فهي طريقة التأمّل، وهي التي تسمح للعقل فيها أن يصل إلى مرتبة اللاشعور، ويسترجع معرفة الخير والحقّ.

وعلى الرغم من أنّ طريقة التأمّل يمكنها توليد معارف جديدة لم تسترجع من قبل، إلاّ أنّها نشاط يتطلّب عقلاً متحرّراً، وهو ما يصبو إليه منهج أفلاطون أصلاً، أي جعل العقول كلّها منفتحة ومتحرّرة.

لقد كان لافتراضات أفلاطون وفلسفته المثاليّة أثر كبير من المناهج التربويّة، لأنّ هذه المناهج عكست تلك الفلسفة، وحاولت تطبيقها على أرض الواقع، وبالتالي فإنّها كانت بمثابة الفلسفة التربويّة لأفلاطون، حيث ركّزت على العلوم التي يمكن أن تحفّز العقل للوصول إلى الحقائق الكليّة، وقد اشتملت تلك العلوم على ما يأتي:

- الحساب: وكان الهدف من تعلّمها إرغام العقل على استعمال قدراته لإدراك طبيعة الأرقام بحالتها الكاملة غير الناقصة، ولي من أجل استعمالها في الحياة
- الهندسة: ولا يختلف هدف تدريسها عن هدف تدريس الحساب، إذ يمكن لها أن تسهل وصول العقل إلى الأفكار الأزليّة.
- الفلك، وكان الهدف النهائيّ لتعلّم هذا العلم هو التأمّل في حركة الأجرام السماويّة، وانسجامها، وليس الإفادة منه في الملاحة، أو معرفة الزمن، وعلى الرغم من أنّ العقل يبدأ باستعمال الحواسّ، وإدراك الظواهر الملاحظة عن طريقها وصولاً إلى التأمّل فيها، إلاّ أنّه لا يكتفي بمعطيات الحواسّ، بل يتجاوز ذلك إلى محاولة إدراك الحقائق الأزليّة التي تقف خلف هذه الظواهر، وتتحكّم فيها.
- الموسيقى، ويفترض أفلاطون أنّ هذه المادّة تساعد على تفتّح العقل وإدراكه العلاقة والانسجام بين الأرقام والأعداد.

كما ذكر أفلاطون – أنّ عالمنا الماديّ فان ؛ ولذلك فإنّه لا يستحقّ الاهتمام، بينما الجدير بالاهتمام هو عالم القيم والمثل العليا، فالمثاليّون مجّدوا العقل ورأوا فيه جوهر الأشياء ؛ ومصدر الحكمة والتعقّل.

– كما رأوا في الجمال وجهاً من وجوه الحقّ والخير، فليس هناك حقّ لا يصطبغ بالجمال، كما أنّه – أي الجمال – سبب من أسباب صفاء الروح، ونقاء الذوق،

ورقّة الشعور ؛ ولهذا لا بدّ من تدريب المتعلّم على الإحساس بالجمال وتذوّقه، وتقديره.

- ونظروا إلى الدين على أنّه الذي ينظّم العلاقة بين الفرد والحقّ المطلق، فهو عامل من عوامل السموّ بالروح، والتدرّب على فعل الخير، واجتناب الشرّ، ولذلك كان الدين أحد العناصر الراسخة في منهج المثاليين التربويّ.
- أمّا الأخلاق فهي صنو الدين وأحد نتاجاته.
- وأعطى المثاليّون رياضة البدن اهتماماً لاقتاً، وهم لا يقصدون بهذه الرياضة إلاّ خدمة العقل، فالعقل والروح لا يزدهران، ويصلان إلى عالم المثل وهما يعيشان في ظلّ جسم عليل ؛ ولذلك يجب العناية بالجسم ليكون خليقاً بالعقل والروح اللذين ينضويان في إهابه.
- أمّا طرائق التدريس التي دعا المثاليّون إلى استعمالها فهي الطرائق التي تقوم على المحاضرة والتلقين.
- كما آمنوا باستعمال "أساليب العقاب البدنيّ من أجل المحافظة على الهدوء والنظام في الحجرة الدراسيّة من جانب المتعلمين، وتدريب كلّ من ملكة الصبر، وملكة الإرادة لديهم.

وبذلك يمكن اختصار أبرز مبادئ الفلسفة المثاليّة بما يأتي:

- العقل والروح جوهر الإنسان، وتأتي الحواس في المرتبة الثانية.
- العقل سبيل إدراك الحقيقة بمعزل عن الحواسّ.
- قيمة المعرفة وسموّها تكمن في تجرّدها عن الحواسّ.
- الحقائق التي يدركها العقل تتّصف بالثبات، بينما ينتاب التغيّر ما تدركه الحواسّ.
- الواقع ليس حقيقة مطلقة، بل هو صورة لما يدركه العقل.

٢- الانتقادات الموجّهة إلى الفلسفة المثاليّة :

- قصر الاهتمام على الجانبين العقليّ والبدنيّ، والتركيز على الجانب العقليّ أكثر من الجانب البدنيّ على أساس أنّ العقل ينتمي إلى عالم المثل، في حين ينتمي الجسم إلى العالم المحسوس، وعالم المثل هو الأسمى في نظر المثاليين.
- اهتمّت الفلسفة المثاليّة بالمتفوّقين عقليّاً، وأهملت الآخرين ؛ وبذلك نستطيع القول إنّ التربية المثاليّة كانت تتوجّه إلى الصفوة وصولاً بهم إلى بلوغ الحكمة.
- عدم الاهتمام بالجانب العمليّ، وإغفال دور الحواس في الوصول إلى الحقيقة، اقتناعاً منها بأنّ الحواسّ قد تكون مضلّلة، وأنّ العقل هو سبيل الوصول إلى الحقائق المطلقة.
- لم يستعمل المثاليّون الأساليب الجاذبة من أجل إدارة الصف، ولم يتوانوا عن استعمال العقاب البدنيّ في ضبط المتعلمين.

٣- **انعكاسات الفلسفة المثاليّة على التربية والمنهج التعليميّ:**

- هدف التربية الأساس هو الارتقاء بالذات الإنسانيّة من خلال القيم الروحيّة الخالدة كالحقّ والخير ؛ للوصول إلى إثبات المطلق وإدراكه
- تعميم المثل العليا على جميع أفراد المجتمع، فالمجتمع الذي تشيع فيه هذه المثل يصبح مؤهّلاً لكي يصل الفرد فيه إلى كمال ذاته.
- للمربّي أثر بالغ في تهيئة ظروف التعلّم أمام المتعلّم، فهو الموجّه، وهو المرشد، وهو القدوة بما يتّصف به من التفتّح العقليّ والسموّ الروحيّ.
- إلمام المتعلّم بعلم النفس والأخلاق والمنطق والدين والعلوم الإنسانيّة بعامّة يمكّنه من الانطلاق نحو السموّ الروحيّ والعقليّ ؛ ولذلك تشكّل هذه العلوم جوهر المنهج التربويّ المثاليين.

- لا يقدّم إلى المتعلّم إلاّ كلّ ما هو سام وراق في كلّ علم من العلوم، وهذا ما يشكّل دافعاً له لمتابعة طريقه نحو الاغتراف من هذه العلوم، وتجاوز ما هو وضيع، وممارسة الفضيلة ؛ للوصول إلى المثل الأعلى.
- اقتصار طرائق التدريس على طريقة المحاضرة والإلقاء من لدن المربّين المثاليين، والابتعاد عن الطرائق التي يقوم فيها المتعلّم بدور فاعل.

٢- الفلسفة التربوية الواقعية الطبيعيّة:

١- مبادئ الفلسفة الواقعيّة:

يعدّ أرسطو زعيم الفلسفة الواقعية وهو أحد تلاميذ أفلاطون، وأحد أبرز خصومه، إذ رفض تماماً فكرة أفلاطون عن عالم المثل والأفكار، فعلى عكس الفلسفة المثاليّة التي ترى وجود عالمين أحدهما كائن ما وراء الطبيعة، وهو العالم الأزليّ، والآخر ماديّ محسوس، وهو عالمنا الذي نعيش فيه، وهو عالم مؤقّت، فإنّ الفلسفة الواقعيّة الطبيعيّة لا تؤمن إلاّ بالعالم الماديّ الذي نعيش فيه، وبالتالي فإنّ العالم الواقعيّ هو مصدر الحقائق والمعرفة للإنسان والتي يمكن اكتشافها عن طريق التحليل العلميّ الموضوعيّ، وتمثّل تلك الحقائق القوانين الطبيعيّة التي تحكم مسار الكون والإنسان.

ويعود الأصل في تسمية هذه الفلسفة بالواقعية إلى الأساس الذي قامت عليه هذه الفلسفة، وهو الاعتقاد بحقيقة المادّة، فالحقيقة موجودة في هذا العالم (عالم الأشياء الفيزيقيّة)، ووجودها حقيقيّ واقعيّ يقوم على ثلاثة أسس رئيسة، هي:

- هناك عالم حقيقيّ لم يصنعه أو يخلقه الإنسان، ولم يسبقه وجود وأفكار مسبقة.
- هذا العالم الحقيقيّ يمكن معرفته بالعقل الحقيقيّ الإنسانيّ، أو الحدس، أو التجربة.
- ويمكن أن ترشد هذه المعرفة أو توجّه السلوك الفرديّ والاجتماعيّ الضروريّ للإنسان..

وبذلك يرى الواقعيّون أنّ العالم الفيزيقيّ والإنسان والمجتمع وقيمه تخضع جميعها للقوانين نفسها، وأنّ إدراك أسرار الكون وما يحتويه يكمن في فهم القوانين الطبيعيّة التي تحكمه، وسبيل هذا الفهم لا يتأتّى إلاّ من خلال المعارف التي تبحث في الظواهر الطبيعيّة مستفيدة من الحواسّ، وبذلك دعت الفلسفة الواقعيّة إلى الاهتمام بالعلوم الطبيعيّة، واستعمال الملاحظة والاستقصاء والتجريب، واستثمار العقل في التحليل العلميّ، وصولاً إلى المداخل الصحيحة للمعرفة.

ولم تحظ اهتمامات المتعلّم وميوله، أو طريقة تدريس المعلّم عند أنصار الواقعيّة أدنى انتباه، بل شكّلت المادّة العلميّة المشتملة على الحقائق المكتشفة من الواقع بؤرة اهتمام الواقعيين.

٢- الانتقادات الموجّهة إلى الفلسفة الواقعيّة:

- إهمال الواقعيّة حاجات المتعلّم وميوله ورغباته، بسبب تركيزها على الحقائق العلميّة الجوهريّة والثابتة، فقد رأت أنّ الميول والرغبات طارئة ووقتيّة ومتغيّرة، ولا حاجة إلى صرف الجهد على أمر موجود اليوم، وغداً غير موجود.
- إهمال الجانب الروحيّ للإنسان، والتركيز فقط على المادّة في الواقع، وصورتها في العقل.
- إيمان الواقعيّة بالقدرة غير المحدودة للعقل للوصول إلى الحقائق، في حين ثبت أنّ هناك حقائق لا يمكن للعقل الوصول إليها بأدواته المعروفة.

٣- انعكاسات الفلسفة الواقعيّة على التربية والمنهج التعليميّ:

عملت الفلسفة الواقعيّة على جعل المنهج المدرسيّ يبنى على ما يأتي:

- الاهتمام بالعلوم الطبيعيّة بالدرجة الأولى، ثمّ يأتي الاهتمام بالموادّ اللغويّة والأدبيّة، في حين لا تلقى علوم الاجتماع والأنثروبولوجيا وعلم النفس أدنى اهتمام.
- جعل الواقع المصدر الأوّل لموضوعات العلوم الطبيعيّة، وليس المراجع والكتب.

- التركيز على القياس العلميّ ؛ لأنّ نظريّة التطابق بين الواقع وصورته لاختبار الحقيقة تتطلّب قياس مدى انطباق الصورة على الواقع ؛ وهذا يعطي القياس العلميّ أهميّته عند الواقعيين.
- طريقة التدريس الأجدى تكمن في عرض الحقائق أمام العقل ؛ ليتفهّمها ويدركها، ثمّ يُغرى بتمثّلها، وتطبيقها بعد ذلك.
- الدعوة إلى الدراسة الميدانيّة المباشرة على الطبيعة ؛ وذلك عن طريق التجوال حول العالم، والاتّصال المباشر به في كلّ مكان، بدلاً من الدراسة النظريّة.
- اختيار المتعلّم نوع الدراسة يحكمه الواقع والبيئة التي يعيش فيها، وليس اهتماماته أو ميوله.
- الاهتمام بإقامة صلات وثيقة مع المجتمع، وجعل تلبية حاجاته المهنيّة من الأهداف الرئيسة.
- إتاحة الفرصة أمام المتعلّم للنموّ المتوازن من مختلف النواحي، ومساعدته على التكيّف مع بيئته الماديّة والاجتماعيّة.
- تأكيد أهميّة المادّة الدراسيّة، وضرورة أتاحتها الفرصة للمتعلّم ؛ لاكتشاف البنية الفيزيائيّة والثقافيّة للعالم المحيط بنا.

ب- الفلسفات التقدميّة:

١- الفلسفة التربوية البراجماتية

١-مبادئ الفلسفة البراجماتيّة:

ظهرت هذه الفلسفة مع ظهور حركة التربية التقدميّة مع بدايات القرن العشرين، وتقوم على جملة من المبادئ أبرزها:

- الإنسان هو الذي يصنع القيم، إذ ليست هناك قيم ثابتة تتوارثها الأجيال، وإنما هناك قيم ثبتت فائدتها للبشر، وهي القيم التي تجذب الإنسان ليتمسّك بها بحيث تسود في المجتمع، وهدف الفلسفة التقدميّة الأساس هو الكشف عن مواطن النفع في الأشياء لاستثمارها، فقيمة النفع هي القيمة الجديرة بالاهتمام ؛

ولاكتشاف مواطن النفع لابدّ من إخضاع كلّ شيء للتجربة، وما تثبت التجربة نفعه هو ما يجب التعلّق به، وجعله موجّهاً للسلوك، وما تثبت التجربة انتفاء نفعه فهو ما يجب تجاوزه، وعدم إيلائه أدنى اهتمام، إذ لا يمكن لشيء لا فائدة منه أن يكون موجّهاً لسلوك الإنسان وتصرّفاته، ولذلك فإن هذه الفلسفة تسمى كثيراً بالفسلفة النفعية.

- العقل يمتلك القدرة الخلاّقة على حلّ مشكلات الإنسان، واعتماد الإنسان على ذاته في مواجهة الحياة، ومبادرته وابتكاراته سبيل وصوله إلى أهدافه.
- التغيّر وليس الثبات والديمومة هو السمة السائدة في الطبيعة ومظاهرها، والإنسان وقيمه، والنمو وقوانينه، ولذلك لا معنى للتركيز على معارف أو قيم يُدّعى أنّها مطلقة وثابتة.
- مساعدة المتعلّم على اكتساب الخبرات التي تؤهّله لمواجهة احتياجاته البيولوجيّة الاجتماعيّة من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة أكثر فائدة من تلقينه المعرفة، وحشو عقله بالمعلومات، فالاعتماد على الآخرين (المعلّم والكتاب) من أجل الحصول على المعلومات يجعل العمليّة التعليميّة عمليّة تفتقر إلى الجاذبيّة، فوصول المتعلّم بنفسه إلى المعلومات والخبرات، وقيامه بالاعتماد على نفسه لإيجاد الحلول التي تواجهه خير من تقديم هذه المعلومات والخبرات أو الحلول جاهزة.
- وأن تصبح التربية هي الحياة وليست إعداداً لها، وهذا يقتضي استعمال المدرسة المواقف الحياتيّة الطبيعيّة في إكساب المتعلّمين الخبرات الضروريّة، وإتاحة الفرص أمام المتعلّمين للاكتشاف، وإشباع حبّ الاستطلاع لديهم، ومنحهم قدراً من الحريّة في أثناء اكتسابهم الخبرات المرغوب فيها، وفي أثناء إقامتهم علاقات اجتماعيّة سويّة.
- المتعلّم هو هدف التربية ووسيلتها للنهوض بالمجتمع، وعليه ينبغي أن يكون هذا المتعلّم محور العمليّة التربويّة، مشاركاً فيها من ألفها إلى يائها، وليس مجرّد متلق فحسب، وأن تشكّل حاجاته ومشكلاته وميوله واهتماماته جوهر المناهج التربويّة، وهذا ما يجعل الفروق الفرديّة بين المتعلّمين من الأمور التي ينبغي

أخذها بالحسبان عند إعداد المناهج، حيث تعدّ بشكل مرن، يسمح بتقديم خبرات متفاوتة في عمقها، واستعمال طرائق متعدّدة يمكن أن تناسب قدرات واهتمامات مختلف المتعلّمين.

- ينبغي اقتصار دور المعلّم في العمليّة التعليميّة التعلّميّة على تهيئة الظروف المساعدة على التعلّم، وتقديم العون والمساندة والتوجيه والتشجيع والحفز، وتعزيز الانضباط الطوعيّ التلقائيّ لديهم.

٢- الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البرجماتية:

- نظراً لتركيز الفلسفة البراجماتيّة على المتعلم على أنّه المحور الأساس الذي ينبغي أن يركّز عليه المنهج المدرسيّ، فهي ترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه، وبذلك فهي ترفض التحديد السابق للمادة العلميّة، أو التخطيط للعمليّة التعليميّة ومراحلها، وهذا ما يبعد العملية التربوية عن التنظيم ؛ الأمر الذي يؤثّر سلباً في تحقيق أهدافها.
- تجعل كلّ ما يحقّق الفائدة للفرد النفع والفائدة صادقاً ينبغي الأخذ به، بغض النظر عن مدى فائدته للمجتمع ككلّ.
- لا تهتم البراجماتيّة بالقيم الاجتماعيّة أو المعياريّة التي تقرّ إلا لا تعترف إلا بالقيم المكتشفة بعد التجارب الناجحة للأفراد، أو في أثناء مواجهة الفرد ما يعترضه من مشكلات، كما أنّها ترى الأخلاق الحقيقيّة هي تلك التي تدفع الفرد إلى تحقيق التفوّق والنجاح الشخصيّ، دونما أيّ اعتبار لقيمة هذا النجاح في التقدّم الاجتماعيّ، وهي بذلك تؤكد على القيم الفرديّة والنفعيّة والنزوع إلى القوّة، وتجعل قيمة البقاء للأقوى القيمة المفضّلة.
- ونظراً لتركيزها على العلوم النفعيّة – حتّى لو كانت سطحيّة أو مجتزأة – فإنّ تعلّم الطلبة يبتعد عن العمق والمنطقيّة، والإلمام الكلّيّ بالحقائق ؛ حيث لا تقدّم لهم المادّة التي اصطفاها خبراء ومتخصّصون، وإنما يُقْدِم الطلبة على

التفاعل مع الخبرات التي يميلون إليها، وعلى وفق معيار المنفعة من وجهة نظرهم.

- تتجاهل هذه الفلسفة دور المعلّم، وقدراته، وإبداعاته، حيث لا يوظّف تلك القدرات والخبرات والإبداعات في تعلّم الطلبة، إذ يقتصر دوره على تنظيم الظروف التي يمكن للطلبة أن يفيدوا منها لاكتساب الخبرة، وتقديم النصح والدعم والإرشاد في أثناء تعلّم الطلبة، وعلى الرغم من أهميّة هذه الأدوار، إلاّ أنّ اضطلاع المعلّم بدور مباشر في تعلّم الطلبة لا يمكن الاستغناء عنه، وتجاهل هذا الدور سيفقد العمليّة التعليميّة التعلّميّة مصدراً لا يستهان به للخبرة.

٣-انعكاسات الفلسفة البراجماتيّة على التربية والمنهج المدرسيّ:

- أصبح المتعلّم محور العمليّة التربويّ بدلاً من الموادّ الأكاديميّة.
- لم تعد وظيفة المدرسة الإعداد للحياة، بل غدت المدرسة هي الحياة نفسها، وبذلك تطوّر أهداف المنهج لتواكب هذه الوظيفة الجديدة للمدرسة.
- أصبح محتوى المنهج يعبّر عن اهتمامات المتعلّمين، ويلبّي احتياجاتهم، ويعمل على حلّ مشكلاتهم، ولم يعد يعبّر عمّا يرغب الكبار في تلقّينه للمتعلّمين.
- لم تعد المناهج تعجّ بالموضوعات الموسوعيّة، وإنّما أصبحت تكتفي بالموضوعات الأساسيّة والوظيفيّة التي يمكن أن يحتاج إليها المتعلّم في حياته الطبيعيّة.
- دخول موادّ جديدة إلى المنهج لم تكن معروفة من قبل، من أجل مواكبة ظروف العصر ومستجدّاته، وجعل المتعلّمين على استعداد لمواجهة ظروف العصر المتجدّدة، كالعمل اليدويّ، والفنون المختلفة، والتربية الاجتماعيّة، والخبرات المتعلّقة بالنشاطات الاقتصاديّة والمواطنة والديمقراطيّة، والتربية الأسريّة.

- الخبرات المنهجيّة الصفيّة والنشاطات العلميّة والثقافيّة والفنّيّة والترويحيّة والاجتماعيّة جزء لا يتجزّأ من المنهج عند البراجماتيين، حيث يعدّ النموّ المتكامل من مختلف الجوانب هدف المنهج البراجماتيّ الرئيس.
- أصبحت طريقة التعلّم المفضّلة هي الاحتكاك بمصادر الخبرة مباشرة، والتفاعل معها، وحلّ المشكلات الناتجة عن هذا التفاعل، وبذلك فقد تراجعت طرائق التدريس اللفظيّة كثيراً.
- أصبح التركيز على تنمية شخصيّة المتعلّم بشكل متكامل ومتوازن، فظهرت الأنشطة التي تنمّي الجوانب الجسميّة والانفعاليّة إضافة إلى الجانب العقليّ.
- بدأ التركيز على تعليم المتعلم كيف يفكّر بدلاً من ماذا يفكّر، وذلك من خلال تنمية التفكير الناقد والإبداعيّ، ومهارات البحث والاستقصاء وحلّ المشكلات، بعدما كان التركيز سابقاً على تقوية الذاكرة فقط.
- اهتمّت مناهج التعليم باللعب على أنّه عامل مهمّ في التعلّم والنموّ.
- تطوّرت أساليب التقويم، فلم تعد تكتفي بالأساليب التقليديّة الكتابيّة منها الشفويّة، بل ركّزت على تقويم المهارات، والجوانب الأدائيّة، من خلال

٢- الفلسفة الوجوديّة:

١-مبادئ الوجوديّة:

انتشرت هذه الفلسفة انتشاراً واسعاً على يد الفيلسوف الفرنسيّ (جان بول سارتر١٩٠٥-١٩٨٠) عقب الحرب العالميّة الثانية (١٩٣٩-١٩٤٥).

وكانت بدايات هذه الفلسفة ظهرت في النصف الأوّل من القرن التاسع عشر على يد المفكّر والفيلسوف الدنماركيّ سورن كيركجارد (١٨١٣- ١٨٥٨)، والفيلسوف الألمانيّ مارتن هيدغر (١٨٩٩ - ١٩٧٣).

ويعدّ سارتر من معارضي فكرة وجود قوّة خارجيّة تتحكّم في مستقبل الفرد، ، بل لا بدّ له من أن يصنع وجوده بنفسه، وهذا لن يتمّ إلاّ في جوّ من الحريّة الفكريّة، وبذلك فهم يسقطون من حساباتهم القيود التي يمكن أن تحدّ من قدرة العقل، كالقيم الاجتماعيّة الموروثة، وإن من مبادئ الفلسفة الوجودية:

- العالم دائم الحركة والتطوّر، ومليء بالتناقضات، والحياة الحقيقيّة هي ذلك الأسلوب الذي يتّخذه الفرد بناء على قناعاته الشخصيّة، وليس بناء على منظومة قيم دينيّة أو اجتماعيّة لم يكن مشاركاً في وضعها.بدءاً من عملية فهم الطبيعة الإنسانيّة بفهم وجود الإنسان، ومعنى هذا الوجود أوّلاً، من خلال وجوده الفعليّ، وتفاعله مع الحياة.
- ينبغي ألاّ تخضع القيم لسيطرة المجتمع ؛ لأنّ ذلك يحرم الفرد من تشكيل قيم خاصّة به، وانطلاقاً من هذا المبدأ تنادي الوجوديّة بتعدّد القيم وتنوّعها في المجتمع بتنوّع قيم الأفراد وقناعاتهم.
- الموت مصير حتميّ للإنسان، وهذا المصير يشغل تفكير الإنسان، ويثير قلقه، ولذلك تهتمّ الوجوديّة ببعض مشكلات الإنسان النفسيّة كالقلق، واليأس، والضيق، والخوف، والشكّ.
- الحقيقة عند الوجوديين نسبيّة، وهي تخضع لتقدير الفرد الشخصيّ، وبالتالي ليس هناك حقيقة علميّة أو اجتماعيّة مطلقة بدرجة واحدة لدى مختلف الأفراد.
- أهمّ ما يحقّق للفرد وجوده الإنسانيّ هو الحريّة ؛ ولذلك تعدّ الحريّة الشخصيّة جوهر الفلسفة الوجوديّة.

٢ - النقد الفلسفة الوجوديّة:

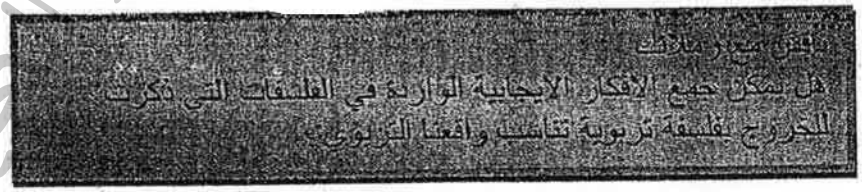
- لعلّ أبرز الانتقادات التي وجّهت إلى الوجوديّة هي عدم وجود فلسفة متكاملة واضحة النسق يمكن أن تعتمد لتربية الفرد.
- تركيزها على الحريّة الفرديّة - بغض النظر عمّا يمكن أن تلحق هذه الفرديّة من أذى للقيم الجماعيّة - ولا سيّما القيم الإيمانيّة للديانات السماويّة، فهذه القيم هي قيم فرديّة في الأساس، غير أنّها نتيجة قناعة كثير من الأفراد بها تحوّلت إلى قيم اجتماعيّة جماعيّة.
- لم تثير الوجوديّة أيّ حلول حاسمة تجاه المسألة الدينيّة، بل وقع الوجوديّون في التناقض، فمنهم مؤمن، ومنهم ملحد، وبذلك بقيت مسألة التربية الدينيّة غير واضحة، ومشوّشة.
- لم تقدّم الوجوديّة حلولاً لأساليب اكتساب المعارف والقيم، ودور المعلّم في ذلك
- على الرغم من ادّعاء الوجوديّة العمل على تخليص الفرد من القلق والخوف إلاّ أن الفرد ظلّ تحت مظلّتها يشعر بالصراع بين يطمح إليه، ويرغب فيه من جهة، والموروث الثّقافيّ - الأسريّ في الحدّ الأدنى - من جهة أخرى.

٣-انعكاسات الفلسفة الوجوديّة على المناهج التربويّة:

على الرغم من الانتقادات التي وجّهت إلى الوجوديّة، إلاّ أنّ هناك تأثيراً واضح الدلالة انعكس في المناهج التربويّة، ومن هذه الانعكاسات:

- يدور المنهج التربويّ بشكل رئيس حول الفرد بصفته الشخصيّة، لا بصفته الاجتماعيّة، فهو محور العمليّة التربويّة، وهو هدفها الأساس
- شمول الخبرات التي يشتمل عليها المنهج المدرسيّ كي يجد كلّ متعلّم ما يهمّه منها، وما يكشف قدراته، وينمّي جوانب شخصيّته.
- تكمن قيمة الخبرات المنهجيّة في قدرتها على تنمية النواحي الإبداعيّة لدى الفرد، وليس في انتمائها إلى التراث.

- الدراسات الإنسانيّة هي المفضّلة في المنهج الوجوديّ ؛ نظراً لقدرتها على الكشف عن طبيعة الإنسان، فضلاً عن العلوم الطبيعيّة والاجتماعيّة، وقلّما يحظى التدريب المهنيّ والعلوم المنزليّة باهتمام المنهج الوجوديّ إلاّ عند الضرورة.
- لا يخضع المنهج الوجوديّ في بنائه وتنظيمه لقواعد صارمة، وإنّما هناك مرونة في تقديم المواقف التعليميّة واختيارها، وغالباً ما يتجنّب الوجوديّون تحديد أهداف للمنهج المدرسيّ كي لا تحدّ تلك الأهداف من حريّتهم في اختيار المواقف التعليميّة في أثناء التنفيذ.
- لا يقوم المنهج الوجوديّ على تلقين المعلومات، وإنّما يركّز على تدريب المتعلّم على صنع الخيارات، واتّخاذ القرارات، وبالتالي لا يتدخّل المعلّمون في تحديد الخير أو الشرّ.
- التخصّص الدقيق يحدّ من حريّة المتعلّم في التوسّع الأفقي للخبرات التعليميّة ؛ ولذلك فإنّ تقييد المتعلّم بنطاق ضيّق للبحث غير مفضّل لدى الوجوديّين، فالمتخصّص صنيع تخصّصه، وليس التخصّص صنيع المتخصّص.
- تتصف طرائق التدريس المتّبعة في تنفيذ المنهج الوجوديّ بالحريّة والمرونة، والتركيز على المناقشات وتبادل الآراء والحوار والتوجيه غير المباشر.



خامساً – موازنة بين الاتّجاه التقليديّ والاتّجاه التقدّميّ للفلسفات التربويّة:

وفيما يأتي مقارنة بين الفلسفتين التقليديّة والتقدّميّة من حيث نظرتها إلى المنهج الدراسيّ ومكوّناته:

المجال	الفلسفة التقليديّة	الفلسفة التقدّميّة
المنهج	هو عبارة عن المقرّرات الدراسيّة التي يضعها المتخصّصون، ويقوم المدرّس بإيصال محتواها إلى المتعلّمين الذين يكلّفون استظهارها	الخبرات التي تقدّمها المدرسة للتلاميذ داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل
الأهداف	تتسم بالثبات، نابعة ممّا يريده الكبار، ومفروضة على المتعلّمين	تتسم بالتجدّد، نابعة من حاجات المتعلم واهتماماته
المحتوى	معلومات وحقائق نظريّة	خبرات تربويّة معرفيّة ومهاريّة ووجدانيّة
طرائق التدريس	الطرائق اللفظيّة القائمة على التلقين من قبل المدرّس، والحفظ من قبل المتعلّم	طريقة العصف الذهني والاكتشاف وحلّ المشكلة والطرائق القائمة على النشاط والعمل واللعب
النشاطات	غير مهمّة ؛ لأنّها لا تنمّي القدرة العقليّة	تشكّل جزءاً لا يتجزّأ من مكوّنات المنهج ؛ لأنّها ضروريّة لتحقيق أهدافه
أساليب التقويم	تقويم قدرة المتعلّم على استرجاع المعلومات من خلال اختبارات مقاليّة	تقويم شامل لجوانب شخصيّة المتعلّم من خلال وسائل تقويم متنعدّدة

المناهج وطرائق تدريس الدكتور

ثانياً: الأساس المعرفيّ للمنهج

كانت المعرفة قديماً بسيطة، ومحدودة، وتتسم بالشموليّة والبعد عن التخصّص إلى حدّ كبير، إلى درجة أنّ العالم المجتهد يمكن أن يلمّ بمختلف تفاصيلها، وكثيراً ما كنّا نسمع أوصافاً لفلاسفة وعلماء بأنّهم موسوعيّون، أي أنّهم حازوا على المعرفة من مختلف جوانبها، وأخذ كلّ منهم بأطراف العلوم الشرعيّة والطبيّة والأدبيّة والتاريخيّة والجغرافيّة والفلكيّة والرياضيّة والهندسيّة والموسيقيّة، وغيرها من العلوم الشائعة في عصرهم، فقد كان التخصّص في علم بعينه أمراً نادراً، غير أنّ هذه الحال لم تدم طويلاً، فقد توسّعت المعارف، وبدأت دائرة الشموليّة تنقسم على دوائر أكثر تخصّصاً وتمايزت المعرفة ضمن مجالات كالعلوم والرياضيّات والاجتماعيّات والإنسانيّات، ثمّ بدأت تلك المجالات بالانقسام والتفرّع على مجالات أكثر تحديداً ودقّة، فقد أصبح مجال الرياضيّات ينقسم على الحساب والجبر والهندسة والتفاضل والتكامل، وقل الشيء نفسه عن مجال العلوم الذي انقسم بدوره على علم الأحياء، والفيزياء، والكيمياء، ، ثمّ تفرّعت هذه الفروع إلى فروع أكثر ضيقاً ودقّة وتخصّصاً، ولا سيّما بعد التفجّر المعرفيّ الذي يشهده عالمنا المعاصر، والتضاعف في حجم المعلومات الذي أخذ يزداد بصفة مطّردة، فعلى سبيل المثال " تتضاعف المعرفة في مجال العلوم الطبيعيّة كلّ ثماني سنوات، وتتضاعف مرّة ونصف كلّ اثنتي عشرة سنة، وتقلّ مدة مضاعفة المعرفة مستقبلاً بازدياد وسائل جمع المعلومات والبيانات وإرسالها ونشرها، ولا سيّما عن طريق (الإنترنت)، والقنوات الفضائيّة التخصّصيّة، والبحوث والكتب والدوريّات.

وقد طرح هذا التزايد في حجم المعارف والمعلومات تحدياً كبيراً أمام النظم التربويّة، ومنذ عقد الستينيّات من القرن العشرين الماضي، أخذ التربويّون يولون المعرفة جلّ اهتمامهم، فقد كانوا إلى وقت قريب، ومنذ مطلع القرن العشرين يركّزون على المتعلّم، وعلى مبادئ تعلّمه، وعلى المجتمع وفلسفته وثقافته عند

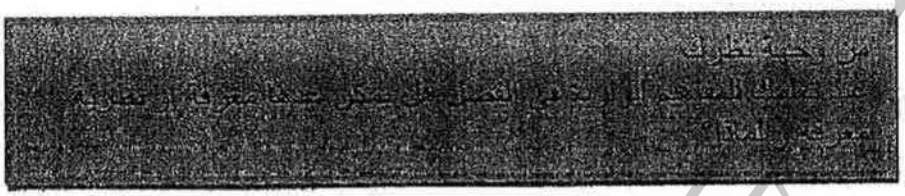
بناء المنهج المدرسيّ، أمّا الآن – وبعد الثورة العلميّة والتكنولوجيّة – فلم يعد بمقدورهم إهمال المعرفة، وطبيعتها، وأساسيّاتها، ومصادرها، فأصبحت – إضافة إلى الأسس الأخرى – أساساً مهمّاً لا يمكن الاستغناء عنه عند تخطيط المناهج الحديثة وبنائها، وغدت قضيّة إعادة الوحدة إلى المعرفة، وإزالة الحواجز بين فروعها المختلفة ؛ للحدّ من تفرّعاتها ؛ ولتسهيل استيعابها من قبل المتعلّم تحظى بنصيب وافر من اهتمامات المتخصّصين في ميدان المناهج، وسمّي هذا الأساس المعرفيّ، فالأسس المعرفيّة للمنهج هي عمليّة اختيار المعارف المناسبة للمتعلّمين، والملبيّة لاحتياجاتهم المستقبليّة، وتنظيمها في المنهج المدرسيّ بشكل يسهل عليهم فهم أساسيّاتها، وإدراك تكاملها، والقدرة على التعمّق فيها، من خلال إكسابهم مهارات البحث العلميّ، ومهارات التعلّم الذاتيّ، والرغبة الجادّة في الاستزادة من المعرفة.

ولكي تتّضح تلك الأسس بشكل أكثر وضوحاً، لا بدّ من إلقاء بعض الضوء على مفهوم المعرفة، وطبيعتها، ومصادرها، وتنظيم بنيتها.

مفهوم المعرفة:

المعرفة هي نتاج النشاط العقلي والحسّيّ الذي يقوم به الفرد في ممارسته لحياته اليوميّة، ومن المعلوم أنّ الفرد يستعمل قواه العقليّة، ونوافذ الحسّ لديه للوصول إلى مدركات حقيقيّة لما يحيط به ؛ كي يتمكّن من التكيّف السليم مع بيئته، فهي في أبسط معانيها: " المحصّلة الناتجة عن العمليّات العقليّة من فهم وإدراك وتدبير وتفكّر وحفظ وتحليل وتركيب وتخيّل، فضلاً عن إلى عوامل الحسّ المغذيّة لها، وذلك من خلال تفاعلها مع البيئة الخارجيّة المحيطة بالإنسان، من أشياء وموجودات وظواهر وحقائق ونظم ثقافيّة واجتماعيّة، وغيرها

ومن المفيد هنا أن نشير إلى أنّ هناك اختلافاً بين المهتمّين في استعمال مصطلحي نظريّة المعرفة، والمعرفة، حيث ساوى بعضهم بين المصطلحين، في حين رأى آخرون أنّ نظريّة المعرفة تبحث في طبيعة المعرفة، ومصادرها، وحدودها، والعلاقة بين الفرد المدرِك، والموضوع المدرَك، ومجالها الفلسفة، أمّا المعرفة فتهتمّ بنوع خاصّ من المعارف هو المعرفة العلميّة، ومجالها العلم.



طبيعة المعرفة والمنهج:

تباينت آراء الفلاسفة والمفكّرين حول طبيعة المعرفة، فمن حيث جوهرها وحقيقتها وعلاقتها بالأشياء المدركة بالحواسّ، انقسموا على فريقين:

- مثاليين يرون أنّ ظواهر الأشياء لا تنبئ بالمعرفة الحقّ، وإنّما تكمن المعرفة في جوهر الأشياء، وفكرة وجودها، فما نراه ليس الحقيقة، وإنّما رمز لتلك الحقيقة، فالمظهر الخارجيّ للأشياء لا يعني الأشياء ذاتها.
- واقعيين يرون أنّ الأشياء التي نراها هي الحقيقة والجوهر، وأنّ العالم الخارجيّ هو ما ندركه فعلاً بعقولنا وحواسّنا، وهو يمثّل المعرفة الحقّ.

ومن حيث وصولها إلى الإنسان، انقسموا على فريقين أيضاً:

- الأوّل: ويرى أصحابه أنّ المعرفة مولودة مع الإنسان، وأنّ ظهورها لديه رهن بتحفيزها، وإثارتها، وأوردوا أدلّة على ذلك، من بينها قدرة الإنسان على إدراك بعض الحقائق دون أن يكون قد اكتسبها من أيّ مصدر، أو تدرّب عليها، ومن بين تلك الأدلّة ما يعرف بالبدهيّات، فالإنسان يدرك بفطرته أنّ الكلّ أكبر من الجزء، وأنّ هذا الكلّ مكوّن من أجزاء أصغر منه، كما أنّه يدرك بفطرته أنّ لكلّ مخلوق خالقاً، ويورد المسلمون من أتباع هذا الرأيّ حجّة أخرى على فطريّة المعرفة، وتتمثّل هذه الحجّة بقوله

تعالى: " وعلّم آدم الأسماء كلّها " (البقرة، ٣١)، وقد توارثت ذريّته هذا العلم من بعده.

- الثاني: ويرى أصحابه أن المعرفة مكتسبة، وأنّ الإنسان يولد دون أن يمتلك أدنى معرفة، وأنّ احتكاكه بمحيطه الخارجيّ من خلال حواسّه التي زوّده به الله تعالى زوّده بالعلوم والمعارف، وقد أورد أصحاب هذا الاتّجاه دليلهم على أنّ المعرفة مكتسبة، من القرآن الكريم أيضاً، وهذا الدليل قوله تعالى: " والله أخرجكم من بطون أمّهاتكم لا تعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلّكم تشكرون " (النحل، ٧٨).

والمتأمّل لهذين الاتّجاهين يدرك أنّ الكفّة تميل إلى الاتّجاه الثاني، حيث يتوقّف اكتساب الإنسان العلوم والمعارف على مقدار نشاطه، وخبرته المباشرة، وإعماله لحواسّه وعقله، كما أنّ هذا الاتّجاه ينسجم مع توجّهات التربية الحديثة الداعية إلى نشاط المتعلّم، وبذله الجهد، وحصوله على الخبرة المربية الناتجة عن الاحتكاك بالواقع، ومواجهة المشكلات، والعمل على حلّها من خلال وضع الفروض، واختبارها.

أمّا طبيعة المعرفة من حيث موضوعيتها وذاتيتها، فقد ظهرت لدى المهتمّين بهذا الشأن ثلاثة اتّجاهات، وهي:

الاتّجاه الأول ويرى أصحابه (وهم من علماء العلوم والرياضيات) ان المعرفه خارجيّة موضوعيّة لا علاقة للإنسان بها، تأتيه من الخارج، فيقوم باختزانها في عقله، واستعمالها عند الحاجة.

الاتّجاه الثاني، ويرى أصحابه (وهم من رجال الفنّ والأدب) أنّ المعرفة ذاتيّة، وهي من صنع الإنسان نفسه، فهو ليس مستقبلاً لها، أو مشاركاً في توليدها، وإنّما هو منتج لها.

الاتّجاه الثالث، ويرى أصحابه (وهم من رجال العلوم السلوكيّة) أنّ للإنسان يداً في إنتاج المعرفة، فإذا كانت البيئة الخارجيّة مصدر المعرفة، فإن الإنسان يضيف إليها من ذاته، وهو المسؤول عن تشكيل بنيته المعرفيّة، وبذلك فهي مزيج بين الموضوعيّة والذاتيّة.

وانسجاماً مع ما سبق فإنّ المنهج المدرسيّ مطالب بما يأتي:

١-تنمية القدرات العقليّة التي وهبها الله تعالى الإنسان للحصول على المعارف من خلال العمل على تحليل الظواهر، وتصنيفها، والوصول إلى استنتاجات بشأنها، مستغلاً المرحلة العمْريّة للناشئة التي تتميّز بتطوّر القدرات العقليّة بشكل مطّرد حيث تصل إلى ذروتها في أواخر مرحلة المراهقة، وذلك من خلال تدريبهم على تنمية التفكير بمختلف أنواعه لديهم.

٢-تشجيع الناشئة على الحصول على المعرفة من خلال الخبرة المباشرة التي تتطلّب إشراك مختلف الحواسّ، والتفاعل مع البيئة، والاحتكاك الواعي بها، وذلك بجعل النشاط المدرسيّ عنصراً مهمّاً من عناصر المنهج، واستعمال الوسائل المعينة المناسبة في ذلك.

٣-تعويد المتعلّم الإيجابيّة، والتفاعل البنّاء، وذلك بفسح المجال أمامه للمشاركة، وإبداء الرأي، وإصدار الأحكام، وتحمّل المسؤوليّة، والتعلّم الذاتي.

مصادر المعرفة والمنهج:

بحث علماء نظريّة المعرفة حول مصادر المعرفة، وتعدّدت آراؤهم في هذا الشأن، إلاّ أنّ هناك شبه إجماع على أنّ للمعرفة مصادر متعدّدة، منها:

- **الوحي**، ويعدّ هذا المصدر الأبرز من مصادر المعرفة الإنسانيّة، حيث أفادت منه البشريّة في الحصول على معارف واقعيّة تتصل بالأحداث السابقة، ومعارف غيبيّة تتصل بالعالم الآخر، وتعدّ الكتب السماويّة – وعلى رأسها القرآن الكريم – مناهل غنيّة لهذه المعارف، ويعدّ الحديث الشريف جانباً من هذا المصدر، فهو موحى به من الله تعالى " وما ينطق عن الهوى، إن هو إلاّ وحي يوحى " (النجم، ٣).
- **الحواسّ**: وهي التي تشكّل منافذ الإنسان على العالم الخارجي، والمعرفة التي يتحصّل عليه الإنسان من خلالها تتسم بالأصالة والواقعيّة والسهولة.

- **العقل:** وهي من المصادر الرئيسة للمعرفة، ويقصد بالعقل هنا عمليّات التفكير التي يقوم بها الفرد بعد تلقيه المؤثّرات الصادرة من الحواسّ، من تذكّر، وفهم، واستنتاج، وتحليل، وتصنيف، قياس، وتقويم، وغيرها ؛ وصولاً إلى المعرفة، فالمعرفة الحقّ تعتمد بدرجة كبيرة على استثمار القدرات العقليّة للفرد بشكل فاعل.
- **الحدس:** هو إدراك حقيقة الأشياء دون استعمال للقدرات العقليّة، أو الحواسّ، إنّه إشراقة خاطفة تضيء النفس بالمعرفة، وتجعلها قادرة على إصابة الحقيقة دون مقدّمات، فالمعرفة التي تتمّ عن طريق الحدس هي معرفة ذاتية مباشرة ومفاجئة تأتي عن طريق الشعور والوجدان والذوق، ولا بدّ هنا من التمييز بين الحدس والإلهام، فهناك نوع من التشابه بينهما، فالمعرفة الناتجة عنهما معرفة ذاتية باطنيّة مباشرة وسريعة كومضة الضوء، كما أنّ هناك اختلافاً بين من يمتلك هذه الوسيلة المعرفيّة، فالحدس يشترك فيه مختلف الأفراد، في حين ينبلج الإلهام عن الصفاء الروحيّ الذي يتفرّد به الأتقياء من العباد، ويرى المؤلفون أنّ هذه النافذة للمعرفة لا يمكن تفسيرها تفسيراً منطقيّاً، غير أنّ الخبرة المتراكمة للفرد، وتأمّله فيما حوله، ووعيه بما يدور من أحداث في بيئته، وصفاء نفسه، يمكن أن تكون عوامل مساعدة على انفتاح هذه النافذة المعرفيّة.
- **التراث الثقافيّ الوطني،** وهو مصدر ثرّ من مصادر المعرفة، غنيّ بخبرات الجدود، وقيمهم، وعاداتهم، وتناولهم للمشكلات التي واجهتهم، ومن المعلوم أنّ الخبرة البشريّة متراكمة، فالمعارف الجديدة تستند بشكل أو بآخر إلى المعارف السابقة.
- **التراث الثقافي العالمي،** وهي المعرفة التي أنتجتها شعوب العالم الأخرى، فلكلّ أمّة حضارتها، ومعارفها، وإسهاماتها في المعرفة البشريّة، ويعدّ هذا الجانب المعرفيّ مصدراً غنيّاً للمعرفة، فكما أفادت شعوب الأرض – في يوم من الأيام – من تراثنا المعرفيّ في جوانب الطبّ والفلك والهندسة

والجغرافيّة، وغيرها، يمكن أن تكون إنجازاتهم السابقة واللاحقة مصدراً لمعارفنا.

أمّا ما يترتّب على المنهج القيام به إزاء مصادر المعرفة، فيمكن إيجازه بما يأتي:

- تدريس الكتب السماويّة، ولا سيّما القرآن الكريم، كمصدر من مصادر المعرفة، إلى جانب كونها مصادر للشريعة، والتأمّل والتدبّر لما ورد فيها من أحداث، وقصص، وأخذ العبر والدروس منها.
- الاهتمام بحواسّ الناشئة، واستعمال الوسائل الحسيّة، وزيادة النشاطات العمليّة.
- العناية بتنمية القدرات العقليّة للمتعلّم، وتحفيزها على التعامل بموضوعيّة مع المدركات الحسيّة.
- تشجيع الناشئة على القراءة الذاتيّة في مختلف أنواع العلوم، والتأمّل بالظواهر، وإعمال الفكر، والوعي بما يدور حولهم، وتوفير جوّ من الطمأنينة في المناخ المدرسيّ.
- إبراز النواحي الإيجابيّة من تراث المجتمع، والاستزادة من المعرفة العصريّة، والمبتكرات التقنيّة، بما يضمن الحفاظ على الهويّة من ناحية، وعصرنة المجتمع، ومواكبة التقدّم من ناحية ثانية.
- بثّ قيم التسامح، والتعاون، والاهتمام باللغات الأجنبيّة المختلفة للاطلاع على التراث العلميّ لشعوب العالم، والإفادة منه في نهضتنا العلميّة والمعرفيّة.

تنظيم بنية المعرفة والمنهج :

على الرغم من ضخامة حجم المعرفة الإنسانيّة، إلاّ أنّها تشبه النظام الذي يتكوّن من مجموعة أنظمة أصغر، وقد أفاد المهتمّون والمفكّرون من هذه الخصيصة للمعرفة في تصنيفها، وتنظيم بنيتها ؛ كي يسهل الإفادة منها، وقد توصّلوا بذلك إلى نوعين من التنظيم لمفرداتها:

الأول: واهتمّ بتصنيفها بحسب موضوعها على وفق مجالات، كالعلوم الإنسانيّة (اللغات، الفنون الجميلة)، والعلوم الاجتماعيّة (التاريخ والجغرافية وعلم الاجتماع وعلم الاقتصاد وعلم النفس)، والعلوم الطبيعيّة (علم الحيوان وعلم النبات والفيزياء والكيمياء والجيولوجيا)، والعلوم الرياضيّة (الحساب والجبر والهندسة والإحصاء)..

الثاني: واهتمّ بتنظيم المعارف، على وفق درجة تجريدها، وهي كما يأتي:

١- **الحقائق**، وهي أدنى درجات هذا المستوى، و تدلّ على معارف بسيطة محسوسة غالباً، لا يختلف عليها اثنان، مثل (أسماء البلدان ومكوّنات أو أجزاء الجسم وأسماء الأشياء...إلخ)، ويصعب إحصاء الحقائق لكثرتها.

٢- **المفاهيم**، وهي تجريد لمجموعة حقائق بينها رابط، مثل: الحريّة والمواطنة والطاقة والإنسان، وهذا لا يعني أنّ المفاهيم كافّة تقع ضمن مستوٍ واحد، فبعضها أكثر شمولاً واتّساعاً من بعضها الآخر، فكلمة إنسان مفهوم، وكلمة مخلوق مفهوم، وكلمة رَجل مفهوم، غير أنّ كلمة مخلوق أكثر اتّساعاً من كلمتي إنسان ورَجل، وكلمة رَجل أقلّ اتّساعاً من كلمة إنسان، وهكذا.

٣-**التعميمات**، وهي " التي نودّ أن يصل إليها المتعلّم من كلّ درس، فهي تشبه القواعد العامّة، والنتائج المستخلصة.

وتشتمل التعميمات على القواعد والمبادئ والقوانين والنظريّات، فمن أمثلة القواعد والمبادئ: العدد واحد قاسم مشترك لكلّ الأعداد، الفعل الماضي فعل مبنيّ، ومن أمثلة القوانين: مساحة المربّع = الضلع x الضلع، ومن أمثلة النظريّات: مربع وتر المثلّث = مجموع مربعي الضلعين الآخريين.

ومن المفيد القول إنّ النظريّات أكثر تجريداً من القوانين، وإنّ القوانين أكثر تجريداً من المبادئ والقواعد، وهذا يعني أنّ المبادئ والقواعد أكثر من القوانين، وأنّ القوانين أكثر من النظريّات.

وممّا تقدّم ينبغي على المنهج أن يراعي الأمور الآتية:

والسؤال المثار على القائمين على تنظيم بنية المعرفة في المنهج هو: ما الأمور التي يجب التركيز عليها في المنهج المعاصر ؟ وبمعنى آخر: ما البنية المعرفيّة التي يتوجّب التركيز عليها في المنهج ؟

إنّ الإجابة المنطقيّة عن هذا السؤال ترتبط إلى حدّ بعيد بالواقع المعرفيّ، فسيل الحقائق المعرفيّة المتدفّق لا يمكن إحصاؤه، ولا يمكن لأيّ منهج أن يستوعبه ؛ وهذا يعني التركيز على المستويات الأكثر تجريداً من الحقائق في كلّ مجال معرفيّ، وأعني بها المفاهيم والتعميمات، أو ما أطلق عليها برونر أساسيّات المعرفة، إضافة إلى إكساب المتعلّمين أساليب البحث العلميّ التي تنمّي تفكيرهم من جهة، وتصقل مهاراتهم، وتجعلهم يعودون – بحسب الحاجة – إلى المصادر والمراجع المختلفة التي تغصّ بالحقائق المعرفيّة من جهة ثانية، ويكتشفون بأنفسهم البنية التكامليّة للمعرفة.

وخلاصة القول: إنّ على واضعي المنهج مراعاة التوجّهات العالميّة المعاصرة في بناء المنهج والمتمثّلة بـ

١- التركيز على أساسيّات البنية المعرفيّة، تضميناً في المنهج، وتدريساً في قاعة الصفّ.

٢- تدريس مهارات البحث العلميّ جنباً إلى جنب مع تدريس بنية المعرفة في مجالاتها المتعدّدة.

٣- تعليم التفكير كونه سمة إنسانيّة فريدة تجعل المتعلّمين أكثر استقلالاً وابتكاراً وإنتاجاً.

٤- نشر المعرفة المهنيّة والفنّيّة بوصفها أكثر المعارف ملاءمة لروح العصر، وثقافة المجتمع.

٥- جعل معيار التفوّق امتلاك المهارات واستعمالها، بدلاً من حفظ المعلومات، واسترجاعها.

ثالثا: الأساس الاجتماعيّ للمنهج

١ – مفهوم الأساس الاجتماعيّ للمنهج:

نعني بالأساس الاجتماعيّ للمنهج تلك المؤثّرات القويّة للمجتمع الذي يعيش فيه الطلبة التي تؤثّر في المنهج (تخطيطاً أو تصميماً أو تعديلاً، أو تطويراً)، وتوجّهه لتحقيق أهدافه في الحفاظ على تماسكه، وهويّته، وتراثه، وقيمه، وتحقيق تقدّمه الاجتماعيّ والاقتصاديّ والثقافيّ، وأداء دوره الوطنيّ والقوميّ والإنسانيّ، انسجاماً مع الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع.

وتتشكّل هذه المؤثّرات من " القوى الاجتماعيّة المؤثّرة في وضع المنهج، وتتمثّل في التراث الثقافيّ للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلّها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكّل ملا مح الفلسفة الاجتماعيّة أو النظام الاجتماعيّ لأيّ مجتمع من المجتمعات، وفي ضوئها تحدّد فلسفة التربية التي بدورها تحدّد أهداف المنهج، ومحتواه، وطريقة تنظيمه، وإستراتيجيّات التدريس، والوسائل، والنشاطات التي تعمل كلّها في إطار متّسق لبلوغ الأهداف الاجتماعيّة المرغوب في تحقيقها.

٢– المجتمع وعلاقته بالمنهج :

تناول كثير من الفلاسفة وعلماء الاجتماع المجتمع بالتعريف، وكان معنى المجتمع على وفق نظرة الفلاسفة والمفكّرين القدامى مرادفاً لمعنى كلمة الإنسانيّة ومعنى كلمة النوع الإنسانيّ، أمّا اليوم فيقصد بالمجتمع " إطار عامّ يحدّد العلاقات التي تنشأ بين جمع من الأفراد في بيئة معيّنة، تنشأ بينهم مجموعة من الأهداف والرغبات والمنافع المشتركة المتبادلة، وتحكمهم مجموعة من القواعد والأساليب المنظّمة لسلوكهم وتفاعلاتهم

وهذا يعني أنّ الأفراد الذين يعيشون في بيئات معيشة مؤقتة أو غير مستقرّة لا يعدّون مجتمعاً، كما أنّ الأفراد الذين يعيشون في بيئة مستقرّة ودائمة، ولا تجمعهم روابط مشتركة، أو تقوم بينهم علاقات متبادلة، أو تحكمهم قواعد عامّة واحدة لا يشكّلون مجتمعاً أيضاً.

وهناك من يفرّق بين الجماعة والمجتمع، فلفظتا الجماعة والمجتمع يشترك معناهما في أنّ أعضاء كلّ منهما تربطهم أهداف وقيم موحّدة، ويحكم تعاملهم أسلوب خاصّ من أساليب الحياة الجماعيّة، ولكنّهما يختلفان – كما يقرّر بعض العلماء – في أنّ أفراد المجتمع على وعي بالرباط الذي يربطهم، وبالأهداف والمثل التي توجّه حياتهم، بخلاف أفراد الجماعة، فلا يشترط فيهم أن يكونوا كذلك.

ويتكوّن كلّ مجتمع من جملة من النظم التي تمارس أدوارها عبر المؤسّسات الاجتماعيّة التي تشكّل بنيته الرئيسة، فالنظام الأسريّ يمارس دوره من خلال التنشئة الأوّليّة للأطفال ضمن الأسرة التي تشكّل المصدر الأوّل الذي يمدّ مختلف المؤسّسات الاجتماعيّة باللبنة الأولى (الفرد)، والنظام السياسيّ يمارس دوره من خلال المؤسّسة الدستوريّة (السلطات التشريعيّة والتنفيذيّة والقضائيّة)، والنظام الاقتصاديّ يمارس دوره من خلال المؤسّسة الاقتصاديّة (بنوك وشركات ومصانع ومتاجر... إلخ)، والنظام العسكريّ الذي يمارس دوره عبر مؤسّسته العسكريّة (وزارة الدفاع وما يتبعها من تشكيلات مسلحة بريّة وجويّة وبحريّة، معامل الإنتاج العسكريّ، الأمن العسكريّ)، والنظام التعليميّ يمارس دوره من خلال المؤسّسة التعليميّة (مدارس ومعاهد وجامعات ومراكز تدريب وتأهيل...إلخ) وقل الشيء نفسه عن النظام الدينيّ الذي يمارس دوره عن طريق المؤسّسة الدينيّة (دور العبادة ومكاتب توعية الجاليات والمعاهد والجمعيّات الخيريّة)، فضلاً عن المؤسّسات الاجتماعيّة الأخرى، كالمؤسّسة الإعلاميّة، ومؤسّسات المجتمع المدنيّ.

وعلى الرغم من أهميّة مختلف المؤسّسات الاجتماعيّة في تسيير المجتمع، إلاّ أنّ للمؤسّسة التعليميّة دوراً مميّزاً يتجلّى في إعداد العنصر البشريّ القادر على العمل في المؤسّسات الاجتماعيّة الأخرى التي يرتبط نجاحها بالنجاح في إعداد هذا العنصر في المؤسّسة التعليميّة، وكذلك في تنوير مواطني المستقبل بقيم مجتمعهم وأهدافه وفلسفته التي تعمل مختلف المؤسّسات الاجتماعيّة في ضوئها، وكذلك تبصيرهم بمفهوم المواطنة الحقّ ؛ الأمر الذي يوضّح العلاقة بين المنهج المعتمد

في المؤسّسة التعليميّة المستمدّ من فلسفة المجتمع وطموحاتـه ورؤاه، والمجتمـع عبر مؤسّساته الاجتماعيّة المختلفة.

- التفاعل الاجتماعيّ والمنهج:

يعيش أفراد كلّ مجتمع في عمليّة تفاعل دائم، من التواصل المباشـر عـن طريق الاتّصال اللغويّ المباشر أو بوساطة وسائل الإعلام المسموعة والمقـروءة والمرئيّة، ويؤدّي هذا التواصل إلى التأثير المتبادل فيما بيـنهم، فيغيّـر بعـضهم أنماطاً سلوكيّة سابقة، ويتبنّى أنماطاً سلوكيّة واتجاهات ومواقف جديدة، وهذا مـا يقصد به التفاعل الاجتماعيّ.

التفاعل الاجتماعي هو عملية التأثير المتبادل بين أفراد المجتمع في مواقف مباشرة أو غير مباشرة التي تخلق تغيرات سلوكية إيجابية أو سلبية

وقد أوضح علماء الاجتماع بعض صور التفاعل الاجتمـاعيّ ومظـاهره داخل المؤسّسات الاجتماعيّة، من تنافس وصراع، أو تعاون وتصالح وتوافـق أو احتواء الذي يعني استثمار الزمن بشكل تدريجيّ لتكيّف الأفراد لا يمكنهم التنافس أو التعاون المباشر.

إنّ ظاهرة التفاعل الاجتماعيّ تتطلّب من المنهج أن يقوم بما يأتي:

١- إعطاء أمثلة عديدة عن التعاون بين الأفراد والجماعات والشعوب فـي شـتّى المجالات الاجتماعيّة والاقتصاديّة والتربويّة وغيرها، عن طريق الموضوعات المناسبة التي يمكن إثارتها في الموادّ الدراسيّة، بشكل يؤكّد قيمة التعاون بـين الأفراد والأمم، ودورها في تحقيق الـسلام والرخـاء، علـى العكـس مـن الصراعات التي تجلب الدمار والتخلّف.

٢- تأكيد قيم التنافس الشريف الذي يحقّق التفوّق والتقدّم ؛ وذلك عن طريق توفير جوّ مدرسيّ مناسب يثير تلك الروح بينهم، مثل تقديم مواقف تعليميّة / تعلّميّـة

تحقّق التنوّع وتؤكّده، وتبتعد عن النمطيّة والجمود، وتحاول عدم صبّ المتعلّمين في قوالب جامدة من المعرفة التقليديّة التي تقتل روح التجديد والابتكار فيهم.

٣- التعامل مع مفهوم الاحتواء كشكل من أشكال التفاعل الاجتماعيّ عن طريق تضمينه – أي المنهج – أهمّ القيم التي تجمع النشء حولها، وتحقّق توعيته بما يدور حوله من مشكلات وانحرافات تهدّد بنيان المجتمع وتماسكه، أضف إلى ذلك العمل على إكسابه القدرة على التكيّف مع ما هو مرغوب فيه من مستحدثات عصريّة لا تهدّد قيمنا العربيّة والإسلاميّة ؛ بحيث يصبح هذا النشء أعضاء نافعين، ومواطنين صالحين في مجتمعهم، وبذلك يسهم المنهج في تحقيق المعنى الحقيقيّ للتنشئة الاجتماعيّة.

- التغيير الاجتماعيّ والمنهج:

التغير الاجتماعيّ هو تحوّل بنائيّ يطرأ على المجتمع في تركيبه السكّانيّ، ونظمه، ومؤسّساته، وظواهره الاجتماعيّة، والعلاقات بين أفراده وما يصاحب ذلك من تغيّرات في القيم الاجتماعيّة، والاتّجاهات، وأنماط السلوك المختلفة.

ويؤثّر التغيير الاجتماعيّ في قيم المجتمع وأهدافه وثقافته، كما يؤثّر في التوزّع الديمغرافيّ لسكانه، والبيئة الطبيعيّة التي يستقرّ فيها المجتمع، الأمر الذي يترك آثاره الواضحة في المنهج بمكوّناته المختلفة، لاسيّما في أهدافه ومحتواه، كي يواكب المستفيدون منه (المتعلمون) هذا التغيير، ويتكيّفوا معه، ويعود التغيير الاجتماعيّ إلى جملة من العوامل، منها:

١- تقدّم العلوم وتطبيقها في جوانب الحياة المختلفة، وما يصاحب ذلك من تغيّر في بنية المجتمع وتنظيمه.

٢- تقدّم وسائل المواصلات والاتّصالات الذي سهّل اتّصال المجتمعات بعضها ببعض، وما ترتّب على ذلك من زيارات ورحلات وهجرات وتبادل تجاريّ أدّى إلى تغيير في عادات الناس واتّجاهاتهم.

٣- ما شهده العالم في العصر الحديث من ثورة معرفيّة وفكريّة من خلال العديد من الصحف والمجلاّت والكتب ووسائل الإعلام والصور والرسوم وما صاحبها من تغيير في واتّجاهات الناس الفكريّة، وتصوّراتهم الاجتماعيّة، ونظرتهم إلى الحياة.

٤- ظهور القادة والمصلحين، وما لديهم من أفكار مستنيرة ذات آثار واضحة في توجيه المجتمع، وإصلاح عيوبه، وتغيير واقعه نحو ما يعتقدون أنّه الأصلح.

٥- قيام الثورات التي تقلب المجتمع رأساً على عقب، وما يتبع ذلك من استبدال قيم جديدة بالقيم والأحكام والمبادئ القديمة.

٦- نشوب الحروب، وما يصاحبها من تغيّرات في واقع المجتمع وأهدافه ومبادئه، وما تتطلّبه من استعدادات ماديّة وفكريّة من المجتمع ؛ لمواجهة أخطار الأعداء، أو دفعها.

٧- انتشار الأفكار والنظم الديمقراطيّة التي لا تعترف بالجمود، وإنّما بالتغيير للوصول إلى الأفضل.

هذا فضلاً عن عوامل طبيعيّة كالفيضانات، والزلازل، والحرائق، وانتشار الأمراض السارية التي تدفع السكّان إلى تغيير بعض أنماط حياتهم وعلاقاتهم لمواجهة هذه العوامل، والتكيف معها.

إنّ واقع التغيّر الاجتماعيّ يفرض على المنهج جملة من الأمور منها:

- توضيح أسباب التغيّرات الاجتماعيّة السكّانيّة والطبيعيّة ومسوّغاتها، وإكساب الناشئة القدرة على مواكبتها والتكيّف معها.
- توضيح المعوقات التي تحول دون حدوث التغيّر الاجتماعيّ الإيجابيّ، أو تجعل آثاره محدودة، ولا سيّما إذا كانت هذه المعوقات، وتوجيههم نحو تجاوز هذه المعوقات.
- توعية الناشئة بتوجّهات هذا التغيّر، حيث يشكّل لديهم اتّجاهات إيجابيّة نحوه إذا كان بنّاء يحقّق النموّ والتقدّم للمجتمع، كما يدفعهم إلى مقاومته إذا كان سلبيّاً هدّاماً يدفع بالمجتمع إلى التراجع والانحدار ؛ وذلك بتحصينهم ضدّ التيّارات الفكريّة المنحرفة أو الغريبة عن قيم المجتمع.

- إيجاد الأرضيّة المناسبة عند الناشئة للتمهيد للتغيّرات الاجتماعيّة الإيجابيّة ؛ وذلك من خلال تنمية مهارات التفكير بمختلف أنواعه (العلميّ والناقد والابتكاريّ) لديهم

٣- ثقافة المجتمع وعلاقتها بالمنهج:

المجتمع هو المجموعة التي تجمع بينها وحدة ثقافيّة، إذ تعدّ الثقافة أساس كلّ مجتمع، وصبغته المميزة له، ولذلك لا توجد الثقافة إلاّ ضمن المجتمعات، ولا يوجد مجتمع من دون ثقافة، ومن ثمّ " فكلّ من الثقافة والمجتمع يعتمد في إدراك معناه على الآخر على وجه التحديد.

والعلاقة بين المنهج وكلّ من المجتمع والثقافة علاقة بيّنة جليّة، إذ يتشكّل كلّ مجتمع من عدد من الأنظمة يمثّلها عدد من المؤسّسات الاجتماعيّة، ومن بين هذه الأنظمة النظام التربوي، وتمثّله المؤسّسة التربويّة من قمّتها إلى قواعدها المتمثّلة في المؤسّسات التعليميّة المختلفة، فوظيفة المنهج الذي تقدّمه المؤسّسات التعليميّة لطلاّبها العمل على تحقيق أهداف المجتمع، التي يقع هدف الحفاظ على هويّته الثقافيّة في أعلى درجات سلّم أولياّته، وهذه الوظيفة الاجتماعيّة للمنهج هي التي تمنحه المشروعيّة.

ونظراً لأهميّة ثقافة المجتمع في بناء المنهج وتطويره، ولا سيّما في ضوء المفهوم الشامل للثقافة الذي يشمل مختلف جوانب الحياة المعنويّة والماديّة لمجتمع من المجتمعات، فإنّنا سنتناول الثقافة مفهوماً وخصائص وعناصر، وسنتطرّق أيضاً إلى التغيّر الثقافيّ وتأثيره لدى صانعي القرار من خبراء المناهج التربويّة.

مفهوم الثقافة:

- لغة: ورد في المعجم الوجيز " الثقافة: العلوم والمعارف والفنون التي يطلب العلم بها، والحذق فيها.
- أمّا اصطلاحاً، فقد تناول التربويّون وعلماء الاجتماع الثقافة من زوايا مختلفة، فبعضهم نظر إليها على أنّها الجانب المعنويّ في مجتمع من المجتمعات كالمعارف والمهارات والعادات واللغة والفنون والمعتقدات وأنماط السلوك السائدة، ورأى آخرون بأنّها تمثّل الجانب الماديّ لذلك المجتمع الذي يتشكّل من وسائل الإنتاج والأدوات المصنّعة والأزياء وأساليب العمارة وغير ذلك من وسائل الحياة الماديّة.

فالثقافة مزيج من الجانبين المعنويّ والماديّ، وبتعبير آخر نقول: إنّ الثقافة هي نتاج الإنسان الفكريّ، وما يشتمل عليه من لغة وقيم ومعتقدات وفنون وعادات وأساليب تفكير وأنماط سلوك، ونتاجه الماديّ، وما يشتمل عليه من الصروح الحضاريّة العمرانيّة والصناعيّة، في سعيه للتكيف مع بيئته الطبيعيّة والاجتماعيّة، علماً بأنّ هذين الجانبين الماديّ والمعنويّ مترابطان ومتفاعلان، فالمُنتَجُ الصناعيّ كالسيّارة مثلاً ينضوي تحت ما نطلق عليه الجانب الماديّ للثقافة، إلاّ أنّه كان قبل أن يتحوّل إلى شكله الماديّ فكرة في مخيلة مُبتَدِعه، أي كان منتمياً إلى الجانب المعنويّ للثقافة.

ولذلك فإنّ الثقافة لا وجود لها خارج نطاق المجتمع، كما أنّ المجتمع لا وجود له من دون الثقافة، و تختلف الثقافة من مجتمع إلى آخر، كما أنّها تختلف في المجتمع الواحد من فترة إلى أخرى، وهذا يجرّنا إلى الحديث عن عناصر الثقافة وسماتها.

- عناصر الثقافة:

أنّ عناصر الثقافة، ومكوّناتها تنقسم على ثلاثة أقسام، هي: العموميّات والخصوصيّات والبديلات.

- **العموميّات** : هي العناصر الثقافيّة المشتركة بين مختلف أفراد مجتمع من المجتمعات، كاللغة، والعادات، والزيّ، وآداب الطعام، وغير ذلك.

- **الخصوصيّات**: وهي العناصر الثقافيّة لفئة مهنيّة معينة في مجتمع من المجتمعات، كالمعلّمين، أو الأطباء أو المهندسين، أو التجّار، أو العمال في نطاق معيّن...إلخ، أو لفئة طبقيّة معيّنة كالأغنياء، ومتوسطي الدخل، والفقراء المعوزين، حيث تنتشر في كلّ فئة مهنيّة، أو طبقيّة عناصر ثقافيّة خاصّة بها، لا تجدها في فئة مهنيّة أخرى، أو طبقة أخرى.

مع العلم أنّ الباب مفتوح للخروج من فئة مهنيّة أو طبقيّة إلى فئة أخرى، فقد يتحوّل ابن الفلاح بعد أن يدرس الطبّ إلى فئة الأطباء المهنيّة، وقد يتحوّل أحد الأطباء إلى تاجر، فيدخل فئة التجّار المهنيّة، وقد يتحوّل معوز إلى طبقة متوسطي الدخل، أو طبقة الأغنياء، والعكس صحيح.

- **البديلات**: وهي العناصر الثقافيّة التي تشيع لدى قلّة من الناس، وليس على نطاق المجتمع ككلّ، أو على نطاق فئة مهنيّة أو طبقة معيّنة، كطريقة جديدة في علاج بعض الأمراض تختلف عن الطرائق التقليديّة المعروفة، أو موضة جديدة في اللباس، أو عادة جديدة كرياضة المشي مثلاً.

فإذا حارب الناس هذا العنصر الثقافيّ الجديد مات واندثر، وإذا ما أقبل الناس عليه تدريجيّاً، فإنّ هذا العنصر الثقافيّ البديل سيتسلّل إلى خصوصيّات الثقافة، وربما إلى عموميّاتها.

دور المنهج اتجاه ثقافة المجتمع يتجلّى فيما يأتي:

- نقل التراث الثقافيّ للمجتمع من جيل إلى جيل، و التركيز على تعزيز الماضي الحيّ من تلك الثقافة، وهو الجانب الإيجابيّ الأصيل منها، وذلك لحفظ تراث المجتمع وهويّته الثقافيّة.
- تحليل التراث الثقافيّ، والإفادة من خبرات الجدود، وأساليبهم في التكيّف مع المشكلات التي واجهتهم ؛ لاستثمارها في مواجهة مشكلات الحاضر.

- تعزيز النظرة المتكاملة لثقافة المجتمع بجانبيها الماديّ والمعنويّ، فالجانب الماديّ من تلك الثقافة لم يكن إلاّ تطبيقاً لجانبها المعنويّ.
- التركيز على عموميّات الثقافة، كلغة المجتمع، وقيمه، وعاداته، وطموحاته، واتّجاهات أفراده، وتعزيز انتماء الناشئة إلى هذه الثقافة
- أخذ خصوصيّات الثقافة بالحسبان عند بناء المناهج للحفاظ على التنوّع الثقافيّ للمجتمع، وتعزيز التماسك الاجتماعيّ.
- ملاحظة إبقاء بديلات الثقافة قيد الاختبار، فإمّا أن تتلاشى مع الزمن؛ نتيجة مقاومتها من المجتمع، وإمّا أن تنتقل إلى خصوصيّات أو عموميّات ثقافيّة إذا ما وجدت إقبالاً عليها.
- الانفتاح على ثقافات المجتمعات الأخرى، والإفادة من إيجابيّتها دون تعصّب أو انغلاق.

أبرز خصائص الثقافة وسماتها تتمثّل في:

- أنّها إنسانيّة، أي أنّ الجنس البشريّ هو المؤهّل من بين المخلوقات لامتلاك الثقافة، وذلك لأنّ الله تعالى خصّه بالعقل الذي يميّز الصالح من الطالح، حيث حافظ على صالح موروثه، وتخلّص من كلّ ما يمكن أن يشوّهه، وأضاف إليه ما يثريه، ويحفظ له هويّته.
- أنّها اجتماعيّة، وترتبط هذه السمة بالسمة السابقة، إلاّ أنّ الإنسان بمفرده لا يمكن أن يشكّل ثقافة خاصّة به، فالثقافة صفة ملازمة للمجتمعات، وليس للأفراد.
- أنّها مكتسبة، بمعنى أنّها لا تولد مع الإنسان، ولكنّه يكتسبها من المحيط الاجتماعيّ سواء في البيت أو المدرسة أو دور العبادة أو النوادي والمراكز الاجتماعيّة المختلفة.
- أنّها متغيّرة، بمعنى أنّها غير ثابتة ثباتاً مطلقاً، فالكثير من العناصر الثقافيّة تتغيّر من فترة إلى أخرى، فتزول بعض العناصر، وتحلّ عناصر جديدة محلّها، ولا أدلّ على ذلك من زوال بعض العادات (الاحتكام إلى العرف

القبليّ مثلاً)، وظهور عادات جديدة حلّت محلّها (الاحتكام إلى قانون الدولة).

- أنّها غير محدّدة بحدود، أي أنّها عابرة لحدود الزمان والمكان، فهي تنتقل عبر الأجيال، وهي تنتقل عبر المجتمعات، فقد دخل ثقافتنا كثير من العناصر الثقافيّة لمجتمعات أخرى، كاللغات الأجنبيّة، ووسائل الاتّصالات، والمصطلحات المختلفة من شتّى المجالات، وكذلك انتقل كثير من عناصر ثقافتنا إلى المجتمعات الأخرى، كالدين، والأرقام، والحروف، وكثير من المصطلحات في شتّى المجالات، وقد أسهمت التجارة عبر الدول سابقاً، ووسائل الاتصال في عصرنا الحاليّ في انتشار الثقافة بين المجتمعات.
- أنّها تحكم سلوك الأفراد، إذ " يمكن التنبّؤ بما يمكن أن يتصرّف به فرد معيّن، ينتمي إلى ثقافة معيّنة " لأنّ ثقافته تحتّم عليه أسلوباً معيّناً تجاه كلّ مشكلة من المشكلات التي تقابله في حياته اليوميّة.

رابعا:الأساس النفسيّ للمنهج

١ – مفهوم الأساس النفسيّ للمنهج:

إنّ أيّ منهج يغفل دراسة المتعلّمين – وهم الذين تنصّب عليهم العمليّة التربويّة – سيخفق بلا ريب في تحقيق أهدافه " وذلك لأنّ أيّ عمليّة تربويّة لا تراعي الشروط النمائيّة السائدة في مرحلة تعليميّة معيّنة، وما تتطلّبه هذه الشروط من عوامل تساعد الناشئة على اكتساب المهارات، والعادات السلوكيّة بأنواعها المختلفة المناسبة لكلّ مرحلة لا تحقّق الأهداف المرجوّة منها.

غير أنّ تحقيق هذه الأهداف يتوقّف على قدرة مخطّطي المناهج على المواءمة بين مكوّنات المنهج وما تشتمل عليه من أهداف، ومحتوى، وأنشطة تعليميّة، وطرائق تدريس، ووسائل تعليميّة، وأساليب تقويم من جهة، ونموّ المتعلّم، ومتطلّباته ومشكلاته، ومبادئ التعلّم المستقاة من مختلف نظريّات التعلّم، وشروط التعلّم الجيّد من جهة أخرى، وهذا ما يطلق عليه الأساس النفسيّ للمنهج، وبذلك يمكن تعريف الأساس النفسيّ للمنهج بأنّه: **دراسة المتعلّم – بوصفه محور العمليّة**

التعليميّة – من حيث خصائص نموّه، ومراحل هذا النموّ، وما يرتبط بذلك من معلومات في مجال التعلم، وتفسير كيفيّة حدوثه.

وبشكل موجز فإنّ الأساس النفسيّ للمنهج يقوم على مرتكزين أساسين، هما: النموّ وعلاقته بالمنهج، والتعلّم وعلاقته بالمنهج.

٢ – النموّ وعلاقته بالمنهج:

– مفهوم النموّ:

يعرّف النموّ بأنّه مجموع التغيّرات التي تحدث في جوانب شخصيّة الإنسان الجسميّة والعقليّة والاجتماعيّة والانفعاليّة، التي تظهر من خلالها إمكانات الفرد واستعداداته الكامنة على شكل قدرات أو مهارات أو خصائص، وتتجلّى عمليّة النموّ في جملة من المظاهر يمكن إجمالها بما يأتي:

مظاهر النموّ	جوانب النموّ
النموّ الجسميّ	النموّ الهيكليّ – نموّ الطول والوزن – التغيّرات في أنسجة الجسم وأعضائه – صفات الجسم الخاصّة بنسب الجسم والشعر... إلخ – القدرات الخاصّة – العجز الجسميّ الخاصّ.
النموّ الفسيولوجيّ	نموّ وظائف أعضاء الجسم المختلفة، مثل نموّ الجهاز العصبيّ وضربات القلب وضغط الدم والتنفّس والهضم والإخراج...إلخ – النوم – التغذية – الغدد الصمّاء التي تؤثّر إفرازاتها في النموّ.
النموّ الحركيّ	نموّ حركة الجسم وانتقاله – المهارات الحركيّة مثل الكتابة، وغير ذلك ممّا يلزم في أوجه النشاط المختلفة في الحياة.
النموّ الحسّيّ	نموّ الحواسّ المختلفة (البصر والسمع والشمّ والذوق والأحاسيس الجلديّة والأحاسيس الحشويّة، كالإحساس بالألم والجوع والعطش وامتلاء المعدة والمثانة.

النموّ العقليّ	نموّ الوظائف العقليّة، مثل الذكاء العامّ والقدرات العقليّة المختلفة- العمليّات العقليّة العليا كالإدراك والحفظ والتذكّر والانتباه والتخيّل والتفكير...إلخ – التحصيل.
النموّ اللغويّ	نموّ السيطرة على الكلام – عدد المفردات ونوعها – طول الجمل – المهارات اللغويّة.
النموّ الانفعاليّ	نموّ الانفعالات المختلفة وتطوّر ظهورها، مثل الحبّ والكره والتهيّج والانشراح والبهجة والحنان والانقباض والغضب والتقزّز والخوف....إلخ.
النموّ الاجتماعيّ	نموّ عمليّة التنشئة والتطبيع الاجتماعيّة للفرد في الأسرة والمدرسة والمجتمع وفي جماعة الرفاق – المعايير الاجتماعيّة – الأدوار الاجتماعيّة – الاتّجاهات الاجتماعيّة – القيم الاجتماعيّة – التفاعل الاجتماعيّ – القيادة – التبعيّة...إلخ.

٢ – خصائص النموّ وعلاقتها بالمنهج:

على الرغم من أنّ النموّ يختلف باختلاف الأفراد، من حيث سرعته وشموليّته وعمقه، إلاّ أنّ له خصائص عامّة يشترك فيها الأفراد جميعهم، وقد أسهب علماء نفس النموّ بالحديث عن هذه الخصائص إلاّ أنّنا سنقتصر على ذكر أبرز تلك الخصائص، ومنها:

١- النموّ عمليّة مستمرّة، تبدأ بالحمل وتنتهي بالوفاة، بمعنى أنّ الفرد في تغيّر وتطوّر دائم، على الرغم من أنّنا لا نحسّ هذا التطوّر عندما يكون بطيئاً، ولا سيّما بعد تجاوز مرحلة المراهقة، حيث تبدأ سرعة النموّ بالتباطؤ.

٢- النموّ عمليّة فرديّة، بمعنى، أنّ كلّ فرد ينمو بطريقة وأسلوب خاصّ به، حيث لا تنمو أسنان جميع المتعلمين من ذوي العمر الواحد معاً، كذلك لا يحبون أو يمشون أو يتكلّمون أو يهرولون في وقت واحد.

٣- النموّ عمليّة شاملة، بمعنى أنّ النموّ لا يقتصر على جانب واحد من جوانب الفرد، ولكنّه يشمل النواحي الجسميّة والعقليّة والانفعاليّة والاجتماعيّة.

٤- النموّ يسير في مراحل، بمعنى أنّ هناك محطّات هامّة يمرّ بها الفرد في أثناء نموّه، وتسمّى هذه المحطّات مراحل النموّ، وأولى هذه المراحل مرحلة ما قبل الميلاد، وآخرها مرحلة الشيخوخة

٥- النموّ يساعد على النضج، والنضج يساعد على التعلّم، حيث يعدّ النضج أحد شروط التعلّم، وهو نتيجة من نتائج النموّ، ولذلك ليس بمقدور الفرد تعلّم أمر ما إذا لم يصل إلى مستوى من النموّ والنضج يساعده على ذلك، فليس بمقدور الفرد القدرة على المشي إذا لم يكن قادراً على الوقوف، وليس بمقدوره الكلام إذا لم تتم أجهزة النطق لديه، وليس بمقدوره الكتابة إذا لم يكن قادراً على التحكّم والإمساك بالقلم، وهكذا. النموّ عمليّة معقّدة، جميع مظاهره متداخلة تداخلاً وثيقاً، فالنموّ العقليّ مرتبط بالنموّ الجسميّ، وكذلك بالنموّ الانفعاليّ، فالنموّ الانفعاليّ للطفل يساعد على النموّ اللغويّ، والنموّ الجسميّ يساعد على النموّ العقليّ الذي يؤثّر بدوره في النموّ اللغويّ.

٦- النموّ يسير من العامّ إلى الخاصّ، ومن الكلّ إلى الجزء، فعندما يريد المتعلم تناول شيء معيّن فإنّه، يميل بداية إليه بجسمه كلّه، ثمّ ينتقل إلى مدّ يديه، ثمّ يستعمل في النهاية الأصابع فقط.

٧- لكلّ مرحلة من مراحل النموّ سمات خاصّة، جسميّة وعقليّة وانفعاليّة، فمرحلة الطفولة الأولى تتسم بالمرونة وسهولة التشكّل، ولذلك يسهل إكساب المتعلم اللغة والعادات وأنماط السلوك، كما أنّ المتعلمين في هذه المرحلة يميلون إلى المحسوسات، في حين تبدأ منظومتهم القيميّة الذاتيّة بالتشكّل في مرحلة الطفولة المتأخرة، كما يبدأ تفكيرهم بالتوجّه نحو التجريد، واستعمال المنطق، والقدرة على التحليل والحكم، يبدأ الجنس الآخر يثير اهتماماتهم، ولذلك فإنّ لكلّ مرحلة مطالبها النمائيّة، ونظراً لأهميّة هذه المطالب النمائيّة في حسن تكيّف الفرد وتعلّمه وصحّته النفسيّة، فإنّنا سنفرد فقرة خاصّة بهذه المطالب.

٨- الطفولة هي المرحلة الأساس بالنسبة للنموّ في مراحله التالية، حيث تتشكّل فيها شخصيّة الفرد، وسماته الخاصّة التي تؤثّر في مستقبل حياته.

إنّ الخصائص السابقة توجب على معدّي المناهج مراعاتها، وأخذها بالحسبان من خلال:

- مراعاة استمراريّة الخبرات، وترابطها، وتدرّجها من حيث الصعوبة والتعمّق.
- تقديم خبرات ونشاطات تتسم بالمرونة، بحيث تتيح للكلّ متعلّم التعلّم على وفق قدراته واستعداداته الفرديّة.
- الاهتمام بتنمية مختلف النواحي للمتعلّم ؛ انسجاماً مع شموليّة النموّ وتكامله.
- تنظيم خبرات المنهج وتوزيعها على مراحل تواكب مراحل نموّ المتعلّم، كالخبرات التي تقدّم للمتعلّمين في المرحلة الابتدائيّة، وتناسب مرحلة الطفولة، والخبرات التي تقدّم إلى المتعلّمين في المرحلة المتوسّطة، وتناسب مرحلة المراهقة، وهكذا.
- مواكبة الخبرات المنهجيّة لعمليّة نضج المتعلّمين ؛ فلا تعلّم ناجحاً إذا لم يقترن بنضج كاف بمعنى أنّه عند تقديم خبرة جديدة لأيّ متعلّم، أو مواجهته بموقف تربويّ جديد ينبغي أن يكون ذلك في حدود أبعاد هذا النضج، حتّى يتمّ له النجاح في موقفه، واكتساب الخبرة الجديدة.
- استثمار خطّ سير النموّ (من العامّ إلى الخاصّ) في عمليّة التعلّم، بحيث يركّز على تقديم المعلومات الإجماليّة أوّلاً، ثمّ تأتي التفصيلات لاحقاً.
- اهتمام واضعي المنهج بمرحلة الطفولة ؛ لأنّ ما يكتسبه المتعلّمون في هذه المرحلة سيكون أساساً لبناء ما يكتسب في المراحل التالية، كما أنّ لهذه المرحلة بصماتها الدائمة على سلوك المتعلّم في بقيّة عمره.

٣- احتياجات النموّ وعلاقتها بالمنهج:

احتياجات النموّ هي احتياجات الفرد في كلّ مرحلة عمريّة يمرّ بها ؛من أجل التكيّف مع تلك المدة، والتهيئة لتقبّل مطالب النموّ في المرحلة العمريّة التالية، ويؤثّر إشباع هذه المطالب في حياة الفرد، حيث يسهم إشباعها في شعور الفرد بالسعادة والراحة في تلك الفترة، وتهيئته للتكيّف مع متطلّبات المرحلة العمريّة التالية، في حين يؤدّي عدم هذا الإشباع إلى الشعور بالألم والإحباط، وعدم القدرة على التوافق مع مطالب النموّ في المراحل التالية، وفيما يأتي عرض لتلك المطالب:

١-احتياجات النموّ في مرحلة الطفولة (من الميلاد إلى الثانية عشرة) وعلاقتها بالمنهج :

يمكن إيجاز احتياجات النموّ في مرحلة الطفولة بما يأتي:المشي والأكل وقواعد السلامة والقراءة والكتابة ومبادئ الحساب وتوسيع المدارك والقدرات التخيليّة والقيم الخلقيّة وقواعد السلوك السويّ والعلاقة مع الأقران والعمل اليدويّ وتحمّل المسؤوليّة وضبط الانفعالات ووغير ذلك من المطالب الضروريّة لهذه المرحلة.

أمّا دور المنهج المدرسيّ في تلبية هذه المطالب فيتلخّص بما يأتي:

الاهتمام بالنشاط الحسميّ لإكساب الجهاز الحركيّ مزيداً من المرونة والقوّة من خلال التركيز على الأنشطة الجسميّة والألعاب.

الاهتمام بالمهارات اللغويّة والحسابيّة الأساسيّة من أجل توافقه مع ظروفه الحاليّة، تهيئته للتعلّم اللاحق، ولا سيّما الاستماع والتعبير والقراءة والكتابة، وعمليّات الجمع والطرح والضرب والقسمة.

الاهتمام بالقصص التي يمكن أن تسهم في توسيع خياله، وتنمّي لديه القيم الأخلاقيّة كالصدق والأمانة والوفاء واحترام الآخر والتسامح والابتعاد عن التعصّب للرأي ومعاملة الوالدين والشيوخ والمتعلمين والرفق بالحيوان.

الاهتمام بإكساب كلّ ما من شأنه سلامته كالعادات الصحيّة في المأكل والمشرب والملبس، ولا سيّما الحفاظ على النظافة العامّة، والعناية بسلامة الجسم

من الأمراض، والصحّة الفمويّة، وقواعد استعمال الأدوات المنزليّة، ولا سيّما الكهربائيّة، والطرائق الآمنة في السير وعبور الشوارع.

غرس حبّ العمل والعمّال في نفوس المتعلمين، وإيلاء العمل الجماعيّ، والعمل بروح الفريق ما يستحقّه من اهتمام من خلال التركيز على الأنشطة العمليّة الجماعيّة، وكذلك التركيز على إكساب الناشئة بعض مهارات الأعمال اليدويّة

كالنجارة والتجارة والطباعة والخطّ العربيّ والزراعة والحياكة والتطريز وغيرها من المهن اليدويّة.

٢-احتياجات النموّ في مرحلة المراهقة (من ١٢- ١٨)وعلاقتها بالمنهج :

تتلخّص احتياجات النموّ في مرحلة المراهقة بالتكيّف مع التغيّرات الجسديّة في هذه المرحلة، ولا سيّما المتعلّقة بالتغيّرات الجنسيّة والبلوغ، والسعي نحو التكيّف والقبول الاجتماعيّ، ولاسيّما من الجنس الآخر، والاستعداد للزواج، والرغبة في اختيار الأصدقاء، والاستعداد لاختيار مهنة المستقبل، والتعمّق والنضج في العقيدة الدينيّة، والثقة بالذات، والتحرّر والاستقلال، وتحمّل المسؤوليّة في اتّخاذ القرار، والنحو للتجريد والتفكير العلميّ.

أمّا دور المنهج المدرسيّ في تلبية هذه المطالب فيتلخّص بما يأتي:

١- إدخال موضوعات ونشاطات تسهم في نضج الجانب الوجداني لدى المراهق، وشعوره بالثقة في النفس من جهة، وتقبّل النقد، والنقد الذاتي ومحاسبة النفس من جهة أخرى، الأمر الذي يساعد في تكيّفه الاجتماعيّ، وضبط الانفعالات، والتسامح مع الآخرين، والحماسة في العمل.

٢- إيلاء القيم الدينيّة والأخلاقيّة والوطنيّة ما تستحقّه من اهتمام، مع الانتباه إلى ضرورة استعمال الأساليب التربويّة في ذلك، وأوّلها الإقناع بالحجّة والمنطق، وعدم اللجوء إلى الإكراه والقسر.

٣- التركيز على النشاطات الاجتماعيّة والخدميّة التطوّعيّة التي تكسب المراهق المهارات الاجتماعيّة المختلفة، وتعوّده الشعور بالمسؤوليّة،

وتعمّق القيم الوطنيّة والاجتماعيّة والدينيّة لديه، كما تنمّي لديه حبّ العمل، وتقدير العاملين.

٤- إدخال موضوعات تتعلّق بمستقبل المراهق، ولا سيّما ما يتعلّق باختيار الشريك لنشوء الرابطة الأسريّة، وما يتطلّبه ذلك من شروط وأسس، وما يترتّب عليه من التزامات لكلا الطرفين، وكذلك باختيار مهنة المستقبل بما يوائم إمكانات الفرد، وميوله واهتماماته، وحاجات سوق العمل.

٥- التركيز على الموضوعات الفكريّة التي تعالج مختلف القضايا الاجتماعيّة والاقتصاديّة، وتنمّي لدى الناشئة مهارات التحليل والمقارنة والنقد، و استعمال طرائق تدريس تنمّي لدى الناشئة مهارات التفكير العلميّ كطريقة المشكلات، وتكليفهم إجراء الأبحاث الإجرائيّة التي تسهم في تنمية الروح العلميّة لديهم، والاعتماد على الذات.

٦- إدخال موضوعات تتعلّق بالأنظمة العامّة السائدة في المدرسة والمجتمع، وأنماط السلوك المرغوب فيها، ولا بأس من إشراك المراهقين في المجالس المدرسيّة، لإكسابهم القيم الشوريّة الديمقراطيّة، ومهارات الإدارة الذاتيّة المتعلمينيّة بإشراف المرشدين المتعلمينيين، وبعض ذوي الاختصاص.

٤- مشكلات النموّ وعلاقتها بالمنهج.

تظهر لدى بعض المتعلّمين مجموعة من مشكلات النموّ، ولا سيّما في المرحلة الابتدائيّة، ولعلّ أبرز تلك المشكلات، ضعف النموّ، وسوء التغذية، وضعف حاستي السمع والبصر، و التأخّر الدراسيّ، والتبوّل غير الإراديّ، وأمراض الكلام، والخجل، والانطواء، وفقدان الثقة بالنفس، وغيرها.

وتسبّب هذه المشكلات اضطرابات نفسيّة وسلوكيّة وتعليميّة لأصحابها، تترك بصماتها على شخصيّاتهم في مستقبل حياتهم، وهذا ما يضع واضعي المنهج أمام مسؤوليّة كبيرة، تتمثّل فيما يأتي:

١-تدريب المدرّسين على اكتشاف مشكلات النموّ في الطفولة والمراهقة، والعمل على حلّها بأسلوب علميّ وإنسانيّ.

٢- زيادة التواصل بين المدرّسين وأولياء الأمور لمدارسة أوضاع المتعلّمين السلوكيّة والتعليميّة والصحيّة.

٣- فسح المجال أمام الطلبة الذين يعانون التأخّر الدراسيّ لاتّباع دورات تقويّة في المدرسة تعزّز تعلّمهم، وتزيد من فرص التحاقهم بباقي زملائهم.

٤- إجراء فحوص طبيّة دوريّة لاكتشاف الطلبة الذين لديهم قصور في حاستّي السمع والبصر، وضعف في النموّ العام بالتعاون مع أطباء الصحّة المدرسيّة.

٥- تشجيع المتعلّمين على المشاركة في النشاطات الجماعيّة ؛ لمساعدة المنطوين أو الخجولين على الاندماج في المجتمع المدرسيّ.

٦- الاهتمام بحصص الرياضة والنشيد والمحفوظات ؛ لتنمية الناحية الجسميّة، والجهاز النطقيّ لمن تظهر عليهم اضطرابات في النموّ العامّ، وفي القدرات اللغويّة.

٧- تخصيص وجبات صباحيّة متكاملة، وغنيّة بالكالسيوم للمتعلّمين الذين تظهر عليهم أعراض فقر الدم (الإنيميا).

٨- اكتشاف المتعلّمين المتخلّفين عقليّاً، وإلحاقهم بالمدارس الخاصة.

٥- حاجات المتعلّمين، وعلاقتها بالمنهج:

الحاجة هي حالة من التوتّر والقلق وعدم التوازن تصيب الفرد عندما تستثيره حاجة من حاجاته، فيقوم بالتفاعل مع محيطه لتلبية تلك الحاجة، وبالتالي لإعادة التوازن والطمأنينة والهدوء إلى نفسه.

وتوافق علماء النفس والتربويّون على أنّ حاجات الإنسان نوعان:

النوع الأوّل حاجات أوليّة أو أساسيّة فطريّة تتوقّف عليها حياة الإنسان، كالحاجة إلى الطعام، والماء، والهواء، والنوم.

النوع الثاني حاجات ثانويّة يتوقّف عليها سلامة تكيّف الفرد مع البيئة المحيطة، كالحاجة إلى الأمن، والمعرفة، والتعبير وإبداء الرأي، والحريّة،

والانتماء، والتقدير، والمحبّة، والنجاح، وغير ذلك ممّا تمليه طبيعة الحياة في مجتمعه.

إنّ بقاء حاجات المتعلّم دون إشباع يوقعه في مشكلات نفسيّة عديدة، قد تصل إلى درجة الانحراف، وهذا ما يرتّب مسؤوليّة كبيرة على واضعي المناهج، تتمثّل بـ:

١- أن تتيح المناهج قيام المتعلّمين ببعض النشاطات التي تساعد على إشباع حاجاتهم، كالصحافة المدرسيّة، والإذاعة المدرسيّة، والمعسكرات الكشفيّة والرياضيّة، والمعارض العلميّة والفنّيّة، والندوات، وحلقات النقاش، وغير ذلك من النشاطات الملبيّة لحاجات المتعلّمين.

٢- أن توجّه المناهج بشكل غير مباشر إلى تعديل سلوك المتعلّمين إيجابيّاً في أثناء إشباعهم حاجاتهم، كعرض نتائج تلوث الطعام والشراب، ونتائج الإفراط في الطعام، وإظهار نتائج الفوضى والتعصّب في أثناء ممارسة النشاطات، إنّ قيام المناهج بذلك يدفع المتعلّمين إلى اتّباع الشروط الصحيّة في سلوكهم الغذائيّ واليوميّ، والمحافظة على النظام، وتقبّل النقد، واحترام الرأي الآخر.

٣- إبراز المناهج لبعض الحاجات الشخصيّة التي ينبغي للمجتمع إشباعها، كالحاجة إلى الحبّ، والأمن، والتقدير، والنجاح، وحريّة الرأي والتعبير، وإظهار نتائج إشباعها المتمثّل بقوّة شخصيّة رجال المستقبل، وشجاعتهم، وثقتهم بأنفسهم، وتفجّر مواهبهم وإبداعاتهم.

٤- إبراز طرائق اكتشاف حاجات المتعلّمين للمساعدة على إشباعها، كالملاحظة والمتابعة المستمرّة لسلوكاتهم، وعقد اللقاءات المفتوحة معهم، والاتّصال والتشاور مع أوليائهم.

٦ – ميول المتعلمين واتّجاهاتهم وعاداتهم وعلاقتها بالمنهج:



إنّ ميول المتعلّمين واتّجاهاتهم وعاداتهم ليست ثابتة في كلّ مراحل نموّهم، فقد يميل الفرد إلى نوع من الطعام في مرحلة (كميل المتعلمين إلى تناول السكريات في مرحلة الطفولة المبكّرة)، ثمّ يتحوّل هذا الميل إلى نوع آخر من الأطعمة في مرحلة تالية، وكذلك قد يكون لدى المتعلّم موقف معيّن إزاء قضيّة اجتماعيّة في بداية مراهقته، ثمّ يتغيّر موقفه مع نضوجه، واكتسابه خبرات جديدة في أواخر مراهقته، وقل الشيء نفسه عن عاداته السلوكيّة.

وللميول علاقة وثيقة بالحاجات، إذ يصبح ميل الفرد شديداً إذا ارتبط بحاجة من حاجاته، كما أنّ اتّجاه الفرد نحو قضيّة ما يصبح قويّاً إذا ما عزّزته اتّجاهات أقرانه نحو القضيّة ذاتها، غير أنّ هذا الاتّجاه يكون عرضة للتغيّر والتطوّر مع احتكاك الفرد بأفراد آخرين ذوي اتّجاهات مغايرة، ومع تطوّر خبراته، ونضج شخصيّته.

إنّ لميول المتعلّمين واتّجاهاتهم وعاداتهم آثاراً واضحة في طريقة تعلّمهم، واكتسابهم الخبرات المنهجيّة، ولذلك فإنّ من واجب واضعي المنهج أن يكونوا على علم بهذه الميول والرغبات والاتّجاهات والعادات، حتّى ينجحوا في اختيار الخبرات وطرائق التدريس والأنشطة التي تستهوي المتعلّم، وتدفعه إلى التعلّم، واكتساب المعارف والمهارات والقيم التي تشتمل عليها خبرات المنهج.

٧-الفروق الفرديّة وعلاقتها بالمنهج:

نظراً لأنّ النموّ عمليّة فرديّة، فمن الطبيعيّ أن يتفاوت المتعلّمون في مستوى نموّهم ونضجهم، وبالتالي يتفاوتون في قدراتهم الجسميّة والعقليّة والنفسيّة، وبالتالي قدراتهم التعليميّة، بل إنّ هناك تفاوتاً في قدرات المتعلّم الواحد، حيث نجد أنّه يتمتّع بقدرات رياضيّة عالية، إلاّ أنّ قدراته التعبيريّة ضعيفة، وهذا التفاوت بين المتعلّمين يطلق عليه مصطلح الفروق الفرديّة.

الفروق الفرديّة
الانحرافات الفرديّة عن متوسّط المجموعة في صفة أو اخرى، جسميّة أو عقليّة أو نفسيّة، وقد يكون مدى هذه الفروق صغيراً أو كبيراً.

وترجع الفروق الفرديّة إلى عوامل وراثيّة كاختلافهم في الصفات الخَلقيّة، وأخرى مكتسبة من بيئتهم كاختلافهم في الميول والاتّجاهات والعادات والصفات الخُلُقيّة، أو لكليهما معاً، كدرجة الذكاء التي تتأثّر بكلّ من الوراثة والبيئة.

وتؤثّر الفروق الفرديّة في سير العمليّة التعليميّة التعلّميّة، ولذلك يعمد معدّو المناهج الحديثة إلى أخذها بالحسبان عند تخطيطهم للمنهج وبنائه وتنفيذه، وهذا يعني أنّ المنهج مطالب بما يأتي:

١- أن يعطي المنهج المتعلّمين فرصة اختيار الموادّ الدراسيّة والأنشطة التي تناسب قدراتهم واستعداداتهم وميولهم، وعدم فرض موادّ وأنشطة على المتعلّمين جميعهم.

٢- أن تعمل الكتب الدراسيّة على مراعاة الفروق الفرديّة عن طريق التنوّع في عرض المعلومات، وتقديم الصور والرسوم المناسبة، وتقديم مجموعة من التمارين المتنوّعة والشاملة.

٣- أن ينوّع المدرّسون في طرق التدريس، حتى يكونوا قادرين على مواجهة الفروق الفرديّة.

٤- أن ينوّع المدرّسون في استعمال الوسائل التعليميّة التي تخاطب أكثر من حاسّة.

٥- أن يستعمل المدرّسون أساليب وأدوات تقويم متنوّعة، تتمثّل في الاختبارات والملاحظة والاستبانات والمقابلات، مع الاهتمام بالتقويم القبليّ والتكوينيّ والنهائيّ

٣ – تعلّم المتعلّم وعلاقته بالمنهج:

١ – مفهوم التعلّم واستعداد المتعلّم:

تباينت آراء علماء التربية وعلم النفس حول مفهوم التعلّم، فمنهم من رآه أنّه عمليّة تحصيل للمعلومات، وتخزينها في العقل الذي عدّ صفحة بيضاء، ومنهم من رآه عمليّة تدريب للعقل، في حين عرّفه آخرون بأنّه " عمليّة نفسيّة يتمّ فيها التفاعل بين المتعلّم ومادّة التعلّم، بحيث تؤدّي إلى تغيّرات سلوكيّة لديه.

أمّا الاستعداد للتعلّم، فمن المعلوم أنّ لكلّ فرد قدرات وإمكانات جسميّة وعصبيّة وعقليّة معيّنة في كلّ مرحلة عمريّة يمرّ بها في حياته، تجعله قادراً على القيام ببعض النشاطات الجسميّة والعصبيّة والعقليّة المناسبة لهذه القدرات والإمكانات، في حين لا يستطيع القيام بنشاطات جسميّة وعصبيّة وعقليّة أخرى ؛ نظراً لأنّ هذه القدرات والإمكانات التي يتمتّع بها في هذه المرحلة لا تمكّنه من القيام بذلك، فالمتعلم حديث الولادة غير قادر على الحبو أو المشي، أو التركيز على الأشياء والأصوات، أو التحكّم بالحركات، و لكنّه يستطيع القيام بذلك في المرحلة التالية، ولكنّه يبقى غير قادر على التصنيف، وإظهار أوجه الشبه والاختلاف، أو فهم المسائل المجرّدة، أو الحكم على الأشياء، ثمّ ينمو شيئاً فشيئاً إلى درجة تمكّنه من عمل ذلك في مرحلة تالية، وهكذا.

وبشكل مختصر يتطلّب إنجاز الفرد أيّ عمل ظروفاً جسميّة وعصبيّة وعقليّة ونفسيّة وبيئيّة تمكّنه من إنجازه، وهذا ما ينطبق أيضاً على تعلّم بعض الأمور، حيث يتطلّب تعلّم الفرد أيّ أمر شروطاً لا بدّ من توافرها فيه لنجاح هذا التعلّم، وهذه الظروف والشروط هي ما نطلق عليه الاستعداد.

فالاستعداد للتعلّم يعني الشروط الجسميّة (القدرات الجسميّة والعصبيّة والعقليّة) والنفسيّة (الميول والدوافع) والبيئيّة (الماديّة والاجتماعيّة) التي تؤهّله للإفادة من الموقف التعليميّ.

ومن خلال التعريف السابق للاستعداد نجد أنّ الاستعداد يتطلّب أموراً عدّة، هي:

أوّلاً – النضج الكافي والمناسب للإفادة من الموقف التعليميّ، ويشمل النضج جوانب المتعلّم الجسميّة والعقليّة والانفعاليّة جميعها، وحصيلته من الخبرات والمهارات، ويتعلّق بالنضج الجسميّ الصحّة الجسميّة، والخلوّ من العاهات والأمراض والعيوب (الصمم وضعف البصر والإينيميا وسوء الامتصاص)، وكذلك سلامة الجهاز العصبيّ، فالمتعلم الذي يبلغ السابعة ويعاني عدم القدرة على الإمساك بالقلم هو طفل غير مستعدّ لتعلّم القراءة أو العزف.

ثانياً – وجود الدافع للتعلّم لإشباع الميول والحاجات.

ثالثاً – توافر الشروط الصحيّة في بيئة التعلّم.

٢- نظريّات التعلّم وعلاقتها بالمنهج:

أنّ التعلّم مصطلح يشير إلى الأثر الذي يبقى في الذهن، ويؤثّر في السلوك بعد زوال الموقف التعليميّ التعليميّ الذي أحدثه، إلاّ أنّ التربويين اختلفوا في كيفيّة حدوث هذا الأثر، وقد ظهرت جملة من النظريّات التي تفسّر عمليّة التعلّم، وكيفيّة حدوثها، والعوامل المؤثّرة فيها، ويمكن توزيع هذه النظريّات ضمن مجالين رئيسين:

المجال الأوّل، ويشتمل على النظريّات السلوكيّة، ومنها (نظريّة الارتباط أو المحاولة والخطأ لثورندايك، نظريّة الاشتراط البسيط لكلّ من بافلوف وجثري، نظريّة التعزيز أو الشرطيّة الجديدة لكلارك هل، نظريّة الاشتراط الإجرائيّ لسكينر).

المجال الثاني، ويشتمل على النظريّات الكلّيّة أو المجاليّة المعرفيّة، ومنها (نظريّة الجشطلت التقليديّة لكوهلر وكوفكا وفرتهيمر، نظريّة المجال لكيرت ليفين، ونظريّة النموّ المعرفيّ لبياجيه).

وسنتناول بإيجاز أربعاً من هذه النظريّات، اثنتين تنتميان إلى النظريّات السلوكيّة، وأخريين تنتميان إلى النظريّات المجاليّة والمعرفيّة، وكيفيّة استثمارها في المناهج التربويّة.

أ - النظريّات السلوكيّة:

١- نظريّة التعلّم الشرطيّ، ويطلق عليها نظريّة الاشتراط البسيط، وتقوم هذه النظريّة على الإفادة من التجارب التي أجراها إيفان بتروفيتش بافلوف (1849-1936) على الكلاب ؛ للكشف عن القوانين التي تتحكّم بعمليّة إفراز الغدد في أثناء عمليّة الهضم، والتي بيّنت أنّ الاقتران بين مثيرين أحدهما طبيعيّ (الطعام) والآخر شرطيّ أو صناعيّ (الجرس)، ولأكثر من مرّة، يصبح المثير الشرطيّ أو الصناعيّ قادراً على استجرار استجابة شرطيّة (إفراز اللعاب)

وأثارت تجارب بافلوف في روسيا اهتمام واطسن في أمريكا، لإثبات إمكان حدوث الاستجابة الشرطيّة في التعلّم الإنسانيّ، حيث يمكن إحداث استجابة إنسانيّة لمثير صناعيّ بعد قرنه بمثير طبيعيّ في البداية، ثمّ عزله عن هذا المثير الأخير (الطبيعيّ) فيما بعد، ووضع تلامذة بافلوف وواطسون جملة من المبادئ لهذه النظريّة كي تحقّق النتائج المرجوّة، من أبرزها:

- التكرار أو التمرين، فعن طريق التكرار يرتبط المثير الصناعيّ (الجرس)، بالمثير الطبيعيّ (الطعام)، ويصبح قادراً على استجرار الاستجابة.
- مبدأ التعزيز، ويعني تدعيم المثير الشرطيّ (صوت الجرس) بالمثير الطبيعيّ (الطعام) مباشرة أو بعده بقليل لزيادة احتمال حدوث الاستجابة.
- مبدأ الانطفاء، ويعني هذا المبدأ أنّ المثير الشرطيّ يفقد مفعوله تدريجيّاً في استجرار الاستجابة الشرطيّة، غير أنّ هذه الاستجابة لا تنطفئ نهائيّاً، وتعود للظهور مرّة أخرى إذا ما قدّم المثير الشرطيّ بعد مدّة من انطفائها.

- مبدأ التعميم، ويعني هذا المبدأ أنّ المثير الشرطيّ (صوت جرس معيّن) قد ينتقل تأثيره إلى مثير آخر مشابه (صوت جرس آخر يشبه رنينه صوت جرس المثير الشرطيّ)، حيث يمكن لهذا المثير المشابه أن يستجرّ الاستجابة التي كان يستجرّها المثير الشرطيّ الأصليّ.
- مبدأ التمييز، ويعني هذا المبدأ أنّ الإنسان أو الحيوان يستطيع التمييز بين المثيرات حيث ينتقي بعضها، ويستجيب لها، في حين يخفق في الاستجابة إلى بعضها الآخر، وهذا عائد إلى أنّ المثيرات التي استجرّت استجابته كانت عزّزت في المرحلة التي تكوّنت فيها عمليّة الإشراط.

استثمار هذه النظريّة ومبادئها في تخطيط المنهج وتنفيذه:

١- الإفادة من مبدأ التكرار في أثناء بناء المنهج واختيار محتواه، حيث تكرّر المعلومات الأساسيّة في الصفوف المختلفة مع العمل على تعميقها وتوسيعها تدريجيّاً مع تدرّج المتعلم، وانتقاله من صفّ إلى آخر، وكذلك تكرار القواعد والتطبيقات والتدريبات في أثناء تنفيذ المنهج في كلّ صفّ دراسيّ لتثبيتها في الأفهام.

٢- الإفادة من مبدأ التعزيز في أثناء التدريس من خلال تقديم المعزّزات اللفظيّة وغير اللفظيّة للتشجيع على الاستجابة الصحيحة.

٣- الإفادة من مبدأ الانطفاء في المحافظة على الاستجابة الصحيحة وتكرارها وتلافي انطفائها في حال تكرارها دون تعزيز.

٤- الإفادة من مبدأ التعميم عند تدريس المفاهيم والتعميمات، حيث يتمّ تقديم الحقائق المتشابهة وتصنيفها وصولاً إلى المفهوم، وتصنيف المفاهيم المتشابهة وصولاً إلى التعميم، وبذلك يكتسب المتعلم القدرة على التعميم.

٥- الإفادة من مبدأ التمييز في إكساب الطلبة مهارة تمييز الاستجابة الصحيحة، ولا سيّما عند الإجابة عن اختبار الاختيار من المتعدّد.

٢ – نظريّة التعلّم بالمحاولة والخطأ:

صاحب هذه النظريّة هو عالم النفس التجريبيّ الشهير (ثورندايك) وتقوم هذه النظريّة على أنّ التعلّم يحدث عند إفساح المجال أمام المتعلّم لمحاولة الوصول إلى التعلّم عن طريق العمل، وما يعرف بالاستجابة النشطة، على الرغم من إخفاقاته في محاولاته السابقة، علماً بأنّ عدد هذه الإخفاقات تبدأ بالانخفاض تدريجيّاً في كلّ مرّة يجري فيها التعلّم.

وقد بدأ ثورندايك تطبيق تجاربه على الحيوانات (القطط والفئران والفراخ في محاولتها الوصول إلى الهدف) ثمّ انتقل بعد ذلك إلى تطبيق تلك التجارب على الإنسان، ولا سيّما في تعلّم اللغات، حيث يقوم المتعلّم بمحاولة تحديد كلمة من مجموعة كلمات تؤدّي معنى كلمة من لغة أخرى – طبعاً مع تقديم المعزّزات في حال النجاح – وينتج عن ذلك ارتباط بين كلمة من لغة ما وكلمة من لغة أخرى من حيث المعنى ؛ ولذلك يطلق على هذه النظريّة أحياناً نظريّة الارتباط.

ومن خلال هذا العرض الموجز لهذه النظريّة نرى أنّها تشتمل على المبادئ الآتية:

- مبدأ وجود الدافع للقيام بمحولة الوصول إلى الهدف، فانعدام الدافع يثبط المتعلّم، ويقلّل من رغبته في الانطلاق نحو الهدف.
- مبدأ إفساح المجال أمام المتعلّم للقيام بمحاولاته للوصول إلى التعلّم بكلّ حريّة على الرغم من الأغلاط التي يقع فيها في بداية التعلّم.
- مبدأ التعلّم عن طريق العمل التلقائيّ الذاتيّ دون إملاءات خارجيّة.
- مبدأ التعزيز، حيث يعزّز المتعلّم عند النجاح، وهذا ما يقلّل نسبة الاستجابات والمحاولات المخفقة في التدريب اللاحق.

استثمار هذه النظريّة ومبادئها في تخطيط المنهج وتنفيذه:

- الاهتمام بالنشاطات العمليّة اهتماماً لا يقلّ عن الاهتمام بالموضوعات النظريّة في أثناء بناء المنهج، فالتعلّم الناجح والفعّال هو التعلّم الناتج عن نشاط المتعلّم وجهده.

- التركيز في أثناء تنفيذ المنهج على تمتّع المتعلّمين بدرجة كبيرة من الحريّة في أثناء التعلّم، ومنحهم فرصة التعلّم من أغلاطهم.
- التركيز على إيجاد الدافع أمام المتعلّمين لبثّ الحميّة والنشاط في نفوسهم في أثناء التعلّم.
- تأكيد أهميّة تعزيز التعلّم عند النجاح في تحقيق الهدف.

ب - النظريّات الكلّيّة والمعرفيّة:

١ - نظريّة المجال:

ظهرت نظريّة الجشطالت في الثلث الأوّل من القرن العشرين في ألمانيا أوّلاً، ثمّ انتقلت منها إلى الولايات المتّحدة الأمريكيّة على يد عدد من روّاد علم النفس الربويّ، من أمثال كوهلر، وكوفكا، وويرتهيمر، حيث لم تقنعهم النظريّات السلوكيّة التي بالغ أصحابها في تجزئة السلوك الإنسانيّ، ورأوا أنّ المبالغة في تحليل السلوك البشريّ أمر يجافي الواقع، وقد أفاد الجشطالتيّون في نظريّتهم ممّا يعرف في علم الطبيعة بالمجال، والعوامل المؤثّرة فيه، ورأوا أنّ سلوك الكائن الحيّ ناتج عن محاولاته التكيّف مع محيطه، آخذاً بالحسبان العوامل المؤثّرة في تلك البيئة، أي أنّ سلوكه هو نتاج مزيج من عوامل ذاتيّة داخليّة، وعوامل خارجيّة، وكلّما كان الفرد ناجحاً في التوفيق بين هذه العوامل وتنظيمها كان أقدر على النجاح في تحقيق أهدافه.

ولذلك ينظر علماء الجشطالت إلى السلوك الإنساني نظرة كليّة، بمعنى أنّ السلوك وحدة معيّنة نتيجة لوجود الكائن الحيّ في موقف معيّن، وهذا الموقف يتميّز ببعض العوامل التي تؤثّر في هذا الكائن، فتجعله يستجيب له بطريقة معيّنة حتّى يحقّق تكيّفه وتوافقه مع هذا الموقف.

فالتعلّم لديهم ليس وليدة محاولات خبط عشواء خالية من الذكاء والتخطيط، كما رأى أصحاب النظريّات السلوكيّة، بل هو عندهم عمليّة تبصّر وإدراك للعلاقات، ضمن مبدأ أطلقوا عليه التعلّم بالاستبصار، وأنّ هذا التعلّم ينتقل إلى مواقف جديدة عند وجود تشابه بين عناصر الموقف الجديد وخبرات الكائن السابقة.

استثمار هذه النظريّة ومبادئها في تخطيط المنهج وتنفيذه:

١- البدء بتعليم الوحدات الكليّة، ثمّ الانتقال إلى التفاصيل (كتدريس الفقاريّات في علم الأحياء قبل الانتقال إلى تدريس بعض الأحياء من الفقاريّات، وتدريس الوطن العربيّ ككل قبل الانتقال إلى تدريس بعض الأقطار العربيّة، وتدريس اللغة العربيّة بطريقة الوحدة بدلاً من تدريسها بطريقة الفروع اللغويّة، وتدريس التاريخ الإسلاميّ في العالم الإسلاميّ ككل قبل تدريسه في كلّ قطر على حدة.

٢- التركيز على الطريقة القياسيّة التي تبدأ بالمبادئ الكليّة ثمّ تنتقل إلى الجزئيّات، وبالعامّ ثمّ تنتقل إلى لخاصّ، وبتقديم التعريف ثمّ الإتيان بالمثال.

٢: نظريّة النموّ المعرفيّ لبياجيه:

يمكن القول إنّ هذه النظريّة تستمدّ أهميّتها من محاولتها تفسير عمليّة التعلّم استناداً إلى الخصائص العقليّة التي يمتاز بها الفرد في كلّ مرحلة من مراحل النموّ العقليّ التي يمرّ بها التي توصّل إليها بياجيه بعد بذله جهوداً كبيرة، وإجرائه تجارب مستفيضة على الإنسان، وقد توصّل بياجيه إلى أنّ الإنسان يمرّ في أثناء نموّه العقليّ بالمراحل الآتية:

١- المرحلة الحسيّة الحركيّة، وتمتدّ هذه المرحلة على مدى السنتين الأوليين من حياة الإنسان، حيث يكتسب الفرد فيهما من خلال الحركة والنشاط والمحاكاة كثيراً من المهارات الحركيّة كالزحف والحبو وانتهاء بالمشي مع نهاية السنة الأولى، وبداية السنة الثانية، والمهارات العقليّة، والخبرات الجديدة، كالقدرة على التواصل اللغويّ والعاطفيّ، وتسمية الأشياء، والتعبير عن الحاجات.

٢-مرحلة ما قبل العمليّات، وتمتدّ على مدى السنوات من الثالثة إلى السابعة، وتمتاز هذه المرحلة بالنموّ اللغويّ الكبير، والنموّ العقليّ، والقدرة على تكوين مفاهيم وصور عقليّة للأشياء المحيطة، اعتماداً على الإدراك الحسّيّ للأشياء، والاحتكاك المباشر معها.

٣-مرحلة العمليّات الحسيّة، وتبدأ مع نهاية السابعة وحتّى الحادية عشرة، وتمتاز هذه المرحلة بالتطوّر العقليّ الهائل، حيث يصبح بمقدور المتعلم تصنيف

الأشياء حسب خصائصها، وعقد المقارنات لإظهار أوجه التوافق والاختلاف، وإجراء العمليّات الرياضيّة، وترتيب الأشياء على وفق خصيصة معيّنة، كالأحجام والمساحات، والقيم العدديّة...إلخ.

٤-مرحلة العمليّات المجرّدة، وتمتد هذه المرحلة مع نهاية السنة الحادية عشرة وحتّى السنة الخامسة عشرة، حيث يصل تطوّر القدرات العقليّة والنشاط الذهنيّ إلى ذروته، ويصبح بمقدور المتعلم في هذه المرحلة، توقّع النتائج بناء على المقدّمات، وتقديم الفروض لمشكلة معيّنة، ووضع الحلول والبدائل المناسبة، وضبط متغيّرات التجارب، كما تمتاز هذه المرحلة بظهور التفكير العلميّ والناقد والابتكاريّ، وتطوّره، والقدرة على التحليل والنقد وإصدار الأحكام على الأشياء.

استثمار هذه النظريّة ومبادئها في تخطيط المنهج وتنفيذه:

١-إفادة مخطّطي المناهج من هذه النظريّة في تقديم المحتوى المناسب لتلاميذ كلّ مرحلة بما يوائم خصائصهم العقليّة في هذه المرحلة.

٢-الاهتمام بتطوير موضوعات المنهج بحيث تنمّي في المتعلّم وبشكل تدريجيّ القدرة على التصنيف والتعميم والتجريد، والقدرة على التحليل والنقد وعقد المقارنات، وكشف العيوب، وتحديد الايجابيّات، والتنبّؤ، واتخاذ القرارات المناسبة بناء على المعطيات المتاحة.

٣- وينطبق ما تقدّم على ما يمكن أن يفيد منه المدرّسون (مطبّقو المنهج)، حيث يمكن اختيار الأسئلة والنشاطات والتعيينات البيتيّة، وكذلك اختيار الطرائق التي تناسب الخصائص العقليّة للأفراد في كلّ مرحلة عقليّة يمرّون بها، بحيث يمكن تنمية القدرات المهارات العقليّة واللغويّة والحركيّة للمتعلّمين

٣ – مبادئ التعلّم والمنهج:

أعدّ كل من هيلجارد وباور قائمة بالمبادئ التي يقوم عليها التعلّم الناجح، والتي استخلصت من مختلف نظريّات التعلّم، وأتت منسجمة مع آراء كثير من علماء النفس التربويّ، ويمكن استثمارها في ميدان المناهج إعداداً وتخطيطاً وتنفيذاً، حيث يمكن للمناهج العمل على :

١- إيجابيّة المتعلّم وفاعليّته في العمليّة التعليميّة التعلّميّة.
٢- الاهتمام بالتمرين المتقطّع عند اكتساب المهارات (اللغات، الآلة الكاتبة)
٣- التكرار مع تعزيز الاستجابات الصحيحة.
٤- أهميّة وجود الدافع في أثناء التعلّم.
٥- تحديد مواطن القلق والإحباط لدى المتعلّم لتلافيها وتجاوزها.
٦- تقديم مشكلات التعلّم بصورة يدرك فيها المتعلّم بنيتها وعناصرها وعلاقة هذه العناصر فيما بينها.
٧- لتنظيم محتوى المادّة أثر كبير في تعلّمها، ولذا لابدّ من إيلاء هذا التنظيم ما يستحقّه من واضعي المناهج.
٨- التركيز على الاستيعاب والفهم لا على الحفظ والاستظهار
٩- معرفة المتعلّم بأهداف التعلّم يشكّل حافزاً للإنجاز والتحصيل.
١٠- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
١١- معرفة ظروف المتعلّم المحيطة، وخبراته السابقة أمر يساعد على توفير فرص أفضل لتعلّمه.
١٢- تعرّف المتعلّم، وتوفير أجواء مساعدة على تعلّمه، فمن المتعلّمين من يتعلّم أفضل في أجواء القلق والمنافسة، ومنهم من لا تناسبه مثل هذه الأجواء
١٣- تنظيم دوافع التعلّم من العوامل المؤثّرة إيجاباً في حدوث التعلّم.
١٤- الجو الاجتماعي وما يشتمل عليه من تنافس، وتعاون، وديمقراطيّة يشعر بالرضا في أثناء التعلّم، وتؤثّر إيجاباً في نتائجه.

المناهج وصراعات التدريس - زيد الهويدي

نشاط: ١
لخص في فقرات اهم مبادئ نظريات التعلم .

نشاط: ٢
اعد تقريرا توضح فيه أهم المفاهيم التي اكتسبتها من هذا الفصل.

اسئلة الفصل الثاني

س١/ عرف المفاهيم الاتية:
الأساس المعرفي، مفهوم الفلسفة، النمو، التغير الاجتماعي.

س٢/ قارن بين ما ياتي:
النظرية السلوكية، و النظرية المعرفية
خصوصيات الثقافة، و خصوصيات الثقافة
طبيعة المعرفة عند المثاليين و عند الواقعيين

س٣/ ما دور المنهج اتجاه ثقافة المجتمع؟

س٤/ اعرض وجهة نظرك عن الفلسفة البراغماتيّة من حيث المبادئ والانتقادات والانعكاسات على المنهج التربويّ

س٥/ ما المطلوب من المنهج في ضوء المصادر المعرفيّة؟

المناهج و طرائق التدريس - د. ابراهيم الخليفة

الفصل الثالث

عناصر المنهج الدراسي

الاهداف التربوية

المحتوى التعليمي التعلمي

طرائق التدريس

الوسائل التعليمية

الأنشطة المصاحبة

التقويم

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

الفصل الثالث

عناصر المنهج الدراسي

اهداف الفصل

عزيزي المتعلم بعد دراستك للفصل ينبغي أن تكون قادراً على ان :

١- توضّح مفهوم عناصر المنهج .

٢- تشرح مفهوم طرائق التدريس .

٣- تبيّن الاهداف التربوية العامة .

٤- تذكر معايير تنظيم المحتوى .

٥- تعدّد معايير تقويم الوسيلة التعليمية .

٦- تقارن بين الانشطة العلاجية و الانشطة الاثرائية .

٧- تعدّد مستويات الاهداف التربوية.

٨- تميّز بين الهدف السلوكي و الهدف الخاص .

٩- تعلّل اعتماد الانشطة المصاحبة عنصراً من عناصر المنهج .

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيلاني

الفصل الثالث

عناصر المنهج الدراسي

عناصر المنهج الدراسي

يتكون المنهج الدراسي من العناصر الآتية:

اولا: الاهداف التربوية

تعريف الاهداف

الأهداف نتاجات تعليمية مخططة، على المتعلم ان يكتسبها بأقصى ما تستطيع قدراته وبشكل يلبي احتياجاته ويعرف الهدف بأنه (وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبره تعلمية). وعلى هذا، فأن محتوى الهدف هو السلوك، والتربية انما تستهدف احداث التعلم عند الفرد، وهذا التعلم يقاس بالتغير الحاصل في السلوك.

اهمية الاهداف التربوية

تتمثل اهمية الاهداف التربوية في الآتي :

١-تمثل الغاية النهائية للتربية.

٢- تحدد الغايات المعرفية للتعليم.

٣- تقدم دليلا لما يركز عليه المنهج ، وتحكم العمل المدرسي لانبثاقها عن فلسفة التربية المنبثقة من فلسفة المجتمع، وتساعد في نقل احتياجات الافراد والمجتمع وقيمهم الى المنهج التعليمي ليعمل على تحقيقها.

مستويات الاهداف

تنقسم الاهداف من حيث العمومية والتحديد على ثلاثة مستويات، هي:

١- الاهداف التربوية العامة

وهي اكثر المستويات عمومية، ويحتاج تحقيقها الى مدة زمنية كبيرة. وتشترك في وضعها وزارات وهيئات متعددة بالدولة.

الاهداف العامة محصلة نهائية لعملية التربية والتعليم وما يعرف بفلسفة التربية والتعليم.
مثل
خلق مواطن صالح.
اعداد الانسان المؤمن الصالح.
تنمية المهارات الاساسية للمادة.
الاسهام في تكوين البصيرة العلمية للفرد.

٢- الاهداف التعليمية

وهذا المستوى اقل عمومية من المستوى السابق، إذْ يرتبط بمرحلة تعليمية معينة، أو يرتبط بسنة دراسية كاملة. ويضع الاهداف- على هذا المستوى- خبراء في التربية والتعليم.

معرفة فروع الرياضيات المختلفة
استيعاب النظريات والمسلمات والبديهيات وغيرها.
تطبيق القواعد والقوانين
فهم التفكير القياسي او الاستدلالي في الرياضيات.

٣- الاهداف السلوكية

وهذا المستوى اكثر تحديداً، ويحتاج تحقيق الهدف على هذا المستوى الى حصة دراسية أو أكثر .

لاحظ
أن + الفعل السلوكي + المتعلم + المحتوى + شرط الأداء .
مثال : أن + يقرأ + المتعلم + النص + دون الوقوع في أكثر من ثلاثة أخطاء .

المناهج و طرائق التدريس - زيد الهويدي

مصادر اشتقاق الاهداف

من ابرز المصادر التي تشتق منها الاهداف الآتي:

١- المجتمع وفلسفته التربوية واحتياجاته، وتراثه الثقافي، وما فيه من قيم واتجاهات.

٢- خصائص المتعلمين، واحتياجاتهم وميولهم ودوافعهم ومشكلاتهم ومستوى نضجهم وقدراتهم وطريقة تفكيرهم وتعلمهم.

٣- طبيعة المعرفة ومتطلباتها، فأهداف الرياضيات تختلف عن اهداف الجغرافية.

٤- وجهات نظر المختصين في التربية والتعليم.

مجالات الاهداف ومستوى كل مجال

١- المجال المعرفي

يعبر عن المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والقواعد، والقوانين، والنظريات. وتصنف الاهداف في المجال المعرفي الى ستة مستويات هي: (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم).

أ- المعرفة : القدرة على استدعاء المعلومات حينما تُطلب من المتعلم.

ب- الفهم: القدرة على ادراك المعنى.

جـ- التطبيق: استعمال المعلومات والمعارف والحقائق التي اكتسبها المتعلم في مواقف جديدة مشابهة.

د- التحليل: قدرة المتعلم على تجزيء الكل الى اجزاء.

هـ- التركيب: تكوين كل متكامل من مجموعة اجزاء، شريطة ان يتصف هذا الكل بالجدة والابداع.

و- التقويم: اصدار حكم على شيء ما في ضوء معايير محددة.

٢- المجال الانفعالي

يعبر عن القيم والاتجاهات والميل والاخلاقيات وتقسم اهداف هذا المجال على ستة مستويات:

أ- الاستقبال: ويقصد به وصول المتعلم الى مرحلة ابداء الرغبة او الاهتمام بشيء معين.

ب- الاستجابة: يصل المتعلم الى مرحلة الاستجابة الانفعالية بعد الوصول الى الاهتمام والرغبة.

جـ- التقييم (اعطاء قيمة): يصبح المتعلم قادرا على تقييم شيء ما او سلوك معين او حدث معين.

د- التنظيم: قدرة المتعلم على تنظيم افكاره او قيمه وربطها مع بعضها للوصول الى شيء جديد.

هـ- اعطاء سمة شخصية: امتلاك المتعلم نظام من القيم والاتجاهات التي تحدد انماط سلوكه وطريقة تفكيره، حال بلوغه هذا المستوى.

٣- المجال النفسحركي (المهاري)

يعبر عن الاداء اليدوي، والمهارات الجسمية، ومهارات النطق... الخ وتنقسم الاهداف في هذا المجال على خمسة مستويات، هي:

أ- الملاحظة: ملاحظة المتعلم للاداء الانموذجي من خلال المشاهدة كي يقلده.

ب- التقليد: بدء المتعلم محاولة تقليد الانموذج الذي لاحظه

جـ- التجريب: تجريب المتعلم لأداء المهارة مع تخفيف توجيهات المعلم وتعليماته.

د- الممارسة: يزوال المتعلم اداء المهارة بنفسه من غير اشراف المعلم.

هـ- الاتقان: تأدية المهارة آليا في وقت ضئيل وجهد قليل.

و- الأبداع: إتيان المتعلم بشيء جديد غير مألوف.

معايير الاهداف الجيدة

هناك عدد من المعايير نذكر منها ما ياتي:

١-ان تكون واقعية قابلة للتحقيق.

٢-ان تراعي امكانات البيئة.

٣-ان يرتبط الهدف السلوكي بالمستويين قبله (التربوي والتعليمي)

٤-ان تتدرج الاهداف في كل مستوى من الأدنى الى الاعلى.

٥-ان تراعي مستوى المتعلم وسنه وامكاناته واحتياجاته.

٦-ان تصاغ بلغه واضحة ومحددة.

ثانيا: المحتوى التعليمي التعلمي

محتوى المنهج هي الموضوعات الدراسية التي يتكون منها المنهج، ويتكون المحتوى من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والنظريات، وكذلك من القيم والاتجاهات والميول المرغوب اكسابها للمتعلمين، و المهارات التي يجب ان يكتسبها المتعلمون .

وما دام المحتوى هو مجموعة المعارف والمعلومات، فأن تصنيفات المحتوى هي تصنيفات المعرفة.

تصنيف المعرفة: وتصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب:

ارتباطها بالأهداف الى:

- معرفة ادراكية.
- معرفة قيمية.
- معرفة ادائية.
- معرفة اجتماعية.

المجالات أو الحقول الكبرى للمعرفة المنظمة الى:

- المعرفة الطبيعية
- المعرفة الانسانية
- المعرفة الرياضية (الشكلية)

المناهج و طرائق التدريس زيد الخيلاني

- المعرفة التطبيقية
- المعرفة المعلوماتية (الحاسوبية).

المعرفة حسب نتاجات التعلم المختلفة الى:

- الحقائق .
- المفاهيم.
- المبادئ والتعميمات.
- النظريات.
- المهارات.
- الاتجاهات.
- القيم.

حسب وسائل إدراكها الى:

- الادراك بالوحي.
- الادراك بالألهام.
- الأدراك بالحواس.
- الأدراك بالتجريب.
- الادراك بالحدس.

معايير اختيار المحتوى

تنقسم معايير اختيار المحتوى على ثلاثة اقسام، هي:

١-معايير متصلة بقيمة المحتوى وهي:

أ- ارتباط المحتوى بالأهداف.

ب- صدق المحتوى واهميته ودلالته.

جـ- ان يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيشه المتعلم.

د- التوازن بين شمول المحتوى وعمقه.

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

٤- معايير متصلة بعملية التعلم وهي:

أ- مراعاة ميول المتعلمين.

ب- مراعاة الفروق الفردية.

٥- معايير متصلة بحاجات المتعلمين وقدراتهم.

معايير تنظيم المحتوى

١- ان تتحقق تراكمية التعلم واستمراره.

٢- تحقيق مبدأ التكامل.

٣- تحقيق الربط بين الفروع المختلفة.

٦- تحقيق الترتيب المنطقي والترتيب السيكولوجي ...الخ.

٧- ان يتيح تنظيم المحتوى استعمال اكثر من طريقة للتدريس وعدد من اساليب التعلم.

ثالثا: طرائق التدريس

طريقة التدريس، الظروف والامكانات كافة التي يهيؤها المعلم في موقف تعليمي والاجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة الطلبة على بلوغ الاهداف المحددة لذلك الموقف من اجل بلوغ غاية هي التعلم أو تعديل السلوك، بما يساعد الطلبة على النمو في جوانب الشخصية المتكاملة جميعا.

ولقد ارتبطت طرائق التدريس بمفهوم المنهج، لذا وجدناها تقليدية في ظل مفهوم المنهج التقليدي، ثم تطورت بعد ذلك بتطور مفهوم المنهج.

لاحظ

طرائق التدريس في المنهج التقليدي توصف بانها تقليدية وليس اعتباطية لاعتمادها الحفظ و التلقين و مثل طريقة المحاضرة.

وقد خضعت الطريقة مفهوما للتغيرات الناجمة عن الاتجاهات والتيارات الحادثة في علم النفس وفلسفة التربية واهدافها، وعن التطورات الاجتماعية، والعلمية والتكنولوجية والاقتصادية التي اسهمت في تشكيل المجتمع المعاصر وتطوره. وكانت اهداف المدرسة التقليدية واشكال النشاط فيها تنحصر في تنمية قدرات المتعلم على حفظ، وترديد محتوى المقررات أو الكتب الدراسية وتسميعه لمدرس المادة، وظلت طرائق التدريس خلال القرن الثامن عشر، ومعظم القرن التاسع عشر تعتمد على الالقاء والمحاضرة من المدرس، وعلى الانصات والاستماع من الطلبة. وخلال القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ظهرت الحركة العلمية في الميدان التربوي القائمة على إجراء البحوث والتجريب كما ظهرت تيارات واتجاهات سايكولوجية وتربوية وفلسفية واجتماعية وعلمية جديدة أثرت في مفهوم الطريقة واجراءاتها واهدافها وامكانتها في عملية والتعليم التعلم.

وفي ظل هذه التجديدات التربوية ظهرت انموذجات تعليمية معاصرة، مثل: النمط القائم على معالجة المعلومات، ونمط التفكير الاستقرائي لهيلداتابا، والتعليم الاستكشافي لجيروم برونر الاكتشاف الموجه، والاكتشاف الحر، حل المشكلات، وطريقة المشروع، وطريقة تمثيل الأدوار، والألعاب التعليمية،. ومن اشهر طرائق التدريس واكثرها شيوعا واهمها: طريقة المحاضرة، والطريقة الحوارية (السقراطية) وغيرها.

لاحظ

شروط الطريقة الجيدة

١- ملاءمة الطريقة للهدف المحدد.
٢- ملاءمة الطريقة للمحتوى.
٣- ملاءمة الطريقة لمستويات الطلبة.
٤- مدى مشاركة المتعلم.
٥- مدى التنوع.

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخليلي

رابعا: الوسائل التعليمية

يقصد بالوسائل التعليمية التعلمية (مجموعة المواد والادوات والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلم أوالمتعلم لنقل محتوى معرفي أو الوصول اليه، داخل غرفة الصف أو خارجها بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم).

وهي عبارة عن مواد وادوات تقنية، ملائمة للمواقف التعليمية المختلفة، يستعملها المعلم والمتعلم بخبرة ومهارة لتحسين عملية التعليم والتعلم، كما انها تساعد في نقل المعاني وتوضيح الافكار وتثبيت عملية الأدراك، وزيادة خبرات الطلبة ومهاراتهم وتنمية اتجاهاتهم في جو مشوق ورغبة اكيدة نحو تعلم افضل.

معايير اختيار الوسائل التعليمية

١- توافق الوسيلة مع الهدف الذي نسعى الى تحقيقه منها.

٢- صدق المعلومات التي تقدمها الوسيلة ومطابقتها للواقع وإعطائها صورة متكاملة عن الموضوع.

٣- مدى صلة محتويات الوسيلة بموضوع الدرس.

٤- مناسبة الوسائل لاعمار المتعلمين ومستوى ذكائهم وخبراتهم السابقة.

٥- ان تكون الوسيلة في حالة جيدة.

٦- ان تساوي الوسيلة الجهد والمال الذي يصرف في اعدادها والحصول عليها.

٧- ان تؤدي الوسيلة الى زيادة قدرة المتعلم على التأمل والملاحظة وجمع المعلومات والتفكير العلمي.

٨- ان تتناسب الوسائل مع التطور العلمي والتكنولوجي لكل مجتمع.

تقويم استعمال الوسائل التعليمية

يتم تقويم الوسائل التعليمية في ضوء معايير واسس اهمها:

١- المحتوى العلمي للوسيلة (المضمون).

٢- التصميم الفني للوسيلة وطريقة اخراجها واعدادها.

٣- ارتباطها بالمستوى العلمي للمتعلم وقدراته على الادراك والفهم.

٤- طريقة الاستعمال وعلاقاتها بكل من توقيت العرض ومكانه.

خامسا : الأنشطة المصاحبة .

تؤدي الأنشطة المصاحبة دورا مهما في تحقيق الأهداف التربوية التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها في النشء الجديد عن طريق تنفيذ المناهج الدراسية وهذه الأهداف تسعى إلى حدوث توازن في جوانب النمو المختلفة للمتعلمين سواء أكان في الجانب العقلي أم الجسمي أم النفس حركي، لذا فان التوازن مطلوب بين المواد الدراسية والأنشطة المصاحبة فالاهتمام بالمواد الدراسية وحدها لا يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية كما أن الاهتمام بالأنشطة وحدها له عيوبه ومساؤه لهذا فان المناهج الحديثة تركز على الجانبين معا وإيجاد التوازن بينهما .

مما تقدم يتضح أهمية الأنشطة في تنفيذ المناهج اذ تربط النظرية بالتطبيق ولكي تزداد المعلومات رسوخاً عن طريق ممارسة الخبرة المباشرة .

سادسا: التقويم

يعد التقويم عنصرا مهما من عناصر المنهج لما له من قدرة على التأثير في عناصر المنهج الأخرى والتأثر بها. والتقويم (العملية التي يقوم بها المقوم أو تقوم بها مجموعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق اهداف المنهج، وكذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الاهداف باحسن صورة ممكنة. ولا تنحصر عملية التقويم في تشخيص الواقع، بل تمتد الى وضع تصور لعلاج نواحي القصور التي كشفت عنها عملية التشخيص، إذْ لا يكفي ان تحدد أوجه القصور، وانما يجب العمل على تلافيها، والتغلب عليها، للوصول الى أفضل اداء، وأحسن نتاج ممكن).

وتجدر الاشارة هنا الى ضرورة التفريق بين التقويم كعنصر من عناصر المنهج، وتقويم المنهج، فالتقويم في المنهج هو تلك (العملية التي تهدف الى تحديد ما اذا كان المتعلمون قد بلغوا اهداف المنهج، ويكون التقويم هنا عنصرا من

عناصر المنهج، اما تقويم المنهج فيقصد به درجة صلاحية المنهج وملاءمته للمتعلمين، وقدرته على تحقيق الاهداف التربوية) .

نشاط: ١
ارسم مخططا لمجالات الاهداف و مستوياتها.

نشاط : ٢
اكتب هدفا تربويا و هدفا تعليميا و هدفا سلوكيا لمادة انت تختارها.

المناهج و طرق التدريس - زيد الهويدي

اسئلة الفصل الثالث

س١/ علل ما يأتي :

١. عناصر المنهج عناصر تفاعلية؟

٢. تنظيم المحتوى اهم عنصر من عناصر المنهج. بيّن رايك في هذه العبارة ؟

٣. لايمكن الاستغناء عن التقويم كعنصر اساسى من عناصر المنهج؟

٤. بيّن اهمية استعمال الوسيلة التعليمية؟

س٢ / ناقش بأسلوب منهجي منظم موضحاً اهمية الاهداف التربوية.

س٣/ وضح ما يأتي :

١. ما المقصود من العبارة الآتية:(ابرز المصادر التي تشتق منها اهداف المجتمع وفلسفته التربوية واحتياجاته، وتراثه الثقافي، وما فيه من قيم واتجاهات).

س٤/ اختر الجواب الصحيح

١- الاتقان من اهداف المجال النفسحركي ويعرف بـــ:

أ- ملاحظة المتعلم للاداء الانموذجي من خلال المشاهدة كي يقلده.

ب- بدء المتعلم محاولة تقليد الانموذج الذي لاحظه.

ت- إتيـــان المتعلم بشيء جديد غير مألوف.

ث- تأدية المهارة آليا في وقت ضئيل وجهد قليل.

٢- اشهر طرائق التدريس واكثرها شيوعا هي:

أ- التعليم الاستكشافي لجيروم برونر

ب- طريقة تمثيل الأدوار

ج. المحاضرة

د. جميع ما سبق

٣- تصنف المعرفة المتضمنة في المحتوى حسب ارتباطها بالاهداف الى :

أ- معرفة ادراكية

ب- معرفة طبيعية

ج. معرفة انسانية

د. معرفة رياضية

٤- تؤدي الوسيلة التعليمية الى زيادة قدرة المتعلم على :

أ- التأمل والملاحظة وجمع المعلومات والتفكير العلمي

ب- التطور و النمو الوجداني

ج.تقييمها من حيث الجهد و المال

د. معرفة التنوع في الوسائل في المدرسة

س٥/ عدد ما يأتي:

١. معايير الاهداف الجيدة.

٢. معايير تنظيم المحتوى.

المناهج و طرائق التدريس - أ.د. أريج الجنابي

الفصل الرابع

انواع المناهج

مفهوم منهج المجالات الواسعة

مزايا منهج المجالات الواسعة

عيوب منهج المجالات الواسعة

منهج النشاط

مفهوم منهج النشاط

خصائص منهج النشاط

تطبيقات منهج النشاط

خطوات المشروع

أبرز مميّزات مناهج النشاط

عيوب منهج النشاط

مفهوم المنهج المحوري

خصائص المنهج المحوري

مزايا المنهج المحوريّ

عيوب المنهج المحوريّ

المناهج وطرائق التدريس - زين العابدين

الفصل الرابع

انواع المناهج

اهداف الفصل

عزيزي المتعلم بعد دراستك للفصل ينبغي أن تكون قادراً على ان:

١- تعرّف منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة.
٢- توضّح خصائص منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة.
٣- تذكر أبرز مزايا منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة.
٤- تعدّد عيوب منهج المواد الدراسيّة المنفصلة.
٥- توضّح مفهوم منهج الموادّ الدراسيّة المترابطة.
٦- تشرح أبرز مزايا منهج الموادّ الدراسيّة المترابطة.
٧- تذكر بعضاً من مزايا منهج المجالات الواسعة.
٨- تعرّف مفهوم منهج النشاط.
٩- تذكر بمثال عن تطبيقات منهج النشاط.
١٠- توضّح مفهوم منهج المشروعات.
١١- تذكر أنواع المشروعات.
١٢- تشرح خطوات المشروع.
١٣- تذكر أبرز عيوب مناهج النشاط .
١٤- تعدّد خصائص المنهج المحوريّ.
١٥- تذكر أمثلة عن تنظيمات البرنامج المحوريّ.
١٦- تذكر أمثلة عن تنظيمات البرنامج الخاصّ .

المناهج و طرائق التدريس - زيد الكيلاني

غيرهم عند ذلك الإعداد؛ استناداً إلى الاعتقاد بأنّ رأي المعلّ
كاف ونهائيّ، فهو أعرف الناس، ولا بدّ من احترام رأيه.

٤- الكتاب المدرسيّ مصدر التعلّم الوحيد، فللكتاب المدرسيّ في هذا المنهج الدور الحاسم، فهو الذي يتضمّن المعلومات الأكيدة والكافية، وهو المرجع الذي يعود إليه كلّ من المعلّم والمتعلّم، فمنه يعدّ المعلّم امتحاناته، وإلى معلوماته يعود المتعلّم للإجابة عن أسئلة تلك الامتحانات.

٥- المعرفة في هذا المنهج غاية بحدّ ذاتها، فالتزوّد بالمعرفة وفق نظرة هذا المنهج كاف لإعداد مواطنين صالحين، بغض النظر عن دورها الوظيفيّ، أو أهميّتها العمليّة، إنّها الغاية التي يعمل هذا المنهج على وصول المتعلّمين إليها، واستظهارها.

٦- يقتصر دور المعلّم في هذا المنهج على التلقين، فعمله الأساس ينصبّ على شرح المعلومات الواردة في المنهج؛ كي يتمكّن المتعلّمون من استيعابها، ووسيلته في ذلك طريقة الإلقاء، أمّا عمله على بناء شخصيّة المتعلّم المتكاملة، أو توجيهه من أجل تعديل سلوكه، أو تفجير الطاقات الكامنة لديه فأمر ثانويّ.

٧- يقتصر التقويم في هذا المنهج على التحصيل الدراسيّ، فنظراً لأنّ تحصيل المعرفة هي غاية هذا المنهج، فمن الطبيعيّ أن يتمّ تقويم المتعلّمين من خلال قياس قدرتهم على حفظ المعارف واسترجاعها، من خلال الاختبارات التحصيليّة، دون الاهتمام بقياس الجوانب الأخرى من جوانب نموّهم.

٨- التركيز على الخبرات غير المباشرة، وإهمال الخبرات المباشرة؛ لأنّ الهدف الرئيس لهذا المنهج هو حفظ المادّة العلميّة النظريّة، واستظهارها كما وردت في الكتاب المدرسيّ، دون الاهتمام بإكساب المتعلّمين الخبرات المربّية التي غالباً ما تتشكّل من خلال احتكاك المتعلّم المباشر بمصدر المعرفة الطبيعيّ.

٩- التركيز على المعلومات، وإغفاله دراسة البيئة والمجتمع، وهذا الأمر ناتج عن التركيز على الجانب النظريّ الوارد في الكتاب المدرسيّ، وإغفال الخبرة المباشرة، الأمر الذي جعل المتعلّمين ينقطعون عن بيئتهم الطبيعيّة، ومجتمعهم المحليّ ؛ ممّا جعل المدرسة منعزلة عن كلّ ما يجري حولها.

١٠- إغفال النشاط المدرسيّ أو تهميشه، وإذا حدثت بعض الأنشطة، فهي نشاطات غير منهجيّة، لا ترتبط بالمقرّرات الدراسيّة، إنّها نشاطات ثانويّة عشوائيّة، تتمّ غالباً باجتهادات فرديّة، وهدفها الترفيه، وقضاء أوقات الفراغ.

١١- عدم مراعاة ميول المتعلّمين واهتماماتهم ومشكلاتهم، وبالتالي إغفال الفروق الفرديّة فيما بينهم، فالموادّ الدراسيّة التي تقدّم في هذا المنهج موادّ ملزمة، تطبّق على المتعلّمين جميعهم، بصرف النظر عن مدى ملاءمتها لميولهم وقدراتهم.

مزايا منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة

أدّى منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة دوراً بارزاً في نقل التراث الإنسانيّ، وما زالت إلى يومنا هذا بدايات الثورة المعرفيّة في العالم جاءت على يد أناس تعلّموا في ظلّ هذا المنهج، و إنّ لهذا المنهج مزايا كثيرة، من أبرزها:

١- يسهم هذا المنهج في نقل جانب كبير من التراث الثقافيّ عبر الأجيال، كما يسهم في تقديم الموادّ الدراسيّة إلى المتعلمين بطريقة أكثر عمقاً وتنظيماً، تساعدهم في اكتساب المعلومات.

٢- سهولة تخطيط هذا المنهج وتنفيذه وتقويمه وتطويره، فهو اقتصاديّ بالنسبة لغيره من المناهج، ويحتاج إلى الخطوات الآتية:

- تحديد المعلومات التي يجب تزويد المتعلمين بها.
- توزيع هذه المعلومات في صورة موادّ دراسيّة على سنوات الدراسة.

- تحديد الطرائق والوسائل اللازمة لنقل هذه المعلومات إلى المتعلمين.
- إعداد الكتب والنشرات والتوجيهات، وتوزيعها على المعلّمين
- تقويم المتعلمين من طريق الاختبارات الشفويّة والتحريريّة.
- تطوير هذا المنهج عن طريق الحذف أو الإضافة أو التعديل أو التغيير.

٣- اعتاد الآباء والأمّهات هذا التنظيم، فقد تعلّموا هم أنفسهم عن طريقه؛ ولذلك يستطيعون استكمال دور المعلّم حينما يعود الأبناء إلى منازلهم.

٤- لا تحتاج عمليّة التقويم فيه إلى وقت، أو جهد، أو تكلفة كبيرة.

٥- لا يحتاج هذا المنهج إلى معلّمين من نوع خاصّ، كما في المناهج الدراسيّة الحديثة، فهو لا يحتاج إلاّ إلى معلّم متقن للمادّة الدراسيّة، ولطريقة تدريس معيّنة

عيوب منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة

على الرغم من المزايا السابقة لهذا المنهج، إلاّ أنّه لم ينج من سهام النقد، وتسليط الضوء على عيوبه، ومشكلاته، ولعلّ أبرز تلك العيوب:

- لا يساعد هذا المنهج على التنمية الشاملة المتكاملة للمتعلّمين؛ لتركيزه على الاهتمام بالجانب المعرفيّ، وإهمال بقية الجوانب الأخرى للنموّ
- لا تقدّم المعرفة إلى المتعلم بشكلها الطبيعيّ من حيث التكامل والتفاعل، وإنّما تقدّم مجزّأة مفتّتة في صورة موادّ دراسيّة منفصلة، لا تكامل بينها، ولا تفاعل؛ وهذا الأمر ينعكس سلباً على تكامل شخصيّة المتعلّم، وقدرته على مواجهة الحياة ومشكلاتها.
- يحرم هذا المنهج المتعلّم من التفاعل الإيجابيّ في المواقف التعليميّة؛ لأنّ دوره الوحيد هو الاستماع إلى المعلّم، واستظهار المادّة العلميّة، أو تسجيلها على ورقة الامتحان، دون أن يتلقّى أيّ مساعدة لحلّ مشكلاته، أو تعديل سلوكه.

- لا يراعي هذا المنهج ميول المتعلّمين، وقدراتهم واستعداداتهم، فالمادّة العلميّة مقرّرة على المتعلّمين جميعهم، دون مراعاة لما بينهم من فروق أو تمايز.
- المادّة العلميّة في هذا المنهج منظّمة بطريقة منطقيّة، فهي تخضع لطبيعة المادّة، ولا تراعي طبيعة المتعلّمين، وبالتالي فالتوازن بين التنظيم المنطقيّ والتنظيم السيكولوجيّ في هذا المنهج معدوم، وهذا مخالف لأسس تنظيم المحتوى.
- يهمل هذا المنهج النشاط المدرسيّ، ويعدّه مضيعة للوقت، أو هروباً من الواجب، مع أنّه يشكّل عنصراً مهمّاً من عناصر المنهج الحديث؛ وهذا ما أدّى إلى الشعور بجفاف المادّة العلميّة، وتسرّب الملل إلى نفوس المتعلّمين، وما ينتج عنه من ضيق بالمدرسة، ورغبة في التسرّب منها، إضافة إلى حرمانهم من فرص الحصول على الخبرات المباشرة، أو تنمية الجوانب الاجتماعيّة والمهاريّة لديهم.
- على الرغم من ادّعاء أنصار هذا المنهج بأنّه يعمل على نقل التراث الثقافيّ عبر الأجيال، إلاّ أنّ نقله هذا كان مصبّاً على جانب واحد من هذا التراث، وهو الجانب المعرفيّ فقط، ولا يشكّل هذا الجانب إلاّ جزءاً من التراث الثقافيّ، ومعنى ذلك أنّ هذا المنهج لم يكن أميناً في نقل التراث الثقافيّ

ثانيا: منهج الموادّ الدراسيّة المترابطة

كان من أبرز الانتقادات التي وُجّهت إلى منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة، تفتيته المعرفة، والفصل بين مجالاتها، الأمر الذي يخالف ما تهدف إليه التربية من تكامل في شخصيّة المتعلّم، يساعده على التكيّف مع الحياة، ومواجهة مشكلاتها.

ولذلك اتّجهت جهود التربويين إلى محاولة تحسين منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة، من خلال إيجاد تنظيم جديد للمنهج يحدّ من الفصل بين الموادّ، ويقلّل من تجزئة المعرفة، وكان من نتيجة هذه الجهود ظهور ما يعرف بمنهج الموادّ المترابطة.

مفهوم منهج الموادّ المترابطة

يهدف الترابط بين الموادّ الدراسيّة إلى إيجاد نوع من العلاقة بين مقرّرين أو أكثر من المقرّرات التي تقدّم للطلاّب؛ بهدف تحسين تنظيم المادّة في المنهج، وتعميق المعرفة لدى المتعلّم من خلال إدراك العلاقة التي تربط موضوعات المجال الواحد، أو موضوعات من مجالات معرفيّة مختلفة، فالفكرة الأساسيّة للربط، هي إيجاد العلاقة الطوليّة والعرضيّة بين الموادّ الدراسيّة المختلفة، إذ يمكن أن يحدث الربط بين الموضوعات القديمة والموضوعات الجديدة، كما يمكن أن يحدث بين مادّتين، في موضوعات بينها رابط جغرافيّ أو تاريخيّ أو قواعديّ، فقد يتمّ الربط بين موضوعات الأدب الجاهليّ، وطبيعة الحياة التي عاشها العربيّ في الجاهليّة نتيجة الظروف البيئيّة السائدة، وقد يتمّ الربط بين جغرافية العراق الحاليّة، وتاريخة في القرن العشرين، كما يمكن أن يتمّ الربط بين بعض موضوعات القواعد النحويّة في اللغتين العربيّة والإنجليزيّة، مثل موضوع الجملة ومكوّناتها في اللغتين.

ومن خلال العرض السابق يمكن تعريف منهج الموادّ الدراسيّة المترابطة بأنّه: "منهج يقوم على مقرّرات دراسيّة بينها بعض الانفصال، لكنّه ليس انفصالاً تامّاً، إذ يحاول أن يقيم الروابط بين كلّ مقرّر أو أكثر، فالمقرّر يعدّ منفصلاً عن غيره، مع وجود قدر من الترابط بينه وبين المقرّرات الأخرى، اعتماداً على ما يوجد بينها من تشابه في طبيعة المعرفة التي تشتمل عليها.

منهج المواد الدراسية المترابطة
هو منهج مواد دراسية منفصلة، يسعى إلى إقامة الترابط وفتح القوافذ بين تلك المواد المنفصلة، من خلال اظهار العلاقات التي تربط بين بعضها

طرائق الربط بين الموادّ:

يتمّ الربط بين موادّ هذا المنهج، أو موضوعاته بطريقتين:

- **الربط العَرَضيّ**، وفيه يقوم المعلّم - وباجتهاد شخصيّ - بالربط بين المادّة التي يقوم بتدريسها، ومادّة أخرى يشعر بأنّ ثمّة رابطاً بينهما، والمشكلة في هذا الربط أنّه يتمّ على وفق ظروف المعلّم، وطبيعة المادّة التي يدرّسها، فقد تسمح تلك الظروف بإيجاد هذا الربط، وقد لا تسمح، إضافة إلى أنّ المعلّمين قد يتفاوتون في قدرتهم على اكتشاف العلاقات بين الموادّ، كما أنّ دقّة هذا الربط - إذا حدث - تتوقّف على خبرة المعلّم، ومدى تعمّقه بالموادّ الدراسيّة الأخرى.
- **الربط المنظّم**، ويعدّ هذا الربط أكثر فاعليّة من الربط العرضيّ، حيث يتمّ بالتعاون بين خبراء المناهج والمعلّمين، لتحديد الموادّ التي يمكن الربط بينها، والهدف من هذا الربط، والتأكّد من استعمال الطرائق المناسبة لنجاح الربط، ووضوحه في أذهان المتعلّمين.

ويمكن أن يتمّ الربط بين موادّ متشابهة (التاريخ والجغرافية)، وموادّ غير متشابهة (الأدب والتاريخ).

مزايا منهج الموادّ الدراسيّة المترابطة، وعيوبه:

ربما تكون عمليّة الربط بين بعض الموادّ الدراسيّة المنفصلة، من خلال إظهار العلاقات المشتركة فيما بينها، وتوضيحها في ذهن المتعلّم، الميزة الوحيدة لهذا المنهج الذي يحاول تقديم المعرفة إلى المتعلم متكاملة، بعكس منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة.

وما عدا الميزة السابقة، فإنّ العيوب والانتقادات التي وجّهت إلى منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة، هي نفسها العيوب والانتقادات التي يمكن أن توّجه أيضاً إلى منهج الموادّ المترابط، من تركيز على المعرفة ، إغفال لميول المتعلّم، وعدم مراعاة الفروق الفرديّة، وتحجيم لدور المعلّم، وتهميش للنشاط المدرسيّ، وغير ذلك من العيوب.

تقويم ذاتي
ما هي طرائق الربط بين المواد الدراسية المنفصلة ؟

ثالثا:منهج المجالات الواسعة

يعدّ منهج المجالات الواسعة محاولة أخرى لتلافي الثغرات التي وجدت في منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة، ولا سيّما الفصل بين الموادّ الدراسيّة، الذي كان من نتيجته تفتيت المعرفة، وعدم تكاملها، إذ لم تستطع المحاولة الأولى التي تمثّلت في منهج الموادّ المترابطة، تجاوز تلك الثغرة، على الرغم من أنّا كانت خطوة مهمّة إلى الأمام؛ للحدّ من الانقطاع والانفصال بين مجالات المعرفة، غير أنّها لم تكن كافية للتخلّص من هذا الانفصام.

ومن هنا توجّهت جهود التربويين لإيجاد تنظيم جديد يزيل الحواجز بين الموادّ الدراسيّة، فأثمرت جهودهم عن ظهور تنظيم جديد يضع الموادّ الدراسية المتشابهة في مجال واحد واسع، أو مقرّر واحد، وأطلق على هذا التنظيم الجديد للمنهج، منهج المجالات الواسعة.

مفهوم منهج المجالات الواسعة

ظهرت عدّة تعريفات لمنهج المجالات الواسعة فهو" محاولة لإزالة الحواجز الفاصلة بين مجموعة من المقرّرات، سواء أكانت تنطوي تحت مجال واحد، أم أكثر من مجال.

وهو " إيجاد ترابط كبير بين عدد من المقرّرات المنفصلة، ودمجها معاً في مقرّر واحد، بحيث تشكّل مجالاً أكثر اتّساعاً

وهو أيضاً "**تجميع الموادّ الدراسيّة المتشابهة، ومزجها في مجال واحد، بحيث تزول الحواجز بينها تماماً، وعلى هذا الأساس يتكوّن المنهج من عدّة**

مجالات، ومن هنا اشتقّ اسمه المعروف بمنهج المجالات الواسعة، وأهمّ المجالات التي يتكوّن منها :

- مجال العلوم العامّة، ويشمل: الفيزياء والكيمياء والأحياء والجيولوجيا.
- مجال الرياضيّات، ويشمل: الحساب والجبر والهندسة.
- مجال العلوم الدينيّة، ويشمل: الفقه والحديث وعلوم القرآن...إلخ.

وقد استعمل منهج المجالات الواسعة على نطاق كبير في الصفوف الأخيرة من المرحلة الابتدائيّة، وكذلك في المرحلة المتوسّطة، وذلك لأنّ هاتين المرحلتين لا تحتاجان إلى تعمّق كبير في الموادّ الدراسيّة ويلاحظ أنّ بعض التربويين أطلق عليه منهج المجالات الدراسيّة الواسعة أو المندمجة.

مزايا منهج المجالات الواسعة:

- يمزج بين عدد من الموادّ المتشابهة لتشكّل مجالاً دراسيّاً واحداً، فيزيل الحواجز بين الموادّ، ويقلّل من عددها، ويحقّق الترابط الأفقيّ فيما بينها، الأمر الذي يؤثّر إيجاباً على وحدة المعرفة وترابطها.
- يعطي مرونة للمعلّم في تدريس موضوعات المجال؛ فقد يتوسّع في بعض الموضوعات التي تحتاج إلى وقت إضافيّ، على حساب موضوعات أخرى لا تحتاج إلاّ إلى وقت قصير
- يملي على المعلّم تنمية ثقافته، واتّباع دورات تربويّة وأكاديميّة؛ للإحاطة بموضوعات المجال، وطرائق تدريسها، وتقويمها، فلا يبقى حبيس تخصّص ضيّق.
- على الرغم من استمرار التركيز على الخبرات المعرفيّة في هذا المنهج، إلاّ أنّه أتاح للمتعلّم اكتساب خبرات وجدانيّة، وأخرى مهاريّة، لم يكن اكتسابها متاحاً في ظلّ منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة.
- أدّى تنوّع الخبرات ضمن المجال الواحد إلى انفتاح المدرسة على المجتمع، والبيئة المحليّة، الأمر الذي سمح للمدرسة بالخروج من عزلتها.

عيوب منهج المجالات الواسعة:

- عمليّة دمج بعض الموادّ في مجال واحد ليست سهلة، وتحتاج إلى خبـراء ومتخصّصين في هذا المجال، وهؤلاء ما زالوا قلّة حتّى الآن
- هذا المنهج يركّز على الجانب المعرفيّ أكثر من تركيزه علـى الجوانـب الأخرى.
- هذا التنظيم لا يصلح إلاّ للإلمام بأساسيّات المعرفـة، لـذا فهـو يناسـب المرحلتين الابتدائيّة والمتوسّطة، ولا يناسب المرحلة الثانويّة.
- عدم إتاحة الفرصة أمام المتعلمين للقيام بالأنشطة التربويّة اللازمة؛ ولـذا أصبح المتعلم سلبيّاً، مسلوب الإرادة في معظم المواقف.

رابعا: منهج النشاط

كانت الانتقادات الموجّهة إلى منهج الموادّ الدراسية، ولا سيما التركيز على المعرفة، وعدّها غاية في حدّ ذاتها، وإهمال المتعلّم ميولاً وحاجات واهتمامـات، وما تمخّض عن هذا الإهمال من سلبيّة وفتور وعدم اكتـراث، والمنـاداة بمـنح المتعلّم الحريّة في التعلّم، وجعله محور العمليّة التربويّة، فما يقدّم للمتعلّم ينبغي أن يستند إلى ميوله ورغباته المنبثقة من نفسه هو، فقد دعا المربّي الأمريكيّ جـون ديوي (١٨٥٩-١٩٥٢) إلى حريّة الفرد، وجعله محوراً للتعلّم، بدلاً من المـادّة الدراسيّة، وضرورة مشاركته الإيجابيّة في التعلّم من خلال إيجاد الرغبة والدافعيّة لديه؛ كي يقبل على التعلّم، إيماناً منه بأنّ هذه الدافعيّة تحفزه إلى النشاط والمثابرة، وبذل الجهد؛ وصولاً إلى التعلّم الفعّال.

وانطلاقاً من إيمان جون ديوي بأهميّة خلق جوّ من الأمن والحريّة واللعب والنشاط في البيئة التعليميّة التعلّميّة، وضع أوّل منهج قائم على نشاط المتعلّم فـي مدرسته التجريبيّة الملحقة بجامعة شيكاغو عام ١٨٩٦ التي كان يعمل فيها أستاذاً للتربية، وكانت مدرسته تقوم على أربعة دوافع، دافع اجتماعيّ ودافـع بنـائيّ ودافع تجريبيّ ودافع تعبيريّ.

وكان لنجاح إنجازات ديوي أثره في دفع تربويين آخرين لمتابعة طريقه، فجاءت مدرسة مريام الملحقة بجامعة ميسوري في كولومبيا عام ١٩٠٤، حيث لم يشتمل منهجها على موادّ دراسيّة تقليديّة، وإنّما دار حول مجموعة من الأنشطة، كالملاحظة، واللعب، والنشاط القصصيّ، والعمل اليدويّ، وفي عام ١٩١٨ دعا وليم هارد كيلباتريك الذي تتلمذ على يد أستاذه جون ديوي إلى تطبيق (طريقة المشروع)، وهي نوع متطوّر من مناهج النشاط.

وقد تمحورت مناهج النشاط حول نقطيتين رئيسيتين:

- **النقطة الأولى:** ميول المتعلمين وحاجاتهم، فالنشاط الذي ينسجم مع ميول المتعلّم يولّد في نفسه ميلاً جديداً، يدفعه إلى ممارسة نشاط آخر، وهذا - **النقطة الثانية:** مواقف الحياة الاجتماعيّة، فنجاح المتعلمين في مستقبل حياتهم يتوقّف على ما يكتسبونه من خبرات اجتماعيّة، ومهارات أساسيّة.

وهذا يعني أنّ منهج النشاط الناجح هو المنهج الذي يزاوج بين ميول المتعلّم، وحاجاته الاجتماعيّة.

مفهوم منهج النشاط

يوحي اسم هذا المنهج إلى حدّ كبير بمفهومه ودلالته، حيث " يوجّه هذا المنهج عنايته الكبرى إلى نشاط المتعلمين الذاتيّ، وما يتضمّنه من ميولهم بخبرات تربويّة متنوّعة تؤدّي إلى تعلّمهم تعلّماً سليماً مرغوباً فيه، وإلى نموّهم نموّاً متكاملاً منشوداً .

ويستند هذا المنهج إلى فلسفة الخبرة التي ترى أنّ التلقين النظريّ للمعلومات - كما هي الحال في المنهج التقليديّ - لا يكوّن الخبرة المربيّة عند المتعلم؛ لأنّ هذا التلقين ينافي سيكولوجيّة المتعلمين التي تميل إلى اكتساب الخبرات الحقيقيّة من خلال اللعب والحركة والاحتكاك المباشر بعناصر البيئة الطبيعيّة أو التعليميّة التي يميلون إليها.

وينبغي ألاّ يفهم من أنّ المقصود بنشاط المتعلّم، حركته وانطلاقه ونشاطه العضليّ غير الموجّه، فالحركة واللعب والنشاط العشوائيّ لا يكسب الخبرة، وإنّما

المقصود بالنشاط هنا تهيئة البيئة التعليميّة تهيئة مقصودة بحيث يقبل عليها المتعلّم بكلّ رغبة، ويتفاعل معها، ويكتسب نتيجة هذا التفاعل الخبرات المخطّطة والهادفة، فإيجابيّة المتعلّم، والإقبال الذاتيّ على المشاركة في النشاط عنصران رئيسان في منهج النشاط.

ولذلك يمكن تعريف منهج النشاط بأنّه: **تنظيم مواقف تربويّة حياتيّة تلبّي حاجات المتعلّمين، وتدفعهم إلى الإقبال عليها طوعاً، والتفاعل معها بشكل جدّيّ، بحيث يكتسبون من خلال هذا التفاعل الخبرات والمهارات المختلفة التي يمكن توظيفها من أجل اكتساب المزيد منها، والملاحظ أنّ الخبرات والمهارات التي يسعى منهج النشاط إلى إكساب المتعلّمين إيّاها، هي وسائل لغايات أبعد، وليست غايات بحدّ ذاتها، كما في منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة**

خصائص منهج النشاط

١- ميول المتعلّمين وحاجاتهم هي محور الأنشطة في هذا المنهج، وهذا ما يدفعهم إلى المشاركة الإيجابيّة.

٢- يشارك المتعلّم في اختيار الأنشطة وتخطيطها وتنفيذها، وهذا يعني أنّ التعاون بين المعلّم والمتعلّمين من جهة، والتعاون فيما بين المتعلّمين من جهة أخرى، سمة من سمات منهج النشاط.

٣- ونظراً لأنّ المتعلّم يشارك في تخطيط الأنشطة وتنفيذها، فهذا يعني أنّ المنهج لا يفرض على المتعلّمين، أو يعدّ مقدّماً من قبل المتخصّصين، مع الانتباه إلى أنّ ما يحدّد مسبقاً هو الخطوط العريضة للنشاط فقط.

٤- تعتمد الأنشطة على مواقف حقيقيّة يكتسب المتعلّمون من خلال الانخراط فيها معلومات وخبرات ومهارات متنوّعة ومتكاملة تدور جميعها في فلك الموقف، بمعنى أنّهم يحصلون على المعرفة بشكل موحّد ومتكامل، وليس بشكل مجزّأ مفتّت، كما في منهج الموادّ الدراسيّة المنفصلة.

٥- العمل الجماعي والتخطيط المشترك، حيث يشارك المتعلّم في اختيار النشاط، وتحديد أهدافه، وتوزيع المهامّ في أثناء التنفيذ، الأمر الذي يكسب المتعلّم مهارات اجتماعيّة متعدّدة، ويغرس في نفسه الالتزام، وتحمّل المسؤوليّة.

٦- يستعمل المتعلّمون في أثناء تنفيذهم الأنشطة الأسلوب العلميّ لمواجهة المشكلات التي تعترضهم، وحلّها، ولعلّ أسلوب حلّ المشكلات بخطواته المعروفة، وما يتطلّبه من جمع للمعلومات، وبحث، وتقصّ، ووضع للفروض، ثمّ وصول إلى الحلّ وتعميمه هو الأسلوب الذي أثبت فاعليّته في إكساب المتعلّمين الاتّجاهات العلميّة، وعدم التسرّع في اتّخاذ القرارات.

تطبيقات منهج النشاط:

لعلّ طريقة المشروع، أو ما يعرف بمنهج المشروعات من أبرز تطبيقات منهج النشاط، وأكثرها شهرة، وقد ظهر على يد كيباتريك تلميذ جون ديوي، وهو نوع من مناهج النشاط الفرديّ أو الجماعيّ المتّصل بالحياة، ويقوم على هدف محدّد، وخطوات متتالية واضحة، بالاستناد إلى أسس التربية الحديثة، ولا سيّما الاهتمام بطبيعة المتعلّم ونشاطه وحريّته مع مراعاة ميوله وقابليّاته، فضلاً عن عدّ المدرسة مؤسّسة اجتماعيّة، وهي تمثّل الحياة بالنسبة للطفل.

وخلاصة القول إنّ طريقة المشروعات تعدّ " تطبيقاً تربويّاً لمبادئ التربية الحديثة في القرن العشرين، كما تعدّ تطبيقاً مناسباً يجعل المتعلم يعمل وينشط في بيئته الواقعيّة، على وفق ميوله وقدراته واستعداداته.

مفهوم منهج المشروعات

لعلّ من أبسط تعريفات طريقة المشروع أو ما يطلق عليه بعضهم منهج المشروعات، وأكثرها دقّة، وإصابة للهدف ذلك التعريف الذي ذكره (كلباترك) رائد هذا النوع من المناهج، حيث عرّفه بأنّه: " نشاط غرضيّ يقوم على أساس

الميل والحماسة، ويتمّ في إطار اجتماعيّ، فهو يتميّز بالغرضيّة، والميل، والصفة الاجتماعيّة

فهو مجموعة من الأنشطة الهادفة التي يقوم بها المتعلّم لتحقيق أهداف معيّنة، وعن طريق ذلك يكتسب معلومات وحقائق ومهارات واتّجاهات وقيماً، فضلاً على أنّه يتعلّم كيف يخطّط، وكيف يفكّر فيما قد يعترضه من مشكلات، والمشروع في هذا الإطار يتضمّن العديد من الخبرات المباشرة التي يمرّ بها المتعلّم، ومن ثمّ تتاح له فرص التعلّم المثمر الذي تبقى آثاره لديه، وتؤثّر في العديد من سلوكاته.

أنواع المشروعات

تنوّعت المشروعات التي يدور حولها نشاط المتعلّمين، فهي إمّا مشروعات إنشائيّة، كمشروع زراعة بعض أنواع الخضر، أو تربية بعض الحيوانات والطيور الداجنة، حيث تهيّئ هذه المشروعات فرصاً عديدة للنشاط واكتساب المعارف والخبرات المباشرة، وإمّا مشروعات استمتاعيّة، كمشروع رحلة مدرسيّة، حيث يهيّئ مثل هذا المشروع المتعلمين لاكتساب بعض المهارات الاجتماعيّة، والقيم الخلقيّة، والخبرات الحياتيّة، ممّا يزيد من ارتباط المتعلم ببيئته ووطنه، كما يعوّده تحمّل المسؤوليّة، و يمكن أن تتضمّن بعض مثل هذه المشروعات التدرّب على ركوب الخيل أو الدراجات على أنّها وسائل نقل في أثناء الرحل، الأمر الذي يؤدّي إلى اكتساب المتعلمين معلومات عن تلك الوسائل، ومهارات حركيّة في التوازن والتحكّم، وإمّا مشروعات تدور حول بعض المشكلات، وتهدف مثل تلك المشروعات إلى إكساب المتعلمين مهارات التفكير العلميّ وحلّ المشكلات، وتمتاز هذه المشروعات بأنّها تثير دافعيّة المتعلمين لمواجهة المشكلة، وحلّها بالأساليب العلميّة، كما تشعرهم بالثقة بأنفسهم لمواجهة المشكلات المستقبليّة التي يمكن أن تواجههم.

ومن ناحية أخرى يمكن أن نعرض خطوات المشروع الاساسية وهي كالآتي:

خطوات المشروع

- اختيار المشروع:

في هذه الخطوة يتوصل المعلم وتلاميذه إلى مشروع معين، ودور المعلم هنا هو أن يعرض خبراته وأفكاره وقراءاته، ويناقش تلاميذه في كل شيء حتى يصل إلى ميولهم الحقيقية، ويرتبط بهذا أن يكون المشروع المختار ذا صلة وثيقة بالحياة الاجتماعية للتلاميذ، ومناسبا لمستوياتهم، وملائماً لإمكانات المدرسة والبيئة المحلية والوقت المتاح لهم.

- تخطيط المشروع:

وفيها يدرس المعلم مع المتعلمين جميع جوانب المشروع، يتم من خلالها تحديد أهداف المشروع، ومراحل العمل وتحديد المجموعات وتوزيع الأدوار، ومن فوائد هذه الخطوة أنها تكسب المتعلمين خبرات متعددة في مجال معين أو أكثر، إضافة إلى تعليمهم كيف يفكرون بطريقة منظمة، وكيف يتناقشون ويوزعون الأدوار عليهم ومن هنا فإن المشروع لا يستهدف إكساب المعلومات بوصفها غاية في حد ذاتها، وإنما معلومات وظيفية ذات قيمة بالغة في بناء شخصية الفرد علمياً ونفسياً واجتماعياً وجسمياً.

- تنفيذ المشروع:

وهذه من أهم المراحل وأكثرها استثارة لشوق المتعلمين، فهي تمثل لديهم الحركة والنشاط والتحرر، ولنجاح هذه الخطوة ينبغي مراعاة أن يقوم المتعلمون أنفسهم بالعمل، وبالتالي يقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد فقط.

- تقويم المشروع:

وفي هذه المرحلة يوجه المعلم أنظار المتعلمين إلى ضرورة تقويم مشروعهم، لمعرفة مدى ما حققه من أهداف، ومدى ما اكتسبوه من خبرات

ومهارات ، وينبغي الإشارة إلى أن عملية التقويم المشروع تجري من البداية وحتى النهاية، وهذا يؤدي إلى معرفة الأخطاء مرحلياً وإجراء عملية تعديل المسار والوصول إلى النهاية المحددة للمشروع .

اعمل مع زملائك
طبق خطوات طريقة المشروع في نشاط مدرسي

مميّزات مناهج النشاط

لعلّ أبرز مميّزات مناهج النشاط:

- توجه اهتمامها إلى العناية بنموّ المتعلم نموّا متكاملاً من جميع نواحيه.
- تشبع حاجات المتعلمين وميولهم، وتشعرهم بالاستقرار والطمأنينة، خلافاً لمناهج الموادّ التي يشعر المتعلمين معها بالقلق والخوف من الإخفاق في الامتحانات.
- تؤكّد تكامل المعرفة، وتشعر المتعلمين بأنّ الحقائق التي يتعلّمونها يتمّم بعضها بعضاً، خلافاً لمناهج الموادّ التي تجزّئ المعرفة، وتدخل كلّ جزء منها في عالم خاصّ.
- تمدّ المتعلمين بخبرات تعليميّة تتصل بحياتهم، وحياة المجتمع الذي يعيشون فيه.
- تساعد في تحقيق أهداف المدرسة، ووظائفها الاجتماعيّة، لأنّها تسهم في نقلّ القيم الأساسيّة للمجتمع، والمحافظة عليها.

عيوب منهج النشاط

١- صعوبة تحديد المعلّم الميول والحاجات والمشكلات التي سيدور حولها النشاط، ويعتمد عليها.

٢-ضآلة المعرفة التي يكتسبها المتعلمون، وضعف إتقانهم المقرّرات الدراسيّة، حيث يقتصر تعلّمهم على المعارف التي يحتاجون إليها عن طريق ما يمارسون من أنشطة.

٣- عدم الاستمراريّة أو التتابع في النموّ المعرفيّ لدى المتعلمين نظراً لأنّ المعرفة في ظلّ هذا المنهج غير منظّمة تنظيماً منطقيّاً، وغير متسلسلة، ولكنّها تكتسب بحسب الحاجة إليها.

٤- إهماله للماضي والمستقبل، واهتمامه بالحاضر فقط، فهو لا يهتمّ بأصول المشكلات وجذورها، ولا يكسب خبرات الماضي وتراثه إلاّ بقدر ضئيل، وكذلك عدم اهتمامه بما يحتاجون إليه في المستقبل.

٥- صعوبة تنفيذه وتطبيقه؛ لأنّه يحتاج إلى المعلّم المعدّ إعداداً جيّداً ومناسباً؛ حتّى يصبح قادراً على تنظيم النشاطات، واختيار المشكلات، إضافة إلى صعوبة توفير المراجع والمصادر والكتب التعليميّة .

المنهج المحوريّ

ظهر المنهج المحوري نتيجة الأفكار التربويّة التقدّميّة التي ظهرت منذ بدايات القرن الماضي إذ انتقل محور الاهتمام من المادّة الدراسيّة إلى المتعلّم، فأصبحت ميوله واهتماماته ورغباته الشغل الشاغل للتربويين، فأعدّت المناهج التي تعتمد اللعب والنشاط والحركة، وتدور حول ميول المتعلم واهتماماته ورغباته، وقد لاقت هذه المناهج إقبالاً ونجاحاً في المرحلة الابتدائيّة، إلاّ أنّ السؤال الذي أثار الشك حول [illegible] لم يلق أيّ إجابة حاسمة هو: إلى أيّ مدى يستمر المنهج القائم على ميول المتعلّم ونشاطه للمراحل التالية للمرحلة الابتدائيّة ؟ وهل يمكن أن نبقي المتعلّم بعد المرحلة الابتدائيّة مستغرقاً في لعبه واحتياجاته الشخصيّة داخل أسوار المدرسة دون أن يطلّ على مجتمعه تجاهل المجتمع وحاجاته ومتطلّباته ؟

لقد بدأ المهتمّون يشعرون بالحاجة إلى تطوير لمنهج المرحلة الثانويّة، فما يصلح للطفل في المرحلة الابتدائيّة لا يصلح للمراهق في المرحلتين المتوسّطة والثانويّة، وكان من ثمرات هذا الشعور التفكير في منهج يدور حول اهتمامات المتعلّم وحاجاته في إطار اجتماعيّ، مع الإفادة من الأساليب الناجحة التي حقّقها منهجا النشاط والوحدات.

ولعلّ من أبرز نتائج الدراسة التي قامت بها رابطة التربيـــة التقدميّـــة بالولايـــات المتحدة منذ سنة ١٩٣٣ حتّى سنة ١٩٤١ التمهيد لظهور المنهج المحوريّ.

مفهوم المنهج المحوري

كان من الانتقادات التي وجّهت إلى منهج النشاط تركيزه على ميول المتعلّم واهتماماته دون مراعاة للمادّة العلميّة أو اكتراث بها؛ ولذلك جاء المنهج المحوريّ الذي سعى إلى إحداث نوع من التوازن بين ميول المتعلّم من جهـــة، ومتطلّبـــات المجتمع الذي يطمح بأن يكون أبناؤه على قدر المعرفة التي تتطلّبها الحيـــاة، إنّـــه منهج يهتمّ بميول المتعلّم وتوجّهاته بالقدر نفسه الذي يهتم فيه بالمعرفـــة والعلـــوم الضروريّة، وعلى الرغم من عدم اتّفاق التربويين على مفهـــوم موحّـــد للمـــنهج المحوريّ

المنهج المحوريّ بأنّه " **تنظيم للخبرات التعليميّة التي تقـــدّم للمتعلّمـــين جميعهم، حيث إنّه يشتقّ من حاجاتهم، والاحتياجات الاجتماعيّة، وأساليبنا فـــي التفكير، وعليه فإنّ من الأفضل أن تنظّم هذه الخبـــرات كتربيـــة عامّـــة تقـــدّم للمتعلّمين** "

خصائص المنهج المحوريّ

تناول العديد من التربويين خصائص المنهج المحوريّ، وهي خصائص متكاملة لا يمكن الفصل بينها أو أخذها مجتزأة، ويمكن تلخيص أهمّ تلك الخصائص بما يأتي:

١-يتضمّن المنهج المحوريّ خبرات مشتركة لمختلف المتعلّمين، وهـــي خبـــرات إلزاميّة، تقدّم للمتعلّمين كافّة، بغض النظر عمّا بينهم من فروق فرديّة، وتسمّى البرنامج المحوريّ، وذلك بناء على نتائج الدراسات والبحـــوث التـــي تؤكّـــد الحاجة إلى تلك الخبرات، وخبـــرات خاصّـــة تراعـــي ميـــول المتعلّمـــين، واهتماماتهم، وتدعى البرنامج الخاصّ، وتحدّد بناء على دراسات علميّة أيضاً.

٢-يسعى المنهج المحوريّ إلى المواءمة بين الحاجات الخاصّة للمتعلّمين، وحاجات المجتمع وتطلّعاته، فالبرنامج المحوريّ يؤهّل المتعلّمين للقيام بواجباتهم ومسؤوليّاتهم لبناء مجتمعهم، والبرنامج الخاصّ يشبع حاجاتهم، ويلبّي اهتماماتهم الشخصيّة.

٣- يعمل المنهج المحوريّ إلى المواءمة بين متطلّبات سوق العمل، ومتطلّبات الدراسة الجامعيّة، حيث يتوجّه قسم من المتعلّمين إلى متابعة دراستهم الجامعيّة، بينما يتوجّه القسم الآخر إلى العمل في المؤسّسات الاجتماعيّة والاقتصاديّة بعد تخرّجهم في المدرسة الثانويّة، وهذا يعني أنّ المنهج المحوريّ يسعى إلى تطوير الأهداف الدراسيّة للمرحلة الثانويّة.

٤- البرنامج المحوريّ في المنهج المحوريّ لا يلتزم حدوداً معيّنة لموضوع محدّد، بل يمكن تجاوز حدود الموضوع إلى موضوعات أخرى، وهذا يعني تجاوز الحدود الفاصلة بين الموادّ الدراسيّة المختلفة، كما يعني المساهمة في تقديم المعرفة موحّدة متكاملة، وعدم تفتيتها.

٥- يعدّ التوجيه والإرشاد جزءاً أساسيّاً من المنهج المحوريّ، ولا سيّما إرشاد المتعلّمين، وتوجيههم نحو الأنشطة والموادّ الدراسيّة المتعلّقة بالبرنامج الخاصّ، واكتساب المهارات التي تناسب كلاً منهم.

٦- يعتمد بناء المنهج المحوريّ على الدراسات والأبحاث العلميّة التي تحدّد حاجات المجتمع، ومشكلاته، وطموحاته من جهة، وتكشف عن ميول المتعلّمين ومتطلّباتهم واهتماماتهم واتّجاهاتهم من جهة أخرى؛ ومن ثمّ يتمّ وضع المحتوى والخبرات المناسبة لتلك الاحتياجات، وهذا يعني أنّ محتوى المنهج المحوريّ يعدّ بشكل مسبق.

٧- العمل التعاونيّ، والتخطيط المشترك صفة أساسيّة من صفات المنهج المحوريّ، فالمعلّم يتعاون مع المعلّمين والمتعلّمين، والمتعلّمون يتعاونون فيما بينهم، في كلّ مراحل العمل، فالبرنامج المحوريّ قائم على صورة مشكلات تواجه المتعلّمين في مجالات متعدّدة، أو على صورة وحدات دراسيّة موسّعة تتطلّب التعاون بين مختلف التخصّصات، والبرنامج الخاصّ يتناول دراسات

وأنشطة تدور حول ميول المتعلّمين وقدراتهم، وهذا يعني ضرورة التشاور والتنسيق بين المعلّمين أنفسهم، وبينهم وبين المتعلّمين من جهة أخرى للمساعدة على اختيار الأنشطة والدراسات الخاصّة التي تلبيّ ميولهم، وتناسب قدراتهم، وعلى الرغم من أنّ هذا المنهج يعدّ مقدّماً، إلا أنّه مخطط بطريقة مرنة تسمح بحريّة الحركة لكلّ من المدرّس والمتعلمين، وتتضح المرونة عند تنفيذ البرنامج، حيث يعطى المتعلمون فرصة المشاركة ففي اختيار تلك الجوانب التي يرونها ذات علاقة وثيقة بحاجاتهم ومشكلاتهم .

٨- يحتاج تنفيذ المنهج المحوريّ إلى تعديل أوقات جدول الدراسة اليوميّة التقليديّ، لأنّ دراسة المشكلات والمشروعات والوحدات الدراسيّة التي يشتمل عليها المنهج المحوريّ، ولا سيّما في البرنامج المحوريّ، تتطلّب مرونة كافية، ومتسعاً أكبر من وقت الحصّة الدراسيّة العاديّة، وهذا يعني أنّ تنظيم اليوم الدراسيّ في ظلّ المنهج المحوريّ يختلف عنه في ظلّ المنهج التقليديّ.

٩- يختلف الوقت المخصّص لكلّ من البرنامج المحوريّ، والبرنامج الخاصّ من مرحلة إلى أخرى، وقد وجد بصورة عامّة أنّ الوقت المخصّص للدراسة المحوريّة يقلّ كلّما ارتفعنا في سلّم التعليم، فالوقت المخصّص للدراسة المحوريّة في المرحلة المتوسّطة أطول منه في المرحلة الثانويّة، والعكس صحيح بالنسبة لبرنامج الدراسة الخاصّة.

١٠- يعمل المنهج المحوريّ على إكساب المتعلّمين مهارات التفكير العلميّ، ولا سيّما مهارات حلّ المشكلة، والابتعاد قدر الإمكان عن اللفظيّة، وأساليب الحفظ والتلقين.

١١- من الصعب تطبيق هذا المنهج في المرحلة الابتدائيّة، والمرحلة المناسبة لتطبيقه هي المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانويّة.

تنظيمات المنهج المحوريّ:

لا يتّبع مصممو المنهج المحوريّ تنظيماً محدّداً واحداً، ولا سيّما في برنامجه المحوريّ، وإنّما هناك مجموعة من التنظيمات يلجؤون إليها، وفقاً للظروف التربويّة والاجتماعيّة والثقافيّة السائدة، وقد ذكر مجاور والديب نقلاً عن

هارولد ألبرتي عدّة تنظيمات مختلفة، يمثّل كلّ منها وجهة نظر مجموعة من المشتغلين بالمناهج الدراسيّة، وهذه التنظيمات هي:

١ – يتكوّن المحور من مجموعة من الموادّ الدراسيّة أو عدد من مجالات المعرفة المنظّمة بطريقة يستقلّ فيها كلّ مجال عن الآخر، مثل (التاريخ – الجغرافية– العلوم العامّة) ، وهي موادّ مقرّرة على جميع المتعلمين في صفّ معيّن، دون ملاحظة ما بينهما من علاقات أو ترابط .

٢– يتكوّن المحور من مجموعة من الموادّ الدراسيّة المترابطة، أو من عدد من مجالات المعرفة المنظّمة بطريقة منطقيّة، إذ يمكن أن يتعرّض مدرّس اللغة العربيّة لموضوع الأدب عند العباسين عند تدريس موضوع تاريخ الدولة العباسيّة.

٣– يتكوّن المحور من مشكلات أو وحدات دراسيّة أو موضوعات عامّة اختيرت لأنّها تقدّم الوسائل اللازمة لتدريس محتوى معيّن بطريقة فعّالة، كأن يكون الموضوع عن وحدة الحياة والبيئة، وفي هذه الحالة ننظّم في صور موادّ دراسيّة، كالتربية الفنيّة والعلوم و الموادّ الاجتماعيّة.

أمّا بالنسبة لتنظيم الدراسة في البرنامج الخاصّ، فهي تدور غالباً حول ثلاثة محاور رئيسة:

- دراسات متعمّقة في أي مجال دراسيّ يختاره المتعلّم، بحيث يلبّي اهتمامه، ويناسب قدراته.
- إحدى الهوايات العملي التي يشعر المتعلّم بالميل إليها ومزاولتها كالرسم والديكور والنحت والموسيقى.
- إحدى الألعاب أو الأنشطة الرياضيّة التي تكسب جسم المتعلّم القوّة والصحّة كألعاب القوى أو ألعاب الكرات.

مزايا المنهج المحوريّ

١– يتمشى مع النظرية العلميّة للتعلّم التي تحسب التعلم عمليّة إيجابيّة، يؤدي فيها الفرد دوراً فعّالاً، ولابدّ من مروره بالخبرة واحتكاكه بعناصرها وتفاعله معها.

٢-يراعي ميول المتعلّمين وحاجاتهم؛عن طريق استعماله المشكلات الواقعيّة التي يجعلها أساساً لاختيار الخبرات التعليميّة في الجانب العامّ.

٣-ينقل محور الارتكاز في العمليّة التعليميّة من التدريس إلى التعلّم، ومن المعلّم إلى المتعلّم، ومن الحفظ والاستظهار إلى حلّ المشكلات والاستبصار، ومن ثمّ يتحوّل دور المعلّم من ملقّن إلى مرشد وميسّر.

٤- يساعد المتعلّمين على إدراك وحدة المعرفة الإنسانيّة، والصلة بين فروعها، عن طريق معرفة وظيفتها وفائدتها في الحياة العمليّة، وهنا تتكامل جوانب التعلّم المعرفيّة والانفعاليّة والحركيّة.

٥-يسمح بتنويع مصادر الخبرة التعليميّة؛ لأنّه لا يقصر النشاط التعليميّ على الفصل أو الكتاب المدرسيّ، بل يسمح بالخروج إلى المكتبات والقيام والزيارات وإجراء المقابلات وغيرها؛ ومن ثمّ يتحوّل التعليم إلى نشاط ذاتيّ، يوجّهه دافع داخليّ، ورغبة شخصيّة.

٦-يراعي الفروق الفرديّة للمتعلّمين؛ بتوفير مجالات أكاديميّة خاصّة يختارون من بينها ما يناسبهم؛ حيث نجد كلّ متعلّم يتفاعل مع الموقف التعليميّ تفاعلا مختلفا ومنفردا.

٧- يسمح للمعلّم بمعرفة طلابه، والاحتكاك المباشر بهم؛ نظرا لطول المدّة الزمنيّة المخصّصة لدراسة الجانب العامّ، وبسبب استعمال طريقة تدريسيّة يكون فيها المتعلّم إيجابيّاً ومشاركاً وهي طريقة حلّ المشكلات؛ الأمر الذي يساعد المعلّم على فهم اهتمامات طلابه وحاجاتهم، كلّ على حده

٨- يساعد المنهج المحوريّ المتعلّمين على تعلّم مهارات اجتماعيّة مهمّة، كالتعاون والتخطيط المشترك والعمل الجماعيّ، واحترام الرأي الآخر، ومراعاة حقوق الآخرين، وغير ذلك ممّا يحتاج إليه الفرد؛ من أجل تفاعله مع الآخر، هذا فضلاً عن أنّ هذا المنهج يسمح للمتعلّمين بمعرفة بعضهم بعضاً، وتكوين علاقات إنسانيّة قائمة على الفهم والاحترام المتبادل.

عيوب المنهج المحوريّ

على الرغم من وجود ميزات متعدّدة للمنهج المحوريّ، إلاّ أنّه لا يخلو من عيوب، ومن أبرز تلك العيوب:

١- يتكوّن البرنامج المحوريّ من عدد من الموضوعات في مجالات مختلفة، وهذا يعني توافر معلّم ملمّ بهذه الموضوعات بصورة معمّقة، وتوافر مشرف ذي إمكانات علميّة واسعة ومتعمّقة، وهذا الأمر غير متاح لدى كثير من المدارس.

٢- يتطلّب إعداد هذا المنهج دراسات وبحوث علميّة رصينة مستمرّة ومتواترة؛ لتحديد احتياجات المتعلّمين وميولهم من جهة، واحتياجات المجتمع ومتطلّباته من جهة أخرى، وهذا الأمر يشكّل صعوبة فنيّة وماديّة.

٣- إعداد الجدول الدراسيّ لتنظيم اليوم الدراسيّ في المدارس التي تأخذ بهذا المنهج، ولا سيّما التوفيق بين ساعات دراسة البرنامج المحوريّ، وساعات دراسة البرنامج الخاصّ أمر بالغ الصعوبة.

٤- على الرغم من أنّ المنهج المحوريّ يحقّق تكامل المعرفة بين مجالات البرنامج المحوريّ، إلا أنّ يعجز عن تحقيق ذلك التكامل بين مجالات البرنامج المحوريّ، ومجالات البرنامج الخاصّ.

٥- على الرغم من أنّ هذا المنهج يضع أساساً لمراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، إلاّ أنّ كثيراً منهم يجد صعوبة في القدرة على متابعة حصص البرنامج المحوريّ التي يتجاوز وقت بعضها الساعتين، وكذلك قد يشعر المتعلّمون من المتفوّقين والموهوبين والطامحين إلى الإبداع بالإحباط؛ نتيجة توجّهه - بشقّه المحوريّ - إلى عموم المتعلّمين، والشريحة المتوسّطة منهم.

٦- صعوبات بناء هذا المنهج وتنفيذه في ظلّ الواقع التربويّ الراهن، وتتمثّل هذه الصعوبات في :

- إحدى الصعوبات الرئيسة التي تهدّد كيان المنهج المحوريّ هي تلك المرتبطة بترتيب الخبرات وتسلسلها و اتّصالها.

- تحميل المدرّس أكثر ممّا يحتمل، وطلب ما نعجز عن تحقيقه، فإذا لم نتمكّن أوّلاً من أن نضع أمامه انموذجاً لكيفيّة تنسيق الخبرات التعليميّة بصور متكاملة، فلن يستطيع هو أن يفعل ذلك من تلقاء نفسه ٠
- عدم تزويد المدارس بكلّ الوسائل و الإمكانات اللازمة لتيسير قيام المتعلمين بنشاط متعدّد ومتنوع ٠
- ازدحام الصفوف بالمتعلمين، حيث تشحّ الأدوات والأجهزة والمختبرات ٠
- عدم توافر الحجرات والمساحات اللازمة لمزاولة أنواع متعدّدة ومتنوّعة من النشاط التعليميّ ٠
- افتقار المكتبات المدرسيّة إلى المراجع المناسبة لكلّ من المدرّس والمتعلمين

نشاط: ١
اكتب خطوات مشروع لموضوع انت تختاره.

نشاط: ٢
اكتب تقريرا عن محاور المنهج المحوري.

اسئلة الفصل الرابع

س ١/ عرف ما ياتي:

- منهج المواد المنفصلة؟
- منهج المواد المترابطة ؟
- منهج المجالات الواسعة؟

س٢/ عدد مزايا منهج النشاط؟

س٣/ ناقش العبارة الآتية (يعدّ التوجيه والإرشاد جزءاً أساسيّاً من المنهج المحوريّ)

س٤ / قارن فيما ياتي:

- منهج المواد المنفصلة و منهج النشاط؟

س ٥/ اسباب ظهور المنهج المحوري ؟

س ٦/ ما هي خطوات طريقة المشروع؟

س٧ / اسباب دمج مواد دراسية معينة على شكل مجال؟

المناهج و طرائق التدريس - زيد الكيلاني

الفصل الخامس

تقويم المناهج الدراسة

مفهوم تقويم المنهج

مسوّغات تقويم المنهج

أهداف تقويم المنهج

نماذج تقويم المنهج

جوانب تقويم المنهج

خطوات التقويم

تقويم التقويم

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

الفصل الخامس

تقويم المناهج الدراسية

اهداف الفصل

عزيزي المتعلم بعد دراستك للفصل ينبغي أن تكون قادراً على ان:

١-توضّح مفهوم تقويم المنهج .

٢-تشرح مفاهيم (التقويم الخارجيّ للمنهج، التقويم الداخليّ للمنهج، جدارة المنهج، جدوى المنهج).

٣-تبيّن مسوّغات تقويم المنهج.

٤-تذكر جوانب تقويم المنهج.

٥-تشرح معايير تقويم الجانبين التحصيليّ والشخصيّ للمتعلّمين

٦-تحدّد معايير تقويم كلّ مكوّن من مكوّنات المنهج.

٧-تحدّد معايير تقويم كلّ أساس من أسس المنهج.

٨-تعدّد مراحل تقويم المنهج بشكل متسلسل.

٩-توضّح المقصود بتقويم المنهج.

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيلاني

الفصل الخامس

تقويم المناهج الدراسية

مرّ بنا سابقاً 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، 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

تقويم المناهج 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**".

كما يعد تقويم المنهج عمليّة جمع الأدلّة التي تساعد عل تحديد مدى فاعليّة المنهج، أي مدى تحقيق المنهج لأهدافه، و 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**

و يطلق على التقويم الداخليّ للمنهج **مصطلح جدارة المنهج العلميّة**، ويطلق على التقويم الخارجي للمنهج **مصطلح جدارة المنهج العمليّة**، 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 ايضا 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.

تقويم المنهج

عملية جمع بيانات كمية من خلال قياس مدى تعلم المتعلمين من جهة، ومدى توافر المعايير السليمة في أسس المنهج، ومكوناته، 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 المقاس 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.

٥- التقويم ليس مقصوراً على قضايا الحكم على مدى تعلّم المتعلمين فقط، ولكنّ هناك معايير يُتّخذ في ضوئها قرارات أخرى تتعلّق بعناصر المنهج وأسسه وتنظيمه .

ثانياً – مسوّغات 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، وما 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:

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

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

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

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

٥-المساعدة في تطوير الأهداف التعليميّة والإجرائيّة.

٦-المساعدة في تطوير المحتوى التعليميّ للمنهج.

٧-المساعدة في تطوير طرائق التدريس المستخدمة، واختيار المناسب منها للمنهج وخصائص المتعلمين.

٨-المساعدة في تطوير الوسائل التعليميّة المستخدمة.

٩-المساعدة في تطوير الأنشطة التعليميّة.

١٠-المساعدة في تطوير أساليب التقويم المستعملة وأدواته.

١١- 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.

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

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

١٤- 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.

سؤال وجّه نظرك

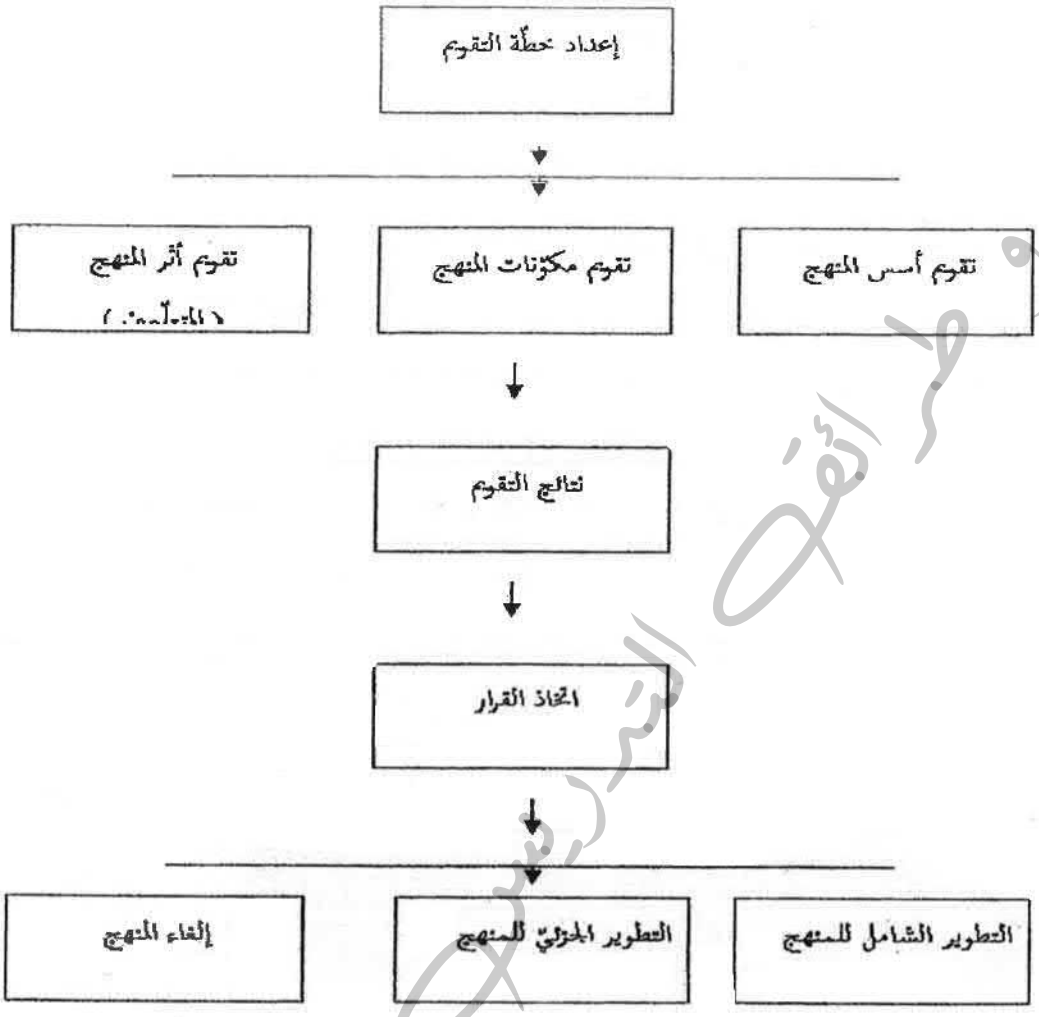
هل المناهج الدراسية في مدارسنا بحاجة للتقويم ولماذا؟

رابعاً – نماذج تقويم المنهج:

يتمّ تقويم المنهج على وفق عدة نماذج منها:

– التقويم النهائيّ للمنهج، ويأتي عقب تنفيذ المنهج، سواء أكان المنهج تجريبيّاً أم منهجاً دائماً، ويشمل مختلف مكوّنات المنهج للوصول إلى عوامل الضعف في مكوّناته، وبالتالي العمل على تطوير تلك المكوّنات؛ وصولاً إلى درجة أكثر فاعليّة.

ويمكن تمثيل مراحل أنموذج التقويم النهائيّ للمنهج بالشكل الآتي:

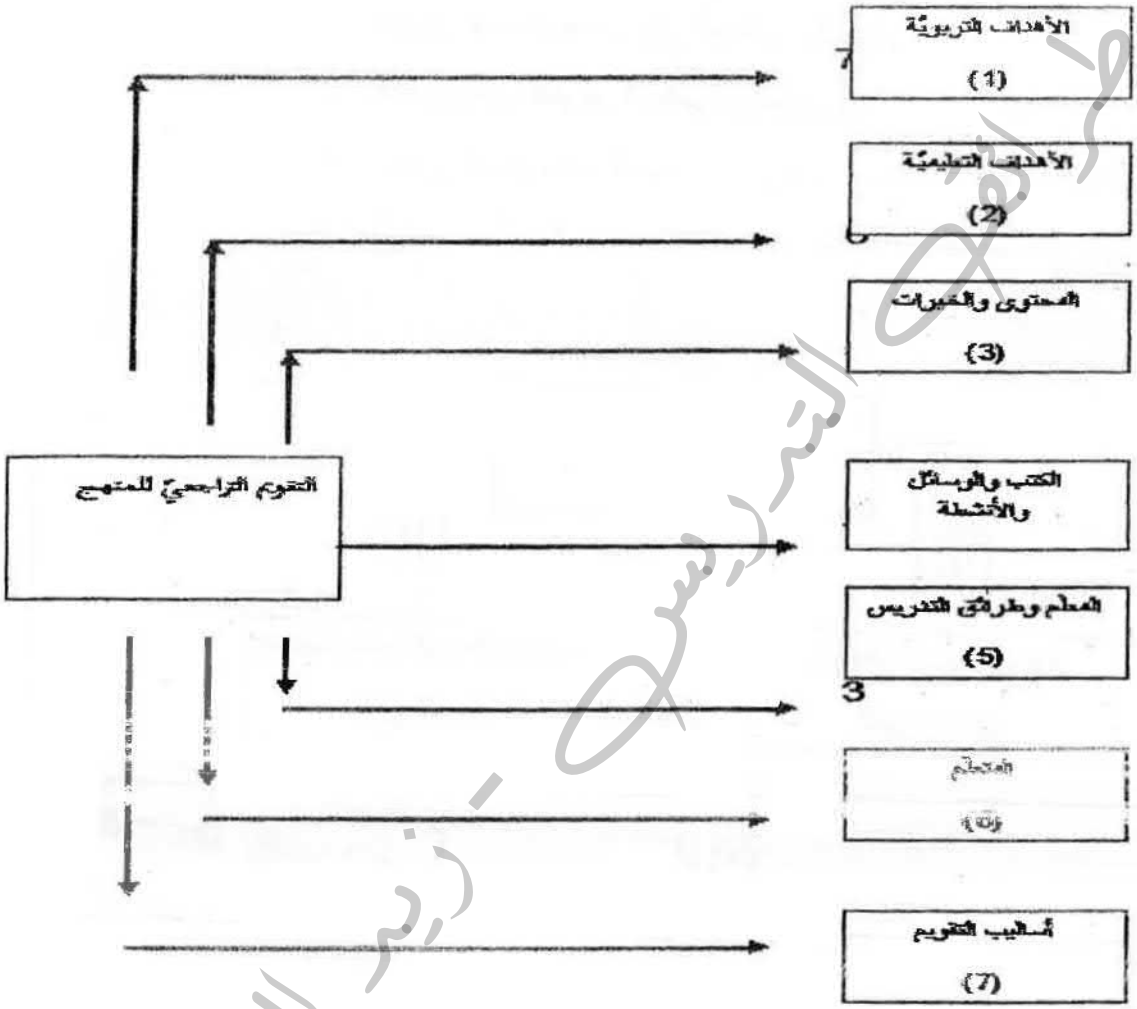


شكل (٢) أنموذج التقويم النهائيّ للمنهج

وتتّصف عمليّة التقويم هذه بالتكلفة المرتفعة، ولا سيّما إذا لم تتوصّل عمليّة التقويم إلى نتائج واضحة عن أسباب ضعف المنهج؛ ولذلك لجأ بعض التربويين، وبهدف الحدّ من النفقات إلى أنموذج آخر للتقويم، هو أنموذج التقويم التراجعيّ للمنهج، ويقوم هذا الأنموذج على تقويم المراحل التي مرّ بها المنهج ابتداء من المرحلة الأخيرة، وهي مرحلة تقويم المنهج، فإذا ظهر خلل المنهج في هذه المرحلة، يتوقّف التقويم؛ وبذلك يتمّ التخفيف من نفقات التقويم بدرجة كبيرة، أمّا إذا لم يكشف تقويم مرحلة التقويم عن ذلك الخلل، فيتمّ الانتقال إلى تقويم مرحلة ما

قبل التقويم، وهي مرحلة تقويم المتعلّمين، ثمّ إلى تقويم المرحلة السابقة لتقويم المتعلّمين، وهي مرحلة تنفيذ المنهج، وهكذا إلى أن نصل إلى المرحلة الأخيرة من مراحل التقويم التراجعيّ، وهي مرحلة تقويم الأهداف والفلسفة التربويّة.

ويمثّل الشكل الآتي أنموذج التقويم التراجعيّ للمنهج:



شكل (٣) أنموذج التقويم التراجعيّ للمنهج

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

- أنموذج تايلر

دعا تايلر الى الاهتمام بالعلاقة الوثيقة وتحديد الأهداف التربوية، ففي رأيه أن التقويم هو ((عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية))، وعليه فـــأن الأنموذج القائم يتضمن خمس خطوات أساسية هي:-

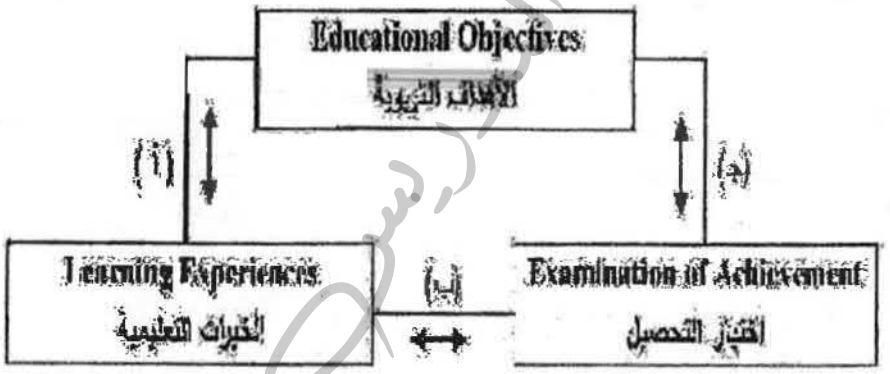
١- تحديد الأهداف المراد تحقيقها.

٢- تحويل هذه الأهداف إلى أهداف سلوكية.

٣- بناء وسائل التقويم المناسبة وتطويرها.

٤- فحص المعلومات المتجمعة في ضوء محكات مناسبة وتدقيقها.

٥- الوصول إلى قرارات نهائية ذات علاقة بالأهداف المرسومة سابقا.



شكل (٤)

أنموذج تايلر لتقويم المنهج

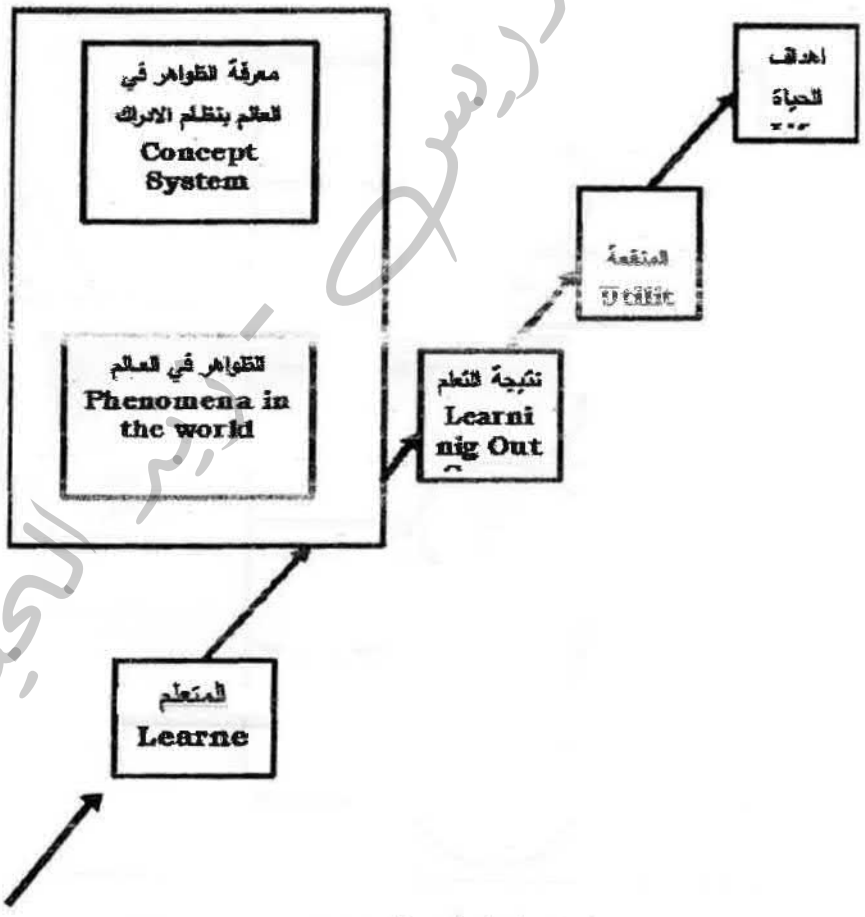
يشير السهم (أ) الى المطابقة بين الأهداف التربوية والخبـــرات التعليميـــة ومدى التلازم بينهما، إما السهم (ب) فيمثل الصلة بين الاختبارات وخبرات التعلم، في حين يشير السهم (ج) إلى قياس مدى تحقق الأهداف كما تظهر ذلك اختبارات التحصيل.

لقد شاع استعمال هذا الأنموذج بين كثرة من علماء التقويم واقبل عليه الكثير من المقومين لإبراز مفهوم الأهداف التربوية وضرورة تحويلها إلى أهداف سلوكية.

أنموذج بوسنر وستراياك

وضع (بوسنر وستراياك) انموذجا في تقويم المنهج الدراسي وتطويره من خلال العناصر الآتية:-

المتعلم والموضوع وطرائق التدريس ونتائج التعلم، وقد استند الأنموذج الى أساس تفاعل المتعلم مع الموضوع باستعمال طرائق التدريس او الحصول على نتيجة التعليم المتمثلة بالمنفعة للمجتمع، او المتعلم نفسه، او لسوق العمل، والشكل ادناه يوضح خطوات الأنموذج.



شكل (٥) أنموذج بوسنر وستراياك

- أنموذج الشمري ٢٠٠١

اختص هذا الأنموذج لتقويم المناهج الدراسية للمرحلة المتوسطة في العراق و ان كل الفقرات المتضمنة في كل مجال من مجالات التقـويم تكـون منظومـة متكاملة للتقويم يمكن استعمالها في هذه العملية (التقويم)، وان هـذه المجـالات تتفاعل فيما بينها لوضع الشكل النهائي لأنموذج تقويم المناهج الدراسية للمرحلـة المتوسطة وهي المجالات هي:-

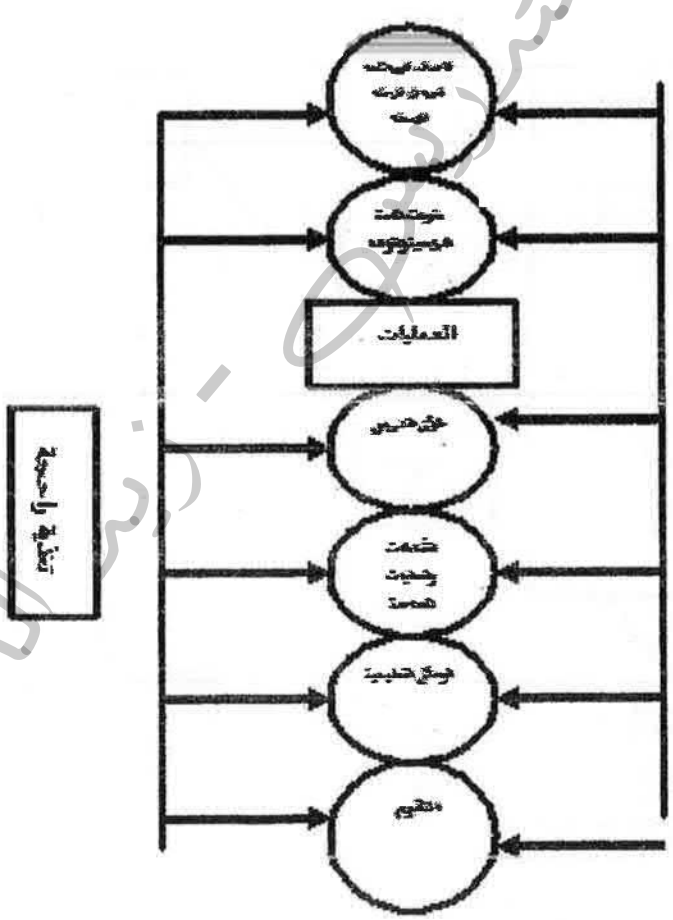
١- الأهداف التربوية في المرحلة المتوسطة.

٢- مفردات المادة الدراسية ومحتواها.

٣-طرائق التدريس.

٤- الوسائل التعليمية.

٥- النشاطات والفعاليات المصاحبة.



شكل (٦) أنموذج الشمري

- انموذج اللقاني للتقويم (١٩٨١)

يعد انموذج اللقاني للتقويم النهائي للمنهج واهم ما اكده هذا الأنموذج هو دراسة الاهداف العامة للتربية وما تتضمنه من أهداف خاصة، ويتم التقويم في انموذجه في ضوء معايير لغرض التقويم:-

١- الأهداف.

٢- المحتوى.

٣- طرائق التدريس.

٤- المادة الدراسية.

واكد جملة من الاعتبارات لتنفيذ تقويم المنهج وهي:-

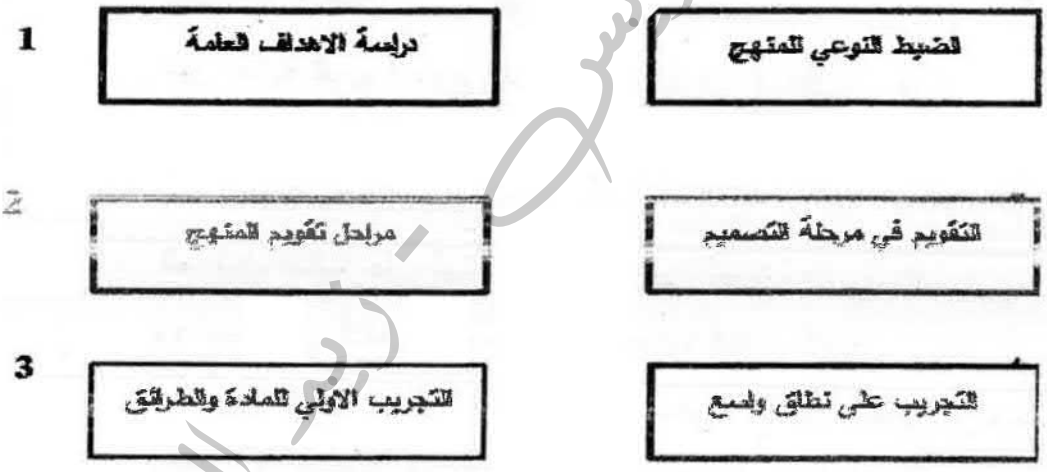
١- الاخذ بالتجريب الاولي للمادة التعليمية.

٢- التجريب على نطاق واسع.

٣- التقويم في مرحلة التصميم.

٤- الضبط النوعي للمنهج المطور.

والشكل الأتي يوضح ذلك:-



شكل (٧) انموذج اللقاني للتقويم

خامساً - جوانب تقويم المنهج

يتّصف التقويم بالشموليّة والتكامل، ولذلك فإنّ الحكم على منهج ما لا يتمّ بالاعتماد على تقويم جانب واحد منه، كتقويم أسسه، أو تقويم عناصره، أو تقويم أثره، بل من خلال النظرة الشاملة إلى المنهج، وتقويمه ككلّ؛ وانطلاقاً من ذلك فإنّ تقويم المنهج يشتمل تقويم الجوانب الآتية:

١- تقويم أثر المنهج .
٢- تقويم الأسس المعتمدة في بناء المنهج.
٣- تقويم عناصر المنهج ومكوّناته.

تقويم ذاتي

هل يشمل تقويم المنهج جميع عناصره أم يمكن الاكتفاء بتقويم عدد معين من العناصر؟

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، آتت عملية التقويم أكلها.

وقد تكون عمليّة تقويم المنهج شاملة لأسس المنهج وعناصره كافّة، وقد تقتصر و تنصبّ 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 للوصول 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 نفسه " ولتقويم التقويم هناك 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 كانت المعلومات التي تمّ جمعها مناسبة لخدمة الغرض من التقويم ؟
٤- ما الخطوات التي استعملت للسماح لوجهات النظر المتحيّزة والمتعصّبة والمخالفة وغير الممثّلة بالظهور ؟
٥- هل كان المقوّمون بأحسن أحوالهم لتنفيذ التقويم ؟
٦- هل كانت الطرائق المستعملة 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 ؟ .

نشاط: ١
ارسم مخططا لخطوات تقويم منهج انت تقترحها.

نشاط: ٢
أكتب خطوات مقترحة لتقويم المنهج.

اسئلة الفصل الخامس

س ١/ عرف ما يأتي:

- مفهوم تقويم المنهج؟

س ٢/ عدد اهم مبادئ تقويم المنهج؟

س ٣/ ناقش العبارة الآتية (ان تطوير المنهج يبدأ من شيء قائم وموجود فعلاً نريد الوصول به إلى أفضل صورة ممكنة مثل تصحيح أو إعادة تصميم المنهج بإدخال تجديدات ومستحدثات في مكوناته)

س٤ / قارن بين انموذج تايلور و انموذج الشبلي مبينا نقاط القوة بين الانموذجين؟

س ٥/ ما اهداف تقويم المنهج ؟

س ٦/ يتم تقويم المنهج على وفق اجراءات علمية منظمة ناقشها بالتفصيل؟

س٧ / قم بوصف جوانب تقويم المنهج؟

س٨ / اعد خطة مقترحة لتقويم منهج انت ترغبه؟

س ٩/ حدد خطوات تايلر المعتمدة في تقويم المنهج؟

س ١٠/ ما مسوغات تقويم المنهج ؟

المناهج وطرائق التدريس - زينب الجنابي

الفصل السادس

تطوير المنهج

مفهوم تطوير المنهج

دواعي تطوير المنهج

أساليب تطوير المنهج

أساليب التطوير التقليديّة

أساليب التطوير الحديثة

أسس تطوير المنهج

نماذج تطوير المناهج

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

الفصل السادس

تطوير المنهج

يشهد عالمنا 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 الناشئة 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.

تطوير المنهج
التغيير الكيفي المقصود والمنظم الذي يحدثه مطورو المناهج في جميع مكونات المنهج، والذي يؤدي الى تحسين المنهج ورفع مستوى كفايته في تحقيق أهداف النظام التعليمي.

الفصل السادس

تطوير المنهج

اهداف الفصل

عزيزي المتعلم بعد دراستك للفصل ينبغي أن تكون قادراً على ان:

١-توضّح مفهوم تطوير المنهج.

٢-تشرح مسوّغات تطوير المنهج.

٣-تبيّن أساليب تطوير المنهج.

٤-تذكر أسس تطوير المنهج.

٥-تعدّد بعض أساليب تطوير المنهج التقليديّة.

٦-تقارن بين الأساليب التقليديّة لتطوير المنهج والأسلوب الحديث

٧-تعدّد خطوات تطوير المنهج.

٨-تميّز بين تجريب المنهج وتعميم المنهج.

٩- تعلّل متابعة المنهج المطوّر وتقويمه.

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيلاني

ومن هنا كانت عمليّة تطوير المنهج بصورة مطّردة حاجة ملحّة، تمليها المسؤوليّة الأخلاقيّة، والمصلحة الوطنيّة والقوميّة، لأنّها تستهدف مصلحة أغلى ما يملكه المجتمع، وهو متعلّم اليوم، باني الغد.

مفهوم تطوير المنهج:

ورد في المعجم الوجيز:" طوّره: حوّله من طور إلى طور، وتطوّر: تحوّل من طور إلى طور، والتطوّر: التغيّر التدريجيّ الذي يحدث في بنية الكائنات الحيّة وسلوكها، ويطلق أيضاً على التغيّر التدريجيّ الذي يحدث في تركيب المجتمع، العلاقات، أو النظم، أو القيم السائدة فيه.

أمّا اصطلاحاً، فإنّ مصطلح تطوير المنهج يشير إلى عمليّة Process تتناول منهجاً قائماً بهدف الوصول إلى رفع كفايته وفاعليّته، وكان هذا المصطلح يعني لدى بعض التربويين تحسين المنهج القائم جزئيّاً أو كلّيّاً أو تغييره والاستعاضة بغيره، وهذا ما أشار إليه كلّ من مجاور والديب، فقد ذكرا أنّ تطوير المنهج هي عمليّة يقصد بها " إجراء تعديلات مناسبة في بعض أو كلّ عناصر المنهج ومجاله، وفق خطّة مدروسة من أجل تحسين العمليّة التربويّة، ورفع مستواها.

وتطوير المنهج هو " إعادة النظر في جميع عناصر المنهج من الأهداف إلى التقويم، كما يتناول جميع العوامل التي تتّصل بالمنهج، وتؤثّر فيه، وتتأثّر به كما أنّ المقصود بعمليّة تطوير المناهج " إدخال تجديدات ومستحدثات في مجالها؛ بقصد تحسين العمليّة التربويّة، ورفع مستواها، بحيث تؤدّي في النهاية إلى تعديل سلوك المتعلمين، وتوجيه هذا السلوك في الاتّجاهات المطلوبة، ووفق الأهداف المنشودة.

وهناك من ربط بين تقويم المنهج وتطويره، اذ أنّ تطوير المنهج " هو تحسين ما أثبت تقويم المنهج حاجته إلى التحسين من عناصر المنهج أو المؤثّرات فيه، ورفع كفاية المنهج على وجه العموم في تحقيق الأهداف المرجوّة

ومحصلة الاراء السابقة لعمليّة تطوير المنهج تجعل في معظمها غاية التطوير تحسين المنهج القائم Improvement؛ أو تغييره Change؛ لأنّها تتحدّث عن إجراء تحسينات أو تغييرات جزئيّة أو كلّيّة منتخبة في مكوّنات المنهج المدرسيّ، وهي بذلك تتدرج ضمن عمليّات التطوير التقليديّة، فالمنهج الحديث يتشكّل من جملة من المكوّنات والأسس المتكاملة المتفاعلة فيما بينها، وأيّ تغيير أو تطوير ينال أحدها، لابدّ أن يطال العناصر الأخرى، فتطوير المنهج الحديث لا يمكن أنّ يتّصف بالجزئيّة أو الاصطفائيّة، بل يمتدّ إلى أسس المنهج ومكوّناته وبيئته البشريّة والماديّة، دون أيّ استثناء، ولذلك يرى المؤلفون أنّ مفهوم تطوير المنهج Development يعني إعادة النظر في المنهج القائم بكل مكوّناته وأسسه ومجالاته، وبشكل يتناسب ونتائج التقويم؛ بهدف الارتقاء بجدارته العلميّة Merit، وجدواه العمليّة Worth؛ لتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلّمين، بما ينسجم وأهداف التنمية الشاملة للمجتمع

دواعي تطوير المنهج:

- الرغبة في تلافي نواحي القصور التي أظهرتها نتائج تقويم المناهج القائمة، للوصول بها إلى درجة عاليّة من الكفاءة والفاعليّة الداخليّة والخارجيّة.
- مواكبة التغيّرات والمستجدّات التي طرأت في مجال العلوم الأساسيّة والنفسيّة والاجتماعيّة والتربويّة.
- الاستجابة لمتطلّبات التنمية الاقتصاديّة والاجتماعيّة، ومن بينها تنمية العنصر البشريّ القادر على الإسهام بفاعليّة في هذه التنمية، وقيادتها.
- الرغبة في الارتقاء بواقع العمليّة التربويّة؛ للّحاق بركب الحضارة الإنسانيّة، والإسهام فيها، أسوة بالدول المتقدّمة.
- الاستجابة لنتائج البحوث والدراسات العلميّة الرصينة التي تقوم بها الإدارات التعليميّة أو مراكز البحث التربويّ أو الباحثون من ذوي الاهتمام.

- الاستجابة لرغبة الرأي العامّ الذي تعكسه وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئيّة حول المناهج، فهي تعبّر عن رأي قطاع من أفراد المجتمع لا يمكن تجاهله.
- حدوث تطوّرات سياسيّة، أو تحوّلات اقتصاديّة واجتماعيّة على المستويات المحليّة والإقليميّة والدوليّة تستوجب تطوير المناهج القائمة بما ينسجم وتلك التحوّلات.
- وأخيراً الاستجابة لتوقّعات مراكز الأبحاث والدراسات لما يمكن أن يحدث من تطوّرات في المستقبل القريب، وإجراء التطوير الاحترازي أو الوقائيّ للمنهج، بحيث يكون قادراً على استيعاب الصدمة الأولى لتلك التطوّرات – فيما إذا حدثت – ريثما يتمّ تطويره بعد حدوثها.

من وجهة نظرك
هل تحتاج المناهج في جمهورية العراق للتطوير او الاستبدال بمناهج جديدة

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 على:

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 Offering والتأخير Delaying حيث يعدّل تنظيم مادّة، فتقدّم بعض الموضوعات، ويؤخّر بعضها الآخر؛ لدواعي تعليميّة أو سيكولوجيّة أو منطقيّة.

٣- التنقيح Modification وإعادة الصوغReform، 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 Substitutionوالتعديل Modification، 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.

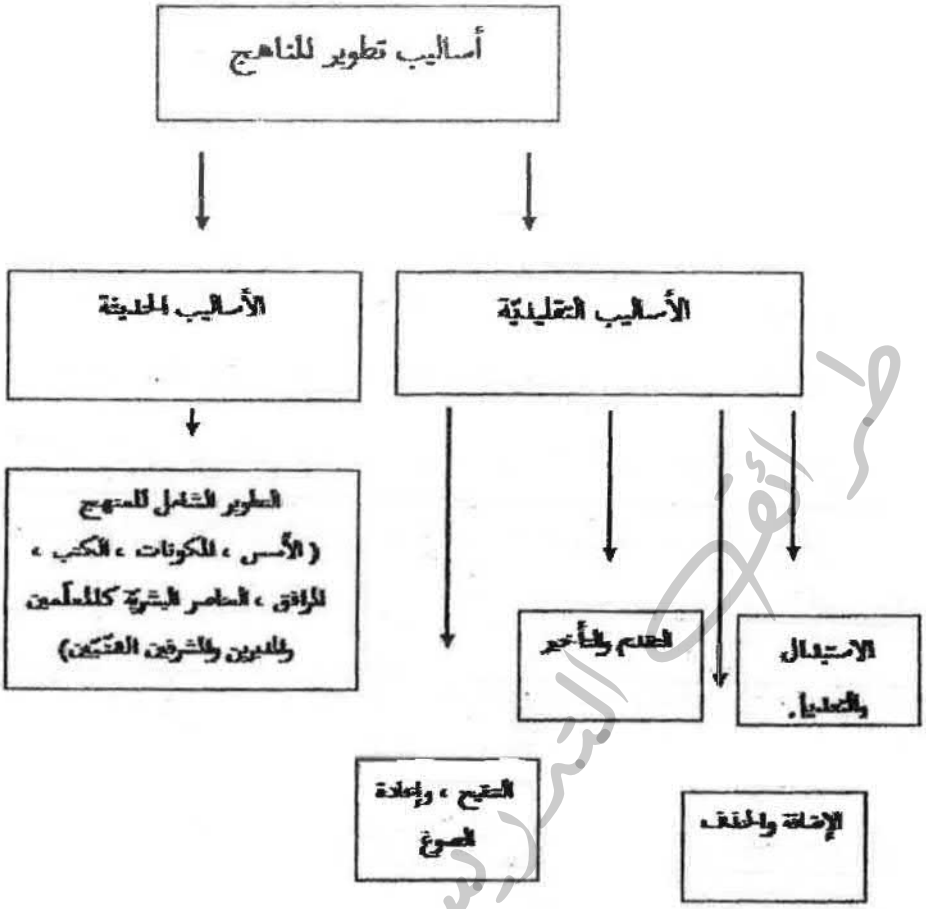
٥- تطوير واحد أو أكثر من عناصر المنهج، كتطوير أساليب التقويم أو تطوير طرائق التدريس، أو تطوير تنظيم المنهج من موادّ منفصلة إلى مواد مترابطة، أو مندمجة.

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، فيتمّ على سبيل التمثيل التركيز على الطريقة الكلّيّة في تدريس القراءة بدلاً من الطريقة الجزئيّة التي كانت سائدة في المنهج السابق، أو تستعمل أساليب التدريس الجمعيّ بدلاً من الفرديّ؛ نظراً لزيادة أعداد المتعلمين 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.

ويعدّ هذا التطوير ناقصاً إذا لم يصاحبه تطوير في التوجيه والإشراف الفنّيّ، لا سيّما إذا كان نظام التعليم مركزيّا، كما ينبغي أن يشمل التطوير تدريب المعلّمين على تطبيق المنهج المطوّر، بل يجب أن يمتدّ إلى برامج الإعداد في كلّيّات التربية، وكلّيّات المعلّمين؛ بغية إكساب الخرّيجين المهارات والمعلومات والاتّجاهات التي تؤهّلهم للتعامل مع المنهج المطوّر بكلّ كفاية واقتدار.

ويوضّح الشكل الآتي أساليب تطوير المنهج:



شكل (٨) أساليب تطوير المنهج

أسس تطوير المنهج:

- أن يستند التطوير إلى فلسفة تربويّة منبثقة عن أهداف المجتمع وطموحاته، ورؤية واضحة في أذهان المطوّرين على اختلاف مستوياتهم لأهداف العمليّة التربويّة ومراميها.
- أن يعتمد التطوير على أهداف تطويريّة واضحة ومحدّدة تعكس تنمية الفرد تنمية شاملة متوازنة إلى الدرجة التي تسمح بها قدراته، وتستعمل على إشباع حاجاته، وحلّ مشكلاته، وتعزيز ميوله واتّجاهاته الإيجابيّة، بما ينسجم ومصلحة المجتمع وطموحاته وأهدافه، وطبيعة العصر ومستجدّات العلوم الأساسيّة والنفسيّة والاجتماعيّة.

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخليفات

- أن يتّسم بشموله أسس المنهج ومكوّناته وأساليب منفذيه، وكفاياتهم الأكاديميّة والتربويّة، وأساليب تقويمه، وأدوات ذلك التقويم، وطرائق تحليل نتائجه.
- 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.
- أن يتسم بالاستمرار، فحصول المنهج المطوّر اليوم على درجة عالية من الكفاية والفاعليّة لا يعني حصوله على الدرجة نفسها بعد مرور أكثر من سنتين على تطويره، حيث تطلع علينا مراكز البحث العلمي، وميادين التطبيق التكنولوجي كلّ يوم بجديد.
- أن يتسم التطوير بالعلميّة، والابتعاد عن العشوائيّة، وذلك من خلال اعتماد التخطيط السليم لعمليّة التطوير، واستعمال الأساليب العلميّة المعتمدة على أدوات تتوافر فيها الشروط العلميّة، والتعامل مع النتائج بمنتهى الصدق والموضوعيّة.
- أن يفيد من التجارب السابقة لتطوير المناهج المحليّة والأجنبيّة، ونتائج الدراسات والبحوث العلميّة المتعلّقة بالتعلّم وطرائقه وإستراتيجيّاته ومبادئه وأسسه، وأثر التعزيز والدافعيّة وتحمّل المسؤوليّة في نجاحه

أن يكون التطوير مواكباً للاتّجاهات التربويّة الحديثة، من مثل:

- التعلّم عن طريق النشاط والمشاركة.
- انتقال الاهتمام من الكم إلى الكيف.
- دور تكنولوجيا التربية الأساسيّ في التعلّم.

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 مدة من الزمن إلى أن تتشكّل لدى كثير من الناس القناعة بضرورة التطوير.

ثانياً: تحديد الأهداف وترجمتها إلى معايير:

لا بدّ لكلّ عمل يطمح إلى النجاح، من تحديد لأهدافه؛ فهي التي توجّه العمل، وتحدّد آليّة تنفيذه، مع تهيئة الظروف المواتية لنجاح هذا التنفيذ، وتحديد أهداف التطوير هي الخطوة الإجرائيّة الأولى للتطوير بعد إشاعة الشعور بالحاجة إليه من خلال الخطوة السابقة، فهي التي ترسم لنا معالم خطّة التطوير ومراحلها، وهي التي تحدّد محتوى المنهج وطرائقه ووسائله وأساليب تجريب المنهج Testing المطوّر، ومتابعته Following - Up، وتقويمه.

ولا بدّ أن تكون الأهداف مستوفية الشروط السليمة في دقّة صوغها، وتكامل مصادرها، وتوازن مجالاتها ومستوياتها، وواقعيّة تنفيذها، وإمكانيّة ملاحظتها وقياسها، ووصفها السلوك الذي تسعى إلى إحداثه لدى المتعلّمين بشكل واضح لا يقبل اللبس في المنهج المطوّر.

ثالثاً: اختيار محتوى المنهج المطوّر:

يتمّ اختيار محتوى المنهج المطوّر في ضوء الأهداف التي تمّ تحديدها في الخطوة السابقة، ويمرّ اختيار محتوى المنهج المطوّر بالمراحل نفسها 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.

رابعاً – تنظيم محتوى المنهج المطوّر:

وفي هذه المرحلة يتمّ تنظيم المحتوى، وترتيب موضوعاته بشكل يتحقّق في هذا التنظيم هدفان:

- الأول: تماسك المادّة وترابطها وتكاملها.

- الثاني: سهولة تعلّمها من المتعلّم.

وهذا يعني تحقيق نوع من التوازن بين التنظيمين المنطقيّ والسكولوجيّ للمادّة.

وهنا لابدّ من التذكير بمعايير تنظيم المحتوى، كالاستمرار والتتابع والتكامل والمرونة.

خامساً – اختيار طرائق التدريس:

وفي هذه المرحلة يتمّ تحديد طرائق التدريس وأساليبه وإستراتيجيّاته 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.

سادساً– اختيار الأنشطة التربويّة:

وفي هذه المرحلة يتمّ اختيار الأنشطة الصفيّة وغير الصفيّة التي تعزّز تعلّم التعلّم وتثبته، وتثري الخبرة، وتساعد على تعديل السلوك، واكتساب الاتّجاهات الإيجابيّة، وتشبع الحاجات، وتنمّي الميول والهوايات المفيدة. وتشير 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.

سابعاً – تحديد الوسائل التعليميّة :

يتطلّب المنهج المطوّر منظومة من الوسائل والتقنيات التعليميّة التي تساعد كلاً من المعلّمين و المتعلّمين على تحقيق أهداف المنهج، فقد تدخل موضوعات

جديدة على المنهج المطوّر تستدعي استعمال مصوّرات أو أفلام أو تسجيلات أو أقراص مدمجة أو بطاقات ولوحات جديدة تسهم في تسهيل تعليمها وتعلّمها، وهذا ما يتطلّب توفير الأجهزة التقنية الضروريّة لبعض المواد التعليميّة، كأجهزة العرض الثابتة والمتحرّكة، والبرامج والأفلام التعليميّة، والشافّات وغيرها.

إنّ تجاهل مثل هذه الوسائل والأجهزة والتقنيّات لا يعطي مصداقيّة لعمليّات تقويم المنهج المطوّر؛ ولذلك فإنّ توفيرها بين أيدي المتعلّمين والمعلّمين والمشرفين التربويين الذين يشاركون في تطبيق المنهج المطوّر ومتابعته وتقويمه أمر بالغ الأهميّة، ولا غرو في ذلك، فالوسائل والأجهزة والتقنيّات التعليميّة مكوّن لا يقلّ أهميّة عن سائر مكوّنات المنهج الحديث.

ثامناً- اختيار اساليب 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.

وهنا لا بدّ من الإشارة إلى ضرورة تنويع أساليب الاختبارات التحصيليّة، كالاختبارات الشفويّة، والكتابيّة (موضوعيّة وشبه موضوعيّة ومقاليّة) فضلاً عن الاختبارات العمليّة، وأساليب تقويم الجانب الشخصيّ والانفعاليّ للمتعلّم كالملاحظة والمقابلة والاستفتاء، وغيرها.

تاسعاً – التهيئة لتجريب المنهج المطوّر:

وتكون التهيئة من خلال صدور قرارات وزاريّة بتحديد نسبة المحافظات والمدارس التجريبيّة في كلّ محافظة وتسميتها، وتشكيل اللجان المركزيّة والفرعيّة المشرفة على التجريب، وإقامة دورات تدريبيّة مركزيّة للمشرفين التربويين حول المنهج المطوّر، وتكليف هؤلاء المشرفين الذين اتّبعوا الدورات المركزيّة بتنفيذ دورات تدريبيّة للمعلّمين الذين سينفّذون المنهج المطوّر في المدارس التجريبيّة،

كما تتضمّن القرارات تشكيل لجان تأليف مقرّرات المنهج المطوّر، وما يلحق بها من موادّ تعليميّة و أدلّة معلّمين (بشكل تجريبيّ)، وتشرع تلك اللجان بتأليف كتب المتعلم والموادّ التعليميّة وأدلّة المعلّمين، على أن يتمّ التأكّد من تغطية المعلومات والحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريّات المتضمّنة فيها مختلف الأهداف، ومناسبتها للأوقات المقرّرة لتدريسها، واتّسامها بالمصداقيّة، والصحّة العلميّة، والحداثة، والسلامة اللغويّة، وسهولة الأسلوب، وجمال الخطّ، ومناسبة حجمه للفئة المستهدفة من المتعلّمين، وجاذبيّة ألوانه، وغناه بالصور والرسوم والجداول الإيضاحيّة.

هذا بالإضافة إلى توفير المناخ النفسيّ للعناصر البشريّة التي ستشارك في التجريب، لإظهار قدر عال من الحماسة والشعور بالمسؤوليّة الأخلاقيّة والوطنيّة في أثناء تنفيذ التجريب، ويدخل ضمن هذه المرحلة تهيئة البيئة الماديّة المناسبة لتجريب المنهج المطوّر، كتهيئة المعامل والورش ومختبرات اللغة، ومستلزماتها الضروريّة.

عاشراً – تجريب المنهج المطوّر:

تهدف عمليّة تجريب المنهج المطوّر إلى:

- التأكّد من توافر الشروط والمعايير المحدّدة لكلّ من المحتوى والخبرات والطرائق والوسائل والكتب والموادّ التعليميّة، واتّساقها مع الأهداف المحدّدة للمنهج.
- التعرّف إلى المشكلات والعوائق التي تواجه المنهج المطوّر لتذليلها قبل التنفيذ.
- التأكّد من امتلاك المعلّمين والمشرفين الكفايات الأكاديميّة والتربويّة التي تكفل تحقيق أهداف المنهج المطوّر.

ويمرّ تجريب المنهج بجملة من الخطوات، لعلّ أهمّها:

- وضع الخطّة الإجرائيّة لتنفيذ عمليّة التجريب على وفق الشروط العلميّة المعروفة، متضمّنة استصدار القرارات، وتشكيل اللجان المركزيّة والفرعيّة للإشراف على العمليّة ومتابعتها.

- اختيار عينة التجريب بحيث تكون ممثّلة للمجتمع الأصلي تحدّد على وفق عدّة متغيّرات (ريف، مدينة)، (مدارس ذكور، مدارس إناث، مدارس مختلطة)، (مدارس رسميّة، مدارس أهليّة) (بناء مدرسي حكوميّ، بناء مدرسيّ مستأجر)، (مدارس ذات دوام كامل، مدارس ذات دوام نصفيّ، أو ثلثيّ) وغير ذلك من المتغيّرات الممثّلة للواقع.
- إعداد الأدوات والاختبارات والمقاييس المختلفة الضروريّة لتقويم عمليّة التجريب على وفق الشروط العلميّة السليمة.
- توفير المستلزمات الضروريّة للتجريب كالكتب التجريبيّة، وأدلّة المعلّمين، والموادّ التعليميّة والوسائل، وتوفير البيئة الماديّة والبشريّة لنجاح عمليّة التجريب.
- تطبيق التجريب في المدارس التجريبيّة وفق الشروط التجريبيّة الموضوعيّة، والعمل على استبعاد مختلف العوامل والمتغيّرات التي يمكن أن تتدخّل وتشوّه نتائج التجريب.
- إجراء تحليل شامل لعمليّة التجريب تستعمل فيه مختلف الأساليب العلميّة، وعقد ندوات يشارك فيها معلمو التجريب، و مشرفوهم، وعينة من أولياء الأمور وتلاميذ المدارس التجريبيّة، ووسائل الإعلام، والمهتمّون بالعمليّة التربويّة في الجامعات ومراكز البحث؛ لمناقشة نتائج التجريب، وتشخيص الصعوبات، وتحديد أوجه القصور في مختلف جوانب المنهج التجريبيّ، وتلافيها استعداداً لمرحلة تنفيذ المنهج المطوّر وتعميمه.
- يمكن إعادة تجريب المنهج المطوّر ثانية، وثالثة؛ لتخليصه من الشوائب، والوصول به أعلى درجة من الكفاية الداخليّة والخارجيّة.

حادي عشر – الاستعداد لتعميم المنهج المطوّر:

ليس من الحكمة التسرّع في تنفيذ المنهج المطوّر، إذ لا بدّ من الاستعداد لهذا التنفيذ، وقد تستغرق هذه الاستعدادات سنة أو سنتين أو أكثر، ومن الاستعدادات لتنفيذ المنهج المطوّر القيام بما يأتي:

– توفير الميزانيّة اللازمة لذلك.

- إنجاز الكتب الدراسيّة (كتب المتعلم وكتاب المعلّم وكتب النشاط والنشرات).
- تجهيز المدارس بما يلزم من معامل وأجهزة وأدوات.
- اتّباع المعلّمين دورات تدريبيّة ليصبحوا قادرين على تنفيذ المنهج الجديد، واستعمال الطرائق والوسائل والأجهزة التعليميّة الحديثة، وما يناسبها من وسائل التقويم.
- اتّباع الموجّهين والمشرفين دورات تدريبيّة لمعرفة الطرائق والوسائل لحديثة في الإشراف والتوجيه والإرشاد، تبعاً للمنهج المقترح.
- تهيئة المتعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع؛ بعقد ندوات ومؤتمرات لإقناعهم بضرورة وأهميّة التطوير للمناهج.
- إعداد الوسائل المتنوّعة والمختلفة الضروريّة لعمليّة متابعة المنهج المقترح وتقويمه.

ثاني عشر – 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.

ثالث عشر – 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

نماذج تطوير المناهج:

- انموذج فرحان ومرعي لتطوير المناهج:-

لقد أورد (فرحان ومرعي ١٩٩٠) انموذجاً خاصاً بهم لمراحل تطوير المناهج بعدّها نظاماً. يمكن تخليصها بما يأتي:-

١- تحليل الأسس الأربعة: الفلسفية، والأجتماعية، والنفسية، والمعرفية، لغرض أستخلاص معايير التطوير، ومجالات جوانب التطوير، وأنتقاء البدائل المناسبة وتتم عملية التحليل في ضوء عناصر المناهج.

٢- تحليل عناصر المنهاج الأربعة: لغرض أستخلاص معايير التطوير ومجالاته وجوانبه وبدائله، وأنتقاء البدائل المناسبة ويتم التحليل في ضوء أسس المناهج.

٣- عملية التحضير للتطوير: حيث يتم فيها تشكيل مجلس أعلى للتطوير من عناصر متعددة متخصصة على مستوى الوزارة أو مديرية المناهج، أو مديريات التربية والتعليم في المحافظات، أو منها كلها.

٤- عملية تحديد جوانب التطوير: تقوم بها اللجان التنفيذية بطرق وأدوات وضمن مجالات متعددة أو بأشتراك فئات متخصصة، وطبقاً للأهداف الموضوعية.

٥- عملية تنفيذ التطوير: وهي العملية التي توضع فيها التوصيات موضع التطبيق، لكن بعد التجريب أولاً، تتم هذه العملية دفعة واحدة، أو بشكل متدرج طبقاً للأولويات.

٦- عملية تقييم التطوير: وهي العملية التي بها يتم التأكد من صدق التطوير وثباته وأصدار الحكم وأتخاذ القرارات بشأنه، ولا تتم العمليات كلها من المجلس الأعلى للتطوير ولا من اللجان التنفيذية وحدها، بل من قبلهما معاً، مع تفاوت من مقدار المسؤوليات الصلاحيات.

نشاط: ١
ارسم مخططا هرميا لخطة تطوير المنهج.

نشاط: ٢
صنف في مخطط الاساليب التقليدية و الحديثة في تطوير المنهج.

اسئلة الفصل السادس

س١/ عرف مفهوم تطوير المنهج تعريفا علميا وافيا ؟

س٢/ ما الحاجة الى تجريب المنهج المطور، بيّن وجهة نظرك بشكل دقيق؟

س٣/ ما خطوات تطوير المنهج ؟

س٤/ وازن بين الاساليب التقليدية و الحديثة لتطوير المنهج ؟

س٥/ ما الاسباب الموجبة لتطوير المنهج ؟

س٦/ ناقش العبارة الاتية (التغيير الكيفي المقصود والمنظم الذي يحدثه المربون في جميع مكونات المنهج، والذي يودي الى تحديث المنهج ورفع مستوى كفايته في تحقيق أهداف النظام التعليمي)

س٧/ ما الاسس التي يستند اليها مطور المناهج ؟

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني

الفصل السابع

الكتاب المدرسي

أهمية الكتاب المدرسي

شروط إعداد الكتاب المدرسي

وظائف الكتاب المدرسي

طريقة تأليف الكتاب المدرسي

مواصفات الكتاب المدرسي

تقويم الكتاب المدرسي

المناهج وطرائق التدريس - زيد الهويدي

الفصل السابع

الكتاب المدرسي

اهداف الفصل

عزيزي المتعلم بعد دراستك للفصل ينبغي أن تكون قادراً على ان:

١- تبين اهمية الكتاب المدرسي
٢- تعدد عناصر الكتاب المدرسي
٣- تذكر مواصفات الكتاب المدرسي الجيد
٤- تشرح طرق تاليف الكتاب المدرسي
٥- تبين الاعتبارات التي تتعلق بالكتاب المدرسي.
٦- تقارن بين استراتيجيات قراءة الكتاب المدرسي.

المناهج و طرائق التدريس - زيد الجيلاني

الفصل السابع

الكتاب المدرسي

أهمية الكتاب المدرسي:

منح المربون القدامى الكتاب المدرسي منزلة عظيمة تقرب من التقديس فحفظه المتعلمون دون أعتراض على نصوصه مما أدى الى جمود فكرهم، وحاول المربي الفرنسي جان جاك روسو تغيير هذا الموقف من الكتب الا أنه لم يفلح حينذاك في اكثر من مساعدة المربين على ادراك الأضرار التي تترتب على سوء استعماله. ثم تواترت التحسينات التربوية والفنية المتعددة على الكتاب مما جعل منه اداة تعليمية هامة محفزة للتفكير والأبداع.

فالكتاب هو الذي يرسم الحدود العامة للمعلومات والمفاهيم والقيم التي يتعلمها الطلبة كما وأن الكتاب يمكن ان يقرر الى حد كبير طرائق التدريس الملاءمة الواجب اتباعها في تعلمهم.

وللكتاب المدرسي دوران في العملية التربوية، أحدهما خاص يتعلق بالمادة الدراسية التي يتناولها كلا" أو جزءا" (لأحد فروع المادة ككتاب قواعد اللغة) والآخر عام يتمثل في دور الكتاب ككل في الحياة التربوية التعليمية للفرد. فالكتاب المدرسي هو أول كتاب يجده المتعلم بين يديه في الغالب فعلى هذا الكتاب تعتمد علاقته المستقبلية بالكتاب ككل فأن كان الكتاب المدرسي منفرا" شكلا" ومضمونا" انعكس ذلك الأثر السلبي على علاقة المتعلم بالكتاب وبالقراءة بشكل عام، فلا بد والحال هذه من أن نهتم باعداد الكتاب المدرسي فنجعله جذابا" مضمونا" وشكلا".

ناقش
الكتاب هو الذي يرسم الحدود العامة للمعلومات والمفاهيم والقيم التي يتعلمها الطلبة

شروط إعداد الكتاب المدرسي

هناك عدد من الشروط الواجب مراعاتها في اعداد الكتاب المدرسي :

أ- من حيث الضمون

١- ان تتفق مادته مع الأهداف التربوية بجميع مستوياتها.

٢- ان تكون مادته العلمية سليمة وحديثة فلايجوز ان يحتوي الكتاب المدرسي على مادة خاطئة أو معلومة قديمة حلت محلها معلومة حديثة مختلفة.

٣ - ان يكون أسلوبه مبسطا واضحا" خاليا من اللبس والتعقيد اللغوي مع المحافظة على السلامة اللغوية واللجوء الى ضبط الكلمات كلما كان ذلك ضروريا" لايضاح المعنى المطلوب.

٤- أن يفرد بعد كل موضوع جزء للتمرينات والتدريبات والتطبيقات والنشاطات التي يراعى فيها التنوع في الأساليب والشمول في تغطية كل جوانب الموضوع مع تأكيدها استثارة اهتمام المتعلم ودفعه الى التفكير والاستنتاج والربط والابتكار. ان الهدف الاساسي من هذا القسم هو اجراء اثراء تحصيل المتعلمين من الموضوعات المثارة بما يعززها من ناحية ويدفع المتعلم الى الابداع والابتكار من ناحية ثانية.

٥- ان تكون مادة الكتاب واسلوب عرضها منسجمين مع مرحلة نضج المتعلم فلا يكونان فوقه ولاتحته كثيرا".

٦- ان يكون الكتاب مشوقا" وجذابا" بمادته العلمية وطريقة عرضها.

ب- من حيث الشكل

١. ان يكون حجم الحروف معقولا" مع الابتعاد عن استعمال الحروف الصغيرة حرصاً على سلامة بصر المتعلمين، كما ينبغي التنوع في احجام الحروف فيستعمل حجم للعنوانات الرئيسة وحجم اخر للعنوانات الجانبية وحجم ثالث للشرح الاعتيادي.

٢-استعمال الحروف الملونة للعنوانات أو لابراز خلاصات أو تعريفات معينة أواستعمال الخطوط التحتية أو المستطيلات من أجل لفت الانتباه الى مثل هذه الخلاصات أو التعريفات المهمة.

٣-ان تكون الصور ملونة والاشكال واضحة.

٤-ان تبذل عناية فائقة في طباعة الكتب لتكون خالية من الاخطاء المطبعية

٥-ان يكون الكتاب متينا" في التجليد وان يستعمل فيه ورق جيد وغلاف جيد

٦-ان يكون حجم الكتاب معقولا" بالنسبة لقياسات الطول والعرض وبالنسبة لعدد الصفحات.

٧-الاهتمام بتصميم الغلاف وجعله جذابا" ومعبرا" قدر الامكان.

وظائف الكتاب المدرسي

يقوم الكتاب المدرسي في العملية التعليمية بوظيفة اختيار الموضوعات التي تقدم للطلبة من حيث النوعية والكمية، ولايقف عند تحديد القدر الذي يدرس في الموضوعات بل يتعداه الى طريقة معالجة كل موضوع وتحديد طريقة تدريسها، ويسمح للطلبة بحرية الاعادة وتلخيص وتدوين المعلومات ، ويمكن عَدّ الكتاب المدرسي مصدراً موثوقاً بصحته تستقي منه المعرفة بصورة سهلة ويساعد هذا المصدر على تنمية القدرات العقلية للطالب كالفهم والتأمل والموازنة والنقد. وعلى تنمية المهارات القرائية، ويمكن عَدَّه كاداةً تسهل للطالب استرجاع وتلخيص وتطبيق مايدرسه وكذلك ضبط ماينبغي له تعلمه إذ تدله على ما هو مطلوب من مقررات كما" ونوعا" وليمتحن فيها ويساعد الكتاب المدرسي في اعداد دروسه وفي وضع تعيينات محددة للطالب مما يوفر عليه عناء البحث والدراسة وعلى الرغم من تأكيد المدرسين والأداريين والموجهين وذوي الطلبة الأهمية البالغة لوظائف الكتاب المدرسي في تعليم الطلبة، الا ان ذلك لم يمنع من توجيه النقد الآتي له:-

١- يعدُّه بعض المدرسين نهاية التعلم. ويعدون مادته أسمى هدف يجب ان يبلغه المتعلم وكثيرا" ما تتحدد معلومات المدرس بما هو موجود بين دفتي الكتاب.

٢-يعتمد عليه بعض المدرسين كمصدراً وحيداً يأخذون عنه مايقدمونه من معلومات للطلبة.

٣-يتجه الكتاب المدرسي في وضعه وتصميمه الى تأكيد مستمر للتحصيل المدرسي ليسهل قياسه في الاختبارات.

٤-يؤكد الكتاب المدرسي معرفة المتعلم للأشياء اكثر من تأكيده ضرورة ممارسته لها.

٥-تتحدد افاق الموضوعات المقدمة في الكتاب المدرسي بمفرداته. ولذلك لا يقدم للطالب وجهات نظر كثيرة حول المشكلة الواحدة التي يعرض لمعالجتها.

٦-يحصر المتعلم في دائرة محددة من الحقائق العلمية وبعض المهارات ليكون تنظيمه منطقياً وتاريخياً.

طريقة تأليف الكتاب المدرسي

أ- طريقة التكليف

تقوم الجهات المتخصصه بتكليف فرد أو أكثر بتاليف كتاب مدرسي في موضوع معين لصف معين مما يضمن توفير التخصصات المتنوعة اللازمة لكل كتاب مدرسي من بين خير من يتمكن من التأليف.

ومن بين الانتقادات التي توجه الى هذه الطريقة الاقتصار على تكليف عدد محدود من المؤلفين مما يحول دون النمو المهني لبعض المؤلفين الناشئين وعدم الانتفاع بكفاياتهم المتنوعة.

المناهج و طرائق التدريس - زيد الجيلاني

ب- طريقة اللجان

تعمد الهيئة المسؤولة الى تشكيل لجان التأليف: لجنة اللغة العربية في المرحلة الأساسية مثلا"، ولجنة العلوم، ولجنة الرياضيات وهكذا تتقاسم اللجنة العمل فيما بينها، كما تشكل لجان أخرى للتقييم، وثالثة لاصدار الاحكام. ومن عيوب هذه الطريقة انها تحتاج الى أوقات طويلة، وقد لايكون الانتاج بالمستوى المطلوب، اذ تكثر المنافسات بين المؤلفين).

ج - طريقة الاعلان أو المسابقة

وفي هذه الطريقة تقوم الجهات المتخصصة بتهيئة الفرص المتكافئة أمام المؤلفين الا أنها لا تضمن تقدم مؤلف لتأليف كتاب معين مما يؤخر الدراسة أو يرغم الجهة المعنية على أقرار تدريس كتاب دون المستوى المطلوب).

مواصفات الكتاب المدرسي

يتكون الكتاب المدرسي الانموذجي من الآتي:-

أولاً- المقدمة

تتصف مقدمة الكتاب بأنها:-

١- تشتمل على الأهداف التعليمية العامة التي سيحققها تعلم مادة الكتاب المدرسي.

٢- تبين المبادىء النفسية والتربوية التي روعيت في تأليف المحتوى وتنظيم المادة التعليمية.

٣- تتبع اسلوب الحوار الذاتي المباشر مع المتعلم والمعلم.

٤- تشير الى الوحدات التعليمية والموضوعات الرئيسة التي تعالجها مادة الكتاب المدرسي.

٥- تشير الى ما تتضمنه الوحدات التعليمية من تدريبات وأنشطة وأسئلة التقويم الذاتي.

٦- تثير دافعية المتعلم وتحفزة.

٧- تبين أهمية الكتاب للطالب والمعلم.

٨- تحدد مصادر التعلم الأخرى المساعدة والمساندة.

ثانياً – الأهداف التعليمية، التعلمية.

تتصف الأهداف التعليمية التعلمية لكل وحدة من وحدات الكتاب المدرسي بانها:-

١- تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية وتكون مرتبطة مع الأهداف العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة.

٢- تعكس سلوكا" متوقعا" من المتعلم.

٣- تشمل في مجملها على نتاجات التعلم الثلاثية: المعرفي الادراكي، والوجداني الانفعالي، والأدائي النفس حركي.

٤- تمثل نتاجا" قابلا" للقياس والملاحظة.

٥- ملبية لاحتياجات المتعلم ومراعية لخصائصه الفردية.

٦- ترتبط ارتباطاً مباشراً بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وتشتق منها

ثالثاً – المحتوى

يتصف محتوى الوحدات التعليمية بما يأتي :

١- يعبر عن المحتوى (مضمون الوحدة التعليمية) برسم توضيحي (لوحة تتبعية) تكون في مقدمة هذه الوحدة.

٢- تقسم الوحدة التعليمية على موضوعات رئيسة وقصيرة.

٣- يعالج كل موضوع مفهوما رئيسا" من مفاهيم الوحدة.

٤- تسلسل المادة العلمية تسلسلا" نفسيا": من المعلوم الى المجهول ومن البسيط الى المركب، ومن المحسوس الى المجرد، ومن السهل الى الصعب.

٥- يتخلل المحتوى اسئلة مناسبة تمثل جزءا" اساسيا" من عرض المادة التعليمية.

٦- يشتمل المحتوى على أنشطة مناسبة تمثل جزءا" أساسيا" من مضمون المادة التعليمية.

٧- يشتمل المحتوى على مصادر تعلم مختلفة العرض الى جانب العرض الكتابي كالصور، والمخطوطات، والجداول.

رابعاً – الأنشطة التعليمية التعلمية والتدريبات

تتصف الانشطة التعليمية التعلمية والتدريبات لكل وحدة في الكتاب المدرسي بأنها:-

١- تستند الى الأهداف التعليمية الخاصة بالوحدة التعليمية.

٢- تناسب مستوى نضج المتعلم وخبراته.

٣- تقبل التطبيق والتنفيذ في أطار الأمكانات المتوافرة في بيئة المتعلم.

٤- توظف الوسائط والتقنيات التعليمية المتعددة وذات الصلة.

٥- تسلسل خطوات تنفيذ النشاط منطقيا" ونفسيا".

٦- تشتمل على تعليمات دقيقة تحدد متطلبات تنفيذ النشاط.

٧- تظهر نتائج تلك الانشطة في مكان ما من الوحدة التعليمية.

٨- تحتوي على التعزيزات المناسبة للمتعلم وباشكال مختلفة.

٩- توفر للمتعلم التغذية الراجعة الفورية والمتكررة.

١٠- تساعد المتعلم على تنمية اسلوبه لحل المشكلات.

١١- تساعد التدريبات المتعلم على استرجاع معارف سابقة.

١٢- تساعد التدريبات المتعلم تطبيق ماتعلمه في مواقف جديدة.

١٣- تنوع انماط اسئلة التدريبات.

خامساً – العرض

يتصف عرض المادة في الكتاب والوحدات التعليمية بما يأتي:-

١- ان يستعمل في عرض المادة اللغة السليمة الواضحة.

٢- ان يوضح المفاهيم الجديدة في اثناء عرضها.

٣- تعرض المادة العلمية بطريقة تثير التفكير وتحفزه وذلك من خلال إثارة التساؤلات وابدال الأجابات المختلفة.

٤- ان يخلو من الحشو والتكرار.

٥- ان يتوافر فيه عُنصرا التشويق والجذب.

٦- تستعمل في عرض المادة التعليمية الاشكال الأيضاحية اللافتة والملونة والمثيرة للأهتمام وذات العلاقة الواضحة المباشرة بمحتوى المادة التعليمية.

٧- تبرز النقاط المهمة بالوسائل الطباعية المختلفة.

٨- يعّرف بالمصطلح العلمي الجديد فور تقديمه.

١.- تنتهي كل وحدة تعليمية بخلاصة مناسبة ترتبط بالأهداف التعليمية للوحدة.

١١- تكتب الخلاصة على شكل نقاط أو فقرات قصيرة.

١٢- تربط اللمحة المسبقة بين الوحدات التعليمية مما يسهم في ايجاد طابع الاستمرارية والنمو في بناء مادة الكتاب المدرسي.

سادساً – تقويم نهاية كل موضوع (فصل)

يتصف تقويم نهاية كل موضوع (فصل) في الكتاب بما يأتي :-

١- تكون معظم الاسئلة من النوع المقالي القصير.

٢- تستثير اسئلته تفكير المتعلم وتعزز نشاطه.

٣- تغطي اسئلته جميع النقاط الرئيسة والافكار والمفاهيم الأساسية التي وردت في الفصل.

٤- توفر التغذية الراجعة الفورية للمتعلم من خلال وجود اجابات عن الأسئلة في مكان مامن الوحدة التعليمية.

سابعاً – تقويم نهاية الوحدة

يتصف تقويم نهاية كل وحدة في الكتاب بما يأتي:-

١- تنتهي كل وحدة تعليمية باسئلة لتقويم المتعلم في تلك الوحدة.

٢- تشتق اسئلته من الأهداف الخاصة بالوحدة.

٣- تتوزع اسئلته بحسب أهمية موضوعات الوحدة وفصولها.

٤- تشمل اسئلته على مختلف مجالات التعلم.

٥- تكون الأسئلة متنوعة ومقالية وموضوعية وشاملة.

٦- يوجد اجابات انموذجية لاسئلته في مكان ما من الكتاب.

ثامناً – الاخراج

يتصف اخراج الكتاب بشكل عام بما يأتي:

١- تستعمل فيه حيل الاخراج الفنية كاستعمال الخطوط وانواعها الملاءمة لخصائص المتعلمين وطبيعة المادة التعليمية.

٢- توضيح الافكار الرئيسة بخطوط ملونة ولافته للنظر.

٣- توضع الاشكال والرسوم والجداول في مواضعها الملاءمة من الكتاب بشكل تكون فيه واضحة ومبسطة وملونة قدر الامكان.

٤- ينتهي الكتاب بقائمة للمراجع العربية والأجنبية مرتبة بحسب الحروف الأبجدية.

٥- يتضمن الكتاب قائمة بالمحتويات.

٦- تظهر الصفحة الأولى من الكتاب عنوانه، واسماء المؤلفين، ودار النشر ومكانه، وسنته.

٧- يختار للكتاب الغلاف المناسب المشتمل على شكل يشير الى محتواه شريطة ان يكون مطبوعا" على ورق مقوى ومثبتا" بطريقة تمنع تفككه.

من وجهة نظرك
هل يمكن الاستغناء عن الكتاب المدرسي في ظل تكنلوجيا الاتصالات المتطورة

تقويم الكتاب المدرسي

ان الكتاب المدرسي أداة تعليمية مهمة وهذه الأداة ينبغي ان تكون صالحة لذا فمن الضروري عدم الأكتفاء بوصول الكتاب الى ايدي الطلبة وأبقائه على ما هو عليه بل يجب متابعته في اثناء استعماله. فتحديد نقاط الضعف فيه ما هو الأخطوة نحو تحسينه وتطويره، لذا فمن الضروري ان يخضع الكتاب المدرسي لعمليات تقويم، اذ من طريقها يمكن ملاحظة الجوانب الأيجابية والفاعلة للمنهج، ويمكن ملاحظة الجوانب التي تحتاج الى تحسين وتعديل

وهناك اعتبار آخر يدعو الى تقويم الكتاب المدرسي وهوان العصر الذي نعيشه عصر سريع التغير نتيجة للتقدم العلمي المستمر الذي يتطلب المراجعة والتعديل الدائمين في عناصر العملية التعليمية والكتاب من أهمها.

نشاط: ١
اعد تقريراً توضح فيه أهم السلبيات و الايجابيات التي تلاحظها في كتاب المنهج و الكتاب المدرسي

نشاط: ٢
اعد تقريراً توضح فيه اهم المفاهيم الواردة في هذا الفصل.

أسئلة الفصل السابع

س١/ عرّف الكتاب المدرسي تعريفا علميا وافيا ؟

س٢ / أجب عمّا يأتي:

- الكتاب المدرسي يسهم بدرجة كبيرة فى تحقيق أهداف التعليم و التعلم ".
- الشروط التي ينبغي توافرها فى الكتاب المدرسي الجيد لكي يحقق وظائفه.

س٣ / تكلم بإيجاز على كل من:

- طرق تأليف الكتاب المدرسي.
- مواصفات اخراج الكتاب بشكل عام.

س٤/ ما مبررات تقويم الكتاب المدرسي ؟

المناهج وطرائق التدريس - زيد الخيلاني

المناهج و طرائق التدريس - زينب الجنباني

المصـــــــادر

- القرآن الكريم.

١- إبراهيم بسيوني عميرة (١٩٩١): المنهج وعناصره، ط٣، القـاهرة، دار المعارف.

٢- إبراهيم محمّد الشافعيّ وآخران (١٩٩٦): المنهج المدرسيّ من منظور جديد، الرياض، مكتبة العبيكان.

٣- ابراهيم، فوزي طه، ورجب احمد الكلزة(١٩٨٦): المناهج المعاصـرة، ط٢، مكتبة المتعلم الجامعي ، مكة المكرمة.

٤- إبراهيم ناصر(٢٠٠١):فلسفات التربية، عمّـان، دار وائـل للطباعـة والنشر.

٥- أبو الفتوح رضوان وآخرون(١٩٨٢): الكتاب المدرسي – القاهرة.مكتبة الأنجلو المصرية

٦- أبـو الهيجـاء عبـد الـرحمن عـوض، عاشـوره، د.راتـب قاسـم (٢٠٠٤):المنهج بين النظرية والتطبيق، ط١، عمان، دار المـسيرة للنـشر والتوزيع والطباعة.

٧- جابل عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٠):أساسيات المنـاهج التعليميـة وأساليب تطويرها ط٢ ، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

٨- الحارثيّ، إبراهيم أحمد مسلم (١٩٩٨):تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعيّ، الرياض، مكتبة الشقريّ .

٩- حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٥): المنهج المدرسيّ المعاصر، الريـاض، مكتبة الرشد.

١٠- حسن، عبد علي محمد(١٩٩٥): المنهج المدرسي، دار الثقافة، البحرين، ط١.

١١- الحسن، هشام، وشفيق القايد(١٩٩٠): تخطيط المنهج وتطـويره، ط١، عمان، دار صنعاء.

١٢- حسين سليمان قورة (١٩٧٧): الأصول التربويّة في بناء المناهج، ط ٥، القاهرة، دار المعارف.

١٣- حلمي أحمد المتوكّل، ومحمّد أمين المفتي (١٩٩٨): المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير، ط٣، القـاهرة، مكتبـة الأنجلـو المصريّة.

١٤- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢): مهارات التدريس الصفي، عمـان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٥- خليف يوسف الطراونة (٢٠٠٤): أساسيّات في التربية، عمّـان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٦- الدليمي، طه حسين، والهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٨): المنـاهج بـين التقليد والتجديد (تخطيطاً تقويمياً تطويراً) ط١، عمان، دار أسامة للنـشر والتوزيع.

١٧- الدمرداش عبد المجيـد سـرحان (١٩٩٦): المنـاهج المعاصـرة، الكويت، جامعة الكويت.

١٨- الدمرداش عبد المجيد سرحان (١٩٨٥): المنـاهج المعاصـرة، ط٥، الكويت، مكتبة الفلاح.

١٩- الدمرداش عبد المجيد سرحان (١٩٩٦): المناهج المعاصرة، إربـد، دار الأمل.

٢٠- رشدي لبيب، وفايز مينا (١٩٩٣): المنهج منظومة لمحتوى التعلـيم، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصريّة.

٢١- ريان، فكري حسن(١٩٨٤): التدريس، اهدافه، اسسه، اساليبه، تقـويم نتائجه وتطبيقاته، ط٣، عالم الكتب، القاهرة.

٢٢- سعادة، جودت أحمد، وعبـدالله محمّـد إبـراهيم (٢٠٠٤): المـنهج المدرسيّ المعاصر، عمّان، دار الفكر (ناشرون وموزّعون)، ط٤

٢٣- سعادة، جودت أحمد (١٩٩٠): مناهج الدراسات الاجتماعيّة، ط٢، بيروت، دار العلم للملايين.

٢٤- سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٦): المنهاج التعلمي والتدريسي الفاعل، عمان، دار الشرق للنشر والتوزيع.

٢٥- الشبلي، إبراهيم مهدي (٢٠٠٠): المناهج، بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها (باستخدام النماذج).

٢٦- شوقي السيّد الشريفيّ ، وأحمد محمّد أحمد (٢٠٠٤): المناهج التعليميّة، الرياض، مكتبة الرشد.

٢٧- صالح دياب هندي، و هشام عامر عليان (د.ت): دراسات في المناهج والأساليب العامّة، ط٧، عمّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٢٨- صالح سالم باقارش، و عبد الله علي الآنسي (١٩٩٤): مشاهير الفكر التربويّ عبر التاريخ، مكّة المكرّمة، مؤسّسة مكّة للطباعة والإعلام (مطابع الندوة).

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

٣٠- الطبريّ، محمد بن جرير (١٤٠٧): تاريخ الأمم والملوك، ج ٣، بيروت، دار الكتب العلميّة.

٣١- عبد اللطيف إبراهيم (١٩٨٧): المناهج (أسسها، وتنظيماتها وتقويم أثرها)، القاهرة، مكتبة مصر.

٣٢- عبد الله محمد إبراهيم، و رجب أحمد الكلزة (١٩٨٢): المناهج المعاصرة، ط١، مطابع الفنّ.

٣٣- العجميّ، مها بنت محمّد (٢٠٠٥): المناهج الدراسيّة.

٣٤- علي خليل أبو العينين و زميلاه (٢٠٠٣): الأصول الفلسفيّة للتربية ، عمّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٥- علي عبد الله اليافعيّ (١٩٩٥): رؤى مستقبليّة في مناهجنا التربويّة، الدوحة، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.

المناهج و طرائق تدريس - زيد الخليلي

٣٦- فؤاد سليمان قلادة (١٩٧٦): أساسيّات المناهج، القاهرة، دار نهـضة مصر.

٣٧- اللقاني، أحمد حسين (١٩٨٩): المناهج بين النظريّة والتطبيق.

٣٨- اللقاني، أحمـد حـسين (١٩٩٥): المـنهج: الأسـس، المكوّنـات، التنظيمات، القاهرة، عالم الكتب.

٣٩- مجمع اللغة العربيّة (١٩٨٩): المعجم الوجيز.

٤٠- محمّد أشرف المكّاويّ (٢٠٠٦): أساسيّات المناهج، ط٢، الريـاض، دار النشر الدوليّ للنشر والتوزيع .

٤١- محمّد صلاح الدين مجاور، وفتحي عبد المقـصود الـديب (١٩٨٤): المنهج المدرسي، أسسه وتطبيقاته التربويّة ، الكويت، دار القلـم للنـشر والتوزيع.

٤٢- مرعي، توفيق أحمد، الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٩): المناهج التربويـة الحديثة ط٧، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٤٣- مرعي، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة(٢٠٠٠): المناهج التربويـة الحديثة، مفاهيمها، وعناصرها، واسسها، وعملياتهـا، دار المـسيرة، ط١، عمان.

٤٤-مروان أبو حويج (٢٠٠٦): المنـاهج التربويـة المعاصـرة. مفاهيمهـا عناصرها أسسها عملياتها. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٤٥- المنظمة العربية للثقافة والعلوم (١٩٨٢): الكتاب المدرسـي – تـونس وحدة البحوث التربوية.

٤٦- المنظمة العربية للثقافة والعلوم (١٩٩٨): الكتاب المدرسـي – تـونس وحدة البحوث التربوية.

٤٧- هاشم السامرائيّ، وآخرون (٢٠٠٠): المناهج (أسـسها، تطويرهـا، نظريّاتها)، إربد، دار الأمل.

٤٨- الهاشمي. عبد الرحمن والدليمي طه حسين (٢٠٠٧): المناهج بين التقليد والتجديد. عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع المشرف الثقافي.

-هشام الحسن، و شفيق القايد (١٩٩٠): تخطيط المنهج وتطويره، عمّان، دار صفاء للنشر والتوزيع .

٤٩- هندي، صالح دياب، و هشام عامر عليان (د.ت): دراسات في المناهج والأساليب العامّة.

٥٠- هوانة، وليد عبد اللطيف (١٩٨٨): المدخل في إعداد المناهج الدراسيّة، الرياض، دار المريخ.

٥١- الوكيل أحمد حلمي، المفتي، محمد أمين (٢٠٠٩): أسس بناء المناهج وتنظيمها. ط١ دار المسيرة للنشر التوزيع عمان الأردن.

٥٢- يحيى هندام، جابر عبد الحميد جابر (١٩٨١): المناهج: أسسها، تخطيطها، تقويمها، القاهرة، دار النهضة العربيّة.

٥٣- يونس، فتحي، وأخرون، (٢٠٠٤): المناهج الأسس المكونات التنظيمات التطوير، ط١، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

54- Bancroft and Co (1966) : Bancroft English Dictionary , First published , London , S . W . 1 .

55- Beauchamp , George :(1981) : Curriculum Theory ,4Ed . Itasca , Illinois , Peacock Company.

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيلاني

لا تنسونا من صالح دعائكم

زيد الخيكاني

المناهج و طرائق التدريس - زيد الخيكاني